

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONALES Y DE
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

"DISEÑO DE UN CURSO DE INGLÉS PARA LA PREPARATORIA CON DOBLE PROPÓSITO: COMUNICATIVO Y GRAMATICAL"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN:

LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA

DOLORES MERCEDES NOVELO ROJAS

ASESORA: MTRA. CARMEN TOBÍO ALONSO



MÉXICO, D.F.

U. N. A. M.
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
COORDINACION

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Maestra Carmen Tobío por su asesoría llena de sabios consejos, paciencia, comprensión y sensatez.

A la Maestra Marilyn Chasan por sus atinadas opiniones y constante estímulo a lo largo de los estudios de maestría y durante la realización de este trabajo.

A la Maestra Alma Ortiz por sus comentarios siempre frescos, amenos y valiosos, así como su minuciosa revisión de esta tesis.

A la Maestra Carmen Contijoch por conducirme al enriquecimiento desde una perspectiva teórico-práctica del diseño del curso de Inglés para la E.N.P.

A la Maestra Ma. Elena Delgado como miembro integrante del Comité de Tesis y de Jurado de Examen Profesional, por su participación en la revisión de este trabajo, reiterándole además mi amistad y admiración.

A mis padres.

A mis hijos.

A mis nietos.

A Guido, mi esposo.

A mis hermanas.

A mi tía.

A mi amigo Leopoldo.

ÍNDICE

SINOPSIS

Introducción	1
Justificación	5
Capítulo 1. ANTECEDENTES	8
1.1 Diseño e implementación del curso denominado, “Seminario de Inglés Avanzado”, del Plantel No. 7 de la E.N.P 1987-1988	15
1.2 Propósitos del curso	15
1.3 Contenido del curso	16
1.4 Metodología de enseñanza-aprendizaje	16
1.5 Plan de clase	17
1.6 Selección de candidatos	18
1.7 La población estudiantil y el contexto	19
1.8 Implementación	20
Capítulo 2. MARCO TEÓRICO.....	23
2.1 Enfoque comunicativo	23
2.1.1. Hacia el desarrollo de una teoría adecuada de competencia comunicativa	25
2.1.2. Teoría de competencia comunicativa de Hymes	37
2.1.3. Potencial del significado de Halliday	39
2.1.4. En torno a algunas teorías de competencia comunicativa	46
2.1.5. Hacia el desarrollo de un enfoque comunicativo	47
2.1.6. Propuesta de un marco teórico de competencia comunicativa	51
2.1.7. Aplicación de la teoría al diseño	53
2.2. Conceptos de aprendizaje autodirigido y autonomía	55
2.3. Gramática	63
2.3.1. Gramática y autonomía	63
2.3.2. Gramática y comunicación	67
2.3.3. Gramática y fluidez	68
2.3.4. La gramática como conciencia de la lengua	70
2.3.5. Características generales de algunas actividades de enseñanza – aprendizaje	73
Capítulo 3. EL DISEÑO	86
3.1. Objetivos del curso	88
3.2. Objetivos generales de las tres grandes áreas del curso: comunicativa, gramatical y fomento de autonomía	90

3.3. Tabla de objetivos específicos	91
3.4. Objetivos basados en tareas o comunicativos	92
3.5. Propuestas pedagógicas	99
3.6. Objetivos gramaticales	102
3.7. Objetivos de fomento de autonomía	105
Capítulo 4. ENSEÑANZA BASADA EN TAREAS	110
Dos propuestas de actividades de Enseñanza-Aprendizaje para este curso	118
Dictogloss	118
Toma de conciencia lingüística	121
Cuatro conjuntos de tareas	124
Capítulo 5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL CURSO	157
5.1. Índice	157
a) Evaluación del aprendizaje	157
b) Evaluación del proyecto o curso	157
5.2. Procedimiento	158
5.3. Evaluación del aprendizaje	158
5.4. Evaluación del proyecto o curso	173
Capítulo 6. CONCLUSIONES	190
SECCIÓN DE APÉNDICES	196
BIBLIOGRAFÍA	212

SINOPSIS

Con la propuesta que ofrecemos en el año 2004, el diseño de un curso de inglés para la Escuela Nacional Preparatoria con doble propósito: comunicativo gramatical, se intenta mejorar una zona gramatical en los alumnos, la de los pasados, dentro del contexto de aprendizaje basado en tareas. Conjuntamente, con la inserción de algunos materiales de autoacceso y la interacción de los estudiantes con ellos, confiamos que puedan sensibilizarse y conscientizarse acerca de su papel como aprendientes responsables y comprometidos.

Para nosotros es notoria la preponderancia que ha adquirido la gramática en los últimos veinte años en el marco de adquisición de segundas lenguas para un grupo importante de investigadores, el cual promueve la conciencia lingüística en los estudiantes acerca de los elementos que operan en la lengua extranjera. Confiamos que esta forma de dimensión cognoscitiva sirva para dar impulso a una competencia comunicativa más completa en este grupo de estudiantes de la preparatoria con nivel lingüístico “intermedio”.

Abundando en este aspecto nos proponemos averiguar si los alumnos mejoran su competencia lingüística por medio de cierta dosis metalingüística y un conocimiento adecuado de la lengua meta que les permita reflexionar sobre la naturaleza de la lengua, así como algunos mecanismos y aspectos de la gramática que los lleve, a su vez, a incrementar la competencia comunicativa a la que aspiramos.

En lo que concierne al componente comunicativo de nuestro diseño creemos necesario explicitar que contamos con un fuerte sustento teórico de Canale y Swain (1980) ya que las bases de su teoría de competencia comunicativa engloban los componentes que integran nuestro propio proyecto 2004.

Otro punto no menos importante es la integración de teoría con práctica que presentamos en el capítulo cuatro de la tesis, puesto que contiene cuatro conjuntos de tareas de aprendizaje, las cuales cuentan con un fuerte sustento teórico.

Para finalizar, queremos hacer notar que con el propósito de evaluar no sólo el aprendizaje de los alumnos sino el proyecto como tal, presentamos dos cuestionarios para ser contestados tanto por los estudiantes como por los propios maestros que imparten el curso. Las fallas y aciertos que en ellos se pudieran detectar serían tomados en cuenta para realizar cualquier tipo de modificación que fuese necesaria. Aunque, de acuerdo a Alderson (1996) ello no es suficiente, habría que hacer algo más.

INTRODUCCION

En esta tesis se plantea llevar a cabo la reestructuración de un curso de inglés – nivel intermedio – existente en la Preparatoria: el llamado Seminario para Alumnos Avanzados de Lengua Inglesa, que se empezó a impartir el año de 1988 en casi todos los planteles de la institución. El curso había sido diseñado por el equipo de trabajo integrado por, Martínez, Meza, Novelo y Rivera, profesores de tiempo completo del plantel, Ezequiel A. Chávez, No.7, para ser impartido en ese mismo lugar.

Diez años después, tras haber realizado durante el período de 1997 a 1999 los estudios de la Maestría en Lingüística Aplicada en el C.E.L.E. de la U.N.A.M., encuentro a nivel particular que dicho curso resulta ahora insuficiente y desearía reformularlo tanto en su concepción como en lo relativo a los componentes que lo conforman.

En la primera parte de nuestro estudio, se intenta presentar un panorama actualizado de la realidad preparatoriana de la última década en lo concerniente al área de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En primer término, hablaremos de una sección del alumnado y algunas de sus limitaciones en relación con su nivel lingüístico. En segundo lugar se presenta el perfil del alumno promedio y lo que se espera de él. En la última parte de esta sección hablaremos de otro tipo de estudiantes: una minoría de alumnos cuyo nivel lingüístico rebasa los contenidos que ofrecen los programas

oficiales de la E.N.P. a los alumnos regulares y que, por lo mismo, requiere de un curso superior que atienda y satisfaga sus necesidades tanto lingüísticas como afectivas.

Este curso al que hacemos alusión es extracurricular; esto es, no tiene crédito y por lo mismo es optativo para los alumnos. Sin embargo, uno de sus objetivos principales consiste en ayudar a este tipo de alumnado a continuar sus estudios de la lengua extranjera de manera integral y no limitarlos a un curso de comprensión de lectura.

En el capítulo que corresponde a los antecedentes enfocaremos nuestra atención hacia la nueva propuesta que hacemos en el año de 2004 con respecto al diseño de un curso de inglés –nivel intermedio- con doble propósito: a) mejorar una zona gramatical, la zona de los pasados en el contexto de aprendizaje basado en tareas; y b) sensibilización y conscientización de los estudiantes acerca de su papel como aprendientes responsables y comprometidos. Con la creación de este curso me propongo subsanar algunas de las carencias encontradas en el curso anterior.

En el capítulo 2 del marco teórico vamos a examinar el minucioso y completo estudio que realizan Canale y Swain en 1980 con el propósito de presentar las bases de una teoría comunicativa, en la cual deseamos sustentar nuestro propio diseño de tesis. El segundo rubro, relacionado con el área de fomento de autonomía en clase abarca aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje. De estos vamos a

seleccionar aquellos que consideramos más relevantes para los propósitos de nuestro estudio, según la concepción de autores como, Knowles (1982), Dickinson (1981) y Wenden (1991). Tales aspectos son: aprendizaje dirigido, autonomía, aprender a aprender, estilos y estrategias de aprendizaje, formación del aprendiente, materiales que propician el aprendizaje autodirigido, evaluación y autoevaluación. La tercera parte considera el papel preponderante que ha adquirido la gramática en los últimos veinte años en el marco de adquisición de segundas lenguas con investigaciones realizadas por autores como, Rossner (1989), Long (1989), Ellis (1991 y 1993), Batstone (1994), Fotos (1998) y Skehan (1998).

En el tercer capítulo de la tesis planteamos una serie de objetivos que coincide en buena parte con la propuesta teórica de Canale y Swain (1980), debido a que su concepto de *competencia comunicativa* está conformado por los mismos componentes gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos de nuestra propia propuesta.

Es necesario aclarar que aunque siempre he creído en el papel y la inclusión de la gramática en el aprendizaje y/o adquisición de la lengua extranjera, en un principio pensaba que mi propuesta contenía tres tipos de componentes, igualmente importantes, pero sin que pudieran dirigirse a un mismo punto. Sin embargo, cuando logré estructurar un formato adecuado para la presentación de objetivos – en forma de tablas – ello vendría a representar la solución a mis dudas: este formato funcionaba como un

diagrama que nos permitía observar la relación tanto vertical como horizontal existente en los objetivos.

En el capítulo 4 presentamos dos ejemplos de actividades llevadas a cabo en la lengua meta donde los alumnos llenan vacíos de información y en las que muestran su desempeño comunicativo. Todo ello con base en las investigaciones de Nunan (1987), Bolitho (1995) y Skehan (1998). Relativo al aspecto gramatical de nuestro curso intentamos saber si los alumnos mejoran su nivel lingüístico por medio de un conocimiento adecuado de la lengua y un metalenguaje que les permita compartir, analizar y hablar acerca de determinados aspectos y mecanismos de la lengua meta. Al final se incluyen cuatro juegos de tareas integradas por las cuatro macrohabilidades lingüísticas y que giran en torno a un mismo tema.

El quinto capítulo incluye una evaluación tanto de orden gramatical como de reflexión sobre su propio aprendizaje para ver si realmente el estudiante ha logrado algún tipo de mejora en ambas competencias al final del curso. En lo concerniente al fomento de autonomía se planea incluir una serie de cuatro cuestionarios, como parte introductoria, que sirva a los jóvenes estudiantes como base de reflexión acerca de sus necesidades lingüísticas, estilos de aprendizaje y el papel y función de la gramática en la lengua meta. Asimismo se espera constatar de qué manera los estudiantes aceptan y/o cuestionan el papel de la autonomía y en que grado contribuye ésta a responsabilizarlos en su propio proceso de aprender. (Ver apéndices en la parte final de la tesis).

Respecto al componente lingüístico, necesitamos determinar si al finalizar el curso los estudiantes han incrementado sus conocimientos. Esto se hará por medio de tres exámenes: al principio, a la mitad y al fin del mismo. La duración del curso fluctúa entre 50 y 60 horas formales de clase.

Para concluir esta última sección introductoria de la tesis, la cual corresponde a una forma de evaluación integral de todo el curso, se tiene contemplado el retomar los comentarios tanto de los maestros integrantes del equipo de trabajo: Martínez, Meza, Novelo y Rivera, así como de los propios alumnos con el objeto de realizar cualquier tipo de modificación que fuese necesaria y apropiada para el curso como tal.

JUSTIFICACION

Es una realidad innegable que al salir los alumnos de la preparatoria no todos pueden continuar con sus estudios del inglés como lengua extranjera. Las instituciones privadas pueden resultar muy costosas para algunos de ellos. Por otro lado, en la Universidad Nacional, sólo el C.E.L.E. y algunas facultades como las de Contaduría y Administración y de Ingeniería así como la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia ofrecen cursos de Inglés general con cuatro macrohabilidades lingüísticas, pero la matrícula es insuficiente debido a la enorme demanda que existe por estos cursos. Por consiguiente una buena parte del alumnado preparatoriano parece quedar en

desventaja al ver truncado su aprendizaje de esta segunda lengua con carácter general y tener que conformarse solamente con cursos de comprensión de lectura a lo largo de su carrera universitaria.

Es por ello que en esta parte de la tesis me propongo enumerar y explicar las diversas razones que me han impulsado a llevar a cabo la nueva propuesta 2004 de un curso de inglés para la preparatoria con doble propósito: corregir un aspecto gramatical específico dentro del contexto de “tareas” y sensibilizar a los alumnos acerca del concepto “autonomía” con base en materiales que sirvan para concientizarlos acerca de su papel como estudiantes responsables y comprometidos. Así en caso de no poder entrar a estudiar en el C.E.L.E., lo podrían hacer en alguna facultad o escuela de la U.N.A.M., pero con la mira de que completaran sus estudios en la Mediateca del C.E.L.E.y con los conocimientos adquiridos en este curso, estarían más capacitados para empezar a trabajar en forma autónoma en su aprendizaje de la lengua meta. Sea como fuere, estos alumnos siempre estarían más preparados que muchos otros estudiantes de la Mediateca que jamás han trabajado con materiales que propicien el trabajo autónomo. Contijoch (1998) afirma que unos de los problemas principales que se presentan en este centro de estudios es precisamente la falta de preparación de los alumnos, lo cual les impide trabajar en forma independiente.

Como ya mencionamos se espera mejorar el nivel lingüístico de los alumnos, específicamente en la zona de los pasados, a guisa de ejemplo y de acuerdo con la

concepción de Raimés (1988). Asimismo esperamos incluir de acuerdo a la idea conjunta de Rossner (1989), Bolitho (1995) y Skehan (1998) una determinada dosis de metalenguaje que les permita a los alumnos analizar determinados aspectos y mecanismos de la naturaleza de la lengua en tareas realizadas en la lengua meta, con el propósito de incrementar su conciencia lingüística y de alcanzar una forma genuina de expresión.

CAPITULO 1

ANTECEDENTES

En esta parte de la tesis se plantean los antecedentes de la nueva propuesta 2004 del curso de inglés para la Preparatoria. Para esta fecha el curso de 1988 aparece como incompleto y poco actualizado para promover una forma de aprendizaje más efectiva y comprometida. Pensamos que el nuevo curso requiere de cierta dosificación del elemento “autonomía” que propicie en los aprendientes una toma gradual de conciencia acerca de su responsabilidad en el aprendizaje de la lengua y del proceso de aprender como tal.

Otro punto no menos importante que considero necesario explicitar es que a todo lo largo de mis estudios de la Maestría hubo siempre un aspecto que atrajo mi atención: La fuerza que ha adquirido la gramática en la adquisición de segundas y terceras lenguas en los últimos veinte años. No me refiero, por supuesto, a la gramática tradicional de los años sesenta, con el aprendizaje de estructuras gramaticales descontextualizadas, sino a la conciencia que debe despertarse en los estudiantes acerca del papel de la gramática, su naturaleza y los mecanismos que operan en la lengua. Por ello creemos fundamental el revitalizar este aspecto gramatical de nuestro curso y darle un toque más fresco que vaya de acuerdo con los descubrimientos en la investigación de adquisición de segundas lenguas.

Contrariamente a la idea que teníamos como equipo de trabajo en el año de 1988 de no incluir ningún tipo de metalenguaje en ese curso, pienso ahora en el año de 2004, a nivel estrictamente personal, que es relevante e incluso podría sonar interesante para los alumnos, ya que muchos de ellos así lo solicitan, incluir terminología gramatical que les permita describir los rasgos de la lengua en actividades de adquisición, tanto individualmente como en discusiones grupales llevadas a cabo en la lengua meta.

En igual forma sería adecuado remarcar que es necesario y saludable modificar el concepto tradicional que pudieran tener los alumnos por otro que tenga más sentido para ellos. De esta manera, podríamos intentar que los alumnos vean cómo puede la gramática influir en un manejo adecuado de la lengua meta y que, a la larga, puedan participar en situaciones reales de conversación con hablantes nativos, como comunicadores fluidos y exitosos.

En diversos foros educativos, dentro y fuera de la U.N.A.M. se hace referencia a las limitaciones de algunos alumnos preparatorianos en cuanto a su bajo nivel de la lengua extranjera. Relativo a este punto cabría hacer las siguientes aclaraciones: la mayor parte de los alumnos que estudian la secundaria tiene bajo nivel lingüístico. Un inconveniente muy serio, que yo veo y he experimentado como maestra, es el tamaño de los grupos: 50 a 60 alumnos por clase. Definitivamente, es difícil hacer un buen trabajo. Los alumnos no pueden tener las mínimas oportunidades de una buena práctica

comunicativa, lo que se traduce en una preparación deficiente de las funciones lingüísticas. Otro problema real es la falta de maestros, lo que ocasiona que algunos alumnos simplemente se queden sin clase. Por último, es necesario señalar que en ocasiones la preparación de algunos maestros es deficiente lo que repercute en la propia preparación de los alumnos. Aunado a esto, debemos mencionar el hecho que los maestros de secundaria no deben reprobar a más del diez por ciento del alumnado de sus grupos, por lo que muchos de estos jóvenes pasan sin manejar adecuadamente aspectos básicos de la lengua al siguiente ciclo escolar, la preparatoria.

Hasta el año 1999 no se había aplicado en la E.N.P., un examen de diagnóstico que detectara el nivel lingüístico de conocimientos de los alumnos y que nos permitiera hacer una selección y una colocación más adecuada de ellos. A partir de esa fecha se procedió a elaborar un cuestionario con cien reactivos para anexarlo al examen de diagnóstico general y que se aplica a los alumnos al principio del nivel medio superior. El propósito de ello sería colocar a los alumnos en grupos con maestros que atendieran su nivel lingüístico. Desafortunadamente, ello trae a su vez problemas de tipo administrativo ya que los maestros de asignatura no pueden mover sus horarios. Solamente los maestros de tiempo completo podrían adaptarse a esta modalidad pero igualmente el número de ellos en los nueve planteles de la E.N.P. es reducido.

Como se ve, una gran parte de los alumnos que ingresa a la preparatoria parece contar solamente con los conocimientos elementales de la lengua meta, lo que conlleva a que

el maestro tenga que subsanar algunas de estas carencias. Ello, por supuesto, no le permite al profesor dedicarse en su totalidad y a cubrir en forma adecuada los contenidos programáticos del ciclo escolar.

Tomando en cuenta algunos de estos aspectos negativos de la realidad preparatoria y ante la necesidad de ser congruentes con el enfoque comunicativo de la Secundaria, la E.N.P. decidió en 1996 elaborar su propia propuesta basada en las cuatro habilidades para cuarto y quinto grados del Bachillerato. En sexto se optó por darle a los alumnos un curso propedéutico de estrategias de lectura y también por abrir una segunda opción para aquellos alumnos que tuvieran un nivel lingüístico más alto para trabajar en un curso de inglés general.

De acuerdo a lo estipulado por el Programa de Inglés como Lengua Extranjera de 1996, el curso de Comprensión de Textos en Inglés es el último de categoría obligatoria y de carácter teórico. Se ubica en el sexto año de Bachillerato dentro del área de Lengua, Comunicación y Cultura del núcleo formativo-cultural. El curso tiene como antecedentes Inglés IV e Inglés V, ambos cursos de cuatro habilidades, con énfasis en las funciones comunicativas de lengua extranjera.

La presencia de este curso en el Plan de Estudios del Bachillerato de la E.N.P. se justifica por sus objetivos de aprendizaje, que son consistentes con los propios de la institución en dos sentidos:

- a) Con su carácter propedéutico para habilitar al egresado a desempeñar en el nivel superior de estudios su papel como lector de textos académicos.
- b) Con su carácter formativo-integral para que sus egresados se desempeñen eficientemente en su vida profesional.

Así los objetivos de aprendizaje de este curso se plantean:

- a) De carácter instrumental, al pretender que el estudiante de la E.N.P. adquiera las habilidades y estrategias de lector de textos escritos en inglés.
- b) De carácter formativo, al pretender que el estudiante adquiera la habilidades que le permitan ejercer un control integral sobre su aprendizaje, y potencialmente darle continuidad de forma autónoma

Entre las necesidades futuras de uso inmediato de la lengua extranjera del estudiante de la E.N.P. esta la lectura y comprensión de diferentes tipos de textos: científicos, técnicos, económico-administrativos, o sociales según la carrera universitaria de su elección para adquirir conocimientos profundos y actuales de su área de estudios. Para lograr esto, es necesario que el estudiante llegue a desarrollar una mayor capacidad de reflexión, que haga inferencias a diferentes niveles y que sea capaz de reflexionar acerca de sus propios procesos de aprendizaje en lo que se refiere a las cuatro macrohabilidades, hablar, escribir, escuchar y leer. Es esta última la que tiene mayor aplicabilidad del concepto de autoaprendizaje, puesto que a través de la lectura

de textos en inglés, el estudiante aprende a reconocer esquemas estructurales reconociendo los aspectos lógicos y retóricos propios del texto escrito. Las tareas pedagógicas están orientadas a habilitar al estudiante en la lectura intensiva y potencialmente en la lectura extensiva, lo que le permite introducirse gradualmente en el amplio mundo del discurso escrito.

Afortunadamente, dada la heterogeneidad de la población estudiantil de la institución, como ya se mencionó antes, se abre la posibilidad de que en aquellas circunstancias en las que los estudiantes posean un dominio de la lengua extranjera apropiado, se establezcan, de manera complementaria determinados objetivos de aprendizaje para las habilidades de carácter general.

Con el enfoque comunicativo que se sugiere, se busca hacer más atractiva la asignatura de inglés para los alumnos, al ofrecerles la oportunidad de asumir un papel más activo en la clase, con ejercicios que incluyan en sus propósitos la práctica de las funciones comunicativas básicas, pero que van más allá, pues se espera que utilicen la lengua meta como verdadero medio de comunicación en situaciones variadas que reflejen las de la realidad cotidiana.

Finalmente, en otro de los polos del continuo, estudiantes de alto rendimiento y estudiantes de bajo rendimiento, existe una minoría bien detectada de alumnos en la E.N.P. que, como ya se mencionó con anterioridad, rebasa las expectativas de los

contenidos de los programas oficiales y que por lo mismo nos permitiría clasificarlos como buenos estudiantes. Para atender a estos alumnos se ha solicitado la intervención de los maestros de tiempo completo.

En el mapa curricular del nuevo plan de estudios, aprobado en 1996, se incluye al Seminario de Lengua Extranjera como materia extracurricular. Esta materia representa una última alternativa para algunos de estos alumnos que están por finalizar el ciclo y que no podrían continuar sus estudios de la lengua meta en instituciones privadas. Así, con este curso se les brinda la oportunidad de mejorar su competencia lingüístico-comunicativa con la práctica intensa de la lengua a nivel integral, por lo menos en este último año de estudios.

Según Meza (1987) la Escuela Nacional Preparatoria de la U.N.A.M. comparte con las licenciaturas del nivel de Educación Superior de la institución la necesidad de contar con estudiantes que muestren un dominio adecuado de la lengua extranjera, lo cual ha de verse reflejado en el desempeño de sus tareas académicas.

Para intentar contribuir al logro de esta iniciativa, creemos como equipo de trabajo que la presencia del curso, Seminario de Inglés Avanzado podría significar el inicio de un proceso eficiente que sirva para contrarrestar la imagen negativa del alumno preparatoriano. Con la implantación de cursos de este tipo para la población mencionada antes, se podría mejorar en buena medida el nivel lingüístico de los

alumnos en las cuatro macrohabilidades, y ello los capacitaría no sólo como lectores de textos en inglés, sino como asistentes participativos a ponencias a nivel internacional y finalmente como comunicadores exitosos en la lengua meta.

1.1 Diseño e implementación de un curso, “Seminario de Inglés Avanzado”, del Plantel No. 7, de la E.N.P. 1987 – 1988.

El proyecto se realizó a sugerencia del Doctor Hugo Fernández de Castro, Secretario Académico de la Institución y a partir de las ideas originales del Profesor Lawrence J. Houghty del Plantel No.6, en el sentido que los maestros deberíamos hacer algo por aquellos estudiantes que de alguna manera y por diferentes motivos sabían más inglés que la mayor parte de la población preparatoria y, que por lo mismo no aprovechaban estos conocimientos al no asistir a clases regulares, ya que en éstas los programas no rebasaban el nivel básico y los alumnos consecuentemente sentían que desperdiciaban su tiempo en ello al no ver avance de ningún tipo en su nivel lingüístico. Todo ello implicaba repercusiones negativas en su aprendizaje de la lengua extranjera; el resultado sería la creación e implementación de este curso.

Datos relevantes del curso

1.2. Propósitos del curso

Satisfacer las necesidades lingüísticas y afectivas de los alumnos cuyo dominio de la lengua fuera superior al determinado por los programas vigentes de la materia con el fin

de contrarrestar los efectos negativos que la enseñanza regular de dicha asignatura tuviera en ellos.

1.3. Contenido del curso

La selección de tareas del curso se realizó a partir de textos orales y escritos de carácter auténtico y pedagógico procedentes de fuentes diversas: revistas, obras literarias, grabaciones, canciones y otros. Los documentos se caracterizaban por tener una complejidad lingüística mayor a la que mostraban los textos utilizados en la enseñanza regular de la lengua (nivel básico) y por sus temas actuales y potencialmente relevantes para la formación de estos estudiantes.

1.4. Metodología de enseñanza-aprendizaje del curso

A fines de los años ochenta, en los inicios de este curso, se había decidido intentar promover un tipo de actividad de aprendizaje dominada básicamente por el enfoque comunicativo, no sólo por reconocer la actualidad y valor pedagógico de éste sino porque se le consideraba el más adecuado para el tipo de estudiantes-meta y para los objetivos del curso.

Así entonces, de acuerdo a Meza (1987) la actividad se caracterizaba por promover en los alumnos una ejercitación del uso comunicativo de la lengua extranjera más que por un conocimiento de metalenguaje o de la gramática formal de la misma. Desde esta

perspectiva, el papel del estudiante se distinguía por una constante participación activa poniendo en juego sus conocimientos de todo tipo, su experiencia como comunicador en lengua materna y su potencial como comunicador en lengua extranjera. El papel del profesor consistía en ser el facilitador de las tareas de aprendizaje y fuente de conocimientos y recursos que agilizarían la realización eficiente de éstas. El papel de los auxiliares de enseñanza se remitía a ser la referencia común en torno a los cuales se realizaban las tareas mencionadas.

1.5. Plan de clase

Con el propósito de sistematizar la serie de actividades del seminario, se había diseñado un instrumento para la planeación de cada una de las clases que se impartieran. Los componentes eran:

Heading.- (Encabezado) En esta sección se asentaban los datos de identificación del plantel escolar, del maestro a cargo de la clase y de la macrohabilidad lingüística (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita), que enmarcaba globalmente los objetivos de la clase.

General Objectives.- (Objetivos Generales) Aquí se asentaban la conducta comunicativa o uso comunicativo de la lengua extranjera que se pretendía promover.

Teaching Aids.- (Auxiliares de Enseñanza) Aquí se especificaban aquellos auxiliares con los que se iba a apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje para intentar alcanzar el logro eficiente de los objetivos de aprendizaje.

Teaching Procedures.- (Procedimiento) Aquí se detallaban las acciones y decisiones de carácter pedagógico que habrían de constituir el proceso docente.

1.6. Selección de candidatos

Para constituir el grupo-meta había que cubrir las siguientes etapas:

- a) Convocatoria para inscribirse al Seminario de Inglés Avanzado por medio de carteles enviados al Plantel No. 7 para este propósito por la dirección general de la E.N.P.
- b) Se constituyó el equipo de trabajo para impartir el curso por cuatro profesores de Tiempo Completo adscritos al Plantel: Leopoldo Martínez G.; Joaquín Meza C.; Dolores Novelo R. y Margarita Rivera B.
- c) Selección del grupo de alumnos durante la semana del 22 al 25 de marzo de 1988 mediante la aplicación de un examen de diagnóstico de competencia lingüística, ya existente en el banco de pruebas del Colegio de Inglés del Plantel, así como una entrevista oral con los cuatro maestros.

- d) Comprobación de competencia comunicativa para interactuar verbalmente en la lengua meta con los maestros integrantes del curso por medio de la entrevista,

- e) Publicación de la lista de alumnos aceptados: 22 en total, 17 de los cuales pertenecían al 6° grado y seis al 5° , de acuerdo a los criterios que avalaban ambos instrumentos.

1.7. La población estudiantil y el contexto

El grupo seleccionado para participar en el Seminario fué un grupo de veintidós estudiantes, veinte de ellos cursaban el último año de estudios y dos de ellos cursaban el quinto año, pero tenían planes de estudiar la carrera de Letras Inglesas Modernas. Estos estudiantes quedaron agrupados en esta forma debido a que su nivel de la lengua inglesa correspondía a un nivel intermedio (300 horas de clases formales) .

Como ya se dijo con anterioridad, los estudiantes en el ciclo preparatorio asisten a clases de inglés con base en el enfoque comunicativo. La mayor parte de los alumnos asisten a cursos de comprensión de lectura en el último año. Por ello pensamos que los estudiantes aceptados en este curso especial son más afortunados, ya que podrían llevar un curso de inglés general con las cuatro macrohabilidades. Algunos de estos alumnos habían podido estudiar la lengua meta en alguna institución privada. Unos pocos,

sorprendentemente, la habían aprendido simplemente porque les gustaba, según información que se recogió en las entrevistas realizadas para la selección de alumnos.

El grupo estaba integrado por estudiantes jóvenes que disfrutaban aprendiendo el inglés. Se les informó del proyecto de este curso en el cual participarían activamente. Asistirían a clases cuatro veces a la semana. Yo les daba clase solamente una vez, los otros tres maestros impartían las otras tres clases, ya que así lo habíamos estipulado con el propósito que los alumnos estuvieran expuestos a diferentes tipos de pronunciación, acento y variedad lingüística.

1.8. Implementación

El Seminario se inició el 11 de abril de 1988 y se terminó de impartir el 22 de junio del mismo año. A partir de la fecha el curso se estuvo impartiendo en igual forma hasta el año 2002. Su implementación se entendía en los siguientes términos.

- 1.- Inicialmente se había calculado impartir 49 sesiones de clase de 60 minutos de duración cada una –10 clases dedicadas a la producción oral, 10 a producción escrita, 10 a la comprensión auditiva y 19 a la comprensión de lectura. Se impartió solamente un total de 29 sesiones: 28 de 60 minutos de duración y una más de una hora y treinta minutos (la sesión final).

- 2.- Cada uno de los maestros impartió un número diferenciado de clases y para cada una de ellas se diseñaron planes de clase y los auxiliares de enseñanza pertinentes.

- 3.- Para la evaluación del aprendizaje y la asignación de calificaciones se utilizaban los siguientes valores: 90% de asistencia igual al 60% de la calificación global; cuatro valoraciones (10 puntos cada una) otorgadas por cada uno de los profesores, relativas a la participación del alumno en la clase.

- 5.- Como una forma de retroalimentación que serviría a los maestros para evaluar el curso cabe mencionar las siguientes opiniones de los alumnos con respecto a los siguientes conceptos:
 - a) Materiales de enseñanza. “Son de ayuda para el aprendizaje, en ocasiones son divertidos; importantes para expresar ideas completas y correctas; promueven avance en el aprendizaje; ayudan a expresar lo que realmente vivimos. Faltó material auditivo. Se sugiere usar películas y videos y que el material se pueda llevar a casa.”

 - b) Organización del curso. “Bien acopladas las clases; temas útiles para cualquier conversación; bien dosificado, aunque un poco a la carrera”.

- c) Desempeño de los maestros. “Ágiles en sus clases. Buena pronunciación . Explican bien. Responsables. Estrictos. A veces impacientes. Ayudan a aprender.”

A la luz de estos datos parecería que el curso 1988 funcionaba de acuerdo con las necesidades de los alumnos y según la metodología del enfoque comunicativo en boga a fines de los años ochenta. Sin embargo para el año 2004 consideramos importante renovar el curso y actualizarlo dentro de un contexto más amplio que abarque tres rubros.

- a) Un concepto más moderno de tarea
- b) Una mejora en la competencia lingüístico – comunicativa de los alumnos
- c) Fomento de autonomía en clase

Capítulo 2

MARCO TEORICO

2.1. Enfoque Comunicativo

Después de haber revisado algunos de los trabajos de investigación más representativos en la enseñanza de segundas lenguas acerca del llamado, *enfoque comunicativo*, realizados por autores, como Wilkins (1976), Widdowson (1978) y Morrow (1988) pensamos que para los propósitos de nuestro diseño, nos parece que el estudio seminal llevado a cabo en 1980 por Canale y Swain, “Bases teóricas de los enfoques comunicativos en la enseñanza de segundas lenguas”, coincide en gran medida con el entramado, por así decirlo, de hilos conductores de nuestro propio curso: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Por lo mismo consideramos relevante aclarar que hemos decidido apoyarnos casi en la totalidad de dicho modelo para el desarrollo de esta primera parte de nuestro marco teórico.

El artículo de Canale y Swain ofrece un panorama completo de los aciertos y fallas del enfoque comunicativo en el marco de enseñanza de segundas lenguas: en primer lugar se nos ofrecen los antecedentes de los enfoque gramaticales y comunicativos, así como la diferencia que existe entre las nociones de *competencia* y *desempeño*.

Enseguida los autores proceden a examinar algunas teorías de habilidades comunicativas básicas, así como sus ventajas y desventajas. A continuación, nos presentan una propuesta sociolingüística del concepto de *competencia comunicativa*.

En tercer lugar, encontramos un listado de los puntos más importantes en los trabajos de investigación y hallazgos de autores de la talla de Hymes (1972), y Halliday (1973,1975,1978) en los que se recalcan algunos aspectos sociosemánticos y la noción de *uso de la lengua*. Otro aspecto que llama poderosamente la atención es el denominado *potencial del significado* de Halliday.

Más tarde Canale y Swain hacen notar que para poder llegar a una teoría adecuada del concepto *competencia comunicativa* se requiere del análisis cuidadoso de algunas teorías integrativas basadas en ello.

En quinto lugar se nos ofrece una aproximación de lo que ellos consideran como una teoría integrativa de competencia comunicativa con sus componentes básicos:

- a) Competencia gramatical
- b) Competencia sociolingüística
- c) Competencia discursiva
- d) Competencia estratégica

2.1.1 Hacia el desarrollo de una teoría adecuada de competencia comunicativa

Para los propósitos de su estudio que, como ya hemos mencionado, consiste en desarrollar una teoría adecuada de la competencia comunicativa, Canale y Swain manifiestan necesario distinguir entre los enfoques gramaticales y los enfoques comunicativos (basados en la comunicación). Por enfoque gramatical (basado en la gramática) estos autores se refieren a aquel que se basa en términos gramaticales o lingüísticos (formas fonológicas, formas morfológicas, patrones sintácticos, elementos léxicos) y le da prioridad a la manera en que estas formas pueden combinarse para formar oraciones gramaticales.

Un enfoque comunicativo (funcional-nocional) está organizado con base en aquellas funciones comunicativas (ofrecer disculpas, describir, invitar, rechazar la invitación, aceptarla, hacer promesas . . .) que un aprendiente necesita saber. Al mismo tiempo el programa acentúa la manera en la que determinadas formas gramaticales pueden usarse para expresar las funciones apropiadamente.

