

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**DISEÑO DE UN TALLER DE CÍRCULOS DE LECTURA PARA
DESARROLLAR LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS DE
INGLÉS DE NIVEL AVANZADO**

T E S I S

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

P R E S E N T A

CLAUDIA GUTIÉRREZ REDONDO

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. ELVIA FRANCO GARCÍA

JUNIO 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A la memoria de **mi padre** por el amor incondicional que me brindó siempre y por sus sabios consejos y ejemplo a seguir.

A **mi madre** por brindarme su amor incondicional, apoyo en todas las decisiones de mi vida y sobretodo por su paciencia y palabras de aliento.

A **mi hermana Fa**, por su amor, gran paciencia y ayuda para lograr esta meta.

A mi pequeño **Al** por darme tanta alegría y motivación.

Al **Hon** por haber contribuido de diversas formas al logro de este trabajo, y en especial por brindarme su cariño, apoyo, compañía y gran paciencia.

A mi cuñado **Gerardo** por darme ánimo para terminar este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A la **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO** por brindarme una formación académica para mi desarrollo profesional.

A la **Mtra. Elvia Franco García** un especial agradecimiento por su profesionalismo y dedicación para dirigir este trabajo. También agradezco sus invaluable consejos y la confianza que tuvo en mi.

A todos mis profesores por haber compartido sus conocimientos conmigo.

A todos mis compañeros y amigos.

**“BOOKS ARE LIKE IMPRISONED SOULS ‘TILL
SOMEONE TAKES THEM DOWN FROM A SHELF
AND FREES THEM.”**

Samuel Butler

ÍNDICE

Capítulo	Página
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEÓRICO	4
1.1 ¿Qué son los círculos de lectura?	4
1.1.1 El origen de los círculos de lectura	5
1.1.2 Selección de los materiales del círculo de lectura	8
1.1.3 Modelos de agrupamiento	9
1.2 Desarrollo de la producción oral	12
1.3 Teorías de aprendizaje y enseñanza	20
1.3.1 Teoría de aprendizaje	21
1.3.2 Teoría de enseñanza	26
1.4 Diseño de cursos	31
1.4.1 Modelos del diseño de cursos	31
1.4.2 Tipos de sílabo	37
II. METODOLOGÍA DEL DISEÑO DE CURSO	42
2.1 Descripción de la población	43
2.2 Instrumento	43
2.2.1 Diseño	43
2.2.2 Aplicación	45
2.2.3 Resultados	45
2.3 Análisis de resultados	54
III. LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DEL CURSO	57
3.1 Objetivos del taller	57
3.1.1 Objetivo general	57
3.1.2 Objetivos específicos	58
3.2 Contenidos del Sílabo	58
3.2.1 Contenidos o tópicos	59
3.2.2 Tareas	60

3.3	Organización de los contenidos del taller de círculos de lectura	61
3.3.1	Obra / Autor	62
3.3.2	Elementos a discutir	62
3.3.3	Dinámicas grupales	63
3.3.4	Selección y organización de las actividades	63
3.4	Recomendaciones pedagógicas	64
3.5	Recomendaciones de evaluación	67
IV.	PROPUESTA DE LA UNIDAD MODELO DEL CURSO TALLER DE CÍRCULOS DE LECTURA PARA LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE NIVEL AVANZADO	71
	Unidad Modelo	72
	Plan de clase (para el maestro)	73
	Actividades (para el alumno)	86
	CONCLUSIONES	103
	ANEXOS	106
	1. Instrumento 1: Cuestionario para los estudiantes	107
	2. Bibliografía del autor de la obra elegida para la unidad modelo y transcripción del cuento corto que se eligió para la unidad modelo	112
	BIBLIOGRAFÍA	123

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Resumen de las habilidades de la producción oral	16
2. Características y reclasificación de los tipos de sílabo	38
3. Auto-evaluación	68