Los términos *competencia* y *actuación* o *desempeño* se usan frecuentemente en las discusiones acerca de los enfoques sobre segundas lenguas. La concepción de *competencia* del lingüista americano Chomsky (1965) se refiere al sistema lingüístico (gramatical) que un hablante nativo ideal de una determinada lengua ha internalizado,

en tanto que el término *desempeño* se relaciona principalmente con aquellos factores psicológicos involucrados en la comprensión y producción de la lengua; por ejemplo: estrategias perceptuales de análisis, limitaciones de la memoria y otros. Desde esta óptica, una teoría de la competencia equivale a una teoría gramatical y se interesa por las reglas lingüísticas que pueden generar y describir los enunciados gramaticales de una lengua. Una teoría de la actuación se enfoca hacia el grado de aceptabilidad de los enunciados en la etapa de actuación o desempeño del aprendiente y en el conjunto de factores considerados no gramaticales, psicológicos que tienen que ver con el uso de la lengua .

Es sabido que tanto Hymes (1972) como Campbell y Wales (1970) han sido considerados como los primeros autores en señalar que la distinción existente entre competencia y desempeño no toma en cuenta el grado de propiedad del aspecto sociocultural de un enunciado y su contexto:

Un niño normal adquiere el conocimiento de enunciados no sólo de tipo gramatical, sino apropiado a las circunstancias en que los escucha y produce. Así, él o ella adquiere la competencia acerca de cuándo hablar, cuándo no, acerca de qué hablar y con quién y de qué manera. Un niño aprende a llevar a cabo un repertorio de actos de habla, a participar en eventos comunicativos y a evaluar sus logros por otros.

De acuerdo a Hymes 1972, esta competencia se integra tanto por actitudes, valores y motivación concernientes a la lengua sus características y uso, así como por la vinculación de la lengua con el otro código de comportamiento comunicativo.

En respuesta a la aseveración de Chomsky (1965) en el sentido de que la competencia se vincula exclusivamente con el conocimiento de reglas gramaticales, Hymes (1972), al igual que Campbell y Wales (1970), propone una noción más completa de competencia: la de competencia comunicativa. Partiendo de este concepto Canale y Swain (1980) explican que estos autores intentan incluir no sólo la competencia de tipo gramatical (conocimiento implícito y explícito de reglas gramaticales) sino también la competencia de tipo contextual o sociolingüística (conocimiento de las reglas de uso de la lengua). Aún más, Hymes (1972) explícitamente y Campbell y Wales (1970) implícitamente hablan de la diferencia que existe entre los conceptos de competencia y desempeño comunicativos, donde este último término se refiere al uso de la lengua en situaciones reales de comunicación.

Munby (1978), por su parte, manifiesta que la competencia comunicativa abarca la competencia gramatical. Canale y Swain (1980) concuerdan con esta afirmación y en consecuencia declaran que para ellos existen reglas del uso de la lengua que resultarían infructuosas sin reglas gramaticales, porque sin un nivel mínimo de estructuras gramaticales en la lengua meta, es improbable que algún estudiante pueda comunicarse en forma efectiva con un hablante monolingüe de la misma. Yo concuerdo con ello.

Estos mismos autores sostienen que el estudio de la competencia sociolingüística es tan importante para el desarrollo de la competencia comunicativa como lo es el estudio de

la competencia gramatical. Así adoptan el término de *competencia comunicativa* para referirse a la interacción que se da entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística, es decir el conocimiento de las reglas de uso de la lengua.

La competencia comunicativa debe distinguirse del desempeño comunicativo, el cual es equivalente a la realización de ambos tipos de competencias y su interacción en la producción y comprensión reales de enunciados bajo restricciones psicológicas generales. Por ello es que los investigadores base de nuestro estudio afirman que es necesario conservar esta clasificación para la enseñanza de segundas lenguas. Por ejemplo, si se adopta un enfoque comunicativo habrá entonces la necesidad de integrar los principios de diseños de programas tanto con la competencia gramatical como con aquella de tipo sociolingüístico. Igualmente la metodología de enseñanza y los instrumentos de medición deben diseñarse de tal manera que abarquen no sólo la competencia comunicativa sino también el desempeño comunicativo de los estudiantes o sea la demostración real de esta forma de actuación en situaciones de conversación y con propósitos de comunicación auténticos.

Hymes (1972) afirma que este concepto debe incluir la habilidad para usar la lengua:

. . . los individuos difieren con respecto a su habilidad para usar un conocimiento dado, interpretarlo, diferenciarlo, etc. La especificación de habilidad para usar la lengua como parte de la competencia comunicativa parece abarcar factores no cognitivos, tales como la motivación, como parcialmente determinantes.

Al hablar de competencia, Hymes señala como muy importante no separar los factores cognitivos de los afectivos y volitivos.

Canale y Swain (1980) puntualizan que para alcanzar una teoría adecuada de competencia comunicativa que sirva a sus propósitos de investigación se necesita del estudio detallado de algunas teorías de competencia comunicativa. Estas se clasifican a su vez en teorías de habilidades comunicativas básicas y teorías integrativas. Dicha clasificación se deriva de los diferentes tipos de competencias que las integran.

Las primeras teorías tienen que ver con el nivel mínimo necesario de habilidades comunicativas (orales) que el aprendiente requiere para enfrentarse a las situaciones más comunes en su aprendizaje de segundas lenguas. De esta manera vemos como Savignon (1972) se interesa primordialmente por las habilidades necesarias para transmitir el significado, para hacer cosas en la lengua, para decir cosas que realmente uno quiere decir.

Van Ek (1976) sostiene que el objetivo general para alcanzar el nivel necesario en programas de segundas lenguas consiste en que:

Los aprendientes puedan sobrevivir (lingüísticamente hablando) en contactos temporales con hablantes nativos de la lengua extranjera en situaciones cotidianas, ya sea como visitantes al país de la lengua en cuestión o interactuando con visitantes en su propio país, estableciendo y manteniendo contactos sociales con ellos.

Con respecto al estudio de Savignon (1972), se sabe que ella hace referencia explícita solamente a ciertas habilidades gramaticales (pronunciación y vocabulario), a tareas comunicativas con base en funciones lingüísticas (saludar, despedirse, pedir información, dar información), y a otros componentes tales como el deseo de expresarse en la lengua meta y el usar determinado tipo de recursos en la conversación (expresión facial, gestos). Los criterios que ella adopta para evaluar el desempeño comunicativo de sus estudiantes incluyen el esfuerzo de éstos para comunicarse, la comunicación lograda, el grado de comprensibilidad y de propiedad, así como la naturalidad en mantener la interacción verbal. No obstante ello esta autora no nos brinda una descripción de las habilidades gramaticales a lograr en las funciones.

La propuesta de Van Ek (1976) representa un modelo más preciso de comunicación ya que da prioridad a las habilidades básicas de comunicación y sólo considera en segundo lugar a las formas lingüísticas necesarias para expresar dichas funciones. De igual forma, desafortunadamente, este autor tampoco proporciona ninguna descripción de las reglas del uso de la lengua que tienen que ver con lo apropiado de los enunciados producidos, lo cual habría sido lo pertinente en su caso y en el de ella.

Tomando en cuenta lo anterior Canale y Swain (1980) consideran que es necesario especificar el nivel mínimo de habilidades comunicativas y que sólo puede darse un aprendizaje efectivo en la enseñanza de segundas lenguas cuando se intenta manejar el significado desde los comienzos del proceso y no sólo cuando se le concede

importancia al grado de corrección y de propiedad de los enunciados que emite el aprendiente.

Con respecto a la posición que sustenta un aprendizaje más efectivo de segundas lenguas, los autores mencionados sostienen que si se refuerza el significado de las oraciones en vez del grado de gramaticalidad de las mismas será lógico asumir que al igual que cuando el niño adquiere su primera lengua lo hace con el propósito de que lo entiendan y no de usar la forma gramatical correcta podríamos deducir de ello que la adquisición de una segunda lengua podría acelerarse si emulamos el mismo proceso en la clase. Es más, en igual forma que los padres parecen interesarse por saber lo que el niño quiere decir cuando habla y no por el cómo lo hace, entonces el maestro de lenguas podría adoptar o copiar un rol parecido al que juegan éstos para así proporcionar un ambiente más natural al estudiantado.

Sin embargo, aunque tanto las teorías neurológicas de Lenneberg (1967), Penfield y Roberts (1959) como las teorías cognitivas de Piaget (1954) sugieren la posibilidad de que existan ciertas semejanzas entre la adquisición de la primera y la segunda lengua en la etapa de la niñez, se sabe que el proceso de lateralización y operaciones formales en los comienzos de la adolescencia influye en forma significativa en la manera que el aprendiente adolescente procede a almacenar la nueva información lingüística. Con base en ello, Canale y Swain (1980) manifiestan que para la preparación de materiales de enseñanza se tome en cuenta los mecanismos de procesamiento de datos lingüísticos.

De esta manera, como vemos aunque pudiera sonar pertinente basarnos en el punto de vista que apoya la enseñanza de los padres con respecto a la primera lengua y aplicarlo en el aprendizaje de la segunda, nuestros autores se muestran indecisos con respecto a ello en relación con la enseñanza de segundas lenguas en el caso de aprendientes adolescentes y adultos.

Con relación a este mismo punto, Dulay y Burt (1974) señalan que aunque es evidente que determinado tipo de errores se dan tanto en la adquisición de la primera como en el aprendizaje de la segunda lengua, otros errores no son tan evidentes; por ejemplo los errores por transferencia interlingüística. No todas las equivocaciones gramaticales que comete un aprendiente de segunda lengua equivale necesariamente a aquellos errores que el hablante nativo de la misma lengua puede pasar por alto, ya sea porque no los espera o porque sencillamente le impiden procesar el significado del mensaje.

Los estudios realizados por Savignon (1972) tampoco muestran hasta qué punto los aprendientes adolescentes y adultos están lo suficientemente preparados y aún dispuestos, en las primeras etapas de su aprendizaje de la lengua meta, a darle prioridad exclusiva al significado de su mensaje. Para ejemplificar esto la autora reporta que cuando el grupo de estudiantes universitarios con el que trabajaba experimentalmente tenía que darle más importancia al significado que a la corrección y al sentido de propiedad de sus enunciados, mostró un descenso significativo en el aspecto de motivación integracional (el deseo de pensar y actuar como hablante nativo de la

lengua). Ella misma comenta que puede deducirse de ello que la dificultad inicial así como el choque emocional experimentado por algunos de estos estudiantes en el momento de mostrar un desempeño parecido al de un hablante nativo, ambos parecen haber sido la causa de su frustración.

En apoyo a esto, Canale y Swain (1980) sostienen que no es posible precisar hasta qué punto los aprendientes de lenguas desarrollan un sentido de gramaticalidad en su aprendizaje si no se le da la debida importancia a ello, desde los inicios. Aquí coinciden con Selinker (1974) en el sentido que ciertos errores gramaticales podrían fosilizarse en la producción de estos, y ésta se convertiría en un interlenguaje permanente, un sistema lingüístico que podría satisfacer las necesidades comunicativas básicas en la clase, pero que no corresponde de ninguna manera al sistema lingüístico empleado por los hablantes nativos de la segunda lengua.

Con respecto a la conveniencia de remarcar exclusivamente el significado del mensaje en lugar de la propiedad sociocultural de los enunciados, Widdowson (1975) comenta que existen condiciones más o menos universales acerca del significado que son aplicables a las funciones comunicativas más comunes con las que se tiene que enfrentar un aprendiente de segundas lenguas en etapas tempranas de su aprendizaje:

Las condiciones de propiedad para dar una orden, en cualquier lengua, implican la creencia del hablante con respecto a la habilidad y el derecho del oyente de que la petición del primero sea llevada a cabo, que el hablante tenga derecho de dar la orden al oyente . . .

Canale y Swain (1980) afirman que no es muy claro hasta qué punto los hablantes nativos esperan que los aprendientes en los inicios de su aprendizaje tengan el dominio de reglas socioculturales que determinen el sentido de lo apropiado. Los hallazgos de Carroll (1978) sugieren que los hablantes nativos de determinada lengua parecen ser más tolerantes a las fallas estilísticas de los aprendientes (no usar la lengua apropiadamente) que a los errores gramaticales que verdaderamente obstaculizan el mensaje. Sin embargo tampoco se explica en ellos si la tolerancia a errores gramaticales que no interfieran con el significado sea mayor o menor que la tolerancia a fallas socioculturales.

Canale y Swain (1980) manifiestan que es necesario considerar los datos que tienen que ver con el grado en que se adquiere la competencia gramatical en cursos de segundas lenguas organizados con base comunicativa y el grado en que se adquiere la competencia gramatical en cursos basados en competencia comunicativa. Aunque es del dominio público que la competencia gramatical no resulta un buen antecedente de la competencia comunicativa ya hemos visto que uno de los primeros estudios empíricos sobre este aspecto es el de Savignon llevado a cabo en el año de 1972 en el que ella había estudiado las habilidades comunicativas de tres grupos de estudiantes universitarios inscritos en un curso introductorio audiolingual de francés en los Estados Unidos.

En dicho estudio la investigadora explica que los tres grupos habían recibido el mismo número de horas formales de clase, pero a un grupo se le impartió una hora adicional de clases a la semana en la que se daba prioridad a tareas comunicativas (con foco en el significado). Al final, encontró que no había diferencia significativa entre los grupos con respecto a los resultados obtenidos en los exámenes de competencia gramatical.

El grupo orientado a la competencia comunicativa, sin embargo pudo obtener mejores calificaciones que los otros grupos en los exámenes comunicativos diseñados por ella misma. Por lo tanto, Savignon sostiene que los hallazgos más significativos de este estudio apuntan al hecho de entrenar a los estudiantes en habilidades comunicativas desde los comienzos del curso.

Como puede verse por lo anterior parecería lógico concluir que por los resultados que arroja este estudio, el enfoque en la competencia gramatical no sea condición suficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, sería igualmente inapropiado concluir que el desarrollo de una competencia comunicativa sea innecesario en el desarrollo de una competencia gramatical. Savignon (1972) concluye que la atención a las habilidades de comunicación básicas no interfieren con el desarrollo de las habilidades gramaticales.

Para finalizar esta sección vamos a examinar algunos aspectos de aquellas teorías de comunicación básicas:

Por una parte, de acuerdo con Oller y Obrecht (1968) parece no haber razones teóricas lo suficientemente fuertes como para favorecer el significado en vez de la corrección gramatical en las primeras etapas del aprendizaje de segundas lenguas. Estos hallazgos no deben confundirse con la idea de darle prioridad exclusiva a la corrección gramatical. Estos mismos autores encontraron que la efectividad de una enseñanza basada en patrones de repetición (*drills*) aumenta en forma significativa cuando la lengua meta se interrelaciona con la comunicación. En consecuencia, recomiendan que desde los comienzos del curso se impartan aspectos de la competencia gramatical en el contexto de una comunicación significativa.

Por otra parte, parece haber algunas razones como para favorecer el significado (comunicación) sobre asuntos explícitos acerca de lo apropiado, en las primeras etapas del estudio de una segunda lengua. La motivación primaria de esta punto de vista radica en el hecho de que las condiciones de propiedad que sustenta la mayoría de las funciones comunicativas difieren poco de lengua a lengua. Por tanto estamos de acuerdo en empezar las clases de la preparatoria con una combinación de competencia gramatical y de comunicación significativa donde dicha comunicación se organice de acuerdo con las necesidades comunicativas básicas de los estudiantes y las funciones comunicativas y contextos sociales que requieran del menor conocimiento de aquellas condiciones idiosincráticas acerca del sentido de propiedad de la segunda lengua.

Teoría de competencia comunicativa de Hymes

En torno al área sociolingüística sabemos que los trabajos de investigación tanto de Hymes como de Halliday son fuente de inspiración de muchos enfoques comunicativos. Hymes (1972) por su parte propone una teoría de competencia comunicativa que incluya el conocimiento y las reglas del uso de la lengua en contexto. Esta teoría que sugiere está conformada tanto por el conocimiento como las habilidades de cuatro tipos:

- a) El grado de formalidad posible
- b) El grado de posibilidad posible
- c) El grado de propiedad posible
- d) El grado de frecuencia posible

La competencia comunicativa aparece ante los ojos de Hymes como la interacción de componentes gramaticales (lo que es posible formalmente), psicolingüísticos (lo que es probable en términos de procesamiento humano de información), socioculturales (el significado social o valor de un enunciado o frase determinado) y componentes probabilísticos de frecuencia (lo que realmente ocurre). De esta manera un determinado enunciado puede ser considerado como incorrecto con respecto a una gramática específica; inaceptable, en términos de una estrategia perceptual específica; inapropiado, en un contexto social determinado y extraño en una situación dada.

De acuerdo a Widdowson (1978), la inclusión de reglas de probabilidad de frecuencia en el modelo de Hymes parece ser un factor importante ya que toma en cuenta el uso de la lengua en diversos modelos de competencia comunicativa. Este conocimiento de lo que un hablante nativo podría mostrar en un determinado contexto resulta para Morrow (1977) un componente crucial en la competencia del aprendiente de segundas lenguas que lo habilita para entender el mecanismo de la comunicación y para poder expresarse en forma parecida a la del hablante nativo.

Hymes ha sido considerado casi siempre como punta de lanza en el campo de trabajo de investigación que describe la competencia sociocultural; esto es la base que nos permite decidir en cuanto a lo apropiado de un enunciado en un contexto social dado. A él se le debe el concepto de *etnografía de la conversación* (Hymes 1964,1967,1968), para referirse al conjunto de factores y reglas que conforman la estructura de la conversación que se da en un grupo social y que son la base para el significado social de cualquier enunciado.

Hymes 1967 emplea la noción de *evento comunicativo* para referirse a las actividades o aspectos de actividades que son regidas por las reglas de uso de la lengua: una conversación privada o un sermón de iglesia. Un aspecto sustantivo de este concepto es el análisis de los eventos de habla en términos de sus componentes constitutivos: los participantes, el escenario, la escena, la forma del mensaje, el tema, el propósito, el

canal, el código, las normas de interacción, las normas de interpretación y el género.

En lo concerniente a este aspecto Allen y Widdowson (1975) señalan que los enunciados pueden adquirir un enorme rango de significados dependiendo de los distintos contextos a los que pertenezcan , y que no sólo existe la dificultad en establecer el numero de contextos a considerar cuando se necesita especificar el rango de propiedad de un enunciado, sino que además existe el problema acerca de qué tanto del contexto es relevante Hymes (1967) coincide con Widdowson (1975) en que es relativamente poco lo que se sabe en cuanto a la integración del contexto social con las formas gramaticales. Sin embargo, ambos autores concuerdan en el sentido que la noción de competencia sociolingüística es un componente básico en toda teoría de competencia comunicativa.

2.1.3. Potencial del significado de Halliday

En lo concerniente a la obra de Halliday cabe mencionar que uno de los aspectos que sobresale en su prolífica investigación (1973, 1975, 1978) es el desarrollo de un enfoque sobre el *potencial del significado* en la lengua, básicamente a nivel de enunciado más que a nivel discursivo. Este investigador concibe la lengua esencialmente como conjuntos de opciones semánticas accesibles al usuario de la lengua que entrelazan lo que éste puede hacer (en términos de conducta social) con lo

que puede decir (en términos de gramática). El proceso involucrado en la producción de la lengua es aquel en el que un sistema social determina conjuntos de opciones conductuales (lo que los hablantes pueden hacer) que son ejecutadas o realizadas como conjunto de opciones semánticas (lo que éstos quieren decir) o *potencial del significado*, las cuales a su vez son realizadas como conjuntos de opciones gramaticales (lo que pueden decir). Halliday ha sugerido en repetidas ocasiones (1973, 1975, 1978) que su enfoque hacia la interacción lingüística es parecido a la propuesta de Hymes de 1972, donde la noción de *potencial del significado* el cual se ve restringido por normas sociales tiene estrecha vinculación con la noción de *competencia comunicativa*.

Tomando en cuenta lo anterior Canale y Swain consideran necesario puntualizar que en lo relativo al argumento de que las opciones gramaticales sean la realización directa de las opciones semánticas ellos concuerdan casi en su totalidad con ello.

Munby (1978) por su parte acepta la relevancia de esta afirmación en el área pedagógica en el sentido que puede servir como sustento teórico tanto para diseñadores de programas, materiales y exámenes como para maestros. Con respecto a ello, Canale y Swain (1980) concuerdan que en los inicios del aprendizaje debe concederse la importancia debida a la comunicación significativa para facilitar la adquisición de competencia gramatical. No obstante ello, declaran categóricamente que la comunicación significativa (verbal) no es posible si no existe un conocimiento

gramatical básico. Para ellos lo que el aprendiente puede decir (opciones gramaticales) determina en cierta medida lo que quiere decir (opciones semánticas).

Dada esta perspectiva sobre el aprendizaje de segundas lenguas, estos mismos autores explican que no resulta sorprendente encontrar que muchos de los estudiantes en el estudio de Savignon de 1972, mencionado ya y orientado a lograr una competencia comunicativa, donde se esperaba mayor transmisión de la intención de los hablantes, ello mismo venía a representar un mayor esfuerzo para ellos, lo cual a su vez dificultaba su desempeño comunicativo. Sin embargo, Canale y Swain (1980) aceptan que en etapas más avanzadas del aprendizaje de segundas lenguas, cuando el alumno ya ha adquirido un conocimiento más sólido de las estructuras gramaticales básicas, las opciones gramaticales se conviertan en una realización directa de las opciones semánticas, como es el caso de nuestro grupo especial de la preparatoria.

Como hemos podido percatarnos, tanto la obra de Halliday como la de Hymes revisten la misma importancia para el desarrollo de un enfoque comunicativo ya que ambos investigadores destacan por igual la participación del contexto social, la gramática y el significado o intención (significado social) dentro del marco comunicativo.

Según la óptica de autores como: Wilkins (1976), Morrow (1976), Candlin (1978), Munby (1978), Stern (1978) y Widdowson (1978) una teoría integrativa de la

competencia comunicativa debe incluir una síntesis tanto del conocimiento de principios gramaticales elementales acerca de cómo se usa la lengua en contextos sociales para llevar a cabo funciones comunicativas, así como del conocimiento de la manera en que pueden combinarse los enunciados y las funciones comunicativas con base en las reglas del discurso. Esta teoría podría ser considerada como integrativa en el sentido que abarca las cuatro macrohabilidades: producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura y no sólo la expresión oral básica.

Tomando en cuenta lo anterior, parece ser que la más completa de este tipo de teorías es la propuesta por Munby en el año de 1978. Su modelo de competencia comunicativa consiste en tres componentes principales, una orientación sociocultural, un punto de vista sociosemántico sobre el conocimiento lingüístico, y reglas de discurso. Así, la descripción de discurso más clara y con mayor influencia en la enseñanza de segundas lenguas es la que presenta Widdowson en 1978. Este autor marca una diferencia sustancial entre cohesión y coherencia tanto en el discurso oral como en el escrito. La cohesión es un concepto relacional que tiene que ver con la manera en que las proposiciones se ligan estructuralmente en un texto y el modo de interpretar el significado del mismo. La coherencia tiene que ver con las relaciones entre los valores comunicativos (significados contextuales) de los enunciados.

El componente sociosemántico del marco teórico que propone Munby para la competencia comunicativa requiere de varios puntos que necesitan aclaración: Munby adopta la posición teórica que ofrece Halliday en 1973, el punto de vista de la lengua como opciones semánticas derivadas de la estructura social. Canale y Swain por su parte no aceptan la posición que las opciones gramaticales se deriven de las opciones semánticas e indirectamente de las opciones sociales. Estos autores subrayan el hecho de que no existe una referencia relativa a la complejidad gramatical de algunas formas como una forma de restringir las opciones semánticas y las opciones de conducta social.

La preocupación de nuestros autores por la complejidad gramatical se ve estrechamente relacionada con el interés más común con respecto a los enfoques comunicativos acerca de la combinación óptima de atención a la gramática y a otras habilidades comunicativas. Autores como Alexander (1976), Johnson (1977) y Wilkins (1978) sugieren diversos tipos de combinaciones con énfasis en habilidades gramaticales y habilidades comunicativas. En algunas teorías integrativas se concede demasiada importancia a las funciones comunicativas y a las opciones de conducta social en la selección de formas gramaticales, mientras que por otro lado se da muy poca importancia a factores tales como la complejidad de algunas estructuras gramaticales y a la transparencia de ciertos enunciados.

Desde un punto de vista estrictamente teórico, Canale y Swain afirman que son diversas las causas en la sobrecarga de funciones comunicativas en un programa comunicativo.

De acuerdo a Searle (1969), el propósito esencial de la lengua es la comunicación. Canale y Swain argumentan que no parece haber suficientes razones para considerar la comunicación como un propósito más importante que otros, tales como el deseo de expresar los propios sentimientos, el pensamiento verbal, la resolución de problemas y la escritura creativa. Sin embargo estos últimos autores aceptan junto con Clark (1972) el hecho que el propósito comunicativo sea el interés más generalizado en un programa general de segundas lenguas.

Para Canale y Swain (1980), el punto de vista que apoya al uso de la lengua como dependiente de la forma gramatical parece tener más peso. Esta posición resulta para ellos más realista con respecto a la adquisición de la segunda lengua, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje. Esta concepción tiene sustento de los estudios de adquisición de la primera lengua en las primeras etapas. Así, de acuerdo a Halliday (1975) aunque tal parece que los niños pequeños no adquieren las formas lingüísticas que no necesitan, pueden sin embargo usar una sola de estas formas para diferentes funciones comunicativas, esto es cuando la forma parece ser más fácilmente adquirida y más sencilla que las formas usadas por hablantes mayores.

Widdowson (1978) supone que en una conversación normal la persona se preocupa por aspectos del uso de la lengua y no por la forma gramatical correcta. De acuerdo a Hymes (1972) esto suena razonable en lo que se refiere a la comunicación entre

hablantes nativos de una lengua dada, aunque es sabido que aún éstos dedican cierto grado de atención a los diferentes dialectos o registros sociales en el momento de comunicarse. Definitivamente, el cómo ajustarse (tanto en el proceso de comprensión como en el de producción) a otras variedades de la lengua es un componente importante de la función comunicativa de la lengua.

Contrariamente a ello, Canale y Swain (1980) afirman que existen motivos para cuestionar esta posición cuando se involucra el desempeño del aprendiente en sus inicios del aprendizaje de la segunda lengua. Primero este tipo de aprendiente no puede dedicar mucha atención al aspecto de cómo usar la lengua hasta que tenga el dominio de las formas lingüísticas básicas. Esto es, que en las primeras etapas de su aprendizaje puede resultarle muy difícil al aprendiente, enfocar su atención simultáneamente tanto al uso como a la forma lingüística correcta (Stern 1975). Segundo, los descubrimientos de Carroll (1961) sobre los niveles de tolerancia de hablantes nativos con respecto de errores gramaticales y de errores de uso de la lengua en hablantes no nativos sugieren, como ya se dijo, que los primeros parecen concederle mayor importancia a los errores de gramática, especialmente cuando éstos impiden la comunicación.

En oposición a ello Widdowson (1978) hace notar que cuando el maestro se concentra demasiado en el componente gramatical, involuntariamente dirige la atención del aprendiente hacia aquellos rasgos del desempeño comunicativo que el uso normal de la

primera lengua le obliga a pasar por alto. La manera en que se obliga al aprendiente a aprender la lengua extranjera viene a conflictuarse con su conocimiento intuitivo de cómo funciona la primera y al negársele la referencia a su propia experiencia, el maestro mismo contribuye a incrementar la dificultad de la tarea para éste. Una metodología que se concentra exclusivamente en el componente gramatical contribuye precisamente a crear los obstáculos que supuestamente hay que evitar.

2.1.4. En lo relativo a algunas teorías de competencia comunicativa

Canale y Swain (1980) manifiestan que con la excepción de Savignon (1972) y Stern (1978), ningún teórico sobre competencia comunicativa hasta ese momento había dedicado la atención necesaria a las llamadas estrategias de comunicación que los hablantes emplean para manejar las fallas que se dan en la conversación, por ejemplo, cómo enfrentarse con falsos arranques, dudas y otros aspectos de ésta, cómo evitar aquellas formas lingüísticas que no han sido aprendidas, ni en su totalidad, ni parcialmente, cómo dirigirse a extraños cuando no están seguros de la clase a la que éstos pertenecen, en suma cómo enfrentarse a una situación real de comunicación y cómo mantener abierto el canal comunicativo. Dichas estrategias son un aspecto muy importante de la competencia comunicativa, las cuales deben ser integradas a los otros componentes de una teoría adecuada de competencia comunicativa.

Ya se ha mencionado que pocas de estas teorías se ocupan de manera rigurosa por incluir un rango de criterios lo suficientemente amplio como para establecer una secuencia de conceptos semánticos, formas gramaticales y funciones comunicativas en el marco de un enfoque comunicativo. Al tomar tales decisiones con respecto a los conceptos semánticos (nociones tales como tiempo, lugar, espacio) uno debe referirse a las teorías sobre psicología cognitiva (Piaget 1954). La secuencia de formas gramaticales se nutre principalmente de las teorías del lenguaje (Slobin 1971). No resulta claro en la literatura cómo ha de determinarse la secuencia de funciones comunicativas (Morrow 1977 y Widdowson 1975). Canale y Swain sugieren que aquellas funciones cuyas condiciones del sentido de propiedad sean más universales, o más parecidas a aquellas que sustentan la lengua nativa y la cultura del hablante, pueden ser introducidas antes que las funciones con naturaleza más idiosincrática.

2.1.5. Hacia el desarrollo de un enfoque comunicativo

La competencia comunicativa se compone mínimamente de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias comunicativas. No hay una motivación empírica lo suficientemente fuerte que apoye el punto de vista que la competencia gramatical deba ser más o menos fuerte para la comunicación que la competencia sociolingüística o la competencia estratégica. El propósito principal de un enfoque comunicativo consiste en facilitar la integración de estos tres tipos de conocimientos para el aprendiente. Apoyamos este punto de vista totalmente.

Según Van Ek (1976) un enfoque comunicativo debe basarse y responder a las necesidades comunicativas del aprendiente. Estas necesidades deben especificarse con respecto a la competencia gramatical (nivel de corrección gramatical requerida tanto en el discurso oral como en el escrito), la competencia sociolingüística (necesidades relacionadas con el escenario, el tema y las funciones comunicativas), y la competencia estratégica (estrategias de comunicación compensatorias para ser usadas cuando se da alguna falla en las otras competencias). Es particularmente relevante basar un enfoque comunicativo en las variedades de la lengua meta con las que se puede enfrentar el aprendiente en una situación real de comunicación, y con los niveles mínimos tanto de competencia gramatical como de competencia sociolingüística que los hablantes nativos esperan de los aprendientes de segundas lenguas.

De acuerdo con Carroll (1961) el aprendiente de segundas lenguas debe tener la oportunidad de participar en una interacción comunicativa significativa con hablantes de la lengua competentes para responder a sus necesidades comunicativas en situaciones reales de comunicación. Este principio, el cual emana de la diferencia existente entre los conceptos de *competencia comunicativa* y *desempeño*, representa un auténtico reto tanto para maestros como para diseñadores de programas. Dicho principio tiene importancia no sólo con respecto al diseño de actividades dentro del salón de clases sino también de exámenes. Así, este autor apoya la idea de examinar a los alumnos en escenarios comunicativos reales para poder evaluar su desempeño.

En las primeras etapas del aprendizaje de segundas lenguas se debe hacer uso óptimo de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que se han desarrollado a través de la adquisición y el uso de la lengua materna y que son comunes a aquellas habilidades de comunicación en la segunda lengua.

El objetivo fundamental de un programa de segundas lenguas con respecto a la comunicación consiste en proveer a los aprendientes con la información práctica y mucha de la experiencia necesaria para satisfacer las necesidades comunicativas de los mismos. Esto es, se debe enseñar a los aprendientes acerca de la lengua (aunque no exclusivamente) en el programa de primera lengua acerca de las categorías gramaticales, funciones comunicativas, condiciones del sentido de propiedad, reglas del discurso y registros sociales. De acuerdo con Widdowson (1978) se debe igualmente enseñar a los estudiantes acerca de la cultura de las segundas lenguas (aunque no exclusivamente) a través de un programa de estudios sociales para proporcionarles a éstos el conocimiento sociocultural del grupo de la lengua meta que les permita hacer inferencias acerca de los significados sociales o valores de los enunciados. Van Ek y Savignon afirman que este enfoque tan amplio para el desarrollo de la competencia comunicativa de Canale y Swain puede facilitar y servir como motivación para que los estudiantes continúen con el estudio de la segunda lengua. En lo personal los apoyo.

Con la propuesta de su marco teórico los autores mencionados parecen tener en mente varios supuestos acerca de la naturaleza de la comunicación y una teoría de la

competencia comunicativa. Según Morrow (1977) la comunicación se percibe como un producto derivado de la interacción personal sociocultural, la cual abarca tanto aspectos imprescindibles como creativos y la cual se lleva a cabo en un contexto sociocultural discursivo, una conducta interaccional a realizarse bajo las limitaciones propias del desempeño del hablante que involucra el uso de lenguaje auténtico. Esta conducta puede ser juzgada como exitosa o no.

Candlin (1978) supone que la comunicación implica la evaluación continua y la evaluación del significado social por parte de los participantes. Concuerda con Palmer (1978) en el sentido que la comunicación genuina involucra la reducción de incertidumbre en nombre de los participantes, por ejemplo un hablante que haga una pregunta no retórica supuestamente no sabrá la respuesta de antemano. Este grado de incertidumbre se verá reducido en el momento que se le da respuesta a su pregunta.

Como vemos el enfoque comunicativo que conciben Canale y Swain (1980) es de tipo integrativo y considera muy importante el hecho de preparar al aprendiente de segundas lenguas a que inicialmente explote, a través de sus competencias, sociolingüística y estratégica – adquiridas ambas por medio del uso comunicativo de su primera lengua aquellos rasgos gramaticales de la segunda lengua que tengan que ver con la complejidad cognitiva y gramatical, la transparencia con respecto de las funciones comunicativas, la probabilidad de uso por los hablantes nativos, el grado de generabilidad a diferentes funciones

comunicativas y contextos y finalmente, la relevancia con respecto de las necesidades comunicativas del mismo aprendiente.

2.1.6. Propuesta de un marco teórico de competencia comunicativa

Competencia gramatical

Este tipo de competencia debe entenderse como conocimiento incluyente de elementos léxicos y de reglas de morfología, sintaxis, semántica gramatical de enunciados y fonología. Por ello es que es necesario proveer a los aprendientes con el conocimiento de cómo determinar y expresar acertadamente el significado literal de los enunciados.

Competencia sociolingüística

Este componente está integrado por dos tipos de reglas: reglas socioculturales del uso de la lengua y reglas de discurso. El conocimiento de ambas es crucial en la interpretación de enunciados con significado social especialmente cuando se presenta un bajo nivel de transparencia entre el significado real de un enunciado y la intención del hablante.

De acuerdo con Hymes (1967) y (1968) las reglas socioculturales del uso de la lengua determinan la manera en que se producen y entienden los enunciados apropiadamente con respecto de los componentes del evento comunicativo. El enfoque central de estas reglas es el grado en que ciertas proposiciones y funciones comunicativas resultan

apropiadas dentro de un contexto sociocultural determinado, dependiente de factores contextuales, tales como el tema, roles de los participantes, escenario e interacción. Un interés secundario por tales reglas tiene que ver con el grado en que una forma gramatical específica puede transmitir tanto actitudes como registros o estilos adecuados dentro de un contexto sociocultural determinado.

Competencia Estratégica

Este tercer componente está integrado por estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden auxiliarnos para compensar las fallas en la comunicación debidas a variables de desempeño o competencia insuficiente tales estrategias son de dos tipos: competencia gramatical (cómo parafrasear las formas gramaticales que el aprendiente no maneja todavía o no recuerda momentáneamente) y competencia sociolingüística (estrategias que involucran cambios de roles, cómo dirigirse a un extraño cuando no se conoce su estatus social, Tarone (1976), Candlin (1973), Morrow (1977). El conocimiento de cómo usar tales estrategias puede resultar particularmente beneficioso en las primeras etapas del aprendizaje de la segunda lengua. Es de esperarse que la necesidad por recurrir a ciertas estrategias varíe con respecto a la edad y el nivel de competencia de la persona. En oposición a ello Stern (1978) argumenta que tales estrategias compensatorias deben ser adquiridas en la experiencia real de situaciones de comunicación y no en la práctica limitada que ofrece la interacción del salón de clase.

Dentro de los componentes de competencia comunicativa mencionados, es necesario incluir el ya mencionado subcomponente de probabilidades de reglas de frecuencia. Estas reglas intentan describir el aspecto de *redundancia* de la lengua (Spolsky 1968), el conocimiento de secuencias relativas de frecuencia que un hablante nativo tiene respecto de la competencia gramatical, por ejemplo (las secuencias probables de la palabras en un enunciado); competencia sociolingüística (las secuencias probables de los enunciados en el discurso) y competencia estratégica (las estrategias comúnmente usadas para la toma de turno). Labov (1972) discute las propuestas para la expresión formal de tales reglas. En ellas argumenta que varios rasgos de los contextos sociolingüísticos y gramaticales se combinan para condicionar la frecuencia de uso de una regla gramatical determinada.

2.1.7. Aplicación de la teoría al diseño

Después de haber analizado el panorama enriquecedor que nos ofrece el artículo, “Bases Teóricas para los Enfoques Comunicativos” de Canale y Swain, llegamos a la conclusión que las dos siguientes secciones de nuestra tesis, fomento de autonomía y gramática, relacionadas con los hilos conductores de nuestro curso de inglés para la preparatoria, pueden ligarse en forma natural a este capítulo ya que los objetivos comunicativos, gramaticales y de fomento de autonomía se derivan directamente de los tres tipos de conocimiento en los que se interesan de manera primordial los investigadores mencionados.

En lo concerniente al rubro de autonomía consideramos necesario aclarar que aunque Canale y Swain (1980) no lo tratan específicamente como un componente integral de su teoría comunicativa, de cualquier manera no parece contraponerse a los fines de ellos ya que incluso en diversas ocasiones ellos mismos mencionan algunas de las bondades del concepto.

De las dimensiones más frecuentemente citadas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo cabe mencionar precisamente la orientación que se da al aprendiente y el punto de vista que concibe al aprendizaje como producto exclusivo de la experiencia del propio individuo.

El aprendiente aparece bajo esta perspectiva como poseedor de intereses, estilos, necesidades y metas individuales e irrepetibles, todo lo cual debe ser tomado en cuenta para el diseño de métodos de enseñanza así como de materiales de aprendizaje.

En una de las últimas partes, ya presentadas, de su estudio seminal, Canale y Swain (1980) concuerdan con Savignon (1972) y Van Ek (1976) en el sentido que la vastedad de su enfoque puede dar cabida a la integración de cuatro campos del conocimiento: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico, acaso todo ello pueda convertirse en el detonador que impulse y motive al estudiante a reforzar y reflexionar sobre su aprendizaje de la lengua extranjera por propia cuenta. Por lo anterior, consideramos

pertinente pasar a la siguiente sección de nuestra tesis que abarca los conceptos autoaprendizaje y autonomía.

2.2. Conceptos de aprendizaje autodirigido y autonomía

En este segundo rubro del marco teórico de la tesis intentamos delimitar el concepto de autoaprendizaje que sirva como fundamento para nuestro proyecto. Somos sabedores de la riqueza de posiciones de estudiosos dentro de la temática, autonomía – autoaprendizaje, por lo que creemos necesario tratar de delimitar el conjunto de características de ambos términos. Para nosotros tiene un papel preponderante la sensibilización y paulatina conscientización del estudiante preparatoriano acerca del papel de la autonomía en su aprendizaje de la lengua extranjera.

Dentro de los componentes básicos del aprendizaje autodirigido nos referiremos brevemente a los conceptos ya mencionados de, aprendizaje autodirigido, autonomía, motivación, aprender a aprender, estilos y estrategias de aprendizaje, formación del aprendiente, materiales que fomentan la autonomía en clase, la evaluación y la autoevaluación.

Concordamos con Contijoch (1998) en su tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, La Mediateca del C.E.L.E., sus Aciertos y Necesidades en el sentido de partir de la

concepción acerca del aprendizaje autodirigido desde un esquema educativo global hasta llegar al contexto específico de aprendizaje de lenguas extranjeras, el cual es nuestro campo de acción en la preparatoria.

Knowles (1982) define el aprendizaje autodirigido como un proceso en el cual los

individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos de aprendizaje humanos y materiales necesarios, elegir y poner en práctica las estrategias de aprendizaje adecuadas, así como ser capaces de evaluar el resultado o producto de esta modalidad de aprendizaje.

Sabemos que son dos los tipos de factores que intervienen en esta forma de aprendizaje: **externos** como, materiales, equipo, espacio físico, ambiente y **factores internos** propios del aprendiente como, edad, sexo, personalidad, motivación y el deseo de tomar la iniciativa para incursionar en dicho proceso.

El concepto de *autonomía* se empezó a gestar desde los años sesenta por lo que en el marco de aprendizaje de lenguas extranjeras éste se ha ido modificando a través del tiempo y según la ideología de aquellos autores involucrados en ello. Así, vemos cómo en su obra, *Concepts of Autonomy and Language Learning* (1996), Benson cita a tres de los autores con mayor peso en este campo: Holec, Allwright y Wenden. Holec sostiene que:

La autonomía del aprendiente subraya la necesidad de incrementar la libertad del individuo mediante el desarrollo de aquellas habilidades que le permitan actuar responsablemente y en forma más comprometida al conducir los asuntos de la sociedad en que vive.

Allwright (1988) concibe la autonomía un rechazo a la clase tradicional de lenguas. Para este autor tanto las capacidades como el comportamiento del aprendiente resultan primordiales en esta asociación.

Anita Wenden (1991) define la autonomía como la consecución de un logro. Para ella los aprendientes que tienen éxito y son inteligentes y expertos han aprendido a aprender, han adquirido las estrategias de aprendizaje, el conocimiento que involucra el aprender así como las actitudes que los habilitan para poner en práctica estas habilidades y este tipo de conocimiento en forma adecuada y flexible. Esto quiere decir que se han independizado del maestro. Se han hecho autónomos.

Como se ve, tanto Allwright como Wenden coinciden en considerar la actitud y comportamiento del aprendiente como factores básicos para el desarrollo gradual y paulatino de este nivel de autonomía al que aspiramos.

Riley (1988) por su parte habla de la etnografía de la autonomía, la cual tiene que ver con los principios culturales y educativos del aprendizaje autodirigido. Para este investigador las carencias, interpretaciones y representaciones que tengan los estudiantes respecto de la lengua y del proceso de aprender son determinantes en su propio aprendizaje y rendimiento escolar.

Contijoch (1998), se refiere a David Nunan como uno de los autores que más ha contribuido a profundizar el conocimiento acerca del aprendizaje y el fomento de autonomía con sus varias investigaciones. En el año de 1988, el propio Nunan cita a Dam y Gabrielsen, quienes por seis años habían estado investigando el grado en que un grupo de aprendientes jóvenes eran capaces de responsabilizarse de su propio aprendizaje, en Dinamarca. El propósito de este estudio era saber si los aprendientes eran capaces de involucrarse con ciertas estrategias metacognoscitivas. Los resultados arrojados mostraron que los aprendientes, sin importar su aptitud y habilidad hacia la lengua meta, eran capaces de planear, organizar y administrar su aprendizaje.

Siguiendo a Contijoch (Opus Cit), sabemos que años más tarde, Nunan investigó nuevamente a un grupo de alumnos de licenciatura que cursaban inglés con propósitos específicos. El interés del estudio radicaba en conocer el efecto que producía el hecho de alentar a los alumnos a automonitorearse y autoevaluarse mediante el uso de diarios. De acuerdo con lo esperado los aprendientes también mostraron un mejor desempeño en la lengua. Sin embargo, se observó que el grado en que se promovía determinada autonomía en ellos variaba de aprendiente a aprendiente. De acuerdo a Riley (1988) esto es una variable de personalidad y no una variable cultural.

Según Rogers (1969) y Leontiev (1981), citados por Ortiz (1988) en su tesis de Maestría, Autoaprendizaje y Comprensión de Textos Escritos en Inglés, la característica esencial

para que un aprendizaje autodirigido sea pertinente estriba en que la persona se vea confrontada con un problema que perciba como real para él mismo y pueda lograr su resolución. Leontiev afirma que con la ayuda del profesor, el estudiante percibirá el aprendizaje como la iniciación de un motivo para la actividad intelectual ante una situación problemática (1981).

De acuerdo con el punto de vista de varios autores interesados en el tema, la capacidad para conscientizar necesidades, determinar propósitos y llegar a la meta propuesta representa una tarea en donde gran parte de la dificultad para lograr la resolución de todo el problema reside en que para cada aprendiente ello implica un proceso individual, determinado, a su vez, por características de personalidad.

Según Dickinson y Carver (1981) tal parece que la predisposición para el aprendizaje está fuertemente ligada a otros aspectos de la actividad mental del hombre, tales como, sus experiencias pasadas, sus metas y las peculiaridades de su condición emocional. Por ello es que en la implementación alternativa de un aprendizaje de lenguas debemos tratar de integrar la dimensión afectiva con el concepto de percepción integral estructurado, constante, significativo y concreto.

Leontiev (1981) sostiene que si la clave para la reflexión acerca del proceso de aprendizaje, como tal reside en que exista un motivo para la solución de determinado

problema, se ve entonces la necesidad de la creación de un sistema de interrelaciones para resolver los problemas planteados y agilizar su resolución por medio de una conceptualización de la situación.

De acuerdo a la concepción de Ortiz (1988), en todo sistema abierto de aprendizaje es indispensable partir del supuesto que las metas que el aprendiente trace para sí mismo, deben ser lo suficientemente realistas para que éste las cumpla a partir de sus propios alcances y limitaciones. Si la responsabilidad frente al proceso educativo depende básicamente de la actitud del aprendiente esto debe manejarse abiertamente, esto es sin ninguna forma de presión, para que los objetivos se cumplan y los resultados sean exitosos.

Odé (1986) confía que en condiciones ideales, aquellos estudiantes que decidan trabajar más libremente estén conscientes de sus propias representaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre el aprendizaje en sí, sobre sus propios motivos, necesidades personales, objetivos de aprendizaje y sobre todo, su responsabilidad ante la tarea a desempeñar.

Desafortunadamente, a pesar del enorme abanico de posibilidades que nos brinda el aprendizaje basado en la autonomía como “la solución” al problema del aprendizaje de lenguas, estamos de acuerdo con Ortiz (1988) en que los resultados en la práctica

descritos por algunos de los autores ya citados (Holec, Dickinson, Odé), distan, de cualquier manera de ofrecernos una alternativa infalible.

Según Henner-Stanchina y Riley (1978) tal parece que se nos han ofrecido alternativas de aprendizaje sin haber estudiado a fondo variables afectivas, socioeconómicas, culturales o cognoscitivas de los posibles participantes en nuestro país y, sobre todo, sin tomar en cuenta su idiosincrasia. Se podría pensar que hemos recurrido a la propuesta de aprendizaje porque estaba de moda en el campo de enseñanza-aprendizaje. Los autores comentan que no debemos forzar a nuestros estudiantes a ser autónomos: la autonomía es algo por lo que el sujeto opta voluntariamente.

De acuerdo con las ideas de Allwright (1981), el estudiante debe estar consciente de las alternativas e implicaciones para el logro de sus objetivos y sólo así podrá seleccionar su medio de aprendizaje en forma voluntaria. Tendrá el derecho de hacerlo no sin antes dar su propia opinión al respecto, puesto que no se debe esperar que los estudiantes sean de antemano expertos en todo tipo de toma de decisiones educativas, de actuación o de análisis.

Con base en lo anterior el modelo que propone Dickinson (1981) podría tomarse como el inicio para apreciar los elementos involucrados en una situación educativa autodirigida.

Este modelo incluye aquellos elementos de los que ya ha hablado Rogers (1978):

Es el estudiante quien finalmente decide y elige la opción de cómo cumplir con los requisitos institucionales, en caso que los haya, seleccionando su material de aprendizaje, recurriendo al trabajo en equipo si así lo desea, a la asesoría individual auxiliado por el asesor, o a su decisión por recurrir a una supervisión total del maestro, si ese fuere su deseo o necesidad.

Esta decisión debe respetarse como uno de los grados o niveles dentro del continuo, dependencia – independencia.

Coincidimos, una vez más, tanto con Ortiz (1988) como con Contijoch (1998) en el sentido de que el aprendizaje autodirigido no siempre resulta la mejor opción para todos los estudiantes. Si no se proporciona abiertamente un modelo para lograr una oportunidad de aprendizaje con estas características, podríamos ceder, como ya nos ha sucedido, ante los encantos de una metodología moderna que nos ofrece métodos de actuación adaptados, pero no adecuados para algunos de nuestros estudiantes.

Por ello, aunque estamos ofreciendo la propuesta de un curso comunicativo con materiales que intenten promover un determinado nivel de autonomía en nuestros estudiantes, consideramos necesario recordar que nuestro propósito principal se remite a sensibilizar y posteriormente conscientizar a los alumnos de este curso acerca de las bondades y limitaciones del concepto de autonomía en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2.3.Gramática

2.3.1. Gramática y autonomía

Como es sabido con anterioridad, los enfoques tradicionales habían considerado la gramática como la base, la columna vertebral de la lengua, lo que permitía a los aprendientes leer textos originales y pensar con cierta lógica. El foco se centraba en el producto, nunca en el proceso; el aprendiente aprendía en forma explícita y deductiva; el conocimiento parecía residir en el texto y los estudiantes tenían que apoyarse fuertemente en su competencia lingüística (gramática) para poder traducir la lengua, pero no para hablarla o escucharla.

Los enfoques modernos y las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas tratan de integrar las cuatro macrohabilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita. En ellos se emplean metodologías y técnicas donde el proceso es tan importante como el producto. Así, los estudiantes ahora inducen las reglas gramaticales y tratan de crear el significado. Ahora son constructores de conocimiento.

Recientemente algunos investigadores remarcan la importancia de balancear los diferentes enfoques de procesamiento de información, ya que en ocasiones el aprendiente necesita ver la lengua dividida en partes, fragmentada; en otras ocasiones

necesita verla en su totalidad. Igualmente él (ella) requiere de ambas formas de procesar la información lingüística, tanto para construir una interpretación de la misma o porque su estilo de aprendizaje así se lo demanda. Es precisamente el estilo individual de aprendizaje lo que nos interesa en forma particular para nuestro estudio, ya que se desea fomentar en los estudiantes cierto interés por el aprendizaje autónomo en nuestras clases de inglés.

Algunos autores como Wenden (1991), citada con anterioridad, se quejan de la tendencia de querer infantilizar a los estudiantes y tratar de mantenerlos en un estado casi enfermizo de dependencia intelectual y emocional tanto de los maestros, como de los materiales, de los métodos y aún de los aparatos que se utilizan en la clase. Por su parte Stern (1978) asevera que todos los aprendientes son activos, orientados hacia la tarea y que enfocan su aprendizaje de la lengua hacia ciertas representaciones y creencias que son determinantes en su forma de abordarla. El propósito principal, añade este autor, es tratar de estudiar las estrategias de los buenos aprendientes, reconstruirlas y cultivar la autoconfianza en todos ellos para finalmente intentar desarrollar un cierto sentido de autonomía en el aprendiente. Wenden concuerda con él y hace notar que como maestros de segundas lenguas no sólo podemos ayudar a nuestros aprendientes a adquirir la competencia lingüística (gramática) necesaria, sino que debemos complementar tal esfuerzo mostrándoles cómo un enfoque sistemático del aprendizaje

de la lengua puede ayudar a muchos de ellos a desarrollar su competencia de aprendizaje.

La formación del aprendiente, con base en la metodología desarrollada por Ellis y Sinclair (1989), *Learning to Learn*, ayuda al aprendiente a convertirse, ya no digamos independiente puesto que esto no es nuestro objetivo, pero si semi-independiente del maestro, ya que dicha metodología lo involucra en su proceso de aprender. El aprendiente comparte la responsabilidad en el proceso, enseñanza-aprendizaje. Por otra parte este tipo de formación brinda un fuerte apoyo a desarrollos recientes en la enseñanza de lenguas, ya que le da prioridad al enfoque humanístico, centrado en el alumno, donde se considera al aprendiente como individuo que siente y piensa. El enfoque se centra en la autonomía del aprendiente, en su propia conscientización como aprendiente responsable y comprometido. Esta metodología incluye técnicas y procedimientos que hacen más efectivo el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que aumenta la motivación de los alumnos y ellos pueden ahora intentar aprender fuera del salón de clase, esto es, una vez que la enseñanza formal de la lengua ha terminado.

Según los estudios de Sheerin (1989) hasta hace pocos años se consideraba que el aprendizaje dependía de las enseñanzas del maestro. El aprendizaje y la corrección de errores se consideraban como la responsabilidad exclusiva de éste. Así, el maestro aparecía como una figura fuertemente controladora que transmitía conocimiento, seleccionaba y dirigía todas y cada una de las actividades del salón de clase. El

estudiante, por otra parte se veía representado como una figura pasiva, dirigida y controlada por el maestro, la cual marchaba junto con las otras figuras de la clase en un intento por asimilar lo enseñado por este último. Era un recipiente nada más, no suponía que el aprendizaje fuera de su incumbencia. Dicha concepción del aprender influía por supuesto de manera negativa y creaba en el estudiante una dependencia absoluta del maestro. Esto contribuía a obstaculizar el aprendizaje debido a la falta de compromiso e involucramiento por parte del aprendiente.

En la actualidad y fuertemente influidos por la psicología humanística, los educadores subrayan el hecho que los estudiantes son individuos con diferentes necesidades y estilos de aprendizaje y que nosotros los maestros debemos de tomar en cuenta todo ello, todas estas enormes diferencias para intentar fomentar una toma de conciencia en todos los aprendientes con respecto a su propio aprendizaje de la lengua meta.

La evidencia de estas diferencias psicológicas, de personalidad y de motivación entre los aprendientes es definitiva y es esto precisamente, más que cualquier otra cosa, lo que nos proporciona una de las mayores razones para tratar de incluir en nuestras clases de lenguas una cierta medida de instrucción individualizada con el objeto de aprovechar esta gama de ricas posibilidades en diferencias individuales y, a su vez, intentar subsanar la carencias que encontráramos en el camino. Por ello la introducción del autoaprendizaje nos parece la solución adecuada para algunos de nuestros problemas lingüísticos:

clases con grupos heterogéneos, estudiantes con distintas formas de aprender, diferentes necesidades e intereses.

2.3.2. Gramática y comunicación

Según la concepción de Rossner (1989) los aprendientes adultos así como los jóvenes, a menudo tienen la representación que la gramática es mucho más importante que cualquier otro componente de la lengua. Ello se debe principalmente al énfasis que los maestros le han dado desde siempre a ésta y porque la gramática en realidad, es una de las pocas cosas que aparece ante los aprendientes como entidad concreta y cuantificable.

Tal como asevera Sheerin (1989) en su libro, *Self Access*, la práctica gramatical brinda a los estudiantes la oportunidad de alejarse temporalmente del bullicio creado por la interacción real de las actividades comunicativas para practicar e investigar con materiales de autoacceso, acerca de un área específica de la lengua a su propio ritmo y nivel. Esto habilita a los estudiantes a reflexionar en forma consciente sobre los mecanismos y la naturaleza de la lengua. Sucede que cuando están involucrados en una actividad comunicativa no lo pueden hacer, ya que siempre van a interesarse más por la transmisión de sus ideas que por usar la forma lingüística correcta.

Sin embargo, sabido es también que la habilidad para comunicarse en forma efectiva no puede darse exclusivamente dentro del marco de un curso formal de estudio de la lengua.

Igualmente los estudiantes deben estar conscientes del hecho que las sesiones basadas en lo que debe ser “apropiado y correcto” por sí solas tampoco producen los efectos deseados por alcanzar una auténtica fluidez.

La misma autora sostiene que la gramática se presta en gran manera para el trabajo de aprendizaje autodirigido, ya que en él se refleja la inquietud constante de los estudiantes por concebir la gramática como la parte medular del aprendizaje de la lengua. Esta representación podría derivarse también de la inclinación que tenemos los humanos por analizar y organizar todas y cada una de las experiencias humanas.

Como vemos, la gramática nos proporciona las bases para una serie de actividades durante las cuales ésta aparece como el objetivo principal del aprendizaje, por lo menos temporalmente. Así, el aprendizaje de la gramática se ve desde esta perspectiva como uno de los medios para lograr el dominio de la lengua como un todo, nunca como un fin en sí mismo. Desde esta óptica, la gramática viene a ser el apoyo, la herramienta necesaria para el logro de una auténtica forma de comunicación correcta y fluida en la lengua extranjera.

2.3.3. Gramática y Fluidez

Es sabido que la meta anhelada de todo aprendiente de una segunda lengua es siempre el deseo de producir un habla fluida. Sin embargo, la noción de fluidez es difícil de

esclarecer. El proyecto europeo *Threshold level* (Van Ek, 1977 y Alexander 1980), describe la fluidez oral en términos de habla razonable con precisión suficiente: con corrección adecuada (gramatical, lexical, fonológica). Fillmore (1979) describe la fluidez en términos de la habilidad para platicar usando oraciones coherentes, razonadas y semánticamente densas que muestren un dominio de los recursos semánticos y sintácticos de la lengua, la habilidad para tener cosas apropiadas que decir en una amplia gama de contextos y la habilidad de ser creativos e imaginativos en el uso de la lengua. Hieke (1985) asevera que el habla fluida es el resultado acumulativo de diferentes clases de procesos con dimensiones tanto cualitativas como cuantitativas, citados en Richards (1990).

El concepto de fluidez refleja la presuposición que los hablantes tienen en cuanto a que el discurso sea comprensible, aunque esta meta no siempre se cumpla debido a demandas de procesamiento y de producción.

El objetivo principal del hablante es la generación de habla máximamente aceptable tanto en contenido como en forma y con un mínimo simultáneo de errores para el tiempo en que se ha articulado un enunciado.

El sentido de la propiedad, de lo correcto incluyendo el control de la gramática y la pronunciación conforman un componente esencial de la fluidez, y no sólo una

dimensión de la conversación.

2.3.4. La gramática como conciencia de la lengua

En los últimos años desde 1986 a la fecha, se ha suscitado un interés enorme entre algunos lingüistas: Garrett (1986), Long (1988), Rossner (1989), Ellis (1993), Fotos (1998) y Skehan (1998) por incrementar la toma de conciencia lingüística del aprendiente acerca de la naturaleza de la lengua:

Una conscientización acerca de la naturaleza de la lengua para entender cómo funciona ésta, cuáles son sus mecanismos y cuál es el papel de la gramática, así como las ramificaciones de esta con otros componentes de la lengua contribuyen para formar recursos comunicativos.

Así vemos como Nina Garrett (1986) subraya como muy importante el hecho que los estudiantes entiendan que la gramática puede tener sentido por sí misma; sólo entonces podrán usarla para transmitir significado.

Según Rossner (1989), la conciencia de la lengua puede definirse como la sensibilización y conscientización de la persona acerca de la naturaleza de la misma, los mecanismos que involucra y el papel que juega la gramática en la comunicación fluida y exitosa.

La conciencia de la lengua representa una parte importante del proceso continuo de formación del aprendiente porque puede crear un fondo común de la lengua y porque

como señala Hawkins (1984), la reflexión acerca del patrón lingüístico se ha convertido en un elemento clave en la aptitud para la adquisición de lenguas extranjeras. Así mismo, Rossner (1989) sostiene que la falta de un conocimiento lingüístico compartido entre los aprendientes así como de una terminología adecuada para describir los rasgos de la lengua ambos pueden constituir una barrera infranqueable en las tareas de aprendizaje con foco gramatical; siempre será más fácil explorar los patrones y las reglas de la lengua ya sea porque éstos se relacionen con la gramática, el vocabulario, el sentido de lo correcto, la pronunciación y otros aspectos, cuando los miembros integrantes del grupo comparten los mismos conceptos y términos básicos.

Es por ello que Rossner (1989) propone un enfoque alternativo para la enseñanza aprendizaje de la gramática, especialmente para aprendientes adultos: el diseño de actividades que realmente contribuya a incrementar la conscientización del aprendiente acerca de lo que es la gramática y cómo se relaciona ésta con otros elementos integrantes de la lengua. De esta manera señala que el diseño de tales actividades puede servir para promover un modelo de aprendizaje, por medio de técnicas de descubrimiento por parte del aprendiente, que lo animen a formular y confirmar o rechazar hipótesis acerca de las reglas gramaticales.

Esta propuesta puede realizarse por medio del análisis y de comparaciones de muestras de la lengua en uso. La exploración de dichos datos y la discusión subsecuente de lo

que ello revela acerca de la gramática puede ser complementada con información proveniente de otras fuentes de referencia gramatical. Este investigador sugiere que este enfoque orientado a incrementar el conocimiento consciente de la gramática coincide con los hallazgos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. Por lo mismo, Rossner (1989) afirma que el aprendiente que trabaje de esta manera estará más capacitado para el trabajo con tareas gramaticales y, a su vez, mostrará una actitud más independiente y segura en su desempeño como comunicador en la lengua meta.

Por otro lado, Rossner (Opus Cit) está consciente del hecho que es necesario reconsiderar el lugar de la gramática en el campo de lenguas extranjeras, ya que un número considerable de maestros está convencido que la enseñanza directa y aún indirecta de la gramática no contribuye abiertamente a la adquisición de la lengua, en el sentido de una incorporación activa en la competencia comunicativa del hablante. El autor argumenta que lo que el proceso, enseñanza – aprendizaje de reglas gramaticales puede hacer en forma efectiva es contribuir a la toma de conciencia del aprendiente acerca de cómo funciona la lengua, acaso preparando el terreno cognitivo para la adquisición y proporcionándole a éste, a la larga, un monitor que guíe y controle su uso activo de la misma. Por eso propone un enfoque basado en la conscientización acerca de la naturaleza de la lengua que sustituya la enseñanza tradicional de reglas gramaticales.

¿Cómo ve Ellis el papel de la gramática en la clase de lenguas extranjeras en los años noventa?

Ellis (1993), afirma que la imagen de la gramática empezó a deteriorarse desde principio de los ochenta, en parte como resultado de la ideología de famosos y controvertidos investigadores como Krashen y Prabhu. Esencialmente, tanto Krashen (1988) como Prabhu (1987), deseaban echar por tierra cualquier intento que apoyara el aprendizaje de temas gramaticales. Ambos creían que el hecho de poder comunicarse en forma significativa en la lengua meta era más que suficiente para facilitar la comunicación y que el aprendizaje de la gramática se daría por sí solo.

Personalmente coincido con Ellis y otros autores como: Garrett (1986), Rossner (1989), Batstone (1994) y Skehan (1998) en el sentido que la relevancia de la gramática en la enseñanza de lenguas es innegable. Pero lo que se necesita ahora es un enfoque gramatical que sea compatible con los hallazgos en la adquisición sobre segundas lenguas. Una posible solución a ello pensamos que sería la enseñanza de la gramática a través de la práctica basada en la fusión de gramática y vocabulario.

2.3.5. Características generales de algunas actividades enseñanza-aprendizaje de la gramática

Según Ellis (1993) existen diferentes maneras de enseñar la gramática compatibles con

el conocimiento acerca de cómo aprenden ésta los aprendientes. Una alternativa sería el diseño de actividades con vacíos de información en las que se presta igual atención a la forma lingüística. Así el autor propone diseñar actividades de este tipo con el propósito que los aprendientes produzcan determinada forma lingüística pero explica que si en verdad consideran la actividad como una pieza auténtica de comunicación, hay pocas probabilidades que usen la forma lingüística en su producción. Se puede planear actividades en que los alumnos utilicen uno de estos rasgos en forma natural y útil, pero es muy difícil lograr que ello suceda de manera esencial.

Ellis concuerda con Johnson (1978) sobre la corrección de errores y la necesidad de corregirlos bajo condiciones reales operacionales, es decir cuando los aprendientes están enfrascados en la conversación. En esencia, este tipo de actividad gramatical comunicativa parece llevar a los aprendientes a mejorar en forma significativa su competencia lingüística y por ende su competencia comunicativa.

Según Ellis (1993) uno de los errores más comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que siempre se asocia éste con la idea que el aprendiente forzosamente produzca enunciados gramaticalmente correctos desde un principio. Ellis propone que en las primeras etapas el aprendiente los comprenda e interprete únicamente. La actividad de interpretación proporciona a los aprendientes un *input* estructurado, en el sentido que ha sido manipulado, para que contenga ejemplos suficientes de la forma

lingüística específica. La tarea requiere que los aprendientes escuchen o lean este tipo de *input* con el propósito de identificar el significado de los enunciados. Así el aprendiente no sólo va a escuchar o leer la forma lingüística correcta sino ahora va a relacionar el significado con la forma. El va a construir conexiones, forma-significado.

En su artículo, "*Cambiando el foco de las formas a la forma en el salón de inglés como lengua extranjera*" de 1998, Sandra Fotos examina los argumentos para un enfoque en la forma. Este término se refiere a la incorporación de la enseñanza implícita de la gramática en determinadas actividades comunicativas para el ámbito de inglés como segunda lengua. Al mismo tiempo ella sugiere adaptar algunos puntos de este enfoque para el escenario donde se imparte inglés como lengua extranjera, en el que tal parece que la enseñanza de la gramática no se ha dejado de impartir jamás. En tales contextos, un enfoque con foco en la forma proporciona una justificación aceptable para incluir el uso comunicativo de la lengua dentro de la enseñanza tradicional de gramática.

De acuerdo con Williams (1995) la inoperancia de la enseñanza comunicativa de inglés como segunda lengua para promover niveles altos de propiedad y corrección en la producción de los aprendientes es notoria, pero existe la preocupación que un retorno a la enseñanza de gramática nos lleve por igual a un restablecimiento de las viejas formas de enseñanza de la lengua, con programas tradicionales gramaticales y la repetición de patrones lingüísticos inconexos entre sí. Por otro lado, se sabe que una buena parte de la

enseñanza de la lengua inglesa en el mundo se imparte en la situación de inglés como lengua extranjera, la mayor de la veces con maestros que no son hablantes nativos. En muchos de estos contextos, la antigua manera de impartir la clase continúa siendo el modelo educativo tradicional y la enseñanza comunicativa de la lengua recién empieza a convertirse en un modelo alternativo de enseñanza-aprendizaje. En estos ámbitos la enseñanza de la gramática no parece haber abandonado las clases de lenguas. En realidad muchos educadores bien podrían pensar al respecto que un foco en la forma es precisamente lo que menos necesitan los aprendientes de inglés como lengua extranjera, ya que su problema real no es la falta de enseñanza de formas lingüísticas, sino la falta de oportunidades para usar la lengua en forma comunicativa.

Según el estudio de Fotos (1998), el movimiento actual en Norteamérica para enfocar la forma con la idea subyacente de proveer un tipo de enfoque implícito de la gramática en actividades comunicativas de la lengua se está convirtiendo en un factor cada vez más importante en el diseño de programas de inglés como segunda lengua. Más adelante la autora subraya la importancia del enfoque en la forma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Aquí muestra un marcado interés por la otra cara de la moneda: el potencial para el uso comunicativo de la lengua que este enfoque puede darle a la enseñanza de la gramática en el escenario de aprendizaje tradicional de la lengua.

En el año de 1988, Long tras haber dictado la conferencia intitulada, *Enfoque en la forma*, en la que argumentaba que la enseñanza de formas lingüísticas aisladas era un

procedimiento derivado de la psicología conductista y la lingüística estructural, el cual resultaba para esa fecha pasado de moda e inoperante. Asimismo señalaba que las estructuras gramaticales en los programas con enfoque en la forma abarcaban todo el contenido de la lección.

En contraposición a ello, el mismo Long señalaba que los programas puramente comunicativos resultaban en igual forma, inadecuados a causa de la ausencia en ellos del elemento gramatical. Una crítica de la instrucción que comparaba el aprendizaje de la lengua con gramática con otro sin ella hacía resaltar claramente las ventajas del primero en términos de velocidad y nivel de rendimiento. Por consiguiente el autor recomendaba la creación de un nuevo programa, uno con enfoque en la forma. Tal programa combinaba el uso comunicativo de la lengua con la enseñanza de formas lingüísticas en contexto, un formato que apuntaba como característico de la enseñanza de la lengua con base en tareas.

Por su parte, Fotos (1998) procede a explicar que la idea de combinar la enseñanza estructural y funcional con actividades comunicativas no es nueva. Tampoco la enseñanza comunicativa resulta ser un constructo monolítico. No obstante, admite que la propuesta de Long resulta particularmente interesante a causa de la presentación indirecta de formas gramaticales con base en un contexto, en lugar de la enseñanza explícita por parte del maestro.

Algunos investigadores como Cardieno (1995) y Skehan (1996) discrepan en este aspecto y sostienen que existen algunos aprendientes que sí se benefician con algún tipo de enseñanza explícita previa a la actividad que los ayude a activar su conocimiento de las estructuras meta. Si éste fuese nulo, este tipo de enseñanza facilitaría su conscientización de las formas lingüísticas. Estos autores también recomiendan un tipo de retroalimentación posterior que muestre cómo se usa la forma meta en contexto.

Relativo a esta sugerencia de Cardieno y Skehan un segundo tipo de propuesta combina la instrucción explícita de gramática con actividades comunicativas al presentarles a los alumnos lecciones breves de gramática seguidas por *input* comunicativo, el cual debe contener numerosas muestras de la forma lingüística en cuestión. Al final, se recomienda que las actividades comunicativas vayan seguidas por un repaso conducido por el maestro y después se procede a dar a los alumnos retroalimentación sobre los errores más recurrentes (Ellis, 1995 y Cardieno 1995).

Esta visión del papel que juega la enseñanza en el proceso de adquisición de la lengua de acuerdo con la concepción de Fotos (1998) presupone que los aprendientes pueden encontrar las formas lingüísticas fuera del salón de clase y no sólo dentro de él. Tales encuentros son necesarios para reforzar el tratamiento del enfoque en la forma. Desafortunadamente, las cosas son muy diferentes en los distintos ámbitos comunicativos que existen, ya que las diferencias entre el escenario de inglés como

lengua extranjera y los salones de clase comunicativos con inglés como segunda lengua son francamente abismales. Dada nuestra realidad en México, no sólo existen muy pocas oportunidades para que los alumnos usen la lengua meta fuera del salón de clase, sino que aún dentro del salón mismo, el uso comunicativo de la lengua extranjera se ve muy reducido, a causa del nivel lingüístico de estos.

Concordamos con Fotos (1998) en el sentido que la enseñanza tradicional, dominante en muchas clases de inglés en la que se presenta a los aprendientes la forma gramatical meta a través de un *input* comunicativo modificado no es en sí misma propicia para el aprendizaje de la lengua, ya que un enfoque totalmente implícito depende del grado de disponibilidad del *input* que contenga la forma lingüística necesaria.

No obstante, la investigadora piensa que si se lograra modificar los enfoques centrados en la forma para dar cabida a una instrucción formal antes de la actividad comunicativa y se incluyera una retroalimentación posterior a ella, seguramente los resultados en el aprendizaje se tornarían más promisorios. Ya que es sabido que mientras en la situación de inglés como segunda lengua se usa un enfoque para ubicar la gramática dentro de un marco comunicativo ya existente, en el contexto del inglés como lengua extranjera ocurre lo contrario esto es que hay que recurrir a la inclusión de actividades comunicativas en la clase de gramática.

POSTAL - SALE
MEXICO

Desde esta perspectiva, Fotos (1998) concuerda con Ellis (1993) en el sentido que las actividades enfocadas en la forma con base en la habilidad de comprensión de lectura son especialmente adecuadas para la situación de inglés como lengua extranjera, debido al énfasis tradicional en las habilidades receptivas. El material de lectura puede modificarse, según ellos, haciendo resaltar la estructura meta, en tanto que los aprendientes leen el texto con el propósito de entender el mensaje, esto es, su significado. De igual forma, las actividades de comprensión auditiva se prestan para la inserción de muestras de la estructura meta en el *input*.

Tomando en cuenta tales consideraciones, los maestros podrían usar un organizador anticipado (Ausubel, Novak y Hanesian 1978), una técnica de enseñanza que se hizo popular en los años sesenta. Esto implica una orientación a la actividad venidera que explica su propósito y procedimiento. Una orientación a la actividad subsecuente que dirige la atención del aprendiente a la estructura y lo lleva a notar ejemplos de su uso en la actividad comunicativa activando sus conocimientos formales previos y ayudándole a formar nexos entre éstos y el uso comunicativo de la estructura.

Según Skehan (1996) la familiarización previa del aprendiente con las estructuras y con los procedimientos a efectuar parece contribuir a disminuir la diversificación de recursos de atención del procesamiento de información durante la actividad misma. En dicho proceso este tipo de instrucción está encaminado a facilitar la comprensión de los

aprendientes de la forma meta y no requiere de producción (*output*) que contenga la forma lingüística.

En 1991 Long asevera que la enseñanza de lenguas basada en tareas resulta especialmente adecuada para el enfoque en la forma, ya que la ejecución de la tarea como tal optimiza el uso de la lengua por parte del estudiante, tanto a nivel de comprensión como de producción. Así, propone el uso de tareas enfocadas en la forma dentro del contexto de inglés como lengua extranjera.