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama	Página
1. Aprendizaje de la comunicación	19
2. Modelo centrado en la lengua para el diseño de curso	33
3. Modelo centrado en habilidades para el diseño de curso	35
4. Diseño de curso centrado en el aprendizaje	36

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Definición de un círculo de lectura.	46
2. Frecuencia con la que se lee en inglés.	46
3. Número de libros que leen anualmente en inglés y en español.	47
4. Grado en que un círculo de lectura en inglés ayudaría a practicar por medio de la producción oral.	47
5. Otras habilidades que les gustaría practicar.	47
6. Otros elementos de la lengua que les gustaría practicar en un taller de círculos de lectura.	48
7. Grado de importancia de la práctica oral por medio de círculos de lectura.	48
8. Grado de importancia de la producción oral para un taller de círculos de lectura.	48
9. Tipos de Lectura del interés del alumno.	49
10. Subgéneros literarios más adecuados para la discusión de un taller de círculos de lectura.	50
11. Dinámicas grupales más adecuadas para la práctica oral en un taller de círculos de lectura.	50
12. Elección de cuentos cortos para analizar en el taller de círculos de lectura.	51
13. Elección de obras que corresponden al programa de Literatura Inglesa de sexto semestre para profundizar en el taller propuesto.	52
14. Autores de la preferencia de los alumnos.	52
15. Textos literarios de la preferencia de los alumnos.	53
16. Elementos literarios del interés de los alumnos para discutir en el taller de círculos de lectura.	54

INTRODUCCIÓN

Los círculos de lectura pueden proporcionar a los estudiantes la posibilidad de comunicarse en diferentes contextos; ya sea, expresando ideas, interpretando o negociando significados (Lee y Van Patten, 1995:1). Los textos literarios han sido un elemento muy importante para los círculos de lectura. Con ellos, en la enseñanza de una lengua extranjera, los alumnos tienen la oportunidad de aprender más acerca de aspectos culturales y la lengua; así como fomentar el gusto por la lectura para después analizar, interpretar y discutir textos. Para cumplir tales objetivos, los textos deben ser cuidadosamente seleccionados a fin de que el lector no pierda interés y se cumpla el propósito de las actividades enfocadas a la producción oral, ya que un texto literario puede servir como un material útil para la práctica de la producción oral.

Aunque los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés poseen un nivel avanzado de ese idioma, requieren una formación académica sólida, específicamente, en el uso de la lengua inglesa. Debido a las pocas oportunidades que tienen los alumnos de esta carrera de practicar el idioma inglés, en especial en su forma oral, el diseño de un taller de círculos de lectura les ayudaría a practicar y mejorar esta habilidad en específico.

El propósito del diseño del taller de círculos de lectura es que, a partir de la lectura de textos literarios diversos, los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés adquieran la competencia y la confianza de interactuar oralmente durante las discusiones que se realicen con las actividades que se elaboraron con ese fin.

Las actividades, a su vez, promoverán la independencia y colaboración entre los estudiantes, los cuales utilizarán habilidades y estrategias necesarias para llevar a cabo

1

las discusiones sugeridas y, como consecuencia, lograrán el desarrollo de una producción oral exitosa.

La presente investigación está organizada en cuatro capítulos. El primer capítulo está conformado por el marco teórico, en el que se define lo que son los círculos de lectura y sus orígenes, así como la selección de las obras literarias y su organización. Como el propósito de este taller es practicar y perfeccionar la habilidad oral, también se menciona la habilidad de la producción oral y su desarrollo; así como las teorías de aprendizaje y enseñanza que la sustentan. Así mismo, se especifican las características de modelos de diseño de curso y los tipos de sílabo, seleccionando los que se consideraron más adecuados para el taller propuesto.

En el segundo capítulo se describe la metodología del diseño de curso con el fin de determinar tanto las necesidades como los intereses de la población encuestada. Lo anterior, con el propósito de conocer obras literarias de su preferencia, elementos a discutir y tipos de dinámicas de clase para la práctica oral.