En su artículo de 1998, Fotos recomienda un enfoque en la forma que incluya la enseñanza formal antes y después del desarrollo de la actividad comunicativa. Mientras que los maestros pueden no tener posibilidad de cambiar el contenido del programa, existe una flexibilidad relativa a las actividades y al tipo de participación necesario en la mismas. De esta manera, un enfoque basado en tareas con foco en la forma resulta más adecuado para la situación de inglés como lengua extranjera, lo que concuerda con Long. Las tareas comunicativas basadas en el modelo grupal o de pareja brinda a los aprendientes la oportunidad de involucrarse en una interacción orientada hacia el significado, en la que deben tanto comprender como producir por igual la lengua meta.

La misma autora afirma que las tareas aquí son diferentes de las actividades diseñadas para promover la propiedad. Aunque estas tareas tienen el propósito de hacer que las formas gramaticales resalten de alguna manera para los aprendientes, ello se logra por

medio de su participación activa en actividades comunicativas. Las tareas están diseñadas para incrementar la conciencia del aprendiente acerca de cómo se usa la estructura meta en contexto. No obstante son comunicativas ya que los aprendientes se enfrascan en una situación real de comunicación y atienden al significado más que a la forma lingüística.

Para los propósitos de nuestro diseño creemos que de acuerdo a la investigación existente sobre tareas enfocadas en la forma de tipo explícito, la realización de la tarea puede incrementar significativamente la conciencia del aprendiente acerca de la estructura meta, al mismo tiempo que le provee de oportunidades para la comprensión y producción de la lengua meta en situaciones reales de comunicación. A través de la puesta en práctica de actividades con foco en la forma, la enseñanza tradicional encaminada a desarrollar el conocimiento formal de estructuras y reglas en inglés, puede ahora incluir un fuerte componente comunicativo que contenga ejemplos de la forma lingüística usada en un contexto significativo, y que a su vez promueva el desarrollo de la habilidad comunicativa del aprendiente.

Para terminar esta última sección de la esfera gramatical creemos particularmente afortunado el poder incluir algunas ideas tomadas del libro de Krashen (1982), *Principles in Second Language Acquisition*, en el sentido que a pesar de ser considerado como un acérrimo enemigo de la gramática parece cambiar de opinión cuando se trata

de manejar estudiantes con alto nivel lingüístico, como es el caso de nuestro curso en la preparatoria: Cuando el tiempo lo permite, y cuando las reglas gramaticales no interfieren en el proceso de comunicación, la inclusión de reglas hacen tanto del texto escrito como del texto oral un producto más pulido, más trabajado y aún más estético.

A decir verdad, en cursos avanzados de la lengua meta, Krashen reconoce que el proveer a los alumnos con este tipo de barniz puede significar un componente muy valioso en su aprendizaje integral de la lengua. Sucede que en determinados contextos muchos de estos aprendientes pueden haber alcanzado un nivel lingüístico alto pero no lo suficiente como para poder competir con hablantes nativos y podría ser que aún cuando sus necesidades comunicativas se vieran satisfechas por el momento, aún así podrían sentirse por debajo del dominio lingüístico que poseen estos últimos. Es entonces cuando el autor acepta que es necesario el uso consciente de algunas de estas reglas gramaticales por parte de los alumnos como un suplemento a su competencia adquirida que los habilite a sonar tan bien educados en su segunda lengua como en la primera.

Abundando en la conveniencia de incluir un concepto más actualizado del elemento gramatical en nuestras clases de lengua para alumnos avanzados, consideramos pertinente añadir que Krashen (1982) coincide tanto con Rossner (1989) como con Bolitho (1989) en el sentido que la gramática puede jugar un papel adicional en la

gramática pedagógica como objeto de estudio en sí misma. Sucede que algunos estudiantes podrían interesarse por el estudio de la estructura de la lengua meta como tal. Especialmente gratificante para estos alumnos parece ser el hecho de llegar al aprendizaje formal de algo que ya ha sido anteriormente adquirido por ellos mismos. Al estudiante de lengua puede parecerle que la adquisición es un fenómeno real y ello mismo infundirle mayor confianza. El remarcar lo que ha sido adquirido puede infundir mayor credibilidad en el proceso de adquisición y, a su vez, contribuir a bajar el filtro efectivo del aprendiente.

Como hemos visto en el marco teórico que presentamos, de acuerdo con el enorme abanico de posibilidades que existe para impartir la gramática hemos optado por incluir las concepciones de aquellos autores más idóneos para el diseño de actividades de aprendizaje de nuestro curso: Rossner, Ellis, Fotos, Long, Cardieno, Skehan y aún Krashen.

Rossner propone el diseño de actividades comunicativas que promuevan un modelo de aprendizaje, por medio de técnicas de descubrimiento por parte de los aprendientes que los anime a formular y confirmar o rechazar hipótesis acerca de determinada forma lingüística.

De acuerdo al modelo de Ellis se planea recurrir al diseño de actividades en las que se intente lograr que el estudiante comprenda e interprete determinada forma lingüística.

Bolitho recomienda el desarrollo de una propuesta con enfoque en la forma, tal programa combina el uso comunicativo de la lengua con la presencia de formas gramaticales en contexto.

Finalmente Skehan propone el diseño de actividades con determinada enseñanza explícita posterior a la actividad comunicativa que ayude a los aprendientes a activar su conocimiento de las formas lingüísticas.

Para finalizar esta sección de la esfera gramatical del marco teórico concordamos con la idea de Krashen (1982) en el sentido que, el aprendizaje de la gramática como objeto de estudio puede convertirse en adquisición de la lengua cuando es la lengua meta la que se usa como medio de instrucción y debido a que es precisamente la gramática uno de los temas a tratar en la clase.

CAPITULO 3

EL DISEÑO

Considerando que el grupo especial de inglés de la preparatoria trabajará en un área específica de gramática con base en un conjunto de materiales de autonomía, dentro del marco de aprendizaje basado en tareas, los primeros objetivos del curso se centrarán en enfocar la atención de los estudiantes en el punto gramatical “acciones referidas al pasado” y en introducir la idea de autoaprendizaje por medio de cuatro cuestionarios que ayuden a la reflexión y que se derivan de la formación del aprendiente (*learner-training*), ya mencionada con anterioridad. (Ver apéndices al final de la tesis).

Tomando en cuenta lo anterior intentamos incrementar la confianza de los estudiantes y de bajar gradualmente su filtro afectivo por medio de técnicas grupales y de la revisión e integración de diversos derivados gramaticales del tiempo pasado, preparándolos al mismo tiempo para ser buscadores ávidos y aprendientes activos de “oportunidades para aprender inglés”, según Wenden (1986).

Según la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) la existencia de un bloqueo mental de naturaleza emocional no permite que el aprendiente haga un uso óptimo del *input* que se le ofrece. Esto es, que el *input*

comprensible es necesario para la adquisición pero no es suficiente. Para adquirir L2 es además relevante que el individuo esté abierto y receptivo al *input* (Krashen, 1985)

Dulay y Burt (1977, citados en Krashen, 1982) plantean que el filtro afectivo se relaciona con L2/LE de la siguiente manera:

el individuo puede tener un filtro afectivo “alto” o “bajo” de acuerdo a factores como la motivación, la autoestima o la ansiedad despertada por el hecho de tener que participar abiertamente en una clase de lengua extranjera.

Para Krashen (1982) un filtro afectivo “bajo” o permeable se produce cuando el individuo está motivado, cuando se siente seguro de sí mismo y cuando se siente relajado para dejar pasar el *input* que logra llegar “hondo” y promueve la adquisición

Un filtro “alto” o “cerrado”, indica una actitud “defensiva” del individuo que no se siente motivado, que no está seguro de sí mismo o que no se encuentra sereno para la L2/LE; por ello el camino de ingreso del *input* está bloqueado, lo que ocasiona que los conocimientos del aprendiente sean de lo más escaso.

Para intentar bajar el filtro afectivo de los estudiantes platicaremos en la primera etapa del curso acerca de su(s) experiencia(s) en el aprendizaje de la lengua meta y se les hará saber que en nuestro curso intentaremos crear un contexto social “microclima”, donde todos los errores y fallas lingüísticas serán considerados como parte integral de su propio proceso de aprender. También se hablará de la importancia de la dinámica de grupos en trabajo de pareja, de tríos de grupo en la que todos participarán por igual.

Una vez que se extraiga la información de los cuestionarios, será revisada en la sesión introductoria y se empezará a estructurar el curso como tal. Se espera que en esta etapa los estudiantes estén más seguros de sí por el hecho de estar más informados sobre el mismo y de sus objetivos.

3.1. Objetivos del curso

Al llegar a esta parte de la tesis, no podemos menos que expresar una enorme satisfacción por el hecho que el planteamiento de objetivos que estamos presentando coincide, en gran parte con la propuesta teórica de Canale y Swain (1980) en el sentido que lo que ellos denominan competencia comunicativa se encuentra integrada precisamente por los componentes gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y aún estratégicos que conforman nuestra propia propuesta de tesis.

Relativo a este punto considero muy importante el explicar que aunque siempre he sido firme creyente en el papel y la inclusión de la gramática en el aprendizaje y paulatina posesión de la lengua meta, de alguna manera sentía en un principio que mi propuesta abarcaba tres tipos de componentes que, aunque con gran potencial cada uno por separado, en su conjunto no se tocaban ni llegaban a juntarse nunca. Ello me causaba cierta preocupación. Sin embargo, en el momento de tener que pensar en la elaboración formal de objetivos para el curso y en un formato adecuado, la presentación final en

forma de tablas vino a resolver mi problema inicial. El formato de objetivos que propongo actúa como una trama de hilos que cruzados junto con los de la urdimbre forman un tejido uniforme, satisfactorio para mi estudio; esto es la presentación de objetivos funciona como un diagrama que nos permite ver la relación tanto a nivel vertical como a nivel horizontal que los diferentes tipos de objetivos guardan entre sí; la forma tan obvia en que muchos de estos objetivos se nutren unos de otros para poder subsistir, es digna de mención. Se podría incluso afirmar que uno solo de estos objetivos, a guisa de ejemplo, puede dar pie a que los alumnos practiquen no sólo un tipo de competencia sino tres a la vez: competencia comunicativa, gramatical y estratégica.

3.2. Objetivos Generales de las 3 grandes áreas de nuestro curso: comunicativa, gramatical y de fomento de autonomía

Los estudiantes participarán en actividades comunicativas llevadas a cabo en la lengua-meta para llenar vacíos de información y otras situaciones en las que muestren su desempeño comunicativo.

Los alumnos ampliarán su conocimiento acerca de la zona de los pasados por medio de un metalenguaje que les permita compartir, analizar y hablar acerca de ciertos aspectos y mecanismos de lengua meta en discusiones grupales.

Los alumnos usarán materiales de autoacceso que sirvan para sensibilizarlos como aprendientes responsables y comprometidos en el proceso de aprendizaje de la lengua meta así como para percatarse de qué manera pueden autorregular el mismo.

Objetivos Específicos

Area Comunicativa	Area Gramatical <i>Zona de Pasados</i>	Area de Fomento de Autonomía <i>Estrategias de Aprendizaje</i>
Los alumnos intercambiarán información para llenar un vacío con el propósito de -reconstruir un texto.	A través del uso del diccionario monolingüe los alumnos podrán discriminar las distintas formas de pronunciación de la -terminación <i>ed</i> perteneciente al pasado de los verbos regulares en Inglés.	Los alumnos analizarán sus necesidades educativas y reflexionarán sobre sus propósitos de aprendizaje.
Los alumnos mejorarán su competencia comunicativa por medio de un conocimiento más adecuado de la lengua meta que les permita analizar y hablar de ciertos aspectos y mecanismos de la lengua - meta en tareas grupales.	Los alumnos incrementarán su conocimiento acerca de cómo funciona el pasado perfecto cuando se combina con el pasado por medio de una técnica de descubrimiento.	Por medio de la lectura y análisis de un texto basado en acciones referidas al pasado, los alumnos comprobarán su comprensión del mismo con el propósito de -empezar a autoregular su aprendizaje de la lengua - meta.
Por medio de la lectura de un extracto de un periódico y un listado de preguntas, los alumnos incrementarán su conciencia lingüística acerca de la lengua meta.	Por medio de la lectura y comprensión de una narración, los alumnos usarán la forma correcta de ciertas formas verbales de acuerdo al texto.	Por medio de guías de estudio adaptadas para trabajo autónomo de las gramáticas de Swan (1980) y de Shepherd (1984), los alumnos podrán estudiar y repasar diferentes variantes del pasado.
Por medio de una discusión, los alumnos decidirán acerca de las regularidades y diferencias que se dan en los usos de "would" para referirse al tiempo pasado.	Por medio de la lectura y análisis de los titulares de un periódico, los alumnos -practicarán habilidades orales semicontroladas con el objeto de enfocar su atención en la forma lingüística denominada, voz pasiva.	Por medio de la lectura de un listado de preguntas los alumnos se familiarizarán con diversos estilos de aprendizaje.
Con base en material de autoacceso de Sheerin, los alumnos escribirán una carta a un amigo en la que muestren su conocimiento acerca de diferentes variantes del tiempo pasado.	Por medio de la lectura y análisis de un listado de preguntas los alumnos se familiarizarán con diferentes formas de gramática.	Por medio de la descripción de una caricatura en cuatro fases con base en material de autoacceso, los alumnos podrán conceptualizar la categoría lingüística, lenguaje indirecto.

3.4. Objetivos basados en tareas y/o comunicativos

Una de las características peculiares de este curso que ha sido diseñado para ser impartido en la preparatoria es que las sesiones funcionan con la idea que una clase siga a otra, con cierta continuidad entre ellas, esto es que una tarea prepare de alguna manera a los alumnos para continuar con las siguientes en las tres áreas que estamos manejando.

El tratar a las sesiones de clase como dependientes unas de otras nos permite pensar en un programa orientado más al proceso que un programa con un producto concreto, tangible y observable. En el primer tipo de programa los alumnos se verían involucrados en procesos de adquisición y aprendizaje a través de los cuales se podría ir desarrollando en ellos una forma de conocimiento así como habilidades lingüísticas más completas.

De acuerdo a Richards, Platt y Weber (1985) una manera más efectiva de aprender la lengua consiste en hacer que los alumnos trabajen y participen en la ejecución de tareas ya que cada una de ellas por sí sola les proporciona de antemano un propósito a lograr:

Esta modalidad pedagógica basada en el aprendizaje por tareas muestra un marcado interés en los procesos que estimulan el aprendizaje. Es por ello que hemos decidido que se debe intentar crear las condiciones adecuadas en las cuales el significado sea

en alguna etapa inicial del curso el punto prioritario del proceso enseñanza – aprendizaje.

De los tres tipos de tareas con los que trabaja Prabhu (1987) pensamos que para los propósitos de nuestro curso entre las actividades idóneas están aquellas en las que los alumnos llenan un vacío de información cuando transfieren información los unos a otros y tienen que recurrir a la decodificación o codificación de información.

La segunda tarea de Prabhu involucra el hecho que los alumnos deriven parte de la nueva información dada a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o determinada percepción de relaciones o modelos.

En lo concerniente a las tareas comunicativas de nuestro curso podemos partir de las ideas de Nunan (1987) con respecto a la dependencia tan marcada que él piensa debe existir de una a otra tarea. Según Nunan el grado de dificultad estriba primeramente en si las tareas son de orden receptivo o productivo. Él afirma que en las primeras tareas el alumno realiza un esfuerzo menor que en aquellas tareas en que se requiere un mayor involucramiento de su parte. Sin embargo, dada la naturaleza de nuestro curso no creemos que tal afirmación pueda considerarse de manera tan contundente y definitiva para los propósitos del mismo. Nuestros alumnos ya manejan la lengua por lo que aún en aquellas actividades en las que se les pida que lean o escuchen un determinado tipo

de texto igualmente se les puede pedir que trabajen en alguna actividad más comunicativa con lo que se incrementaría el grado de dificultad en el esfuerzo realizado por ellos.

De acuerdo con la concepción de tarea de Nunan (1987), como unidad de trabajo cuyo foco es el significado que involucra a los aprendientes en la comprensión, producción e interacción en la lengua meta y la cual está conformada por metas, datos de información (*input*) y actividades – el hecho de tener que graduar tareas resulta en sí mismo una tarea por demás complicada, ya que en ello intervienen un amplio número de factores, todos los cuales repercuten de manera considerable en el grado de complejidad de la misma.

El determinar qué tan fácil o compleja sea una tarea resulta escabroso no sólo por el rango de factores sino por la naturaleza de la interacción de unos con otros. Así por ejemplo la dificultad de la tarea con base en un *input* sencillo puede verse incrementada con el diseño de actividades en que se requieran diferentes tipos de respuestas por parte de los aprendientes.

En esta primera sección de este capítulo de la tesis vamos a examinar el lugar preponderante que ocupan las tareas comunicativas dentro de un contexto más amplio, esto es el curso diseñado para la preparatoria (nivel intermedio) con un doble propósito:

comunicativo y gramatical con materiales que propicien la autonomía en clase. De esta manera, con base en el estudio realizado por Nunan en 1987 observamos la gama de secuencias que se pueden dar en una tarea y el modo en que se pueden integrar estas mismas tareas con otro tipo de tareas que incluyan – a su vez – metas diferentes y progresistas tales como, el desarrollo de habilidades en los aprendientes que les permitan comunicarse en forma efectiva y al mismo tiempo desarrollar cierto nivel de autonomía en su aprendizaje de la lengua.

La continuidad en las tareas se refiere al andamiaje - por así decirlo de actividades para formar una secuencia en la que el feliz término de actividades previas es un prerequisite para la buena realización de actividades subsecuente . Bajo este principio las actividades son secuenciadas no sólo de acuerdo al grado de complejidad determinado por factores relacionados con el *input*, el aprendiente y las actividades, sino también por la temática y la diversidad que se da en las formas de aprendizaje.

Dentro del contexto de metodología comunicativa, Nunan (Opus Cit) sostiene que un aspecto que poderosamente llama siempre la atención es la preponderancia de las tareas basadas en vacío de información (*information – gap tasks*) o de resolución de problemas. La implementación de este primer tipo de tareas cuenta con el fuerte apoyo de distintas investigaciones realizadas al respecto.

Aunque es sabido que la mayor parte de estas tareas se caracteriza por involucrar a los estudiantes en extraer, registrar y compartir información dentro de una variedad dinámica de grupos, parejas, tríos, cuartetos, se abre la posibilidad de incluir actividades que enfoquen la atención de los aprendientes en el código lingüístico con el propósito de que éstos identifiquen y manipulen de manera sistemática determinados aspectos del sistema. Mientras que tales actividades pueden llevarse a cabo antes o después de la etapa de resolución de problemas, Nunan (1987) aconseja al igual que Willis (1996) y Skehan (1998) presentarlas cuando el problema inicial ya ha sido resuelto por los alumnos. Esto tiene como objetivo que la atención de ellos no se distraiga del foco central y que por otra parte los alumnos no se aburran con ello.

Nunan (1987) asevera que existe un número de actividades que se pueden derivar de uno o más textos. Los aprendientes son provistos de todo o parte de un texto en que se requiere que ellos lo reconstruyan, como sucede con la tarea que presentamos en nuestro proyecto de investigación, *dictogloss* (Ver Capítulo 4). Por otra parte, Nunan afirma que es necesario que toda tarea esté integrada por las cuatro macrohabilidades con el propósito de que los alumnos puedan escuchar, discutir, tomar notas, leer y reportar.

Según Hover (1986) citado en Nunan (1987) cada tarea proporciona al aprendiente una actividad a realizar. Debido a que la información que ellos necesitan para la buena realización de la tarea se

encuentra dividida en dos partes (estudiante A y estudiante B), ningún estudiante por sí solo cuenta con la información suficiente para completar la tarea. Por ello es que los estudiantes tienen que hacerse preguntas uno al otro y compartir información para llegar a un acuerdo. En este sentido las actividades no se quedan a nivel de meros ejercicios, sino que adquieren la categoría de verdaderos contextos en los que los estudiantes usan la lengua para averiguar datos que realmente necesitan saber al mismo tiempo que comparten ideas.

Para concluir esta primera parte del capítulo 3 que corresponde al antiguo concepto de tarea manejado por Prabhu, queremos mencionar la serie de características que Nunan consideraba en 1987 deseables en el formato de una lección comunicativa: autenticidad, continuidad de la tarea, foco en el mundo real, foco lingüístico, práctica lingüística y resolución de problemas.

En esta segunda parte vamos a examinar el nuevo concepto de tarea que aparece a fines de los años noventa y que se deriva de aquellas ideas más relevantes del estudio de Skehan (1998), esto es casi diez años después de las investigaciones llevadas a cabo por los connotados lingüistas, Candlin (1987) y Nunan (1989), pioneros en esta temática. En lo particular, creemos que las aportaciones de Skehan son importantes y vitalizantes para nuestro proyecto de tesis, debido a que el modelo que nos presenta va muy acorde con nuestra propia concepción de tarea en la cual los alumnos además de prestarle atención al significado se benefician en el aspecto lingüístico e incluso son

capaces de concientizarse de su papel como aprendientes responsables y comprometidos en el proceso de aprender.

De acuerdo a Skehan (1998) la enseñanza de lenguas ha venido incorporando en los últimos veinte años, un buen número de actividades basadas en el significado, en marcado contraste con los tiempos en que la forma lingüística era prioritaria y el interés por el significado seguía siempre al establecimiento de la forma lingüística.

En la actualidad existe una gama impresionante de conceptos de tarea que incluye la organización de los participantes, la incorporación del contenido y la organización de actividades docentes. Con el propósito de ubicar el trabajo basado en tareas dentro de dicho rango de opciones, Skehan aclara que es necesario tratar de definir la terminología desde los comienzos, ya que existen puntos de vista muy opuestos que le otorgan a la tarea un papel central en la enseñanza de lenguas. De tal manera, para los propósitos de esta sección, Skehan considera que una tarea debe enfocarse como una actividad que reúna los siguientes criterios: el significado es fundamental, existe un propósito a lograr, la actividad se evalúa de acuerdo al producto obtenido y se advierte un vínculo entre la tarea y el mundo real.

3.5. Propuestas Pedagógicas.

En 1996 Skehan admite que uno de los aciertos fundamentales del enfoque basado en tareas reside en el interés que muestran por éste tanto investigadores como maestros de lenguas. Al igual que como se ha efectuado un número considerable de investigaciones teóricas sobre el tema, de igual manera se han producido innumerables exploraciones basadas en la práctica. El primero de los trabajos más conocidos en el área de aprendizaje basado en tareas es sin lugar a dudas el realizado por Prabhu en 1987, del cual ya hemos hablado.

Proyectos más recientes sobre el enfoque basado en tareas parecen compartir la preocupación por la importancia del nexo, forma-significado y concuerdan en considerar esta relación como altamente enriquecedora. Así pues, los enfoques varían en la manera de referirse a este vínculo y en las soluciones tan variadas que se han ofrecido para el problema. Lochsky y Bley-Vroman (1993) sostienen que la relación entre determinado tipo de estructuras y tareas puede ser considerada como posible, útil y necesaria. En el primer caso, una estructura determinada puede ser usada en la tarea. En el segundo, la estructura dada proporciona ciertas ventajas en el caso que se use. Finalmente, una estructura particular puede ser manipulada a tal punto que se convierta en imprescindible para el buen desarrollo y desenlace de la tarea. Lochsky y Bley – Vroman (1993) afirman que si un maestro desea realmente que sus alumnos progresen

en su aprendizaje de la lengua tiene que enfocar la tarea bajo la tercera de estas condiciones y debe diseñar sus tareas de modo que literalmente se obligue al aprendiente a usar tal o cual estructura. En esta forma, ellos sugieren que uno puede obtener los beneficios de una enseñanza basada en tareas (comunicación normal que activa procesos de adquisición) mientras que progresivamente se advierte cierto grado de sistematicidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fotos y Ellis (1991) apoyan este enfoque y diseñan tareas que fuerzan al aprendiente a usar tal o cual forma lingüística. Ambos argumentan que este enfoque se justifica, ya que el contenido real de la tarea se convierte en la forma específica en cuestión y, como tal, se convierte en la base de la negociación de significado.

Long (1985) difiere de la propuesta anterior de Fotos y Ellis (1991). El trabaja en la categoría de tareas del mundo real que se identifica a través de una forma de análisis de necesidades de las situaciones en las que el aprendiente usa la lengua. Después procede a diseñar tareas pedagógicas basadas en tareas reales, pero accesibles para el aprendiente. Bajo la firme creencia que la interacción por sí sola estimula el desarrollo del lenguaje, Long asevera que no es necesario el “sembrar” las tareas con ningún tipo de forma lingüística, ya que las mismas cualidades y accesibilidad de la tarea son suficientes razones para activar los procesos de adquisición en el aprendiente, y de esta manera propiciar el tan ansiado desarrollo del interlenguaje.

Un tipo diferente de enfoque en el que se pretende obligar al aprendiente a usar cierta estructura gramatical ha sido propuesto por Willis (1996) quien propone la secuencia basada en el enfoque conocido como de las tres Ps. : presentación, práctica y producción, pero en el orden invertido, pre-actividad, actividad en sí misma y foco gramatical. Willis sugiere empezar con la tarea de producción oral precisamente con el objeto de crear en los aprendientes la necesidad de usar la lengua y que los aprendientes se percaten de lo que necesitan para llevar a cabo la tarea. El propósito consiste en hacer sobresalir la forma lingüística, comparable al principio de Swain (1977) de notar el vacío (*notice the gap*) para conscientizar a los alumnos de la diferencia existente entre su propia producción y el texto original y acompañar esta forma de sensibilización con un *input* (información de entrada) que será de enorme ayuda para el análisis del aprendiente.

La parte restante de la tarea propuesta por Willis consiste en hacer que los alumnos se muevan lenta pero efectivamente hacia el foco gramatical, pero con este traslado hacia la forma los alumnos se benefician de manera considerable. El papel del maestro consiste en detectar qué tipo de lenguaje es requerido por los alumnos y proveerlos de él. En este enfoque de Willis es de capital importancia que el estudiante adquiera una mayor conciencia lingüística y que sea capaz de reflexionar – tras haber completado la tarea – sobre aquellos aspectos de su aprendizaje en los que necesita realmente profundizar.

Así, Willis intenta combatir cualquier tendencia por parte del aprendiente al solo hecho de progresar en su proceso de completamiento de la tarea pero sin que haya obtenido ningún tipo de beneficio lingüístico, lo que origina que muchos alumnos literalmente se estanquen en un área fosilizada de su interlenguaje. Dicho en otras palabras, la tarea genera la necesidad de usar la lengua pero es el maestro quien se asegura que se produzca una consolidación e integración apropiadas de nuevas formas en las estructuras existentes de los estudiantes.

3.6. Objetivos gramaticales

Los objetivos gramaticales fácilmente localizables en la segunda columna de nuestro diagrama de objetivos (Ver página 91) responden por igual a los nombres de “formas lingüísticas” o temas tradicionales como, *pasado*, *pasado progresivo combinado con pasado*, *pasado perfecto combinado con pasado*, *voz pasiva y lenguaje indirecto*. Raimés (1988) ubica dichos tiempos dentro de lo que ella conceptualiza como la zona de los pasados, la cual tiene como macroconcepto el pasado y los demás como sus variantes.

Es necesario recordar que los alumnos pertenecientes a este curso especial de inglés para la preparatoria son poseedores de una competencia lingüístico-comunicativa correspondiente a un nivel intermedio que les permite igualmente moverse a otras

esferas, la de fomento de autonomía. Por otra parte los objetivos gramaticales establecen, por así decirlo, una especie de vasos comunicantes tanto con el área comunicativa como con la de fomento de autonomía, pertenecientes ambas a la primera y tercera columna del diagrama de objetivos, respectivamente. Relativo al área gramatical deseamos aclarar que vamos a manejar ejercicios tanto de orden deductivo como de orden inductivo. Estos últimos nos parecen particularmente adecuados al nivel lingüístico de nuestros alumnos ya que al manejar la lengua pueden también tratar de inducir determinada regla gramatical subyacente a un conjunto de enunciados, hecho que parece incidir con mayor fuerza en su propio proceso de aprendizaje. Por demás necesario nos parece también que algunos de estos ejercicios se vean acompañados por una hoja de respuestas para que al final de la actividad los alumnos puedan verificar si sus propias respuestas son correctas o no y de esta manera puedan regular su propio proceso de aprendizaje.

En la actividad denominada, *dictogloss*, se requiere que los alumnos reconstruyan un texto con base en su conocimiento explícito de la lengua inglesa. Ellos se conscientizan de la necesidad de tener que intercambiar información acerca del tema, en este caso, *Making Time for a Baby* con el propósito de cubrir un hueco de información.

Una vez realizado esto, los alumnos pueden reflexionar sobre su versión y confrontarla con el texto original. En esta etapa de la tarea se espera que el maestro o algún alumno

que estuviese capacitado para ello pueda ofrecer una explicación formal y explícita de determinada forma lingüística que representara un problema para los alumnos tanto a nivel individual como grupal. Es en esta parte precisamente que estamos convencidos del hecho que la explicación gramatical puede ser de enorme ayuda para la mayoría de los estudiantes ya que al constatar los propios errores cometidos en su reconstrucción del texto es más fácil que ahora acepten e incluso valoren esta ayuda lingüística de tipo externo. Sabido es que para poder reconstruir el texto los alumnos van a interesarse primero por la transmisión del mensaje y después por el uso correcto de cualquier forma lingüística. Sin embargo, se da la posibilidad que una vez que el mensaje ha sido reconstruido, los alumnos puedan interesarse por determinada(s) forma (s) lingüística (s) y entonces como dice Krashen (1982), con este tipo adicional de competencia lingüística aunado a su competencia comunicativa, los alumnos puedan ahora proceder a pulir y embellecer su propio texto.

Ellis (1977) por su parte, justifica el incremento de conscientización de los aprendientes acerca de la naturaleza de la lengua basándose en las siguientes premisas:

Primeramente se adquiere el conocimiento y luego se desarrolla un control sobre el mismo. Ayuda a los estudiantes a adquirir reglas de lenguaje, las cuales pueden ser más tarde transferidas a su conocimiento implícito esto es, aquella información accesible para la adquisición en situaciones reales de conversación. Por otro lado, ayuda a superar el problema de enseñabilidad, esto es en el sentido que para algunos alumnos determinadas

estructuras representan un grado de dificultad mayor, (ej. *used to* Vs. *To be used to*) y por lo mismo no se les obliga a producir antes que estén preparados para ello.

Por nuestra parte pensamos que para los alumnos esta toma de conciencia resulta muy provechosa para ellos, ya que precisamente por contar con un determinado conocimiento explícito ello mismo les permite participar en actividades comunicativas y al mismo tiempo adquirir un control mayor sobre dicho conocimiento. Eso es lo que va a contribuir a que esta forma de competencia deje de ser explícita y se torne implícita.

3.7. Objetivos de fomento de autonomía en clase

A fuerza de sonar repetitivos creemos necesario aclarar que el mismo componente que integra las esferas comunicativa y gramatical aparece nuevamente en la esfera de fomento de autonomía esto es el grado de comunicabilidad entre una y otra, o dicho de otra manera, los vasos comunicantes que se dan de manera natural entre los tres tipos de competencia y que le inyectan vida a nuestro diagrama de objetivos. (Ver página 91).

Estamos totalmente de acuerdo con la concepción de algunos autores de la escuela inglesa en el campo de aprendizaje autodirigido y autonomía, cuyas propuestas vimos

en el capítulo 2, realizadas por Ellis y Sinclair (1989), Sheerin (1989), Dickinson (1989) y otros autores mexicanos como, Ortiz (1988) y Contijoch (1998) en el sentido que la preparación que requiere un aprendiente para poder trabajar en un ambiente de autodirección no debe limitarse de ninguna manera a aquellos aprendientes que asisten a una mediateca.

Estos autores sostienen la idea que esta preparación debe iniciarse precisamente en el salón de clase, lo cual podría convertirse eventualmente en una realidad para nuestros alumnos de la preparatoria. En efecto, muchos de los materiales que han sido elaborados por Ellis y Sinclair, Sheerin y Dickinson tienen como objetivo precisamente el sensibilizar y paulatinamente el conscientizar a los aprendientes acerca de la filosofía de aprender a aprender desde el ámbito de una clase formal de lengua. Dickinson (1994) afirma que el conocimiento de estrategias y el uso de algunas de ellas debe ser considerado como uno de los objetivos principales en la enseñanza y puede ser impartido a nivel de maestro a alumno; también puede ser desarrollado de manera autónoma con aquellos aprendientes que se involucran en forma responsable y comprometida y finalmente algunas de estas estrategias pueden ser aprendidas de otros aprendientes.

En lo concerniente el área de procesamiento de información, la cual está ligada al fomento de autonomía en la clase, vemos cómo Skehan (1998) muestra su desacuerdo

ante el hecho de considerar como autónomos a los sistemas de conocimiento analítico y memorístico, ya que de esta manera se relega al usuario/aprendiente de la lengua al papel de espectador pasivo. El autor argumenta que lo que se necesita es que el usuario sea capaz de percibir cómo operan estos dos sistemas, puesto que dicha forma de percepción puede por sí sola influir de manera considerable no sólo en estos sistemas de procesamiento sino en el aprendizaje mismo.

Al respecto, Schmidt (1994) aboga por la inclusión de la dimensión conocida como toma de conciencia lingüística en el enfoque basado en tareas, específicamente con la técnica *dictogloss*, y distingue claramente entre aspectos como, atención, conocimiento y control (fluidez). Para este autor este componente es vital en el aprendizaje, ya que existe suficiente evidencia en el sentido de que el aprendizaje explícito de *input* estructurado sobrepasa en gran medida al aprendizaje implícito, lo que sugiere que el conocimiento formal de cómo se da el aprendizaje confiere enormes ventajas para el aprendiente. Así, Schmidt (Opus Cit) sostiene que esta forma de conciencia nos permite llegar al logro eficiente de soluciones como por ejemplo el hecho que el estudiante deba enfrentarse al problema de percatarse que no embone su lenguaje con el lenguaje real de *input* que presenta el maestro y ver cómo entonces puede distinguir el vacío existente entre ambos sistemas. De manera análoga Schmidt propone que esta forma de conscientización puede servir para que los aprendientes aprecien verdaderamente la enseñanza formal que reciben. La toma de conciencia puede por

igual facilitar la transformación y recombinación de material ya que así la estructura del mismo aparece como más accesible para el aprendiente y como una posibilidad de organización de su propio aprendizaje.

Con base en lo anterior Skehan (1998) ofrece una propuesta por demás interesante: en aquellas ocasiones en que se recurra al uso de sistemas basados en reglas para la producción del lenguaje, los productos obtenidos en tales circunstancias pueden a su vez convertirse en modelos para ser usados nuevamente.

Siguiendo a Skehan (Opus Cit) sabemos que los procesos que se llevan a cabo en la memoria operativa son complejos en sí mismos, tanto como pueden serlo los procesos correspondientes a la memoria a largo plazo, y eso sin mencionar la concatenación entre ambos sistemas. Schmidt (1990) citado en Skehan (1998) parece concordar casi en la totalidad con Skehan ya que su concepción nos muestra cómo el conocimiento explícito de las operaciones que se realizan en la memoria operativa contribuye a aumentar la eficiencia de las mismas. El argumento a favor del aprendizaje de reglas en contra de aquel con base en modelos o patrones sugiere que este conocimiento explícito ayuda al aprendiente a: a) realizar el ajuste adecuado cuando se trata de comparar/relacionar textos diferentes (el propio y el presentado como *input*), b) apreciar la retroalimentación que surge de la negociación de significado y c) integrar ambas

etapas. De esta manera, el hecho de orientar al aprendiente hacia una perspectiva basada en reglas representa en sí una posibilidad mayor de que se origine un cambio en el interlenguaje de los alumnos.

A continuación vamos a examinar dos propuestas de aprendizaje para el curso: la primera consiste en hacer que los alumnos relacionen dos textos diferentes (el propio y el *input* presentado por el maestro. La segunda actividad tiene como propósito que los alumnos incrementen su conciencia lingüística acerca de una estructura gramatical determinada.

En este siguiente capítulo vamos a presentar la modalidad de enseñanza basada en tareas (TBLT). En la parte final incluimos cuatro juegos de tareas de aprendizaje, con un tema en común, con sus tres etapas respectivas, así como la integración de las cuatro macrohabilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita.

Capítulo 4

Enseñanza basada en tareas.

La modalidad de enseñanza basada en tareas se refiere al enfoque orientado al uso de tareas como núcleo de planeación e instrucción de lenguas. Entre sus defensores, Willis (1996) la considera como un desarrollo lógico del llamado enfoque comunicativo, ya que emana de algunos principios básicos de este movimiento educativo de los años noventa. Entre éstos están los siguientes:

- Las actividades que involucran la comunicación real son esenciales para el aprendizaje de lenguas.
- Las actividades en las que se usa la lengua para llevar a cabo tareas comunicativas promueven el aprendizaje.
- El lenguaje que resulta significativo para el aprendiente presta un fuerte soporte al proceso de aprendizaje.

Como vemos, las tareas aparecen como un vehículo útil para la aplicación de estos principios.

Las tareas cuentan con el sustento adicional de investigadores como Long y Crookes (1993) en el campo de adquisición de segundas lenguas. El interés en las tareas como bloques potenciales de construcción de significado emerge a mediados de los años ochenta, esto es cuando éstos y otros investigadores empiezan a verlas como fuente de investigación .

La investigación sobre adquisición de segundas lenguas se centra en las estrategias y los procesos cognitivos que usan los aprendientes. Dicha forma de investigación sugiere una revaloración del papel de la enseñanza formal de la gramática en el campo de lenguas.

De acuerdo con estos mismos investigadores, el involucramiento de los estudiantes en el trabajo basado en tareas propicia una mayor actividad de los procesos de aprendizaje alcanzada por las actividades enfocadas a la forma lingüística y por lo mismo brinda mayores oportunidades para el aprendizaje de la lengua.

Long y Crookes (Opus Cit) afirman que el aprendizaje de la lengua depende en gran parte de la inmersión de los estudiantes no sólo en un *input* comprensible sino en el diseño de tareas que requieran que los alumnos negocien el significado y se vean involucrados en un tipo de comunicación más natural y significativo.

En su obra intitolada, *Approaches and Methods in Language Teaching*, (2002), Richards y Rodgers afirman que la enseñanza de lenguas basada en tareas tiene más fundamentos psicológicos que lingüísticos, esto es que se deriva más de una teoría de aprendizaje que de una teoría del lenguaje. Sin embargo puede igualmente afirmarse que son varios los supuestos acerca de la naturaleza del lenguaje.

El lenguaje es primordialmente un medio de hacer significado. La enseñanza basada en tareas da prioridad al significado a través del uso de la lengua. Así Skehan (1998) hace

notar que el significado es esencial, la evaluación de la tarea está en relación directa con el resultado obtenido al final. Asimismo aclara que el objetivo principal de esta modalidad de aprendizaje no tiene que ver con la exhibición de la lengua.

Algunos investigadores interesados en el tema la asocian con tres modelos de lenguaje, estructural, funcional e interactivo. Esto parece ser más conveniente que ideológico. Así vemos que Skehan (1998) emplea criterios estructurales para determinar la complejidad lingüística de las tareas. De esta manera, el lenguaje parece ir de lo fácil a lo difícil, tradicionalmente hablando.

Otros investigadores como Berwick (1988) citado en Skehan (1998) nos hablan de dos tipos diferentes de propósitos, uno didáctico y otro social (fático) que requiere del uso de la lengua, simplemente por el hecho que los alumnos tienen que utilizarla para llevar a cabo determinada tarea. Pica (1994), por su parte, nos habla de actividades interactivas.

En años recientes, se ha considerado que el vocabulario juega un papel mucho más importante en el aprendizaje de lenguas de lo que se pensaba con anterioridad. Se sabe ahora que el vocabulario abarca no sólo palabras sueltas, sino frases lexicales, raíces de enunciados, rutinas prefabricadas y colocaciones.

Muchas propuestas modernas de tarea tratan de incorporar esta nueva perspectiva.

Skehan (1998) asevera que,

aunque una gran parte de la enseñanza de lenguas había operado bajo la suposición que el lenguaje es esencialmente estructural, con elementos léxicos para llenar patrones estructurales, muchos lingüistas y psicolingüistas argumentan que el procesamiento de la lengua por el hablante nativo es frecuentemente de naturaleza lexical. Esto significa que dicho procesamiento se basa en la producción y comprensión de frases enteras, más largas, que van más allá de la palabra (aunque pueden ser analizadas por lingüistas como unidades de palabra) que no requieran de algún tipo interno de procesamiento en el momento de ser producidas.

La fluidez , de la que ya hemos hablado con anterioridad, tiene que ver con la capacidad del aprendiente para producir la lengua en un tiempo real, sin pausas, ni espacios indebidos a causa de dudas o carencias lingüísticas de éste. Es probable que la fluidez esté más relacionada con otras formas lexicalizadas de comunicación, ya que una manera de contrarrestar la presión que se da en la producción de la lengua, en un tiempo real, consiste en tratar de no recurrir a un sistema excesivo de reglas gramaticales.

La base para la adquisición de una segunda lengua en la enseñanza por medio de tareas es el tratar de hacer que los alumnos hablen y se comuniquen entre ellos a través de la lengua oral, recurriendo a los recursos lingüísticos y comunicativos con los que cuenten en ese momento.

Como ya habíamos comentado, este tipo de enseñanza comparte los supuestos generales acerca de la naturaleza del aprendizaje de la lengua que subyacen al enfoque

comunicativo: las tareas proporcionan tanto el procesamiento de *input* como de *output* necesarios para la adquisición de la lengua. Aquí cabe recordar el hecho que Krashen (1982) insistía que con proporcionar a los estudiantes un tipo de *input* comprensible era suficiente. En oposición a ello, otros investigadores como Swain (1985) argumentan que para el logro adecuado de la segunda lengua se requiere de la producción de *output* que complemente al *input*. Ella nos muestra cómo algunos de sus alumnos en uno de sus cursos de Canadá, a pesar de haber estado expuestos a un *input* comprensible, su habilidad para manejar la lengua meta, en situaciones de conversación, parecía mostrar una marcada desventaja ante la producción de hablantes nativos.

La autora aclara que las oportunidades para el uso productivo de la lengua son determinantes para un desarrollo completo de la lengua meta. Se sabe que las tareas brindan múltiples oportunidades tanto para los requerimientos del *input* como del *output*, las cuales, se cree, son procesos clave para el aprendizaje de lenguas.

Otros investigadores como Plough y Gass (1993) citados en Richards y Rodgers (2002) consideran la negociación del significado como un elemento vital en la adquisición de segundas lenguas. Según ellos la negociación del significado enfoca la atención del aprendiente hacia determinada parte de la respuesta o enunciado producidos por el hablante, en cuanto a aspectos de pronunciación, gramática, léxico, etc. que requieran de modificación. Esto es, que la negociación puede verse como el detonante de la adquisición.

Es sabido que, las tareas fomentan procesos de negociación, modificación, paráfrasis y experimentación, las cuales fundamentan el aprendizaje de lenguas. Este punto de vista forma parte de un enfoque más general sobre la relevancia que tiene la conversación en la adquisición de segundas lenguas. Apoyándose fuertemente en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas en lo que concierne a la negociación e interacción, los seguidores de la enseñanza basada en tareas afirman que la tarea es el pivote para la estimulación de práctica con base en *input*, *output*, negociación del significado así como una conversación orientada a la transacción.

En el año de 1996 Willis afirma que las tareas aumentan la interacción del aprendiente con otros y, por consiguiente, se promueve el aprendizaje. Esto se debe a que en ellas se requiere que los aprendientes usen un lenguaje auténtico. Las tareas tienen dimensiones definidas, así como un cierre, son variadas en formato y operatividad, incluyen actividad física, involucran un sentido de camaradería y colaboración, pueden recurrir a la experiencia previa del aprendiente y toleran y estimulan una variedad de estilos de comunicación.

Otro punto a favor de la implementación del aprendizaje basado en tareas es que se puede recurrir al diseño de tareas que facilitan el uso y aprendizaje de aspectos y componentes específicos de la lengua. Long y Crookes (1991) sostienen que las tareas constituyen un vehículo para la presentación de muestras apropiadas de la lengua meta

– *input* que será transformado vía la aplicación de capacidades de procesamiento cognitivo y la presencia de oportunidades de comprensión y producción de dificultad negociable.

En decidido apoyo a este aspecto Skehan (1998) apunta que en la selección o diseño de tareas es necesaria la interacción del procesamiento cognitivo con un enfoque en la forma lingüística. Así, explica que aquellas tareas que resulten más demandantes tienden a reducir la atención del aprendiente hacia los rasgos formales del mensaje, lo cual puede resultar perjudicial para lograr un sentido de propiedad y un desarrollo gramatical adecuados.

Con base en ello Skehan (1998) sugiere que las tareas deben diseñarse de manera que los estudiantes trabajen en actividades que los habiliten a desarrollar tanto su fluidez como una conciencia lingüística. También propone que las tareas pueden usarse con el fin de canalizar a los aprendientes a determinado aspecto de la lengua. Tal uso puede dirigirse hacia algún aspecto del discurso, propiedad, complejidad, fluidez y aún en ocasiones al uso de determinada estructura gramatical.

Algunos autores interesados en este tema sostienen que si los aprendientes han de adquirir la lengua a través de su participación en las tareas, necesitan atender y percatarse de ciertos rasgos críticos de la lengua que usen y escuchen. Esto se conoce con el nombre de enfoque en la forma, lo que implica el empleo de una variedad de

técnicas enfocadas hacia la forma lingüística, incluyendo actividades previas a la actividad comunicativa, en las que se intenta lograr entre otras cosas, dirigir la atención de los estudiantes, explorar el texto, incluir tareas paralelas y usar material que haya sido realizado con determinado propósito.

En la modalidad de enseñanza basada en tareas éstas se emplean no por sí solas, sino como un medio para agilizar el aprendizaje. Por consiguiente, las actividades de clase deben diseñarse de tal modo que los estudiantes tengan la oportunidad de percatarse de cómo se usa la lengua en la comunicación. Los estudiantes necesitan prestar atención no solamente al mensaje de la tarea, sino a la (s) forma (s) lingüística (s) contenidas en éste.

Muchas tareas solicitan que los estudiantes interpreten mensajes, pero puede suceder que ellos carezcan de suficientes recursos lingüísticos, así como de experiencia previa. En realidad, esto es específicamente el punto central de tal forma de trabajo. La práctica en replantear ideas, parafrasearlas, usar e interpretar señales paralingüísticas es imperiosa. La habilidad para inferir pistas lingüísticas y contextuales, pedir aclaración y consultar con otros aprendientes puede requerir de determinada preparación de estos.

Tales actividades pueden incluir la introducción del tópico, una forma explícita de las instrucciones de la tarea, el ayudar a los estudiantes a recordar o a aprender palabras o frases útiles, la puesta en marcha de la tarea, así como la demostración parcial de los

procedimientos de la misma. Dicha entrada puede ser inductiva e implícita o deductiva y explícita.

DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE PARA ESTE CURSO

1ª. Tarea : *DICTOGLOSS* (Incremento de conciencia lingüística)

De acuerdo a Ellis (1977) esta tarea o serie de actividades promueve que los alumnos se den cuenta del vacío de información que pudiera darse entre un texto original y el texto producido por ellos mismos. La versión producida por los alumnos representa la verificación de sus propias hipótesis lingüísticas o conocimiento explícito. Así, los alumnos adquieren en la última etapa de la tarea un control mayor sobre su conocimiento explícito de la lengua y ello mismo, según investigadores como Ellis (Opus Cit), Rossner (1989) y Bolitho (1995), contribuye a que los estudiantes se acerquen más fácilmente a una forma de conocimiento o competencia implícita.

Por su parte, Swain y Lapkin (1997) exploran nuevas propuestas de la clase basada en tareas en las que se invita a los aprendientes a participar en:

- a) un procesamiento de información de tipo sintáctico y
- b) un enfoque colaborativo de atención y de construcción de significado.

Con base en diferentes tipos de *output* Swain 1997 nos ofrece una nueva propuesta de *output* el cual se usa como recurso para hacer que los aprendientes sean capaces de notar el vacío o diferenciar su propio producto de un texto original. Esto tiene el propósito que 1) los estudiantes comparen su propio sistema de interlenguaje a partir de un texto auténtico y 2) el *output* se utilice como catalizador para un análisis metalingüístico. De esta manera Swain explora la utilidad de la técnica denominada, *dictogloss* en la que los estudiantes trabajan en parejas en un intento por recuperar determinado elemento léxico o incluso alguna estructura gramatical de un dictado que les ha sido presentado con anterioridad por el maestro. Esta técnica funciona como un recurso para hacer que se entable una conversación entre los estudiantes y el cual a su vez sirve para que éstos enfoquen su atención en alguna forma lingüística en lo particular. Por medio de un análisis cualitativo de una transcripción de datos Swain muestra lo siguiente:

- El *output* producido por el alumno puede no embonar con el lenguaje conocido por el mismo y aquel que necesita para reconstruir el texto.
- La necesidad de construir su propio significado obliga a los aprendientes a examinar la sintaxis como un medio para llegar a un fin.
- La reestructuración, el cambio que se opera en el sistema de interlenguaje subyacente, ocurre cuando el estudiante se percata que no embona su propia

producción con el texto original y por consiguiente se conscientiza de la necesidad realizar un esfuerzo adicional al valorar una enseñanza de tipo explícita.

- La clave para que se realice la reestructuración exitosa reside en el hecho que el incremento de conciencia colaborativa y la combinación de capacidades analíticas y de conocimiento previo de los aprendientes vayan seguidos por un proceso de construcción cooperativo.

Como hemos visto es precisamente esta forma de andamiaje, resultado de la colaboración entre los aprendientes, lo que compensa las limitaciones que se dan en la memoria a corto plazo a nivel individual. El proceso de co-construcción permite que se realice la transformación de material y se integre a la memoria a largo plazo, puesto que de otra manera esto podría verse impedido por las limitaciones de la atención y la memoria. Dicho de otra manera, una orientación sintáctica al procesamiento de información, la cual no sería factible de ocurrir en una situación comunicativa normal, puede ser inducida cuando se proporciona a los aprendientes tareas tales como *dictogloss*. Tales tareas refuerzan la tendencia de los aprendientes a formular hipótesis bajo condiciones de colaboración, lo que a su vez permite que se efectúe una auténtica forma de desarrollo en el interlenguaje de los estudiantes y no se conformen solamente con ejecutar la tarea sin obtener de ello ningún beneficio lingüístico. (Ver “*Making Time for a Baby*”).

2a. Actividad: Toma de conciencia lingüística.

En su artículo intitulado. “*Language Awareness in the English Classroom*”, Bolitho (1995) explora también la relevancia y algunas de las implicaciones prácticas de incorporar en la clase de lengua extranjera la dimensión ya conocida como, toma de conciencia acerca de la lengua.

La actividad mencionada es el producto tanto de las investigaciones realizadas por Bolitho (1995) sobre la toma de conciencia lingüística así como de la aplicación directa de la categoría gramatical denominada, *lenguaje indirecto*, en una clase de lengua extranjera, inglés a nivel avanzado.

Primeramente, Bolitho nos habla acerca de la curiosidad natural del ser humano así como de su profunda sed de descubrimiento por la lengua. Así, la lengua aparece desde esta perspectiva como un arma, como una de las herramientas esenciales que él (ella) utiliza para descubrir cosas acerca del mundo con la que puede hacer muchas cosas: describir, lisonjear, analizar, molestar, exagerar.

Con base en lo anterior, Bolitho cuestiona el hecho que aún hoy en día, muchos maestros de lengua les siguen dando a sus alumnos principiantes el trato de recipientes vacíos en espera de ser llenados por su sapiencia. Según este investigador, la toma de

conciencia de la lengua con la que cuentan los estudiantes en el momento de empezar el estudio de una nueva o segunda lengua es la herramienta más poderosa que poseen y que sin embargo muchos maestros dejan sin explotar. Aunado a esto, Bolitho menciona el legado que ciertos métodos como el de Gramática y Traducción y el Directo nos han dejado y que más bien debería considerarse como un lastre y no un beneficio, el veto contra el uso de la lengua materna y el veto contra toda terminología gramatical en las clases de lengua extranjera.

Para aquellos estudiantes poseedores de un nivel lingüístico superior, como es el caso de los estudiantes de nuestro curso, Bolitho nos propone confrontarlos con muestras de textos auténticos para que después analicen algunas de las alternativas a las que recurren determinados escritores cuando tienen que reportar el habla en el contexto de una historia noticiosa (Ver *Language Awareness in the Classroom*). A medida que los alumnos discuten estas opciones por medio de un listado de preguntas habrán de recurrir a sus conocimientos sobre este tema en su lengua materna y encuentran en el proceso tanto similitudes como diferencias. Esta es una propuesta que definitivamente va más allá de los ejercicios tradicionales de transformación, descontextualizados y áridos que han sido diseñados para impartir la forma lingüística, el *lenguaje indirecto*.

A medida que los estudiantes incrementan su nivel lingüístico se enfrentan ahora a una opción de tipo estilístico. Es por ello que Bolitho afirma categóricamente que sólo hasta

que el estudiante sea capaz de reconocer la riqueza y complejidad de la lengua real y contextualizada podrá, por un lado, posesionarse de la gramática a nivel de enunciado y por otro deslindarse de la responsabilidad de enfrentarse a estructuras descontextualizadas.

Finalmente, Bolitho (1995) cuestiona la utilidad del uso de términos tradicionales gramaticales como, *lenguaje indirecto*, *voz pasiva* sin base en ningún contexto y hasta qué punto es conveniente que los maestros eviten usar cualquier tipo de metalenguaje en sus clases. Así, el investigador explica que sin lugar a dudas todos aprendemos nuestra lengua materna sin tener que recurrir a ninguna terminología descriptiva debido a que desarrollamos un entendimiento intuitivo de las partes del habla, sintaxis, cohesión en el texto . . .

La conscientización acerca de la naturaleza de la lengua implica tener que hablar acerca de la lengua con el propósito de averiguar acerca de ella y según Bolitho (1995) nuestros estudiantes requieren de herramientas descriptivas para lograrlo, así como para poder usar libros de referencia de manera efectiva. Este tipo de conocimiento acerca de la lengua no debe considerarse como un sustituto para lograr un funcionamiento efectivo de la misma; esta clase de competencia reconoce abiertamente que la dimensión cognoscitiva ayuda a muchos estudiantes a desarrollar una forma genuina y completa de competencia comunicativa.

El conjunto de tareas que presento a continuación incluye materiales que han sido seleccionados , diseñados y adaptados de otros originales. Todas las actividades tienen dos características propias: primeramente, han sido concebidas con un tema en común, en este caso el tema escogido fue, **“Los adolescentes y/o contra los padres”**. En segundo lugar han sido clasificadas en cuatro categorías, con el propósito de usar en todas las cuatro macrohabilidades, comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita con la posibilidad abierta de que cada uno de los cuatro juegos de tareas integre, a su vez, una segunda o tercera macrohabilidad.

Cada tarea incluye:

- La descripción de la tarea con su objetivo, *input* y actividad a desarrollar
- Un ejercicio previo a la actividad que funciona a la vez como actividad comunicativa oral.
- Una actividad posterior a la actividad base de la tarea.

Las tareas están organizadas en juegos o conjuntos de actividades que pueden dar origen a nuevos materiales y actividades diseñados en la misma forma pero con distinta temática. Los materiales que componen las actividades son diversos y variados tipos de estímulos que se espera ofrezcan a los alumnos suficiente motivación: canciones de diferente épocas, artículos de revistas, de periódicos, fotografías y ejercicios tomados de libros de texto y gramáticas como, *Challenge, Headway, Ways to Grammar* .

GENERAL OBJECTIVE OF LISTENING TASK 1

- I. At the end of this series of activities, students will be able to notice and talk about the disagreements between parents and their children.

MATERIALS

- a) Chalk and board, handout with questions.
b) Cassette accompanied by tapescript of song "Monday Morning".
Cassette accompanied by tapescript of recordings of native speakers.
(This material has been taken and adapted from two textbooks, *Challenge* and *Headway*).

TIME: 2 hours, 50 minutes.

TEACHING PROCEDURES

Activity 1. "Teenagers and/versus parents". (Pre-task activity).

- Teacher writes on board, "Parents are the biggest bane of life".
- Students discuss pros and cons of topic.
- Teacher walks around helping out when necessary.
- Short discussion with class.
- Teacher links discussion with task.

Time: 30 minutes.

Activity 2. "Monday Morning".

- Teacher distributes handouts with questions to students.
- Students talk about the questions and predict answers.
- Students listen to song and confirm expectations or not.

Time: 40 minutes.

Activity 3. "Teenagers and/versus parents". (Task-activity).

- In pairs, students prepare a role-play based on the song story by Peter, Paul and Mary.
- Teacher walks around helping out with vocabulary.
- Students practice dialogue.
- Two or three pairs act it out in front of the class.

Time: 50 minutes.

Activity 4. "What's being a teenager about?" (Post-task activity)

- Students listen to recordings of native speakers talking about their adolescence.
- Students say how many speakers are still teenagers and why.

- Students talk about discrepancies between parents and their children.
- Students listen to tape again and answer a set of questions.

Time: 50 minutes.

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
 ADVANCED ENGLISH COURSE
 TEACHER: DOLORES NOVELO R.

PLANTEL No. 7 "EZEQUIEL A. CHÁVEZ"
 LESSON PLAN / TEACHER'S NOTES,
 SKILL: READING.

GENERAL OBJECTIVE OF READING TASK.

- I. At the end of this series of activities, students will be able to offer a realistic view of the relationship between a father and his daughter by exchanging information about them taken from two different texts.

MATERIALS

A set of questions, two reading-texts, an exercise containing a set of multi-word verbs.

TIME: 1 hour, 20 minutes

TEACHING PROCEDURES

Activity 1. "Family matters" and "My father". (Pre-task activity)

- Students are given a set of questions to be answered.
- In two groups, students discuss the questions based on the two texts.

Time: 30 minutes.

Activity 2. Jig-saw reading. (Task-activity)

- In pairs, students exchange information from both texts in order to see who has a more realistic view of the relationship between father and daughter.

Time: 30 minutes.

Activity 3. Grammar focus. (Post-task activity)

- Students are given a handout with an exercise based on multi-word verbs.
- Students replace the multi-word verbs (with non-literal meaning) with other words with actual meaning.

Time: 20 minutes.

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
 ADVANCED ENGLISH COURSE
 TEACHER: DOLORES NOVELO R.

PLANTEL NO. 7 "EZEQUIEL A. CHÁVEZ"
 LESSON PLAN/TEACHER'S NOTES.
 SKILL: ORAL

GENERAL OBJECTIVE OF ORAL TASK

- I. At the end of this series of activities, students will be able to handle their oral skills more fluently.

MATERIALS

A handout with questions, a cassette accompanied by tape of recordings of native speakers who use other people's words.

A handout with the extract from a girl's journal, a report of a conversation between father and son.

Chalk and board. A handout with a language review on Direct and Reported Speech. A handout containing a newspaper extract and a set of questions based on concept, "Reported Speech". A handout with a four-frame cartoon.

TIME: 3 hours.

TEACHING PROCEDURES

Activity 1. "Reported and Direct Speech". (Pre-task activity)

- In pairs, students compare some pairs of questions and sentences, and answer the set of questions.
- Students listen to a recording in which speakers make it clear they are using another person's words and not their own to make their conversation more lively.
- Students listen to tape again and compare ideas with partner.
- Students listen to five examples which contain "direct speech". As they listen they add speech marks in the correct places.

Time: 50 minutes.

Activity 2. "A teen-age girl's diary". (Task-activities).

- Students are given a handout with the extract from a girl's journal and another one with a report of a conversation that takes place between father and son.
- Students read the extract from the teen-age girl's journal and figure out how old she is and who John might be.
- In groups of three, students make up the conversation between the girl and her parents.
- Students read the report of the conversation between the boy and his father.
- Students write down the actual conversation between them and act it out in front of class.

- In pairs, students read the description of a problem a couple of parents are having with their teen-age daughter. Then they talk about what they could do if they were in the same situation as Sara's parents.

Time: 50 minutes.

Activity 3. ◦ "Reported speech". (Post-task activities)

- Brainstorming of concept, "Reported speech".
- Students read carefully the language review on "Direct and Reported speech" and compare it with their knowledge of subject-matter.
- Students are given an e-mail article to read and answer a set of questions based on same topic.
- Students are given a set of handouts containing information on "Reporting and Paraphrasing".
- Students read this information, look at cartoon of Lucy and Charlie Brown, and write a description of each frame of this four-frame cartoon.
- Students are asked to rewrite a description of the same cartoon. This time they are asked to use reported speech.

Time: 80 minutes.

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
 ADVANCED ENGLISH COURSE
 TEACHER: DOLORES NOVELO R.

PLANTEL No. 7 "EZEQUIEL A. CHÁVEZ"
 LESSON PLAN / TEACHER'S NOTES
 SKILL: WRITING

GENERAL OBJECTIVE

- I. At the end of this series of activities, students will be able to write a composition on a family incident.

MATERIALS

A handout with a picture of a woman. A handout with a text, "A mother's fondness". A handout with an exercise on phrasal verbs with through. A handout with an exercise based on explanations and reasons given by the mother. A handout with some guidelines to plan a composition. A handout with text, "The daughter's story". Two pictures. A handout with text, "Making time for a baby".

TIME: 4 hours, fifty minutes.

TEACHING PROCEDURES

Activity 1. "A mother's fondness". (Pre-task activities)

- Students are given a handout with a picture of a woman.
- Students look at the woman and describe her.
- Students are given a handout with text, "A mother's fondness".
- As students read the story of a family incident from the mother's point of view they are asked to find evidence that she is worried, frightened...
- Students are given a third handout with an exercise containing phrasal verbs with through.
- Students choose the correct meaning.
- Students are asked to work with an exercise based on explanations and reasons given by mother.
- Students match some questions with an appropriate explanation.
- In groups, students discuss why they think the daughter didn't want to telephone her mother and tell her where she was.

Time: 40 minutes.

Activity 2. "The daughter's story". (Task-activities)

- Students are given a handout with some guidelines to plan their composition.
- Students are asked to write the daughter's view on the same incident.
- Students read them carefully.
- Students write a first draft of the daughter's version (150 words).
- Students exchange stories with a partner and compare what they have written. They discuss differences.
- Students write their final draft and check it carefully.
- Some students read their work aloud to class.

Time: 2 hours.

Activity 3. “The daughter’s story” versus “A mother’s fondness”. (Post-task activities)

- Students are given a handout containing the actual daughter’s story.
- Students read the daughter’s story and compare it with a mother’s version.
- Students are given two pictures, one of a baby and another one of an executive woman who is carrying a briefcase as if it was a baby. They talk about them.
- Students listen to teacher read a text, “Making time for a baby” and try to reconstruct it. They work in pairs. In order to achieve meaning they must work collaboratively.
- Students and teacher work together to correct work.

Time: 2 hours, 10 minutes.

LISTENING-TASK

I. Pre-task activities.

1. In pairs, students discuss the pros and cons of topic, "According to some teen-agers, parents are the biggest bane of life".

TOPIC

Pros

Cons

Possible suggestions:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ◦ Parents want you to have your room clean and tidy. ◦ They want to know who your friends are. ◦ They want to know which clothes you wear. ◦ They want to check what kind of music you listen to. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Some teen-agers get on well with parents. ◦ Some parents don't argue much about. ◦ Some parents want you to be with them. ◦ Some parents enjoy your company. |
|--|---|
2. Students listen to a song, "Monday morning" with Peter, Paul and Mary, about a fifteen-year old girl who decides to get married and what marriage brings to her. In pairs, students talk about it by answering a set of questions:
 - a) How old is the groom?
 - b) Why are they going to get married so soon?
 - c) How does the girl discover marriage is not what she had expected?
 - d) What's the girl's wish for the next day after her wedding?
 - e) Why do you think the teenager has decided to be married on Monday morning?

Peter, Paul & Mary's lyrics

Monday Morning

Adapt. & Arranged by Yarrow/Stookey/Travers/Okun-
Pepamar Music Corp. ASCAP

Early one mornin' one mornin' in spring
To hear the birds whistle the nightingales sing
I met a fair maiden who sweetly did sing
I'm going to be married next Monday morning.

How old are you my fair young maid,
Here in this valley this valley so green
How old are you my fair young maid,
I'm goin' to be sixteen next Monday mornin'.

Well sixteen years old, that's too young for to marry
So take my advice, five years longer to tarry
For marriage brings troubles and sorrows begin
So put off your wedding for Monday mornin'.

You talk like a mad man, a man with no skill
Two years I've been waiting against my own will
Now I'm determined to have my own way
And I'm going to be married next Monday mornin'

And next Monday mornin' the bells they will ring
And my true love will buy me a gay gold ring
Also he'll buy me a new pretty gown
To wear at my wedding next Monday mornin'

Next Monday night when I go to my bed
And I turn round to the man that I've wed
Around his middle my two arms I will fling,
And I wish to my soul it was Monday mornin'.

A Song Will Rise



1965

II. Task-activities.

3. Students prepare a role-play, based on the story of the song they have already listened to. They work in pairs, practice their dialogue, and finally, two or three pairs act it out in front of class:

Role-play (Mum)

- You are going to be the mother of a fifteen-year old girl, who wants to get married on Monday morning.
- Listen to what your daughter tells you.
- Try to understand her point of view.
- Explain to her that marriage brings trouble and sorrows begin.
- Your daughter won't listen to you.
- Insist and try to persuade her not to marry so soon.

Role-play (Daughter)

- You are going to be a fifteen-year old girl who wants to get married.
- Tell your mother you are determined to have your own way.
- Listen to what your mother tells you.
- Try to understand her point of view.
- Explain to her you want to lead your own life.

III. Post-task activities.

4. Students listen to some recordings of native speakers talking about their teenage years.

Students have to say how many of the speakers are still teenagers.

Students have to mention some of the disagreements they consider likely to take place between teenagers and parents.

In order to prove they understand the meaning of the text, students have to listen to parts 1 and 2 again and answer the following questions:

Part 1. Explain what the first speaker means by being a teenager.

Part 2. Explain why the girl doesn't want to go out with her parents.

TAPESCRIPTS

1 A: Hmm ... I think it's a general ... to me it was a fight for freedom, you know, I think that's what being a teenager is all about, isn't it?

B: And wearing those clothes is part of that ...

A: Just every part of it: you know, what time you can stay out at night and who your friends are and what you wear and what music you listen to ...

2 C: That's another thing about being a teenager – you're very embarrassed about your parents, they're the biggest bane of your life ...

D: Oh they're so embarrassing!

C: And if your father says, 'Let's go out,' you think, 'No! I can't be seen out with my dad, people will just laugh at me and ...'

D: That's the thing ... parents actually have quite a lot of power especially during the teenage years you're still going to school. You don't have that kind of financial power to buy the clothes you want. You don't have the money. They can literally say, you know, if you say to your parents I want to buy this record or this clothing or ..., they can stop you. It's quite a simple power and they can kind of control your life.

3 Interviewer: Rob, how do you get on with your parents?

Rob: I get on very well with my parents, they, I get on well with them. We're very friendly and we don't argue much, about much.

Interviewer: Is there anything that you do find you differ in opinion with them about?

Rob: Not really, I tend to accept what they say as what's right, 'cause they're above me and they know what's right. Sometimes I disagree with them about what time I ought to be home when I'm seeing my friends, but I don't really have much that I argue about with them.

Haines S. and S. Brewster,
Challenge, Nelson.

4 Interviewer: If you disagree with them about the time that you should be home, why is it that you disagree? Is it because you think that you are responsible enough to stay out later?

Rob: No, it's just normally that I, well, I suppose so, I think I, it doesn't really matter what time I get back, but, you know, they've got to cook the tea and they like me to be there with them. I think I can look after myself more than they let me sometimes.

Interviewer: So, you do think you're more responsible than they think you are?

Rob: Yeah, I think so.

Interviewer: Can you see trouble coming in the future with that?

Rob: Er, not really, I think, I think they'll sort of let me, er, stay out gradually later and look after myself more, but I can't foresee any trouble, no.

E: Well I didn't enjoy being a teenager at all.

F: Why not?

E: Erm ... maybe it's because my mum was very good with very small children, but she didn't have a clue when it came to understanding what goes on in the teenage mind, which was surprising 'cause she'd been a teenager herself, but I felt I was always being criticised ... I felt a lot was being expected of me on the one hand and not enough on the other, like I felt that I was expected to behave like an adult in one situation but only given the status of a child in the other ... she always used to be telling me to tidy my room, erm, she used to tell me what to wear, which was why I was embarrassed to be a teenager because I could never join in with the fashions because my mother always told me what I looked like, she always told me, 'You look terrible in that' and that sort of thing. 'Don't wear this, don't wear that ...'

G: If I wanted to go out, you know when I was 14 or 15, my dad always sort of asked me where I was going. He had to know if I was going with anyone, what time I'd be back. It was a real bore.

H: My dad did that until I was about 18. He wanted to know where I was going and who I was going with and he told me to be home by midnight at the latest. And when I got home, he always asked me where I'd been and who I'd met. It was really irritating. Once, he actually grounded me for a whole week.

READING TASK

I. Pre-task activities.

1. Students divide into two groups, boys and girls, and discuss the following questions in order to understand the text *Family Matters*.

Group A. Boys.

Group B. Girls.

1. Who do you most take after, your mother or your father?
2. Who do you look like?
Who are you like in character?
3. How much of a generation gap is there between you and your parents?
4. Would you like to bring up your children similar to the way your parents brought you up?

II. Task-activity.

2. Jig-saw reading.

There is a feature in a magazine in which members of the same family describe their relationship.

Students will read about James Mitford's, an actor, and his daughter, Amy.

Group A reads James Mitford's description of their relationship.

Group B reads Amy Mitford's description of their relationship.

3. As they read students try to answer a set of questions.
In case they can't, they may try to guess the answer.
When they have finished reading their text, and tried to answer as many questions as they can, they should find a partner from the other group.
4. Students compare their answers and swap information. Who has a more realistic view of the relationship and why?

Family Matters

Relative Values

Two points of view on a family relationship



My Daughter

James Mitford: My wife and I only had the one child. It might have been nice to have a son, but we didn't plan a family, we just had Amy.

I see her as my best friend. I think she'd always come to me first if she had a problem. We have the same sense of humour, and share interests. I don't mind animals, but she's completely obsessed with them, and she has always had dogs, cats, horses, and goldfish in her life.

We were closest when she was about four, which I think is a lovely age for a child. They know the parents best, and don't have the outside contacts. She must have grown up suddenly when she went to school, because I remember her growing away from her family slightly. Any father who has a teenager daughter comes across an extraordinary collection of people, and there seemed to be an endless stream of strange young men coming through our house. By the time I'd learned their names they'd gone away and I had to start learning a new lot. I remember I told her off once in front of her friends and she didn't talk to me for days afterwards.

I wanted more than anything else for her to be happy in what she was doing, and I was prepared to pull strings to help her on her way. She went to a good school, but that didn't work out. She must have upset somebody. When she left she decided she wanted to become an actress so I got her into drama school. It wasn't to her liking so she joined a theatre group and began doing bits and pieces in films. She was doing well, but then gave it up. She probably found it boring. Then she took up social work, and finally went to work for a designer and he became her husband. And that's really the story of her life. She must be happy with him — they're always together.

We have the same tastes in books and music, but it takes me a while to get used to new pop songs. I used to take her to see the opera, which is my big passion, but I don't think she likes it very much, she doesn't come with me any more.

I don't think she's a big television watcher. She knows when I'm on, and she might watch, but I don't know. It's not the kind of thing she tells me.

We're very grateful for Amy. She's a good daughter as daughters go. We're looking forward to being grandparents. I'm sure she'll have a son.

In questions 1–3, there is not necessarily one correct answer only.

- 1 How would you describe their relationship?
 - a. It was closer when Amy was a child.
 - b. They get on well, and agree on most things.
 - c. He has more respect for her than she does for him.
 - d. They don't have very much in common.
- 2 How would you describe James Mitford?
 - a. He has done all that a father can for his daughter.
 - b. He isn't very aware of how she really feels.
 - c. He's more interested in himself than his family.
- 3 How would you describe Amy?
 - a. She is selfish and spoilt.
 - b. It took her a long time to decide what she wanted to do in life.
 - c. She found happiness in marriage that she didn't have in childhood.
- 4 What did he think of her friends when she was a teenager?
- 5 Why did she leave school?
- 6 Why did she give up her jobs?
- 7 What does he think of her husband?
- 8 Is she interested in his career?
- 9 Is she going to have children?
- 10 How often do they see each other?

When you have answered as many questions as you can, find a partner from the other group.

Compare your answers and swap information.

What do you think?

Who has the more realistic view of the relationship?

Why?

Soars, J. and L. Soars, *Headway*, Oxford University Press.

Comprehension check

In questions 1–3, there is not necessarily one correct answer only.