En el tercer capítulo se presentan los lineamientos para la elaboración del taller, los objetivos general y específicos, así como los contenidos del sílabo y la organización de los contenidos del taller de círculos de lectura, tales como obras, autor, elementos a discutir, dinámicas grupales, actividades, recomendaciones pedagógicas y de evaluación.

En el cuarto y último capítulo se presenta el desarrollo de una unidad modelo del curso Taller de Círculos de Lectura que incluye el plan de clase para el maestro, en el que se describe el tópico, las tareas, las dinámicas de grupo, el propósito de la Gutiérrez, Diseño de un taller de círculos de lectura... do y el tiempo aproximado. En la sección del alumno se presentan las hojas que incluyen las actividades a desarrollar durante la clase, con las cuales se promueve la práctica de la producción oral. Así mismo, se adjunta el texto del cuento corto que se eligió para el diseño de la unidad modelo en referencia.

En las conclusiones se destacan los puntos más relevantes de la investigación, se indican sus alcances y limitaciones, así como sugerencias para posibles estudios posteriores.

I. Marco Teórico

En la primera parte del presente capítulo se describen las características de los Círculos de Lectura, sus orígenes, y su desarrollo. A continuación se mencionan los procesos correspondientes al desarrollo de la producción oral. En la siguiente sección se explican los aspectos más relevantes de la teoría de aprendizaje y enseñanza. En la última parte se describen las características de los modelos de cursos y los tipos de sílabo que han predominado en la enseñanza de una lengua extranjera.

1.1 ¿Qué son los Círculos de Lectura?

De acuerdo con Harvey Daniels, autor del libro *Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom* (2002: 2), los círculos de lectura son grupos pequeños de discusión dirigida, cuyos miembros (principalmente estudiantes), han elegido una misma historia, poema, artículo o libro. Durante las sesiones de discusión cada miembro acepta tomar responsabilidades específicas; como por ejemplo, el escribir notas para contribuir a las discusiones en las que se comparten ideas. El grupo se reúne regularmente y los roles de discusión cambian en cada sesión. Una vez que se termina un libro, los miembros del grupo pueden compartir puntos culminantes de la lectura, después intercambian integrantes con otros grupos, seleccionan más lecturas y así sucesivamente hasta empezar otro ciclo.

Otros autores como Schlick-Noe y Johnson en su libro *Getting Started with Literature Circles* (1999:ix) definen los círculos de lectura como grupos pequeños de estudiantes que se reúnen para discutir una obra literaria en detalle. En los círculos de lectura no sólo se habla de los personajes, del autor o de experiencias personales relacionadas con la historia, sino también, proporcionan oportunidades para que los alumnos se comprometan a desarrollar un pensamiento más crítico y reflexivo cuando lean y

discutan. Es por eso que la colaboración en estos grupos es lo más importante. Los círculos de lectura conducen a los alumnos a un entendimiento más profundo de lo que leen, a través de una discusión más estructurada y, si fuera conveniente, una escritura más extensa relacionada con los textos.

1.1.1 El Origen de los Círculos de Lectura

Por muchos siglos se han promovido las discusiones de textos escritos. Se cree que los primeros grupos literarios se reunieron en Sumeria, donde el primer sistema de escritura fue creado. De acuerdo con Laskin y Hughes (en Daniels, 2002:30), el primer círculo de lectura registrado en el Nuevo Mundo se convocó a bordo de un barco rumbo a las colonias en el año 1634. Durante ese viaje a América, la puritana Ann Hutchinson reunió a un grupo de mujeres a discutir el sermón dominical. Una vez establecida en Boston, Hutchinson continúa la práctica, reuniéndose en su casa dos veces a la semana. Poco tiempo después esas reuniones fueron condenadas por la asamblea general por no ser apropiadas ante los ojos de Dios y por tratarse de una mujer. Por lo tanto, fueron prohibidas. A pesar de eso, los círculos de lectura llegaron a ser una tradición intelectual en los Estados Unidos. Una vez que las reglas fueron menos estrictas los grupos literarios llegaron a ser muy populares en la Nueva Inglaterra en el siglo XIX. Las mujeres de la colonia combinaban las discusiones de libros con sus labores domésticas. El primer club patrocinado se empezó a reunir en la tienda de Margaret Fuller en Boston en 1840. Para mediados de 1800 los clubes literarios se extendieron a ciudades como Rochester, Michigan y New Harmony, Indiana. Muchos de estos clubes eran los pasatiempos de mujeres blancas, así como de afro-americanas, las cuales querían cultivarse. Después de la Guerra Civil en Estados Unidos, estos grupos literarios formados por mujeres tuvieron un mayor auge llegando a ser un