- 1 How would you describe their relationship?
 - a. It was closer when Amy was a child.
 - b. They get on well, and agree on most things.
 - c. He has more respect for her than she does for him.
 - d. They don't have very much in common.
- 2 How would you describe James Mitford?
 - a. He has done all that a father can for his daughter.
 - b. He isn't very aware of how she really feels.
 - c. He's more interested in himself than his family.
- 3 How would you describe Amy?
 - a. She is selfish and spoilt.
 - b. It took her a long time to decide what she wanted to do in life.
 - c. She found happiness in marriage that she didn't have in childhood.
- 4 What did he think of her friends when she was a teenager?
- 5 Why did she leave school?
- 6 Why did she give up her jobs?
- 7 What does he think of her husband?
- 8 Is she interested in his career?
- 9 Is she going to have children?
- 10 How often do they see each other?

When you have answered as many questions as you can, find a partner from the other group.

Compare your answers and swap information.

What do you think?

Who has the more realistic view of the relationship?

Why?

Soars, J. and L. Soars,
Headway, Oxford University
Press.



My Father

Amy Mitford: I don't really know my father. He isn't easy to get on with. He's quite self-centred, and a little bit vain. I think, and in some ways quite unapproachable. The public
15 must think he's very easy-going, but at home he keeps himself to himself.

He can't have been at home much when I was a child, because I don't remember much about him. He's always been slightly out of touch with family life. His work always came
50 first, and he was always off somewhere acting or rehearsing. He loves being asked for his autograph, he loves to be recognized. He has won several awards, and he's very proud of that. He was given the Member of the British Empire, and we had to go to Buckingham Palace to get the medal. It was
55 incredibly boring — there were hundreds of other people getting the same thing, and you had to sit there for hours. He shows off his awards to whoever comes to the house.

I went to public school, and because of my total lack of interest and non-attendance I was asked to leave. I didn't want
60 to go there in the first place. I was taken away from all my friends. He must have been very pleased to get me into the school, but in the end it was a complete waste of money. I let him down quite badly, I suppose. I tried several jobs but I couldn't settle down in them. They just weren't challenging
65 enough. Then I realized that what I really wanted to do was live in the country and look after animals, so that's what I now do.

As a family, we're not that close, either emotionally or geographically. We don't see much of each other these days.
70 My father and I are totally different, like chalk and cheese. My interests have always been the country, but he's into books, music and above all, opera, which I hate. If they do come to see us, they're in completely the wrong clothes for the country — mink coats, nice little leather shoes, not exactly
75 ideal for long walks across the fields.

He was totally opposed to me getting married. He was hoping we would break up. Gerald's too humble, I suppose. He must have wanted me to marry someone famous, but I
80 didn't, and that's all there is to it. We don't want children, but my father keeps on and on talking about wanting grandchildren. You can't make someone have children just because you want grandchildren.

I never watch him on television. I'm not that interested, and anyway he usually forgets to tell me when he's on.

III. Post-task activity.

5. In the text about the Mitfords there are a number of multi-word verbs with non-literal meanings. Students underline them. Students replace the words in italics in a group of sentences with a multi-word verb from the text.

► Grammar reference: page 120.

4 In the texts about the Mitfords there are a number of *multi-word verbs* with non-literal meanings. Replace the words in italics in the following sentences with a *multi-word verb* from the texts.

- a. He *started playing* golf because he needed the exercise.
 - b. I *unexpectedly met* an old school friend last week.
 - c. Have you heard? Jane and Andrew have *separated*.
 - d. *What sort of relationship* do you have with your parents?
 - e. I can't stand her. She's always *boasting* about her wonderful children.
 - f. Are you beginning to *get established* in your new flat?
 - g. Tennis was taking up too much of my time, so I *stopped doing* it.
 - h. Don't *disappoint* me. I'm relying on you to help me.
- i. She was *reprimanded* for getting her new clothes dirty.
 - j. It was a good plan in theory but it *wasn't successful* in practice.
- 5 Complete the following dialogues with one of the same *multi-word verbs* in the correct form.
- a. A I saw Bernard and Mary last night. You don't like them very much, do you?
B Well, I quite like Bernard, but I've never been able . . .
 - b. A I was in Manchester yesterday, at the College of Art.
B Really? That's where Alan works. Did you . . .
 - c. A You're getting fat.
B Yes. I think I'll . . .
 - d. A How's the old car of yours? Still going, is it?
B Don't say that about my car. It's never once . . .
 - e. A Paul seems to lose his temper with the children very easily.
B Yes. He's always . . .

ORAL TASK

I. Pre-task activities1. Language review of *reported* and *direct speech*.

In pairs, students compare pairs of questions and sentences and answer the following questions:

1. a. Where are you going?
b. My parents asked me where I was going.
2. a. What time will you be back?
b. They wanted to know what time I would be back.
3. a. Are you going out with anyone?
b. They asked me if I was going out with anyone.

2. Pronunciation and punctuation.

To make their conversation more lively, speakers use other people's actual words (direct speech) instead of reported speech.

Students listen to a recording in which speakers make it clear they are using another person's words and not their own.

Students listen to the examples for a second time and compare ideas with a partner.

Finally students listen to five examples which contain direct speech. As they listen they add speech marks in the correct places.

II. Task activities

3 Students read an extract from a teenage girl's diary and in pairs answer how old they think she is, and who John might be.

After that work in groups of three students and make up the conversation between the girl and her parents.

Conversations

Read this extract from a teenage girl's journal. How old do you think the girl is? Who is John?

Working in groups of three, make up the conversation between the girl and her parents.

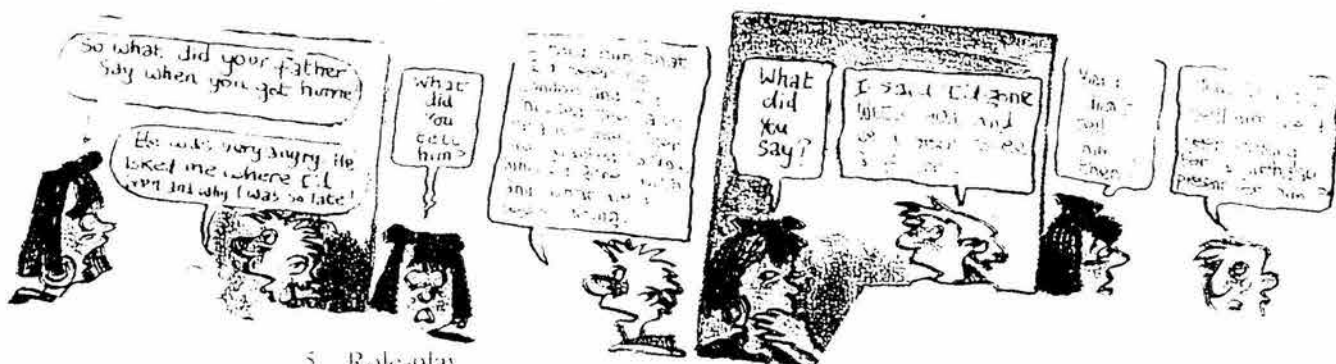
- Read this report of a conversation that took place between a boy and his father.

Tuesday. Mentioned that I was thinking about holiday with Sae and Jenny. Mum and Dad just stared at me as if I was mad. Said I was too young. Told them that Sae and Jenny's parents didn't mind. They asked usual questions: where we were thinking of going, who she was going, how long we'd be away for - the usual things.

Ended up getting angry - stormed out of the room. I'm fed up with being treated like a child. Why do parents treat girls differently from boys? John went away with friends when he was 16.

Haines, S. and S. Brewster.
Challenge, Nelson.

- Students read the report of a conversation that takes place between a boy and his father. Students write down the actual conversation between the boy and his father and act it out in front of the class.



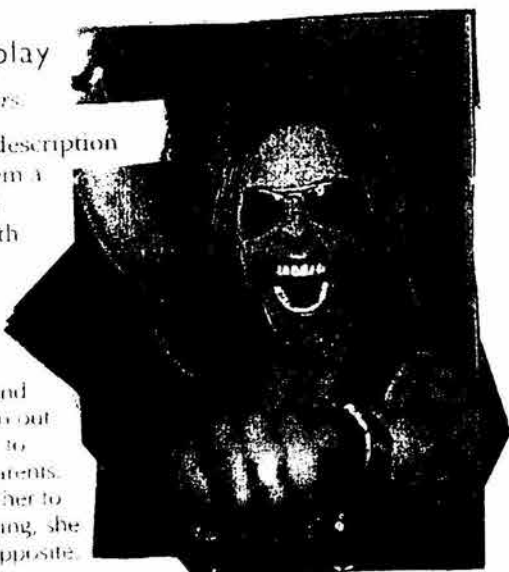
- Role-play. Students work in pairs and read the description of a problem a couple of parents are having with their teenage daughter. Then they think about what they would do if they were in the same situation as Sara's parents.

Role play

Work in pairs.

Read this description of a problem a couple are having with their teenage daughter.

Sara is 13 years old and seems to go out of her way to let her parents, if they ask her to do something, she does the opposite or becomes stubborn and difficult. Last week, she was seen out at night even though her father had forbidden it and she didn't get home until midnight after going to a disco with her friends.



Think about what you would do if you were in the same situation as Sara's parents.

Student A: Turn to page 157.

Student B: As a parent you try to take things calmly. You hope your daughter is just going through a difficult phase.

Make a list of some of the things that you might say to Sara. They can be statements, questions or commands.

- EXAMPLES:
- I'll tell her to stop thinking about other people.
 - I'll tell her I'm very, very worried about her.
 - I'll ask her to stop behaving so selfishly.
 - I'll ask her if she was unhappy at school.

In pairs discuss how best to deal with Sara. Try to agree on one or two things to say to her.

Haines, S. and S. Brewster, Challenge, Nelson.

Role play

Student A: As a parent you are rather strict. You become very upset when your daughter does not do as she is told.

Make a list of some of the things that you might say to Sara. They can be statements, questions and, or commands.

EXAMPLES:

I'd tell her to behave herself.

I'd tell her she couldn't go out.

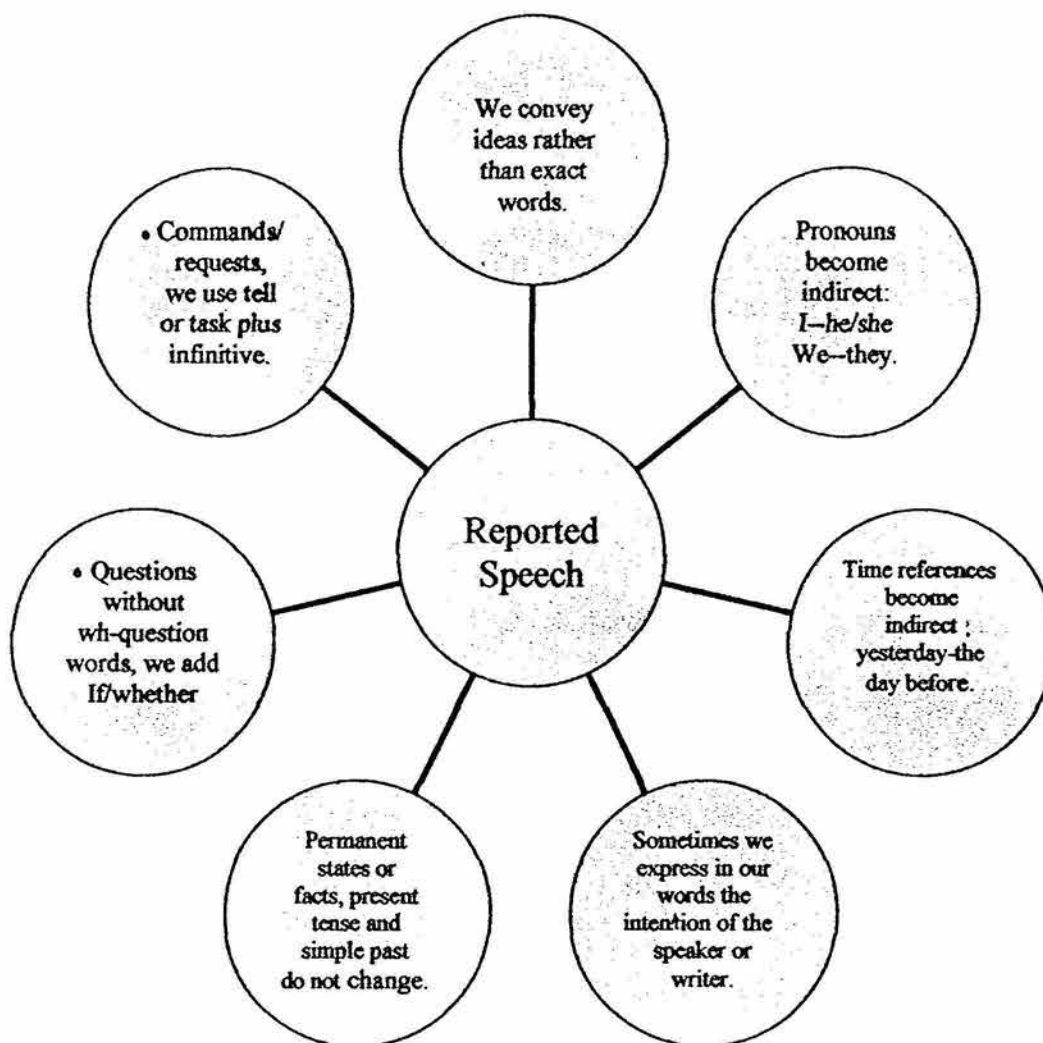
I'd ask her to do as she was told.

I'd ask her if she enjoyed upsetting me.

In pairs, discuss how best to deal with Sara. Try to agree on one or two things to say to her.

III Post-task activities.

6. Brainstorm of concept, "reported speech":



Language review

Grammar and Use

7. Read the language review on Grammar and Use regarding "direct and indirect speech".

1 Direct and Reported speech

• Reported statements

Remember the main differences between direct and reported speech:

- 1 The tense of verbs in reported speech is usually further in the past than the corresponding verbs in direct speech (but see note below).
- 2 Pronouns become indirect
I → she, we → they
- 3 Time references become indirect
yesterday → the day before

EXAMPLE:

Direct: *'I'm going home tomorrow,' she said.*

Reported: *She said she was going home the following day.*

Note: The present tense can be kept in the reported statement if you are reporting permanent states or facts, just as the Simple Past does not have to change to the Past Perfect if the context is clear. (See Unit 3, Language review A1.)

• Reported questions

1 Wh- questions

DIRECT	REPORTED
'Where are you going tomorrow?' she asked	She asked (me) where I was going the following day.
'What time will you be back?' my father asked.	My father asked what time I would / I'd be back.
'Where have you been?' he asked	He asked where I had / I'd been.

2 Other questions

When we report questions which do not have a *wh-* question word, we add *if* or *whether*:

DIRECT	REPORTED
'Are you going with anyone?' he asked	He asked if I was going with anyone.
'Is it a party or a dance?' she wanted to know.	She wanted to know if it was a party or a dance.
'I met Michael Jackson, did you prefer making videos or doing live shows?'	I'd ask Michael Jackson whether he prefers making videos or doing live shows.

3 Reporting verbs with reported questions:

He asked if I would be late home.

She wondered where I was going.

They wanted to know who I was going with.

• Reported commands or requests

When we report commands (orders) or requests, we often use *tell* or *ask* + infinitive:

DIRECT	REPORTED
'You must be home by midnight,' he said.	He told me to be home by midnight.
'Don't be late!' she said.	She told me not to be late.
'Could you lock the doors when you come in?' she said.	She asked me to lock the doors when I came in.

Notes

- 1 The verbs *order*, *command* and *request* are not often used as reporting verbs.
- 2 *say* and *tell*: *say* does not need a personal indirect object, whereas *tell* does:

He said he was emigrating to Australia.

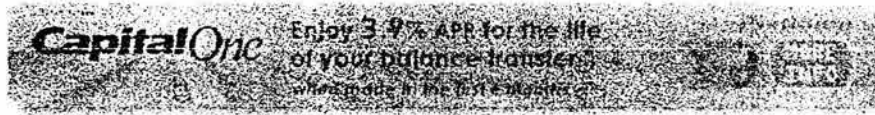
He told his mother / her he was emigrating to Australia.

Michael Jackson to be charged with child molestation Thursday

~HOO
IAMD

News
~.XU

[My Yahoo!](#) - [Yahoo!](#) - [Help](#)



[Click Here!](#)

Yahoo! Headlines

Top Stories

[Home](#) [Top Stories](#) [World](#) [Business](#) [Politics](#) [Entertainment](#) [Tech](#) [Science](#) [Oddly Enough](#) [Sport](#)

[Reuters](#) | [AFP](#) | [Sky News](#) | [The Scotsman](#) | [Photos](#)

[V.](#)

Thursday December 18, 01 :04 AM

Michael Jackson to be charged with child molestation Thursday



LOS ANGELES (AFP) - Pop icon Michael Jackson . formally charged with child molestation on Thursday, prosecutors announced.

Santa Barbara District Attorney Tom Sneddon confirmed he would lay charges against the legendary entertainer at a court in the hamlet of

[Click to enlarge photo Santa Maria, near Jackson's Neverland Ranch at around 1:00 pm \(21:00 GMT\)Thursday.](#)

Sneddon's statement came one day after he said he was planning to file long-delayed charges on "multiple" counts of sex abuse on a child under the age of 14 late this week.

Jackson turned himself into police on an arrest warrant on November 20 and was freed on three million dollars bail after being handcuffed, and subjected to humiliating police mugshots and fingerprinting during booking.

Prosecutors have so far declined to reveal details of the charges against the "King of Pop," but media reports say the alleged victim was a 12-year-old cancer patient befriended by him and invited to Neverland.

Jackson, 45, has strongly denied the allegations and dismissed them as a "big lie," while his lawyer suggested his young accuser's family saw the multi-millionaire star as a "lottery ticket" and was trying to cash in on his fortune.

He is due to make his first court appearance to hear the charges against him in Santa Maria, which lies about 260 kilometers (165 miles) northeast of Los Angeles, on January 9.

QUESTIONS

1. Whose words are reported in the first paragraph?
2. What did the District Attorney confirm in paragraph 2?
3. Do you think these are the actual words of the prosecutor in paragraph 3?
4. Why was Michael Jackson set free on November 20, in paragraph 4?
5. Why do media reports complain that the alleged victim was invited to Jackson's house?
6. Is it frequent for lawyer to use this kind of language, "Jackson, the multi-millionaire star, as a lottery ticket to be cashed?"

9. Reporting and Paraphrasing

Question : How is reporting what I hear or read different from quoting directly ?

A. We use direct quotation when we are writing dialogue or when we are telling the reader exactly what somebody else said or wrote, word for word. We quote exact words when those words are particularly appropriate. If, however, we want to convey general ideas rather than exact words, we usually use reported speech.

Note the difference in form :

The mayor asks, "How am I doing ?"

The mayor asks how he is doing.

Here the introductory verb is in the present tense. With an introductory verb in the past, we would write this :

The mayor asked how he was doing.

Look closely at the two sentences below. Count the number of differences you can find between them.

The woman asked, "Where are my glasses ?"

The woman asked where her glasses were.

(See Answer Key, p. 111.)

Sometimes, particularly when we report a long piece of speech or writing, it is better to paraphrase—that is, express in our own words the intention of the speaker or writer :

The mayor asked the people to assess his progress.

The woman wanted to find her glasses.

B. Look at the cartoon at the top of the next page. Write a description of each frame of the four-frame cartoon. First, quote directly what the characters Lucy and Charlie Brown say, using quotation marks. Begin like this :

Raimes, A. (1988),
Grammar Troublespots.

An Editing Guide for ESL.
St. Martin's Press,
New York Inc.



One day Lucy was sitting and offering psychiatric help for five cents. Charlie Brown came along, sat down, and said, “.....”

(See Answer Key, p,111.)

C. Now, rewrite your description of the cartoon. This time use reported speech. Keep the reported speech as close to the original quotations as possible. Observe the following conventions :

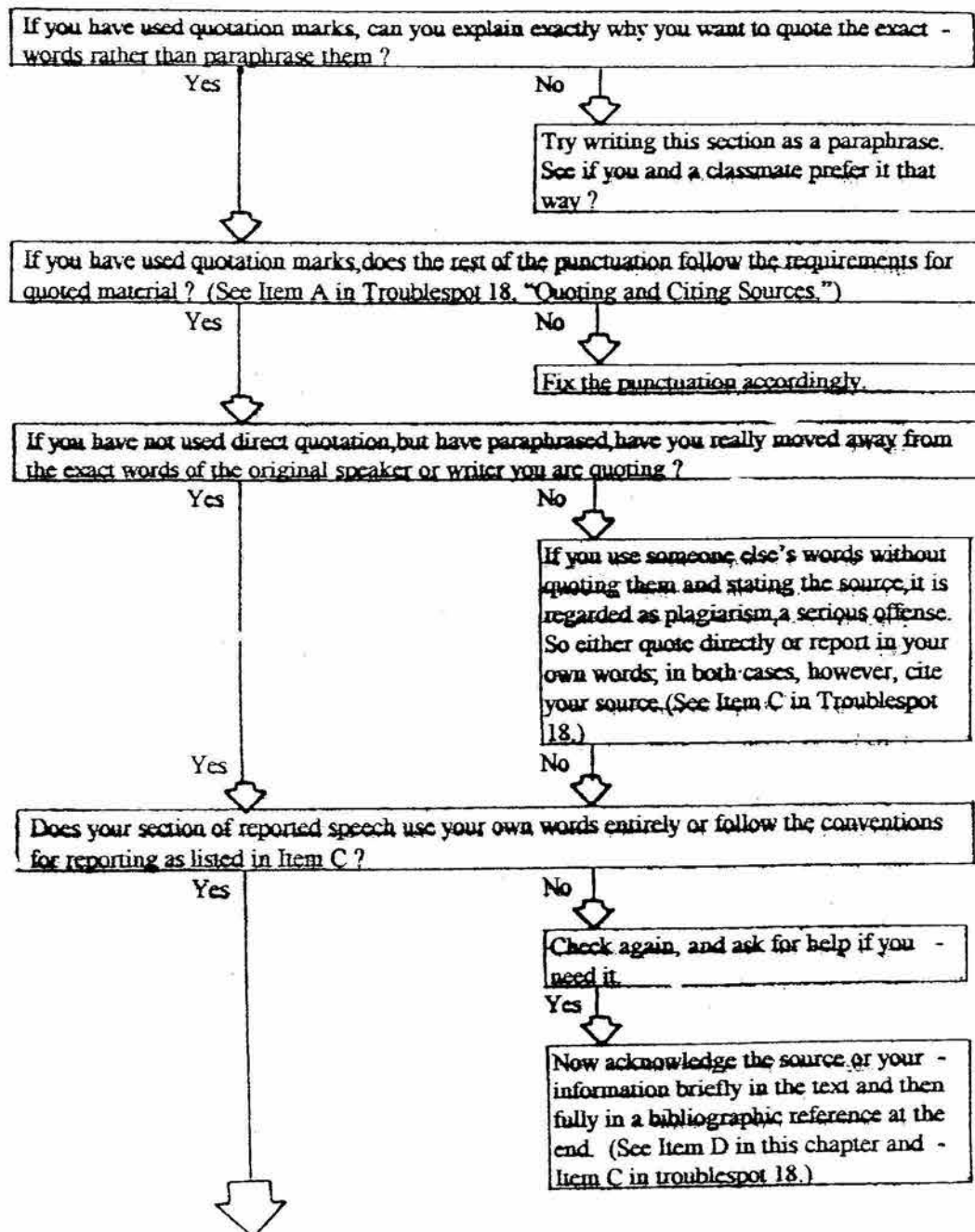
- 1.- Do not use quotation marks.
- 2.- Do not use a question mark at the end of a reported question.
- 3.- In a reported question, use statement word order (subject+verb) and not question word order.
- 4.- After an introductory verb in the past (like said), use past-tense verbs for the reported speech.
- 5.- Pronouns like *I*, *we*, *you*, change when you write reported speech.
- 6.- *This* and *these* change to *that* and *those*.
- 7.- Incomplete sentences usually have to be reworded slightly when they are reported.
- 8.- Do not use the same introductory verb every time. Introductory verbs include *say*, *ask*, *tell someone to.....reply*, *complain*, *advise someone to.....want to know*, and others.

Raimes, A. (1988),
Grammar Troublespots.

An Editing Guide for ESL.
 St. Martin's Press,
 New York Inc.

Editing Advice

If you have written about what somebody else said or wrote, ask these questions:



Raimes, S. and (1988),
Grammar Troublespots.

An Editing Guide for ESL.
St. Martin's Press,
New York Inc.

4. A capital letter is used when a complete sentence is quoted. If the Quotation begins in the middle of a sentence, no capital letter is used: "Marilyn and I are going to that new Italian place," - She said, "and I've lost the address....."
5. A new paragraph marks a change of speaker.

Troublespot 19: Reporting and Paraphrasing

A. Determine the Differences in the Sentences

There are seven differences: no comma, no capital letter for *where*, no quotation marks, *are/were*, *my/her*, statement word order, no question mark.

B. Quote Directly

One version follows: Charlie Brown came along, sat down, and said, "I have deep feelings of depression. Then he asked, "What can I do about this?" Lucy replied, "Snap out of it! Five cents please."

C. Change to Reported Speech

One version follows, providing an example of a reported statement, question, and command: - Charlie Brown came along, sat down, and said that he had deep feelings of depression. He asked Lucy what he could do about that. She advised him to snap out of it a politely asked him for five cents.

D. Change to Reported Speech

One version follows. Others are possible.

Mrs. Stein told the people in the room that she and Marilyn were going to a new Italian restaurant, an elegant place where they served everything burning on a sword... however, she had lost the address. At the point, Priscilla started coughing, and Lee wondered aloud if the cough was psychosomatic. Mrs. Stein didn't know what the word meant and wanted to know if they would all get the cough. Lee said they probably would. Suddenly Mrs. Stein found the piece of paper with the address on it. As Priscilla put her hand in her mink-coat pocket, Mrs. Stein told her not to light another cigarette, but Priscilla pulled out a little box and told Lee it was for him. It was a Tiffany's box, and in it he found a pair of gold cuff links.

Troublespot 20: Apostrophes for Possession

A. Answers to Questions

All four sentences include an apostrophe.

Sentence 2b has the apostrophe after the final -s.

Formato de autoevaluación.

Como último componente de esta sección del curso de inglés para la Preparatoria, con doble propósito: comunicativo y gramatical, con materiales que sirvan para promover la autonomía en los alumnos, se incluye un formato breve de autoevaluación el cual tiene a su vez un doble propósito: primero llevar un control de los conocimientos adquiridos por los alumnos en cuanto a la forma lingüística, lenguaje indirecto, y segundo que también el propio alumno valore su actitud respecto a su propio aprendizaje como individuo responsable y comprometido.

Check () the appropriate box according to your knowledge on the following:

Activity	Very Well	Well	O.K.	Not very well	Not at all
1. I know / there are multiple combinations of Reported Speech.					
2. It's clear to me that Direct Speech can be used instead of Reported Speech depending on the situation.					
3. I understand that Reported Speech can be used to convey ideas rather than words.					
4. I can use Reported Speech to express my intention or someone else's intention.					
5. I know the difference between reporting what I hear or read and quoting directly.					
6. When I use quotation marks I can explain exactly why I want to quote the exact words rather than paraphrase them.					
7. I can make the adequate tense changes regarding Reported Speech.					

I.- Did you get most answers on the "Very Well", "Well" and "O.K." columns?

II.- Can you identify your weak areas related to Reported Speech?

III.- What do you think you can do to improve them?

- a).- Go to a grammar reference book. (Raimes, A. *Grammar Trouble Spots*. Pages 85-89 & 111)
- b).- Find exercises with Reported Speech. (Shepherd, J. *Ways to Grammar*. Pages 87-93.)
- c).- Check own notes.

WRITING TASK

1 Pre-task activities:

1. Students look at the picture of this mother and describe her.
2. As students read the story of a family incident from the mother's point of view, they find evidence in the text that the mother was worried...

Reading

Read this story of a family incident from a mother's point of view.

How would you describe the mother's feelings?



● Understanding

Find evidence in the text that the mother:

- 1 was worried or anxious
- 2 felt frightened
- 3 felt physically sick
- 4 thought something terrible might have happened to her daughter
- 5 became emotionally upset
- 6 was relieved to find that her daughter was at her friend's house
- 7 felt that she was to blame for her daughter's behaviour

Haines, S. and S. Brewster,
Challenge, Nelson.

A MOTHER'S FONDNESS

I began to worry and fidget by half past five. Two buses had gone by and she had not come home from school. I thought of all the places she could go to and became afraid because there were so many. My husband was in Glasgow and my father, who lived with us, was on holiday. The house was empty. I was frightened, not because I was alone, but because I thought she would have phoned if she was going anywhere. My stomach turned. I felt hungry but could not eat, tired but could not sleep, tormented by my imagination.

2. At six o'clock I phoned her friend but she had no idea where she was and suggested I phone several people who were other schoolfriends. I phoned them all, but no one knew, and they said they would phone back if they found out where she was. I took the car into town. There was a girl she was friendly with who lived in a house on the way to town, so I called in.

3. Elaine, have you seen Clattie? It was hard to speak as the cries of pain echoed through my head. I was too embarrassed to stay. I had started to cry and my eyes were red and sore. I went into all the cafes she talked of. It was no use. I went home and found myself waiting for the phone to ring. It did several times. It was always someone asking if I had found her.

4. At nine o'clock I answered the phone for the millionth time. It was Mrs Wilson, Elaine's mother. She said Clattie was at their house. I felt as though the greatest load had been lifted from my heart. Again I

took the car and drove back into town.

5. She was very quiet and looked at me coldly. She thanked Elaine and got into the car. We said nothing, but I wanted to be angry. I wanted to show how worried I had been. I knew she would not see my anger as love. It seemed as though she hated me and wanted to hurt me, but I could tell as she sat stiffly and unmoved that she had no idea this was possible. I was as pleasant as I could be and she answered all the countless questions in a calm indifferent manner. I had failed. I could not get through to her. She could not see the agony I had gone through because of her. It was my fault she was as she was. I had brought myself pain.

6. When we got home we watched television and it seemed as though nothing had happened at all. It was forgotten, pushed away out of sight. That night I prayed it would never happen again.

3. Vocabulary

Phrasal verbs with through.Students choose the correct meaning from the box below of the through verbs in the following sentences:

pass communicate with
read carefully repeat
recover survive

1. I've tried explaining, but I just can't get through to her.

2. I'm taking my driving test. I hope I get through.

3. I still don't understand. Can you go through the instructions again?

4. Explanations and reasons.

The mother explains why she was frightened.

Explanations and reasons

(Language review A3, page 71)

The mother explains why she was frightened:

I was frightened, not because I was alone, but because I thought she would have phoned if she was going anywhere.

Here are some more ways of asking for and giving explanations or reasons. Match these questions with an appropriate explanation:

Question	Explanation
1. Why did the mother worry about her daughter?	a. The father probably was busy at the job.
2. Why did she worry about her father if her husband was not at home?	b. She knew her father had gone to the bank and father had not called home.
3. How do you explain that although she was angry, she couldn't say anything?	c. Since it was just over the phone, she didn't see his actions.
4. Can you explain why she didn't telephone her daughter's friend?	d. It was because she knew her daughter would not see her anger as love.
5. The mother didn't show her daughter how worried she had been. Why was that?	e. It could be because he was away on business.

Why do you think the daughter didn't telephone her mother to tell her where she was? Discuss this question with a partner. Think of several possible answers.

5. Discussion.

Students discuss why they think the daughter didn't telephone her mother to tell her where she was.

II. Task-activities.

6. Writing.

Considering students have already read about the incident that took place in Cathie's family, according to her mother, they will now read her version, that is, the daughter's story of the same problem.

Before students start writing they have to plan their composition according to the following guidelines.

The Daughter's Story

I Writing

You have read about a family incident from the mother's point of view. You are now going to write the daughter's view of the same incident. Before you start, plan your composition. Here are some guidelines:

● **Content**

- 1 How will the daughter's story differ from her mother's?
- 2 What will a reader want to find out from reading the girl's story?
- 3 Will the daughter write mainly about events or about her feelings?

● **Structure**

Read quickly through the mother's story again and write a sentence summarising what happens in each of the six paragraphs. Now write about six phrases or sentences summarising what you think will be in the daughter's story.

EXAMPLE: *In Paragraph 1 the daughter explains why she didn't go home at the usual time.*

● **Language**

- 1 What are the main verb tenses used in the mother's story? Why are these tenses used?
- 2 In her version of the story, why do you think Cathie might use more direct speech than her mother?
- 3 Time is very important for the mother, so in her story she uses a lot of time phrases. Would you use as many time phrases in the daughter's story? Why or why not?

Now write a first draft of the daughter's story. Write about 150 words.

Exchange stories with a partner and compare what you have written. Discuss the differences between your versions.

Write your final draft and check it carefully.

2 Reading

Finally, turn to page 157 and read *The Daughter's Story*.

Haines, S. and S. Brewster,
Challenge, Nelson.

III Post-task activities

7. Reading

Students read "The daughter's story" and compare it with the mother's version, "A mother's fondness"

The Daughter's Story

After school I met Caroline and as she had borrowed some records of mine I decided to go round to her house and collect them. I didn't really know her all that well, but she was very easy to get on with. She didn't go to the same places as I did but occasionally invited me to her house and things like that. I didn't usually go, simply because I couldn't be bothered. I hardly even saw her because we were at different schools, but when we met we had a good long chat and told each other all our news.

I didn't feel like going home anyway – perhaps it was because I was getting annoyed with my mother – well, not annoyed but it had become too tense being with her. We couldn't have a conversation without it becoming a row. I think she resented me a bit. I don't know why. It made things easier when I went out. I didn't have to face up to her. She really annoyed me sometimes because any row was forgotten too quickly, as though it was a routine, as though she wasn't bothered. Any arguments were never about anything important but she made them seem trivial immediately afterwards. She made me feel foolish and small. It was horrible. I hated it happening. I had begun to keep out of her way as much as possible.

Caroline and I had a good long talk about school and other things that worried us. We listened to records for ages in complete silence, not saying a

word. I suddenly realised I had missed both buses and would have to try and get the eight o'clock one.

Caroline decided we should go to the loch until it was time for my bus. By the time we had walked across the causeway and back I had missed it.

'Mum'll go daft,' I said suddenly, beginning to worry.

'Look, she's going to be mad anyway, so it doesn't matter how late you are.'

That was fair reasoning, but I was hungry and cold and I thought I'd like to get home.

'No, I'd better go now,' I said and started walking through town. I was passing Elaine's house so I went in to see her.

'Your mother's going daft, she's been phoning everyone. She was here, she was in town twice, she's even been to the police station,' Elaine stopped and took my arm.

'Oh God,' I said. 'Oh no, you're joking.'

'Come in.'

I sat down and buried my face in my hands. She would be furious. What was I going to say to her? This meant another row.

'Elaine, I don't want to go home. Can't I stay here?'

'You'll have to face up to her as soon as possible. That's typical of you, Cathie, you run away from everything. You'll have to face up to it.'

Mrs Wilson came in. I was scared she would be angry too.

'Cathie, I'm going to the phone box to phone your mother now.'

My mother knocked on the door and Elaine answered. She stood quietly at the living-room door.

I was angry. There had been so much fuss and now she was acting as if nothing had happened. I thanked Elaine and got into the car. I didn't see any point in talking about it so I kept very quiet and pretended I wasn't bothered. She didn't even ask where I'd been until we were halfway home.

There was no way I could show her how hurt I really was. She simply didn't care about me and I couldn't let her see how much that hurt. It was no good: she had already forgotten it – just like everything else.

Story by Marion Rachel Stewart (14)

8 Dictogloss

- a) Students listen to the text "Making time for a baby" that the teacher will read aloud so they can reconstruct the text afterwards.
- b) Once they have completed the task, students participate in a language-based activity.

MAKING TIME FOR A BABY

For years, women have been told they could wait until 40 or later to have babies. But a new book argues that's way too late

By NANCY GIBBS

LISTEN TO A SUCCESSFUL WOMAN DISCUSS HER FAILURE TO BEAR a child, and the grief comes in layers of bitterness and regret. This was supposed to be the easy part, right? Not like getting into Harvard. Not like making partner. The baby was to be Mother Nature's gift. Anyone can do it; high school dropouts stroll through the mall with their babies in a Snuggli. What can be so hard, especially for a Mistress of the Universe, with modern medical science devoted to resetting the biological clock? "I remember sitting in the clinic waiting room," recalls a woman who ran the infertility marathon, "and a woman—she was in her mid-40s and had tried everything to get pregnant—told me that one of the doctors had glanced at her chart and said, 'What are you doing here? You are wasting your time.' It was so cruel. She was holding out for that one last glimpse of hope. How horrible was it to shoot that hope down?"

The manner was cold, but the message was clear—and devastating. "Those women who are at the top of their game could have had it all, children and career, if they wanted it," suggests Pamela Madsen, executive director of the American Infertility Association (A.I.A.). "The problem was, nobody told them the truth about their bodies." And the truth is that even the very best fertility experts have found that the hands of the clock will not be moved. Baby specialists can do a lot to help a 29-year-old whose tubes are blocked or a 32-year-old whose husband has a low sperm count. But for all the headlines about 45-year-old actresses giving birth, the fact is that "there's no promising therapy for age-related infertility," says Dr. Michael Soules, a professor at the University of Washington School of Medicine and past president of the American Society for Reproductive Medicine (ASRM). "There's certainly nothing on the horizon."





TIME



Babies vs. Career

**WHICH SHOULD COME FIRST
FOR WOMEN WHO WANT BOTH?
The harsh facts about FERTILITY**



Capítulo 5

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL CURSO

5.1 Índice

I. Evaluación del aprendizaje.

1. Primer reconocimiento que se llevará a cabo a mitad del curso. Material tomado de Sheerin (1998)

Autoacceso

- a) Examen oral
- b) Examen escrito

2. Examen de aprovechamiento que se llevará a cabo a final del curso.

Material adaptado de Bolitho (1995)

Incremento de conciencia lingüística.

II. Evaluación del curso.

- a) Evaluación de proyectos educativos y/o cursos según Alderson (1996), Beretta (1986) y Richards y Rodgers (2002).
- b) Cuestionario para alumnos.
- c) Cuestionario para profesores.

Evaluación

5.2. Procedimiento

Debido a que, como ya se ha mencionado, es la primera vez que los alumnos de este curso se enfrentan con materiales de autoacceso y considerando su experiencia pasada de aprendizaje tradicional, sabemos que no han tenido la oportunidad de responsabilizarse, como aprendientes comprometidos. Por ello, he decidido preparar a los estudiantes en forma gradual para ello por medio de cuatro cuestionarios para ser usados al principio del curso como una forma de introducción y sensibilización acerca de la idea de aprender en diferentes situaciones. (Ver apéndices I, II, III, IV)

- a) Identificar necesidades lingüísticas y propósitos de aprendizaje
- b) Familiarizar a los estudiantes con las características del buen aprendiente
- c) Familiarizar a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje
- d) Descubrir las preferencias de los estudiantes por diferentes tipos de gramática

5.3. Evaluación del aprendizaje

En lo concerniente al nivel lingüístico de los alumnos que son aceptados en este curso especial de inglés, ya hemos comentado con anterioridad que para lograr esto tienen que someterse tanto a una entrevista oral como a un examen de colocación . El

problema con este instrumento escrito que se venía usando desde fines de los años ochenta es que se basaba en un listado de estructuras gramaticales sin base en ningún contexto y que sólo contenía tres de las diversas variantes del tiempo “pasado” (Ver apéndice V). Predeciblemente, los resultados de la primera forma de evaluación oral mostraban que los alumnos tenían problemas con la zona de los pasados, debido a la enorme variedad y grado de complejidad que Raimés (1988) encuentra en ellos. Esa es la razón por la cual decidí seleccionar el tiempo “pasado” como hilo conductor de las actividades del curso. Con base en lo anterior, se tiene planeado empezar a trabajar con materiales de formación para el aprendiente y después continuar con los gramaticales y comunicativos, ya que forman un bloque más sólido y completo.

A mediados del curso se les pedirá a los alumnos que sugieran alguna forma de ser evaluados. Se espera que con la forma de conscientización, arriba mencionada y la cual es producto de la interacción de los aprendientes con los materiales, ellos opten por presentar un examen de gramática que incluya entre sus componentes esta nueva modalidad de aprendizaje, el trabajo de autoacceso, Sheerin (1989). De esta manera, los estudiantes podrían redactar una pequeña composición, una carta informal, la cual les permitiría trabajar colaborativamente y en forma oral y escrita.

Para fines del curso se contempla la idea que los alumnos interactúen en una serie de actividades que integren las cuatro macrohabilidades, según aconseja Nunan (1989), y

la cual corresponde a un concepto más actualizado de “tarea”. Asimismo se espera haber incrementado la conciencia lingüística de los estudiantes y evaluar su competencia comunicativa, según la concepción de Canale y Swain (1980) por medio de un listado de preguntas que les permita reflexionar y discutir acerca de los mecanismos que operan en la lengua meta, Bolitho (1995) y Skehan (1998).

Evaluación del aprendizaje

1. Examen de aprovechamiento que se llevará a cabo a mitad del curso, el cual ha sido adaptado del material de autoacceso de Sheerin (1989), Self-Access, Pag.116: “A nasty surprise”. (Ver página 162).

Los criterios para evaluar la producción oral se incluyen en la página 163.

Producción oral

Objetivo 1. En parejas los alumnos expresarán su opinión personal con respecto al hecho de haber sido asaltados y despojados de su dinero y pasaporte en algún viaje realizado por ellos o alguien conocido.

- a) En caso de contestar en forma afirmativa, describirán la situación, la manera y el lugar donde se llevó a cabo el hecho.
- b) En caso de contestar en forma negativa, podrán referirse a alguien que conozcan y que hubiera experimentado una situación parecida.

Producción escrita

Objetivo 2. Los alumnos escribirán una carta formal a un amigo o pariente contándole

acerca de dicho incidente. Para llevar a cabo dicha tarea, se basarán en las siguientes preguntas:

1. ¿ A quién está dirigida la carta?

- a) a un amigo
- b) a un pariente

2. ¿Quién eres tú?

- a) una de las dos personas en la ilustración
- b) un amigo o pariente de alguno de los dos

3. ¿ Dónde crees tú (o ustedes) que están las personas del cuadro? ¿ Cómo llegaron ahí?, ¿ Por qué están ahí?

4. ¿Qué está pasando en la ilustración? , ¿ Existe otra persona además de la pareja mencionada antes?.

5. ¿ Qué crees tú (ustedes) que va a pasar después?, ¿Qué van a decir las personas que están sentadas ahí?, ¿ En tu opinión , cómo se van a sentir las personas?.

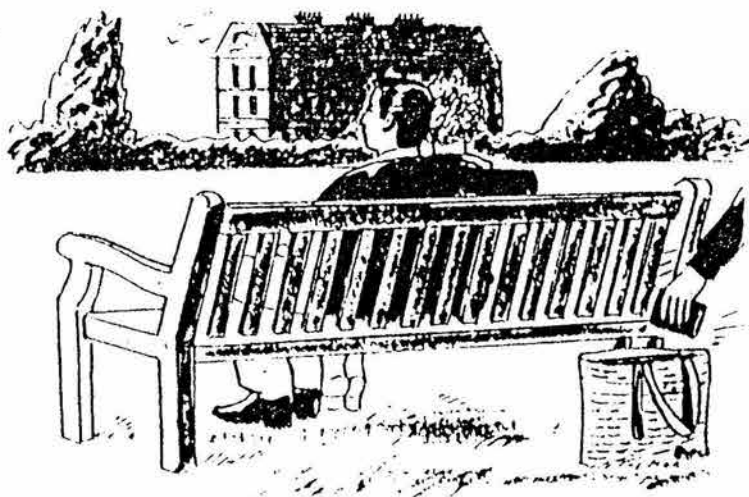
6. ¿Qué problemas van a tener en ese lugar y cómo los van a solucionar?

7. ¿ Tendrá la historia un final feliz o infeliz?

8. ¿Crees tú (ustedes) que las personas del cuadro se comportarán de manera diferente en otra ocasión y no serán tan descuidados?

4.15 A nasty surprise

CLASSIFICATION	W.SW/1 = Writing. Story writing/1
LEVEL	Intermediate to Advanced
AGE	Young adult/adult
ACTIVITY TYPE	Story writing
AIM	To practise imaginative free writing in English.
PREPARATION	Have you ever had anything stolen? Worse still, have you ever had your money and passport stolen while you were on holiday abroad? This is just what happened to the unfortunate couple in the picture below.
INSTRUCTIONS	Write a letter telling the story behind the picture. There are some questions to guide you.
TASK SHEET	



- 1 Who is the letter to? A newspaper? An insurance company? A friend? A relative?
- 2 Who are you? One of the people in the picture? A friend or relative of someone in the picture?
- 3 Where are the people in the picture? How did they get there? Why are they there?
- 4 What will happen next? How will the people in the picture feel? What will they say and do?
- 5 What problems will there be and how will they be overcome?
- 6 Will the ending to this story be happy or unhappy?
- 7 Will the people in the story behave any differently in future?

ORAL RATING SHEET

NAMES				
PARTICIPATION Active, keeps conversation Flowing, gets message across	5 4 2 0	5 4 2 0	5 4 2 0	5 4 2 0
FACILITY (of) <u>Output</u> : not hesitant, no long pauses <u>Intake</u> : demonstrates understanding	4 3 1 0	4 3 1 0	4 3 1 0	4 3 1 0
SPEECH Intelligibility, pronunciation/ Intonation, fosters / hinders Communication	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0
ORGANIZATION Sticks to subject, good sequencing, expands with illustrations, stimulating	5 3 2 0	5 3 2 0	5 3 2 0	5 3 2 0
USE OF LANGUAGE Grammatical correction; fosters / hinders communication	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0

Examen oral y escrito

En lo relativo a la producción oral se espera que, como dice en la parte denominada, preparación para el alumno, los alumnos (en parejas) intercambien información acerca de la experiencia de haber sido asaltados y despojados de su dinero y pasaporte mientras realizaban un viaje. En caso de no poder contestar afirmativamente podrán referirse a alguien conocido por ellos que hubiera pasado por esta experiencia desagradable.

Los componentes que integran esta macrohabilidad son los siguientes:

- a) fluidez
- b) corrección gramatical
- c) participación
- d) vocabulario
- e) pronunciación

En la segunda sección del examen se contempla evaluar la producción escrita de los alumnos utilizando el mismo tema que en la etapa de producción oral, *Have you ever had your passport and money stolen while you were on holiday?*.

Los alumnos escribirán durante esta actividad de la tarea una carta informal a un amigo o pariente en la que le narran la peripecia ocurrida en su viaje. Para hacerlo

podrán basarse en el listado de preguntas que acompaña a la ilustración del examen. Estas preguntas les servirán como guía para el desarrollo de su historia. Asimismo, los estudiantes deberán estar conscientes de las variantes del concepto *pasado* que se requieren para cumplir con esta tarea. Los componentes de la producción escrita se mencionan a continuación:

- a) corrección gramatical
- b) vocabulario
- c) organización de ideas
- d) contenido
- e) cohesión.

2. Examen de aprovechamiento que se llevará a cabo a fines del ciclo escolar.

La primera y la tercera actividades de este examen final han sido adaptadas del material sobre incremento de conciencia lingüística que propone Bolitho en 1995.

TAREA

Objetivos:

Actividad 1. Los alumnos leerán un texto en inglés, supuestamente atribuido a Borges, para contestar un listado de preguntas acerca de los condicionales hipotéticos 1, 2. (Ver páginas 167 y 168).

Actividad 2. Los alumnos trabajarán en forma colaborativa para intentar reconstruir el texto de una canción de los Beatles, When I'm 64. (Ver páginas 169 y 170)

Actividad 3. Después de haber reconstruido el texto de la canción de los Beatles, los alumnos contestarán un listado de preguntas que contienen la (s) forma (s) lingüística (s), condicional hipotético 1 y 2, lo cual les permitirá reflexionar y discutir acerca de los mecanismos que operan en la lengua extranjera. (Ver páginas 171 y 172).

If I had my life to live over, I'd dare to make
 more mistakes next time. I'd relax, I would
 limber up. I would be sillier than I have been
 this trip. I would take fewer things seriously. I
 5 would take more chances. I would climb more
 mountains and swim more rivers. I would eat
 more ice cream and not so many beans. I would
 perhaps have more actual troubles, but I'd have
 fewer imaginary ones.

10 You see, I'm one of those people who live
 sensibly and sanely hour after hour, day after
 day. Oh, I've had my moments, and if I had it
 to do over again, I'd have more of them. In
 fact, I'd try to have nothing else. Just
 15 moments, one after another, instead of living so
 many years ahead of each day. I've been one of
 those persons who never go anywhere without a
 thermometer, a hot water bottle, a raincoat and
 a parachute. If I had to do it again, I would
 20 travel lighter than I have.

If I had my life to live over, I would go
 barefoot earlier in the spring and stay that way
 later in the fall. I would go to more dances. I
 would ride more merry-go-rounds. I would pick
 25 more daisies.

Final exam.**First activity of the task****Written and oral production****Language awareness section**

Instructions for students: After reading the text written by Borges answer the following questions and then work in pairs to see if you agree with each other.

1. Reread the text and find five examples of *hypothetical conditions I*:

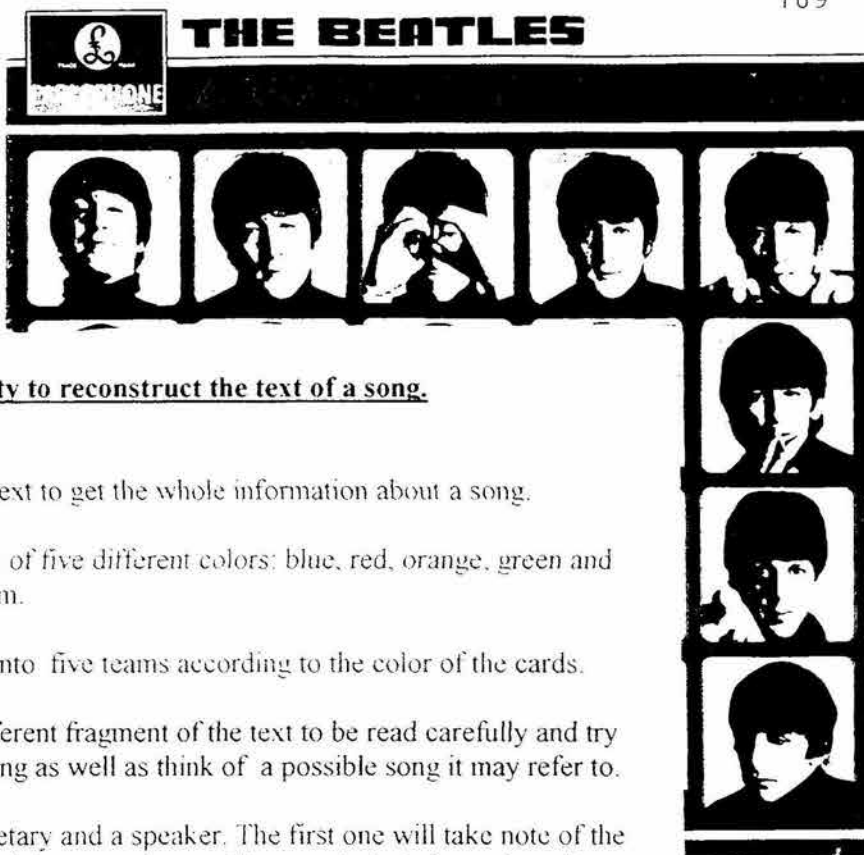
2. Which time do your examples refer to?
 - a) present ()
 - b) past ()
 - c) future ()

3. Why are these conditionals considered normally speculative?

4. Can you find an example in the text which suggests the speaker has little hope he may accomplish his wish? Why?

5. Do you think all examples in the text are pure speculation, why?

6. How do you translate these clauses into Spanish?
 - a) “If I had my life to live over I would dare to make more mistakes”
 - b) “If I had my life to live over I would be sillier”
 - c) “If I had my life to live over I would take more chances”



Second activity of the task.

Development of a jigsaw activity to reconstruct the text of a song.

Instructions for students:

1. You will reconstruct a text to get the whole information about a song.
2. You will be given cards of five different colors: blue, red, orange, green and brown to work with them.
3. You will be integrated into five teams according to the color of the cards.
4. You will be given a different fragment of the text to be read carefully and try to understand its meaning as well as think of a possible song it may refer to.
5. Students appoint a secretary and a speaker. The first one will take note of the received information and the second one will transmit the information of his or her own team to the rest of the groups.
6. The messenger of each team will take the information to each of the teams until all teams have the complete information.
7. Once the teams have completed the information they will go back to their original team.
8. Finally a speaker of each team will report the information to the whole group.
9. Teacher will ask students at the end of the activity these questions:
 - a) Which was the objective of the activity?
 - b) Did you enjoy it?
 - c) What did you learn?



*When I get older losing my hair
 many years from now
 Will you still be sending me a Valentine,
 birthday greetings, bottle of wine?*

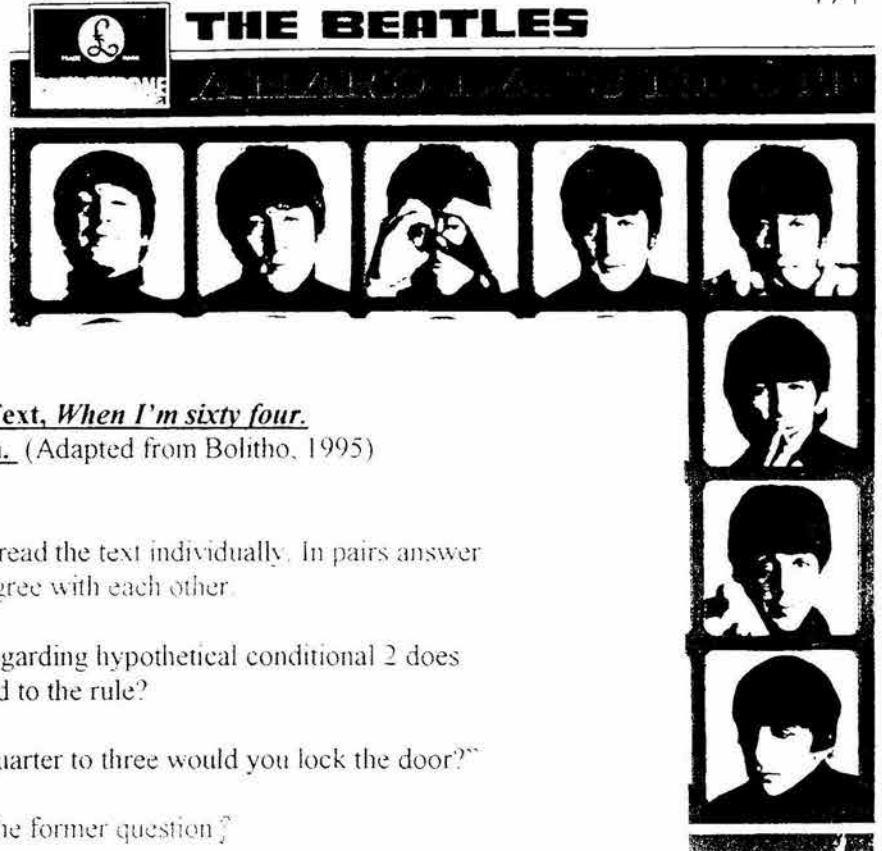
*If I'd been out till quarter to three
 would you lock the door?*

*You'll be older too,
 and if you say the word,
 I would stay with you.*

*I could be handy, mending a fuse
 when your lights have gone.
 You can knit a sweater by the fireside,
 Sunday morning go for a ride,
 doing the garden, digging the weeds,
 who could ask for more?*

*Every summer we could rent a cottage,
 in the Isle of Wight, if it's not too dear
 we shall scrimp and save
 grandchildren on your knee,
 Vera, Chuck and Dave.*

*Send me a postcard, drop me a line,
 stating point of view,
 indicate precisely what you mean to say
 Yours sincerely, wasting away
 Give me your answer, fill in a form,
 Mine for evermore.*



Third activity of the task. Text, *When I'm sixty four.*
Language awareness section. (Adapted from Bolitho, 1995)

Instructions for students: Reread the text individually. In pairs answer the questions and see if you agree with each other

1. Which grammar rule regarding hypothetical conditional 2 does not seem to correspond to the rule?
 "If I had been out till quarter to three would you lock the door?"
2. How do you translate the former question?
3. Which time in real life does the line, "If I had been out till quarter to three" refer to? How does it connect with present time?
4. In the line "and if you say the word, I would stay with you" why does the speaker seem to break the rule?
5. Why is the line, "Will you still be sending me a Valentine" in the future? Do you consider the line the cause or the result of "When I get older losing my hair"?
6. In your opinion why do hypothetical conditionals 2 refer to conditions which can no longer be fulfilled?



WHEN I'M SIXTY-FOUR

- 1 When I get older losing my hair
 Many years from now,
 Will you still be sending a Valentine
 Birthday greetings, bottle of wine.
- 2 If I'd been out till quarter to three
 Would you lock the door?
*Will you still need me, will you still feed me?
 When I'm sixty-four.*
 You'll be older too,
 And if you say the word,
- 3 I could stay with you.
 I could be handy, mending a fuse
 When your lights have gone.
 You can knit a sweater by the fireside,
 Sunday morning go for a ride,
 Doing the garden, digging the weeds,
 Who could ask for more?
*Will you still need me, will you still feed me?
 When I'm sixty-four.*
- 4 Every summer we could rent a cottage
 In the Isle of Wight if it's not too dear,
 We shall scrimp and save.
 Grandchildren on your knee,
 Vera, Chuck and Dave.
- 5 Send me a postcard, drop me a line
 Stating point of view,
 Indicate precisely what you mean to say.
 Yours sincerely wasting away
 Give me your answer, fill in a form
 Mine for evermore.
*Will you still need me, will you still feed me
 When I'm sixty-four?*

5.4 Evaluación del curso

El propósito de esta última parte del capítulo 5 sobre evaluación de proyectos educativos -en mi caso- el diseño del curso de Inglés para la preparatoria – consiste en ofrecer un breve pero ilustrativo informe basado en las ideas de Alderson (1996), Beretta (1986) y Richards y Rodgers (2002). El propósito es dar cuenta de las diferentes perspectivas, falsos inicios, alteraciones en el diseño, obstáculos encontrados, y dificultades de interpretación que muchas veces caracterizan las evaluaciones y que yo misma no había reparado en la importancia y la complejidad de un proyecto.

Beretta (1986) afirma que aquellos reportes de evaluación que pretenden dar la impresión de proyectos realizados sin el menor problema y esfuerzo no pueden ser considerados válidos. Cronbach (1980) sugiere que es más realista e inteligente presentar la imagen un tanto cuanto caótica, desordenada, en la que los diseños clásicos de investigación pueden desintegrarse y las esperanzas de contribuir a cierta teoría de aprendizaje pronto se desvanecen.

El mismo autor se queja abiertamente que la mayor parte de los reportes de evaluación aparentan contar con un diseño sin fallas, una administración sin problemas y ser el producto de un reporte no sujeto a controversia. Sin embargo, las evaluaciones no funcionan así: en el mundo educativo real, no muy ordenado, politizado y siempre cambiante, las transacciones están a la orden del día, los diseños ideales para los

estudios de evaluación se ven sacrificados en aras de un conjunto de propósitos indefinidos, vagos y demasiado ambiciosos, donde abundan los temores y las dudas, y donde la selección de enfoques y metodologías se realiza sin la menor consideración o negociación entre los miembros integrantes del equipo de trabajo.

Un proyecto educativo se concibe por los autores mencionados, como una entidad dinámica que debe ajustarse a las nuevas circunstancias de una realidad en constante movimiento y que corresponde a la puesta en marcha del curso, esto es, lo que ocurre día a día, en el salón de clase desde los inicios hasta el final del programa. Por lo mismo, los planes de evaluación deben ser hasta cierto punto flexibles para ajustarse y reajustarse a causa de este dinamismo natural.

Si consideramos los proyectos como organismos vivos, es factible que algunos de sus objetivos puedan adquirir mayor fuerza durante el desarrollo y vida del programa en detrimento de otros. Por otro lado, si el evaluador se concentra exclusivamente en los objetivos puede incluso pasar por alto puntos importantes que no había previsto en el diseño de su proyecto.

A pesar de su reserva acerca de valorar únicamente los objetivos, Alderson (1996) acepta que el evaluador tiene que identificarlos mínimamente para poder concentrarse en la áreas de contenido a ser evaluadas. Una lista tentativa de áreas podría incluir entre otras cosas lo siguiente:

1. Las implicaciones y logros derivados de la formación de profesores del curso
2. La posibilidad de que el proyecto se derive de las necesidades inmediatas de los alumnos y/o de las percepciones de los maestros y autoridades.
3. La repercusión del programa en su contexto educativo y social.

Un listado completo sería muy largo y el evaluador, de acuerdo con la opinión de Alderson, tendría que decidir cautelosamente cuáles áreas son el punto central del propósito de su evaluación y resultan más o menos observables e identificables. Así mismo tiene que decidir, como resultado de una negociación optimista con los otros participantes de su equipo de trabajo, el contenido que será evaluado.

Dada la frecuencia con que la profesión de enseñanza de lenguas extranjeras se ve bombardeada por argumentos a favor y en contra de determinado enfoque nos vemos en la necesidad imperiosa de evaluarlos y compararlos, aunque sólo sea para concluir que los enfoques globales y de largo alcance resultan imprecisos, en cuanto a que parecen ignorar la compleja interacción de las variables que intervienen en la ejecución de cualquier método.

Alderson (1996) incluye entre su lista oficial de propósitos los que siguen:

- a) Decidir si determinado programa o proyecto alcanza o no los efectos deseados.
- b) Comparar enfoques o metodologías.
- c) Identificar áreas de mejoramiento en un programa continuo.

Por otro lado, el investigador nos alerta acerca de la existencia de otros propósitos menos explícitos: El iniciador del proyecto podría llevar a cabo una evaluación con el

propósito de alcanzar un grado académico superior como una maestría o un doctorado. El iniciador del proyecto podría desear darle publicidad a éste y revelar sus logros por medio de la evaluación del programa.

Beretta (1986) sostiene que puede darse el caso en el cual el o los propósitos de los patrocinadores o autoridades se conflictúe(n) con los propósitos de otras partes involucradas en el proyecto. Es necesario resolver tales conflictos o cuando menos conscientizar a los participantes de las bondades y los peligros que ello representa. La experiencia nos muestra que si algunos participantes están en desacuerdo o no están lo suficientemente motivados e interesados en algunos puntos de la evaluación, pueden simplemente rehusarse a colaborar en forma comprometida con el proyecto, su planeación, la colecta de datos o su interpretación. Pueden incluso ignorar o frustrar cualquier recomendación, tal y como sucedió con el proyecto Bangalore de Prabhu.

Un desacuerdo, según asevera Alderson (1996), puede extenderse más allá de los propósitos de la evaluación. Es común que se dé el caso en que sea necesaria una transacción, esto es, ceder un poco para llegar a un buen arreglo y resolver un conflicto potencial. Lo más sensato sería tratar de identificar aquellas fuentes posibles del conflicto en la etapa del diseño y llegar a un acuerdo entre los participantes en cuanto al uso y naturaleza de la evaluación.

El mismo autor recomienda que antes que se inicie la evaluación todos los miembros integrantes del equipo sepan qué se va a hacer y por qué. En algunos escenarios se llega incluso a elaborar un contrato en el que se estipula abiertamente las condiciones en las que se va a realizar la evaluación.

En contraposición a ello, también es necesario tener presente que aunque las partes hayan llegado a un acuerdo en los inicios de la negociación, los eventos pueden cambiar a tal grado, durante toda la puesta en práctica del proyecto, que el contrato anterior deje de tener validez, por una serie de razones el personal puede cambiar; la asistencia de los alumnos fluctuar; la metodología, imposible de implementarse; los reportes, más largos de lo previsto; todo ello, a causa de la vida natural de proyecto mismo. Por ello es que el acuerdo alcanzado necesita ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las circunstancias actuales, o, por lo menos, dejar un margen para la renegociación de planes.

Para Alderson (1996) es de capital importancia que los evaluados estén conformes con lo que se va a entregar como estudio de evaluación y en el tiempo supuestamente acordado, por lo que la evaluación tampoco puede ser pospuesta y cambiada eternamente. No se debe escatimar ningún esfuerzo para asegurarse que la evaluación que se ha planeado sea aquella sobre la que se va a actuar y que los hallazgos alcanzados sean usados en la etapa de toma de decisiones. Una evaluación que no se usa es una pérdida

de tiempo y de recursos. En esto coinciden tanto Beretta (1986) como Richards y Rodgers (2002).

Uno de los asuntos más espinosos dentro del contexto de evaluación es cómo debe conducirse esta. Sabemos que si los resultados del aprendizaje han de ser medidos, es obvio que necesitamos exámenes. Si consideramos que las actitudes y opiniones de los participantes son importantes para una evaluación completa y confiable, desde mi punto de vista personal, entonces se necesita de: cuestionarios, alguna forma de entrevista (estructurada o no) o alguna discusión grupal.

Lynch (1986) citado en Alderson (1996) nos ofrece un amplio rango de opciones. La elección principal está entre métodos cuantitativos y cualitativos, tales como resultados de exámenes, encuestas y otros. Por otro lado, contamos con la observación registro e interpretación de eventos, actividades, pensamientos y aún sentimientos de los participantes.

Lynch (1986) igualmente nos previene de aceptar esta dicotomía sin un cuestionamiento más profundo. Afirma que algunos investigadores más actualizados en el campo de educación lingüística se están interesando más en el desarrollo de alternativas para cuantificar los resultados de los llamados métodos cualitativos, tales

como los protocolos introspectivos en los que los participantes piensan en voz alta, discuten en grupos o llevan un registro formal de diarios en sus clases. Personalmente concuerdo con esta idea de combinar este registro formal de diarios en los que los alumnos expresan su opinión personal con los resultados obtenidos tanto en los exámenes como en los cuestionarios mencionados

En lo concerniente a la evaluación del curso para la preparatoria se diseñaron dos cuestionarios para ser contestados por los maestros que lo imparten y por los propios alumnos. El propósito de ambos cuestionarios es averiguar acerca de los aciertos y las fallas encontrados en el proceso y al final del curso y que nos sirvan como base para posibles modificaciones a éste. No obstante, con la información obtenida de los artículos de Alderson (1996) y Beretta (1986) ahora considero que lo anterior no es suficiente y que para una evaluación más sólida de mi proyecto debo tomar en cuenta otros elementos de los que hablaré más adelante.

Según la concepción de Alderson (1996) acerca de la evaluación es un grave error creer que evaluar equivale a examinar. En realidad, los exámenes de lengua forman solamente un conjunto de instrumentos, uno de los varios componentes de la evaluación. Beretta (1986) afirma que la evaluación puede llevarse a cabo sin tener que recurrir a los exámenes. En años recientes se ha dado la tendencia a cuestionar, con mayor insistencia, la función de éstos. Los exámenes tienen muchos opositores y críticos, y es común argumentar que debido a que no pueden revelarnos todo acerca

del aprendizaje, con lo que estoy de acuerdo, no deberían usarse. El problema con esta aseveración tan contundente es que tampoco se nos sugiere como podríamos medir los resultados del aprendizaje lingüístico si no recurrimos a estos instrumentos.

La solución a este problema, según Alderson (1996) no consiste en desechar los exámenes, sino asegurarnos que las autoridades se conscienticen que el diseño y la elaboración de buenos exámenes requieren de tiempo y recursos. Después de lograr esto es importante triangular los datos de resultados, obtenidos por medio de los exámenes y otros métodos, observación autoevaluaciones, reportes, estos es una valoración más cualitativa del trabajo escrito como opiniones y actitudes.

La noción de triangulación tiene gran peso en la evaluación. Dado que no existe un mejor método para dar clase, suena sensato coleccionar datos de una variedad de fuentes y con una variedad de métodos, de manera que el evaluador pueda confirmar los resultados a través de diversos métodos, como ya se ha dicho. Los resultados muchas veces, son debatibles y cuestionables y la percepción de ellos puede variar dependiendo de la perspectiva, conocimientos, creencias, intereses e incluso personalidad del evaluador. Para Alderson (1996) resulta congruente el tratar de complementar o neutralizar un método con otro, con la idea de realzar la importancia de una triangulación de opiniones e interpretaciones. Para él es necesario contar con un abanico de perspectivas sobre los eventos, así como con una negociación previa al

diseño de la evaluación para que las diferentes perspectivas de los participantes se vean representadas en forma inteligente y satisfactoria. La variedad de interpretaciones puede incluso enriquecer el proyecto si se logra un consenso. Alderson (1996) asevera que muchos estudios de evaluación no son utilizados debido a que algunos de los participantes no conocen adecuadamente o no están de acuerdo con determinado aspecto o componente del programa.

En algunos escenarios puede suceder que sea solamente una persona la que intente evaluar el programa o proyecto, el cual es mi caso con el grupo especial de la preparatoria . Sin embargo, es mucho más común la situación en que se necesite de un grupo de personas para dicha tarea, como puede suceder en mi propia situación de la escuela el año próximo, una vez que eche a andar mi propio proyecto de evaluación. En ambos casos, la pregunta prevalece: ¿Quién va a evaluar?, ¿Va a ser conducida la evaluación por alguien dentro o fuera del proyecto?.

Alderson y Scott (1996) declaran categóricamente que se debe involucrar tanto a evaluadores internos como a externos en la tarea colaborativa de manejo de la evaluación. No obstante, también reconocen las dificultades que ello conlleva. Los evaluadores internos, a menudo, cuentan con una experiencia no reconocida, no necesariamente en los aspectos técnicos de la evaluación, sino en áreas afines y relevantes. Lo que es indiscutible es que conocen el programa con el que se va a trabajar.

Por otra parte, entre las razones más poderosas para involucrar a gente externa en un proyecto de evaluación están las siguientes:

- a) mayor objetividad
- b) una perspectiva más fresca

Un evaluador externo puede contar con la experiencia y conocimientos necesarios sobre programas similares en evaluaciones educativas sociales y culturales. Igualmente cuenta con experiencia sobre métodos de evaluación.

Alderson (1996) aclara que, sea como fuere, no se puede garantizar una forma absoluta de objetividad. Todas las decisiones involucradas en la conducción de una evaluación requieren de juicios y estos siempre son subjetivos. La solución más honesta que encuentra este investigador es la selección de un grupo de evaluadores experimentados, internos y externos, que sean capaces de hacer interpretaciones en forma justa y adecuada. Para la evaluación de nuestro proyecto tomaremos esto en cuenta.

Supuestamente, la etapa en que debe iniciarse la evaluación corresponde a la última en el ciclo de desarrollo curricular: propósitos, contenido, método y evaluación. Por otro lado, Breen y Candlin (1980) sostienen que si dejamos la evaluación hasta la parte final del proyecto, se pierde toda oportunidad de que ésta informe e influya en la naturaleza de la evaluación. Llega, por así decirlo, demasiado tarde. Todo buen evaluador debe intentar nutrir su proyecto del elemento “evaluación” desde un principio. La evaluación

como tal debe iniciarse al mismo tiempo que el proyecto mismo, de manera que cobije y, al mismo tiempo, sirva para suministrarnos información valiosa acerca del crecimiento del proyecto.

Es de esperarse que los proyectos educativos alcancen efectos duraderos, con lo que concuerdo totalmente. El que lo puedan lograr es cuestionable y por ello Alderson (1996) apunta que debemos llevar a cabo un estudio sistemático, en un determinado periodo de tiempo, acerca de la naturaleza de los efectos latentes del programa que pudieran percibirse. Asimismo nos insta a ver la repercusión del proyecto en el contexto educativo y social. En consecuencia, podemos pensar que para los propósitos de nuestro diseño intentaremos, como equipo de trabajo, hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos una vez que hayan finalizado el curso que deseamos impulsar, no sólo a nivel personal, sino como sugerencia del C.A.B. (Consejo Académico del Bachillerato), del cual fui consejera propietaria durante seis años hasta el año 2003.

Como punto final deseo retomar la información contenida en el párrafo anterior que consiste en hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos una vez que terminen sus estudios de la preparatoria, como una forma de engranaje que nos permita conectar esto con las ideas de Long y Crookes (1993) citados en Richards y Rodgers (2002) en el sentido que los propósitos del aprendizaje basado en tareas (TBLT) deben ser

dictados por las necesidades específicas de los estudiantes en su vida profesional. De aquí se deriva que la selección de tareas debe emanar del análisis cuidadoso de las necesidades reales de los estudiantes en el ciclo educativo superior. Un ejemplo de ello sería la habilidad de comunicarse en forma genuina y efectiva en aquellas actividades realizadas en la lengua meta, más comunes en que pudieran verse involucrados, tales como su asistencia y participación activa a conferencias; su comprensión y entendimiento cabal de las lecturas realizadas, durante la carrera, que les permita a su vez interactuar (cuando sea necesario) con otras personas y nativo-hablantes acerca del contenido de las mismas y finalmente, su participación activa e involucramiento en situaciones de comunicación real con hablantes nativos de la lengua, por medio de lo cual, sean capaces de apreciar su propio desempeño comunicativo como hablantes fluidos y exitosos. Todo esto nos remite al propósito mencionado al principio del capítulo que enriquece de manera notable nuestro proyecto de tesis

6. ¿ Piensas que el nuevo concepto de gramática realmente te ha ayudado a mejorar tu aprendizaje de la lengua extranjera?