movimiento nacional. Estas mujeres se reunían por las tardes entre semana para discutir obras de literatura americana e inglesa, así como obras maestras de la antigüedad clásica. También debatían sobre asuntos cotidianos como el socialismo, el sistema político ruso e impuestos. Estas reuniones duraban aproximadamente dos horas y la asistencia era muy importante. El conocimiento adquirido en estos grupos literarios fue puesto en práctica. Entonces se leían libros acerca de la reforma social, movimientos de sufragio y prohibición. Estas reuniones no desaparecieron completamente durante el siglo pasado. Reaparecieron en menor medida con algunos brotes ocasionales debido al Movimiento Literario de los años cincuenta. Actualmente asisten a estos grupos tanto hombres como mujeres.

Los grupos o círculos de lectura llegaron a las escuelas de los Estados Unidos en el siglo pasado, en los años ochenta. Una de las precursoras de estos círculos de lectura fue Karen Smith, quien trabaja actualmente en la Universidad de Arizona. En una ocasión sus alumnos encontraron unos libros que les habían sido donados y le pidieron permiso para leerlos. Smith se sorprendió al ver cómo trabajaban sus alumnos. Habían elegido algunos libros y establecido grupos organizados de lectura y se reunían regularmente para hablar acerca de ellos.

Muy pronto estos grupos fueron creciendo en las escuelas y el nombre que se les dio es relativamente nuevo. Short y Kaufman (en Daniels, 2002:32) llamaron a estos clubes de escuelas: *Literature Circles (Círculos de Lectura.)* En ellos se muestran las características de aprendizaje cooperativo centrado en los estudiantes. Short escribió sobre esta innovación en su trabajo llamado "*Literacy as Collaborative Experience*" en 1986 con ayuda de otros autores como Harste y Burke. Más adelante los círculos de

lectura aparecieron como una actividad presente en el libro de Short, Haste y Burke: *Creating Classrooms for Authors and Inquirers* (en Daniels, 2002: 33).

Hace dos décadas los círculos de lectura llegaron a ser muy populares en las escuelas de los Estados Unidos. En 1990 había 50,000 clubes, y este número se ha ido duplicando.

De acuerdo con Owens (en Campbell et al.,1995) una de las colaboradoras del libro *Literature Circles and Response*, los círculos de lectura difieren de los programas de lectura tradicionales en que los círculos de lectura no están centrados en el profesor y no siguen un formato prescriptivo. Las discusiones en los círculos de lectura no llevan un guión, ni son predecibles. Son vistos más bien como pequeñas reuniones en las cuales los miembros pueden expresar una idea, refutar o preguntar hasta llegar a un entendimiento más profundo.

Existen tres diferencias importantes entre las prácticas tradicionales y los círculos de lectura: el enfoque de la comunicación, el rol del estudiante y el rol del profesor. En el enfoque de la comunicación, el estudio literario tradicional enfatiza el análisis del texto y la interpretación correcta, mientras que en las discusiones de los círculos de lectura se comienza con las respuestas de los lectores. Una gran parte depende de las experiencias de los mismos. La lectura se centra no sólo en el texto sino en el lector. En el rol del estudiante, los lectores deben leer y estar preparados para participar en discusiones. El profesor los guía y apoya, pero lo principal es la voz del lector. En el rol del profesor durante los círculos de lectura, éste actúa como el facilitador y modelo de reflexión, cuestionamiento y pensamiento crítico. Él debe promover la independencia tratando de dominar lo menos posible para que haya mayor respuesta individual por parte de los alumnos.