7. ¿ Consideras que eres más autónomo que antes del curso?

8. ¿ En tu opinión, cuál es la forma más efectiva para aprender una lengua extranjera?

- Participar en () actividades comunicativas
- () el estudio de material que promueva la autonomía
- () explicaciones gramaticales
- () discusiones en grupo acerca de los mecanismos que operan en la lengua extranjera.

9. Menciona el aspecto que más te haya gustado del curso

10. ¿Qué cambiarías del curso?

Cuestionario para profesores

Este cuestionario es parte del diseño de un curso de inglés para la ENP que se realiza en el CELE de la UNAM.

Agradecemos mucho su colaboración.

Instrucciones para el profesor: Utilice las líneas dadas para sus respuestas y/o comentarios.

1.- ¿ Considera usted que sería suficiente que los estudiantes del curso hubieran interactuado en actividades enfocadas exclusivamente hacia el significado?

2.- ¿Cuál es su opinión con respecto de que los alumnos participaran en actividades con “conciencia lingüística” ?.

3. ¿ Qué opina usted de la inserción de materiales que fomentaran la autonomía en clase?.

4. ¿ Sabe usted de qué manera puede la gramática haberle dado un toque estético a la producción oral y escrita de los alumnos?

5. ¿ Cree usted que la gramática implícita facilitó el aprendizaje de los alumnos ?

6. ¿ Cree usted que haya sido contraproducente para los alumnos que manejan estrategias compensatorias para la comunicación fallida con el hecho de haber estudiado gramática?

7.- ¿Cuál es su opinión acerca de haber presentado la gramática como uno de los temas a tratar en las actividades comunicativas?

8. ¿Cuál es su opinión acerca de la inclusión de terminología gramatical (metalenguaje) en las actividades para los alumnos?

9. ¿Qué porcentaje de la calificación final representó la participación de los alumnos en cada sesión de clase?

10. ¿Considera usted que la forma de evaluación del aprendizaje del curso haya sido la adecuada?

Capítulo 6

CONCLUSIONES

En esta tesis, como hemos podido darnos cuenta, nos hemos propuesto llevar a cabo la reestructuración del curso especial de inglés, existente en la preparatoria desde el año de 1987, llamado Seminario para alumnos avanzados, cuyo nivel lingüístico podría situarse entre intermedio y avanzado.

Con la nueva propuesta que ofrecemos en el año 2004, el diseño de un curso con doble propósito: comunicativo y gramatical, me propongo subsanar algunas carencias encontradas en el curso anterior, ya que intento mejorar una zona gramatical específica, la zona de los pasados, dentro del contexto de aprendizaje basado en tareas y con la inserción de algunos materiales de autoacceso, espero igualmente sensibilizar y conscientizar a los estudiantes acerca de su papel como aprendientes responsables y comprometidos.

En la primera parte de nuestro marco teórico examinamos uno de los más minuciosos y completos estudios realizado por Canale y Swain en 1980, el cual tiene como propósito principal presentar las bases de lo que ellos consideran como una teoría adecuada de competencia comunicativa, misma que sirve como sustento a nuestro propio diseño de

tesis, puesto que coincide exactamente con los tres tipos de competencia que vamos a manejar en el curso al que hacemos alusión: comunicativa, gramatical y fomento de autonomía.

En el segundo rubro de esta sección de la tesis intentamos remarcar la preponderancia que ha adquirido la gramática en los últimos veinte años en el marco de adquisición de segundas lenguas para un nutrido cuerpo de investigadores como, Long (1989), Rossner (1989), Ellis (1991), Batstone (1994), Swain (1998) y muchos otros, y el cual promueve un incremento de conciencia lingüística en los estudiantes acerca de los componentes y mecanismos que operan en la lengua extranjera.

La última parte del marco teórico, involucrada con el fomento de autonomía en clase abarca aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De éstos decidimos trabajar con aquellos que repercuten directamente en los propósitos de nuestro estudio: aprendizaje autodirigido, autonomía, aprender a aprender, estilos y estrategias de aprendizaje, formación del aprendiente, materiales de autoacceso, evaluación y autoevaluación.

En el tercer capítulo de la tesis que lleva como título, El Diseño, el cual se subdivide en los tres rubros tratados en nuestro marco teórico, intentamos plasmar la teoría de autores como, Ellis (1993), Bolitho (1995) y Skehan (1998) y otros en actividades prácticas

cuyos objetivos delimitan que los alumnos interactúen en la lengua meta para llenar vacíos de información y mostrar su desempeño comunicativo

En lo relativo al componente gramatical de nuestro curso los objetivos tienen que ver con el hecho que los alumnos mejoren su nivel lingüístico por medio de un metalenguaje y un conocimiento adecuado de la lengua que les permita compartir y analizar aspectos y mecanismos de la lengua meta.

En el último rubro de este tercer capítulo, el fomento de autonomía en clase, concordamos con la visión de diversos autores interesados en el tema, los cuales se refieren al aprendizaje autodirigido, como un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos de aprendizaje humanos y materiales necesarios y finalmente elegir y poner en práctica las estrategias de aprendizaje adecuadas, así como evaluar el resultado de esta modalidad de aprendizaje.

En este mismo capítulo sobre autonomía en clase, creemos necesario recordar al lector que aunque tenemos un fuerte sustento de las ideas de Canale y Swain (1980) acerca de la competencia comunicativa, nos parece ahora que la información con que contaban ellos en aquella época acerca del componente estratégico debe reformularse y actualizarse para el año 2004 (Ver página 43). En ese tiempo Canale y Swain

manifestaban que existía muy poco trabajo teórico en el área de competencia estratégica. A partir de esa fecha hemos podido percatarnos del gran avance que se ha dado en ella gracias a una rica serie de investigaciones como la de Rebecca Oxford (1989), Anita Wenden (1991), O'Malley y Chamot (1990) y otros que profundizan los hallazgos en esta temática y que la engrandecen de manera notable para los primeros años de este siglo XXI.

Una de las secciones de la tesis con resultados más favorables para nuestros propósitos es en la que presento cuatro juegos de tareas de aprendizaje, esto es la 4. Mi propósito en ellas ha consistido en integrar elementos teóricos con prácticos, ya que, en ocasiones, es frecuente escuchar que no hay relación entre unos y otros, y que la teoría por más interesante y profunda que sea tiene poca aplicabilidad en los aspectos prácticos de la interacción en el salón de clase. Por otro lado, numerosos teóricos se quejan de la falta de preparación e interés de muchos maestros por adentrarse en la teoría.

En algunas de las actividades de estas tareas se intenta incrementar la conciencia lingüística de los estudiantes, esto es, crear en ellos la necesidad de tener que hablar acerca de la lengua meta para que adquieran más conocimientos acerca de ella. Con este tipo de competencia se pretende reconocer abiertamente que esta dimensión cognoscitiva ayuda a muchos estudiantes con nivel lingüístico superior a que desarrollen y alcancen una forma genuina de competencia comunicativa.

En el quinto capítulo de la tesis intitulado Evaluación nuestro objetivo consiste en evaluar tanto el aprendizaje lingüístico de nuestros alumnos, como el curso como tal. En la primera forma de evaluación que se lleva a cabo a mediados del curso, los alumnos presentan un examen de producción oral y de producción escrita. Dicho examen ha sido adaptado del material de autoacceso diseñado por Sheerin en 1989. De lo primero que los alumnos deben percatarse es que el material esta especialmente dirigido a ellos ya que toma en cuenta tanto su edad como su nivel de lengua. Igualmente se espera que los alumnos se den cuenta que por medio de su interacción en la etapa de producción oral, acaso ello mismo pueda servir como base para su producción escrita.

Para evaluar la producción oral y la producción escrita de los alumnos en la parte final del curso se tiene planeado poner en práctica el modelo de tarea propuesto por Bolitho en el año de 1995. Este requiere que los alumnos realicen un esfuerzo adicional al de sólo comunicarse y producir en la lengua meta, esto es con la sola idea de cumplir con un determinado propósito orientado hacia el mensaje. Ahora se espera que estos alumnos con nivel lingüístico superior en la preparatoria se vean confrontados con muestras de textos auténticos, y que por medio de un análisis cuidadoso de los mismos se percaten de las variedades estilísticas del texto escrito. De esta manera confiamos que aún cuando los alumnos continúen interactuando en actividades comunicativas

orientadas al significado, en esta última etapa esperamos que los estudiantes se percaten de la riqueza y complejidad de la lengua auténtica en contexto. Todo ello como resultado del incremento del incremento de su conciencia lingüística en una forma de trabajo colaborativo de atención y de construcción de significado.

Del análisis provechoso de los artículos, sobre evaluación de proyectos educativos, de Alderson (1996), Beretta (1986), y Richards y Rodgers (2002) hay tres aspectos particularmente valiosos para nuestro proyecto. Primeramente, la necesidad de que se lleve a cabo una negociación formal en la que los participantes muestren su aprobación de los puntos a tratar durante la implementación, en este caso, del curso de la preparatoria.

En seguida considero que el hecho de poder recurrir a una triangulación de datos, tanto de métodos cuantitativos como cualitativos, nos permite fusionar los resultados obtenidos y ello mismo le otorga al proyecto una cualidad más objetiva.

Finalmente, es de considerarse la advertencia de los autores mencionados en el sentido que una evaluación que no se usa equivale a una ausencia total de éxito, debido a que todo lo que se invierte en ella puede verse condenado al fracaso si no le damos un sentido justo y, a la vez, utilitario a la evaluación en sí misma.

SECCIÓN DE APÉNDICES

APÉNDICE I NEEDS ANALYSIS

Classification	T.NA Training. Needs analysis
Level	Lower intermediate upwards
Age	Young adult
Activity type	Study guide
Aim	To help you analyse your language needs and think about your long term Language learning aims.
Preparation	<p>1 Before you start your course, it's a good idea to think carefully about what you need or want English for. Start by thinking of either 'situations' or 'skills':</p> <p>-<i>Situations</i>: you need to use English for, e.g. attending international conferences, going to the post office, etc.</p> <p>-<i>Skills</i>: you need to have English for, e.g. listening, speaking reading, writing.</p> <p>2 Then, decide whether vocabulary or grammar (or both) are important in each situation or skill. You can then do your needs analysis.</p>

Instructions

Number the six areas or skills according to how much priority (importance) you want to give them during this course, 1=highest priority and 6=lowest priority.

Skills/Areas	Priority Rating
Vocabulary	
Grammar	
Listening/viewing	
Speaking	
Reading	
Writing	

APÉNDICE II

Read the following information and see if you agree or not.
Talk to your partners .

THE SEVEN CHARACTERISTICS OF THE GOOD LEARNER.

1. A good learner finds a style of learning suitable to his needs.
(They can switch styles and enhance span attention.)
2. They are actively involved in language learning process.
(They carry out self-assessment)
3. They figure out how language works.
4. They know language is used to communicate.
5. They are good detectives and look for clues in language to help them understand. (They keep records of what they learn)
6. They learn to think in the language.
7. They realize language learning is not easy. (They try to overcome feelings of frustration and lack of confidence.)

Tomado de Naiman N. et. al. (1978)
The Good Language Learner. Research
in Education Series no. 7 Ontario
Institute for Studies in Education.

APÉNDICE III

What kind of learner are you?

QUESTIONNAIRE

Tick (√) your answer to these questions.	Usually	Sometimes	Almost never	Don't know
1. Do you get good results in grammar tests?				
2. Do you have good memory for new words?				
3. Do you hate making mistakes?				
4. In class, do you get irritated if mistakes are not corrected?				
5. Is your pronunciation better when you read aloud than when you have a conversation?				
6. Do you wish you had more time to think before speaking?				
7. Do you enjoy being in class?				
8. Do you find it difficult to pick up more than two or three words of a new language when you are on holiday abroad?				
9. Do you like to learn new grammar rules, words, etc. by heart?				

Tomado de Sheerin (1989) Self-Access,
y adaptado por Novelo (2003).

KEY**Your score**

3 points for each 'usually'
 2 points for each 'sometimes'
 1 point for each 'almost never' or 'never'
 0 points for each 'don't know'

Total score: points

Score: 23–27 points: analytic?

You feel it is very important to be accurate at all times. You are probably good at the sort of language learning where you need to think carefully about grammar, the meanings of words and their formation, your pronunciation, etc. This is very often the sort of language learning you do when you are in class or studying alone.

Generally, it seems that the more analytic you are, the better you are able to do this sort of language learning. However, you may be able to help yourself become an even more successful language learner. See the following tips.

You need to concentrate on improving your fluency by:

- trying to speak more by taking every opportunity you can to use the language. Try talking to English-speaking friends, tourists, etc. as often as possible
- not worrying too much about your mistakes, as you may be too concerned with being accurate. Trying to be correct all the time is hard work and can stop you from communicating well. However, making mistakes is an important part of the learning process, and after you have spoken, you can usually remember some of your mistakes. This is the time to make a note to yourself to do something about them
- depending on yourself, as outside the classroom you won't always have a dictionary or a teacher to help you. The people you speak to won't be listening for your mistakes, but for what you are trying to say, so have more confidence in yourself.

Score: 14–22 points: a mixture?

Perhaps you are lucky enough to be quite good at the type of learning described above, as well as at the type of learning described below. In fact, many people are a mixture, although you may find that you are closer to one type than the other.

You are fortunate because you may be in a better position to judge what type of learning is best for each situation, and then vary your strategy. This means that you have the potential to become an even more successful language learner. See the following tips.

You need to:

- analyse yourself because the more you know about yourself, the more easily you will be able to improve your language learning. Reading the comments for all the scores in this quiz should help you to decide what areas you need to concentrate on
- get the right balance by experimenting with different approaches to language learning activities. Try concentrating on either being fluent or being accurate. After a while, you will discover which approach works best for a certain activity. Ask your teacher if you need advice while you are learning.

Score: 9–13 points: relaxed?

You are probably good at 'picking up' languages without really making too much effort. You sometimes feel, however, that you should be learning more grammar rules, but you do not enjoy this and quickly lose interest. You like languages and enjoy communicating with people.

You have a positive attitude towards foreign languages, but you could probably become an even more successful language learner. See the following tips.

You need to:

- take time to learn by spending more time thinking about and practising things like grammar, pronunciation, etc. Try to organize a regular time for learning alone
- be self-critical by correcting yourself. You may not worry about making mistakes or even notice when you are making them. Try to become aware of the mistakes you make regularly and then make a conscious effort to do something about them.

Score: 0–8 points: not sure?

Your score does not mean that you are not a good language learner! It probably means that this is perhaps the first time you have ever thought about your feelings towards language learning. Maybe you are not yet fully aware of what you think and do when you are learning. To know more about how you learn can be very useful in helping you to become a more successful language learner. See the following tips.

You need to:

- think about yourself as a language learner more by asking yourself these questions when you find yourself in a class or self-access centre: 'What am I doing?', 'How am I learning?', 'Is it good?' You can train yourself to become more aware of your own learning habits and preferences
- ask for help because your teacher knows about learning and can help you analyse what you do. Use your teacher to find out about learning as you would use your dictionary to find out about words
- do this quiz again later on when you have had time to experience and think more about learning. You should find that you will know yourself better.

APÉNDICE IV
QUESTIONNAIRE

1. How important do you think it is to do grammar practice exercises to learn English?

Please tick (✓) the appropriate response.

Very important ____ Useful but not very important ____ Unimportant ____

2. Please tick () the appropriate response.

I prefer to do grammar exercises

in class _____ on my own _____

Give a reason for your choice _____

3. Tick () the appropriate response.

- a) Doing grammar exercises on my own is

rather dull _____ dull _____ of some interest, but not a lot _____
interesting _____ very interesting _____.

- b) Doing grammar exercises in class is

rather dull _____ dull _____ of some interest, but not a lot _____
interesting _____ very interesting _____.

4. Tick (a) or (b) in the space alongside _____

To learn English grammar, I prefer

- a) to read a grammar rule first and then do the exercises.

- b) to look at some examples (pairs of sentences, a text)
in order to try to discover the grammar rule.

5. To learn grammar, which of the following do you do?

Tick (✓) only those statements which apply to you.

- a. Refer regularly to a grammar book.
 - b. Discuss grammar with your friends or classmates.
 - c. Ask native speakers questions about grammar.
 - d. Do grammar exercises in your free time.
 - e. Ask native speakers to correct you.
 - f. Choose a grammar topic to learn every week or month.
6. To learn English grammar do you think necessary to know grammatical terms (examples: progressive, passive, countable nouns)?

Tick () appropriately.

Yes _____ No _____

Tomado de Fortune A. (1992),
“Self-study grammar practice: learners’ views and preferences”

APÉNDICE V
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
PLANTEL No. 7 "EZEQUIEL A. CHÁVEZ"

ADVANCED ENGLISH COURSE

ENTRANCE EXAMINATION

Put an X on the right option in your answer sheet.

- 1.- Carlos Ortiz is _____ México.
a) of b) on c) from
- 2.- The car is _____ the garage.
a) of b) into c) in
- 3.- I drink _____ glass of milk every day.
a) a b) this c) an
- 4.- _____ are Alan's books. They have his name.
a) This b) These c) That
- 5.- _____ are you? I'll be sixteen next May.
a) How old b) How many years c) How much
- 6.- Please, help _____, we're desperate.
a) us b) we c) our
- 7.- They _____ High School teachers.
a) is b) are c) am
- 8.- Mark is _____ a letter to get college information.
a) writes b) write c) writing
- 9.- Karen is playing with _____ doll.
a) her b) hers c) she
- 10.- Esther _____ speak French very well. She studied French for six years.
a) am b) does c) can
- 11.- _____ watching television? No, he is asleep.
a) Is Fred b) Does Fred c) Fred is
- 12.- I get up at half _____ five, my first class starts at seven o'clock.
a) at b) to c) past
- 13.- Where _____ Mike study? In the studio.
a) do b) does c) is

2

- 14.- At what time does Mary _____ home? At seven o'clock.
a) leave b) does c) is
- 15.- My father _____ to Spain once a year.
a) travel b) travels c) traveling
- 16.- Kevin _____ a new pair of tennis shoes.
a) have b) haven't c) has
- 17.- _____ you have a pencil? No, but Peter does.
a) Do b) Does c) Do not
- 18.- How _____ does that bag cost? Oh, about ten dollars.
a) many b) much c) often
- 19.- We _____ any cold, it's sunny today.
a) don't b) haven't c) aren't
- 20.- Jack's brother _____ to the cinema on Friday.
a) always go b) goes always c) always goes
- 21.- Alicia _____ eat meat, she's vegetarian.
a) didn't b) doesn't c) don't
- 22.- _____ is a big supermarket near my house.
a) Its b) It c) There
- 23.- There isn't _____ sugar, we've got to buy some.
a) some b) many c) any
- 24.- Whose coat is that? It's _____.
a) the teachers b) of the teachers c) the teacher's
- 25.- How _____ bread is there? I think there is nothing left.
a) much b) many c) a lot of
- 26.- Jerry starts school tomorrow. He _____ get up early.
a) had b) has c) has to
- 27.- _____ chocolates are there in the box? Only one.
a) How much b) Who c) How many
- 28.- Susan _____ at the moment, she has work to do.
a) does not play b) is not playing c) plays

3

- 29.- _____ does she go to the cinema? She never goes to the cinema.
 a) How often b) How far c) How long
- 30.- _____ any apples in the basket, Sarah had taken them all.
 a) There were b) They weren't c) There weren't
- 31.- The United States is _____ Mexico and Canada.
 a) among b) from c) between
- 32.- Mexican independence day is _____ September 15th.
 a) on b) in c) at
- 33.- My brother wants _____ an architect.
 a) be b) being c) to be
- 34.- _____ your friends with you last night? No, I was alone.
 a) Was b) Were c) Did
- 35.- Last July I _____ to Cancun. It's beautiful.
 a) was b) go c) went
- 36.- _____ to school yesterday? No, I was sick.
 a) Do you go b) Did you go c) Are you going
- 37.- Did she _____ from school this year? No, last year.
 a) graduates b) graduated c) graduate
- 38.- Who _____ "Othello"? Shakespeare did.
 a) has written b) wrote c) write
- 39.- Why did you go to the club? I wanted _____ tennis.
 a) play b) to play c) playing
- 40.- It is very cold. I think it _____ snow.
 a) is going to b) goes to c) will be
- 41.- They _____ English this year.
 a) going to study b) has studied c) are going to study
- 42.- When _____ John go to Acapulco? Last week.
 a) does b) was c) did
- 43.- What _____ he do on Sundays? He plays soccer.
 a) does b) is c) do

3

- 29.- _____ does she go to the cinema? She never goes to the cinema.
 a) How often b) How far c) How long
- 30.- _____ any apples in the basket, Sarah had taken them all.
 a) There were b) They weren't c) There weren't
- 31.- The United States is _____ Mexico and Canada.
 a) among b) from c) between
- 32.- Mexican independence day is _____ September 15th.
 a) on b) in c) at
- 33.- My brother wants _____ an architect.
 a) be b) being c) to be
- 34.- _____ your friends with you last night? No, I was alone.
 a) Was b) Were c) Did
- 35.- Last July I _____ to Cancun. It's beautiful.
 a) was b) go c) went
- 36.- _____ to school yesterday? No, I was sick.
 a) Do you go b) Did you go c) Are you going
- 37.- Did she _____ from school this year? No, last year.
 a) graduates b) graduated c) graduate
- 38.- Who _____ "Othello"? Shakespeare did.
 a) has written b) wrote c) write
- 39.- Why did you go to the club? I wanted _____ tennis.
 a) play b) to play c) playing
- 40.- It is very cold. I think it _____ snow.
 a) is going to b) goes to c) will be
- 41.- They _____ English this year.
 a) going to study b) has studied c) are going to study
- 42.- When _____ John go to Acapulco? Last week.
 a) does b) was c) did
- 43.- What _____ he do on Sundays? He plays soccer.
 a) does b) is c) do

5

- 57.- Mexico City is one of the _____ cities in the world.
a) largest b) as large as c) larger
- 58.- Paris is one of the _____ beautiful cities in the world.
a) better b) more c) most
- 59.- This is one of _____ films I've ever seen.
a) better b) worse c) the worst
- 60.- She got up very late _____ she didn't get to work on time.
a) because b) but c) so
- 61.- _____ your homework yet? No, I'm sorry.
a) Have you finished b) did you finish c) can you finish
- 62.- What _____ today? Oh, just fruit.
a) was he eaten b) has he eaten c) have he eaten
- 63.- Did you read _____ interesting last night? No, I watched TV.
a) anywhere b) nothing c) anything
- 64.- Where is Dallas? It's _____ in Texas.
a) everywhere b) anywhere c) somewhere
- 65.- The party was very boring, so _____ stayed late.
a) nobody b) anybody c) everybody
- 66.- They _____ to Cuernavaca, but they didn't have enough money.
a) were going to go b) are going to go c) will be going
- 67.- Instead of _____ to Manzanillo he went to Acapulco.
a) to go b) go c) going
- 68.- You should study before _____ an exam.
a) taking b) to take c) of taking
- 69.- I'm interested _____ this book. I saw the movie last week.
a) to read b) in reading c) read
- 70.- Sugar cane _____ in Veracruz.
a) is growing b) has grown c) is grown
- 71.- The Polyforum _____ by Siqueiros.
a) were painted b) was painted c) painted

6

- 72.- My father _____ to New York tomorrow.
 a) is flying b) flies c) has flown
- 73.- My friend is the man _____ the beard. His name is Conrad.
 a) with b) in c) of
- 74.- There's a girl _____ by the door. She won't step in.
 a) stands b) is standing c) standing
- 75.- Mathew has hepatitis. He _____ stay in bed.
 a) doesn't have to b) may c) must
- 76.- Jennifer is well now, she doesn't have fever anymore. She _____
 stay in bed.
 a) shouldn't b) has to c) wouldn't
- 77.- You _____ smoke in the library. It's not allowed.
 a) mustn't b) may c) don't have to
- 78.- _____ is it from Mexico to Acapulco?
 About five hundred kilometers.
 a) How high b) How far c) How long
- 79.- How long _____ to go from Mexico City to Cuernavaca?
 About one hour.
 a) is it b) it takes c) does it take
- 80.- _____ in the classroom is not permitted.
 a) To smoke b) Smoke c) Smoking

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
PLANTEL No. 7 "EZEQUIEL A. CHÁVEZ"

ENTRANCE EXAMINATION

ANSWER KEY

1.-c	21.-b	41.-c	61.-a
2.-c	22.-c	42.-c	62.-b
3.-a	23.-b	43.-a	63.-c
4.-b	24.-c	44.-b	64.-c
5.-a	25.-a	45.-a	65.-a
6.-a	26.-c	46.-c	66.-a
7.-b	27.-c	47.-b	67.-c
8.-c	28.-b	48.-b	68.-a
9.-a	29.-a	49.-a	69.-b
10.-c	30.-b	50.-b	70.-c
11.-a	31.-c	51.-c	71.-b
12.-c	32.-a	52.-a	72.-a
13.-b	33.-c	53.-b	73.-a
14.-a	34.-b	54.-c	74.-c
15.-b	35.-c	55.-a	75.-c
16.-c	36.-b	56.-b	76.-a
17.-a	37.-c	57.-a	77.-a
18.-b	38.-b	58.-c	78.-b
19.-c	39.-b	59.-c	79.-c
20.-c	40.-a	60.-c	80.-c

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
 PLANTEL No. 7 "EZEQUIEL A. CHÁVEZ"

ADVANCED ENGLISH COURSE
 ENTRANCE EXAMINATION

ANSWER SHEET

NAME _____ GROUP _____ SECTION _____

-
- | | | | | | | | | |
|-------|---|---|-------|---|---|-------|---|---|
| 1- a | b | c | 31- a | b | c | 61- a | b | c |
| 2- a | b | c | 32- a | b | c | 62- a | b | c |
| 3- a | b | c | 33- a | b | c | 63- a | b | c |
| 4- a | b | c | 34- a | b | c | 64- a | b | c |
| 5- a | b | c | 35- a | b | c | 65- a | b | c |
| 6- a | b | c | 36- a | b | c | 66- a | b | c |
| 7- a | b | c | 37- a | b | c | 67- a | b | c |
| 8- a | b | c | 38- a | b | c | 68- a | b | c |
| 9- a | b | c | 39- a | b | c | 69- a | b | c |
| 10- a | b | c | 40- a | b | c | 70- a | b | c |
| 11- a | b | c | 41- a | b | c | 71- a | b | c |
| 12- a | b | c | 42- a | b | c | 72- a | b | c |
| 13- a | b | c | 43- a | b | c | 73- a | b | c |
| 14- a | b | c | 44- a | b | c | 74- a | b | c |
| 15- a | b | c | 45- a | b | c | 75- a | b | c |
| 16- a | b | c | 46- a | b | c | 76- a | b | c |
| 17- a | b | c | 47- a | b | c | 77- a | b | c |
| 18- a | b | c | 48- a | b | c | 78- a | b | c |
| 19- a | b | c | 49- a | b | c | 79- a | b | c |
| 20- a | b | c | 50- a | b | c | 80- a | b | c |
| 21- a | b | c | 51- a | b | c | | | |
| 22- a | b | c | 52- a | b | c | | | |
| 23- a | b | c | 53- a | b | c | | | |
| 24- a | b | c | 54- a | b | c | | | |
| 25- a | b | c | 55- a | b | c | | | |
| 26- a | b | c | 56- a | b | c | | | |
| 27- a | b | c | 57- a | b | c | | | |
| 28- a | b | c | 58- a | b | c | | | |
| 29- a | b | c | 59- a | b | c | | | |
| 30- a | b | c | 60- a | b | c | | | |

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J. Ch. (1996). "Guidelines for the Evaluation of Language Education". Cambridge University Press.
- ALEXANDER, L. G. (1976). "The Threshold Level and Methodology". En J.A. Van Ek. Significance of the Threshold Level in the Early Teaching of Modern Languages.
- ALLEN, J. P. & WIDDOWSON, H. G. (1974). "Teaching the communicative use of English". IRAL 12-1: 1-21.
- ALLWRIGHT, D. (1988). "Autonomy and individualization in whole-class instruction". En A. Brookes, P. Grundy, (Eds). Individualization and Autonomy in Language Learning 35-44. ELT Documents 131. London: Modern English Publications, The British Council.
- AUSUBEL, D., J. NOVAK, H. HANESIAN. (1978). En Fotos, S. "Shifting the focus from forms to form in the English classroom. ELT Journal. Volume 52/4.
- BATSTONE, R. (1994). "Grammar". Oxford University Press.
- BERETTA, A. (1986). "What can be learned from the Bangalore Project?" En Alderson, Ch. (1996). Evaluating Second Language Evaluation. Cambridge University Press.
- BOLITHO, R. & TOMLINSON B. (1980). Discover English. London: George Allen and Unwin LTD.
- BOLITHO, R. (1995). "Language awareness in the English classroom". English Teaching Professional.

- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". The Ontario Institute for studies in Education. *Applied Linguistics*, 2. pp. 1-47.
- CANDLIN, C. (1987). "Towards task-based language learning". En C. Candlin & D. Murphy, (Eds). Language Learning Tasks. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- CARROLL, J. B. (1973). "Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching". *International Journal of Psycholinguistics*: 2: 5-14.
- CONTIJOCH, C. (1998). La Mediateca del CELE de la UNAM, sus necesidades y Aciertos. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. CELE. UNAM.
- DAM, L. & GABRIELSEN, G. (1988). *Developing Learner Autonomy in a School-Context: A six-year experiment beginning in the learners' first year of English*. En H. Holec (Ed). Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application. Strasbourg: Council of Europe.
- DICKINSON, L. (1978). "Autonomy, Self-Directed Learning and Individualisation". En *ELT Documents 103. Individualisation in Language Learning*. London: British Council: 7-28.
- DICKINSON, L & CARVER, D. (1981). "Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine dans langues en milieu scolaire". En Holec, H. (Ed). Études de Linguistique Appliquée 641. Didier Erudition: 39-63.
- DICKINSON, L. (1987). Self-Instruction in Language Learning. Cambridge. Cambridge University Press.

- DULAY, H. C. & BURT M.K. (1974). "You can't learn without goofing". En J.C. Richards, Error Analysis: perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- ELLIS, G. & SINCLAIR, B. (1989). Learning to learn English: A course in learner training. Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1993). "Second Language Acquisition Research: how does it help teachers?" An interview with Rod Ellis. ELT. Journal, Volume 47/1 January 1993. Oxford University Press.
- FILLMORE, C.J. (1979). "The concept of fluency". En J.C. Richards, The Language Teaching Matrix. Cambridge University Press
- FORTUNE, A. (1992). "Self – study grammar practice: learners' views and Preferences". ELT. Journal Volume 46a. 2 April 1992. Cambridge University Press.
- FOTOS, S. (1998). "Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom". ELT Journal, Volume 52/4 October 1998. Oxford University Press.

FOTOS, S. & ELLIS, R. (1991). "Communicating about Grammar: a task-based approach". TESOL Quarterly 25:612-28

GARRET, N. (1986). "The problem with grammar: What kind can the language learner use"? The Modern Language Journal, 70-ii.

HABERMAS, J. (1970). "Introducing remarks to a theory of communicative competence inquiry". En M. Canale & M. Swain, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". Applied Linguistics, 1.pp 1-47.

HALLIDAY, M.A.K. (1973). Explorations in the Functions of Language. London Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. (1975). Learning how to mean: Explorations in the Development of Language. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN R. (1976). Cohesion in English, London: Longman

HANLEY, J., HERRON, C., & COLE, S. (1995). "Using video as an advance organizer". En Fotos, S., "Shifting the focus from forms to form in the EFL Classroom". *ELT. Journal*, Volume 52/4.

HENNER – STANCHINA, C. & RILEY, P. (1978). "Aspects of Autonomous Learning". En *ELT. Documents 103 Individualisation in Language Learning*. London: British Council 75-97

HIEKE, A. E. (1981). "The concept of fluency". En J.C. Richards, The language teaching matrix. Cambridge University Press.

HOLEC, H. (1979). Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.

HYMES, D. (1972). "On Communicative Competence". En C.J. Brumfit & K. Johnson Cambridge University Press.

JOHNSON, K. (1978). "The application of functional syllabuses". En Johnson, K. and K. Morrow (Eds). Functional Materials and the Classroom Teacher. Centre for Applied Language Studies. University of Reading.

KNOWLES, M.J. (1982). El Estudio Dirigido. México. Editorial Alambra Mexicana.

KRASHEN, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

LABOV, W. (1972). Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LENNEBERG, E. (1964) "The capacity for language acquisition". En M. Canale y M. Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1.pp 1-47

LEONTIEV, A. (1981) Psychology and the Language Learning Process. Oxford: Pergamon Press.

LOCHSKY, L. & BLEY- VROMAN R. (1993) "Grammar and Task-based Methodology". En G. Crookes & S. Gass (Eds) Tasks and Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice. Clarendon: Multilingual Matters in a Pedagogical Context. .

LONG, M. (1991). "Focus on form: A design features in language teaching methodology". En K. de Bot., D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch. (Eds). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

MEZA, J., MARTINEZ, L., NOVELO, D. Y RIVERA, M. (1987). Sesenta planes de clase para el curso denominado, seminario para alumnos avanzados de inglés E.N.P.

MORROW, K.E. (1979). "Communicative Language Testing: revolution or evolution?. En C. Brumfit and K. Johnson (Eds) The Communicative Approach to Language Teaching. Cambridge University Press.

MUNBY, J. (1978). Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988). Syllabus Design. Oxford University Press.

NUNAN, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1993) "Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks". En G. Crookes & S.M.Gass (Eds) Task in Pedagogical Context: Integrating theory and practice .

ODE, C. (1986) " Autonomous language learning by adults: The Amsterdam Experience" System, vol. 14/1: 34-45.

OLLER, J.W. Jr. & OBRECHT N.H. (1968) "Pattern Drill and Communicative Activity: a psycholinguistic experiment" IRAL 6:165-174.

O' MALLEY , J.M. & CHAMOT, .A.U. (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press.

ORTIZ, A. (1988). Autoaprendizaje y Comprensión de Textos Escritos en Inglés. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, C.E.L.E. UNAM.

OXFORD, R. (1989). Language Learning Strategies. Newbury House Publishers: Ballantine.

PIAGET, J. (1954). The Construction of Reality in the Child. New York.

PRABHU , N.S. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford University Press.

RAIMES, A. (1988). Grammar Troublespots. An Editing Guide for ESL. St. Martin's Press, New York Inc.

- REID, J.M. (1987). "The Learning Style Preferences of ESL. Students". TESOL. Quarterly. 21-1.
- RICHARDS, J.C., PLATT, H. & WEBER H. (1985). Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman in Richards, J. The Language Teaching Matrix, (1990). Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, H (2002), Approaches and Methods in Second Language Teaching. C.U.P.
- RILEY, P. (1988). "The Ethnography of Autonomy". En A.Brookes, and P.Grundy (Eds) Individualisation and Autonomy in Language Learning. ELT. Documents 131 London: Modern English Publications/ The British Council.
- RUBIN, J. (1975). "What the good language learner can teach us". TESOL Quarterly 9.1: 41-51
- ROGERS, C.R. (1969): 129. Liberté por apprendere. Paris: Dunod
- ROSSNER, R. (1989). "Raising Grammar Awareness" Triangle 8. Paris: Didier Erudition. Grammar Awareness.

SAVIGNON, S.J. (1972). Communicative Competence: An experiment in foreign language teaching. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

SEARLE, J.P. (1969). Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press.

SHEERIN, S. (1989). Self-Access. Oxford University Press.

SHEPHERD, J.(1984). Ways to grammar. Macmillan Publishers Ltd.

SLOBIN, D.I. (1971). "Development Psycholinguistics". En Dingwall W.O. (ed) of Linguistics Science. College Park. Ma.: University of Maryland Press.

SKEHAN, P. (1989). Individual Differences in Second Language Learning Studies in Second Language Acquisition. London: Edward Arnold.

SKEHAN, P. (1998). A Cognitive Approach to Language Learning. Cambridge University Press.

SPOLSKY, B. (1968). "Language testing – the problem of validation". TESOL 2:88-94.

STERN, H.H. (1978). "What can we learn from the good language learner?" Modern Language Review. 31-4:304-318.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1997). "Task-based collaborative dialogue". Paper presented at the AAAL Conference, Orlando.

VAN EK, J.A. (1976). Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages. Strasbourg: Council of Europe.

WENDEN, A. (1991). Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing Learner Thinking for Language Learners. Hemel Hempstead and Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

WILKINS, D.A. (1976). Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1978). Teaching Language as Communication. London: Oxford University Press.

WILLIS, J. (1996). En Skehan, P. A cognitive approach to language learning.
Cambridge University Press.