Schlick-Noe y Johnson (1999:2) mencionan que uno de los beneficios de los círculos de lectura es la oportunidad que los lectores tienen de reunirse y hablar acerca de libros en común. Cuando los lectores discuten dando su propia interpretación, intercambiando ideas y opiniones, un libro llega a ser mucho más significativo. Los lectores adquieren competencia y confianza a través de las discusiones. Muchos profesores principalmente de primaria que han trabajado con círculos de lectura han comprobado que éstos han beneficiado a sus estudiantes, porque han aprendido a tomarle gusto a la lectura y les han ayudado a desarrollar su competencia y a adquirir confianza a través de las discusiones de los textos que se leen en estos círculos de lectura.

1.1.2 Selección de los Materiales del Círculo de Lectura

Existen diferentes estrategias para la elección de libros. Una de ellas, que se menciona en Schlick-Noe y Johnson (1999:15-16) es la llamada “regla de los cinco dedos” o la “regla del pulgar” (*the “five finger rule” or the “rule of thumb”*) en el que se escoge un libro y se empieza a leer en donde se quiera. Si se encuentra una parte donde no se entienda una palabra o bien sea una parte difícil de entender, se levantará un dedo. Si se sigue leyendo y se llega al final de una o dos páginas más con todos los dedos extendidos, puede ser que el libro sea difícil para el lector. Las mismas autoras sugieren que el profesor hable de libros invitando a los estudiantes a elegir, por medio de información que pueda compartir atrayendo su atención. Esto lo puede hacer leyendo una parte pequeña en voz alta para dar a los alumnos una idea de la historia y el lenguaje utilizado en la misma. También los alumnos que ya hayan leído la obra pueden dar una reseña del mismo. El profesor puede seleccionar obras con diferente nivel de dificultad y presentarlas a los alumnos para que elijan. Esta selección se puede hacer

tomando en cuenta el lenguaje utilizado, la tipografía y el tamaño de la misma o bien investigando el nivel de cada obra con otros profesores.

La selección se puede hacer por medio de votos utilizando papeletas en las que los alumnos anotarán tres opciones de libros de su preferencia o interés, siendo la primera elección la que más les interese. Para optimizar el tiempo empleado para las actividades que se harán en clase se les debe pedir a los alumnos que lean antes de cada sesión, ya que el tiempo que se ha establecido para las actividades en las que se va a practicar la expresión oral no es suficiente para hacer las lecturas. Determinar cuánto se va a leer para cada sesión dependerá de varios factores, tales como los libros que se elijan, la habilidad que tengan los alumnos para leer y comprender, así como la habilidad y competencia oral. Deberán leer lo suficiente para que tengan de qué hablar y no demasiado que no se pueda terminar. Al principio el profesor podrá determinar cuánto se leerá y gradualmente los estudiantes podrán establecer los tiempos de lectura.

1.1.3 Modelos de agrupamiento

Los grupos de lectura se pueden organizar de diferentes formas, pero Daniels (2004:3) propone un modelo de agrupamiento para adultos, el cual contiene los siguientes elementos:

- *Los estudiantes eligen sus lecturas.*
- *Se forman grupos pequeños (de tres a seis) basándose en la elección del libro.*
- *Los grupos se forman de acuerdo con la elección de los textos y no a la habilidad que se tenga u otro elemento.*
- *Diferentes grupos eligen y leen diferentes libros.*

- *Los grupos se reúnen en el mismo horario.*
- *Los miembros del taller escriben notas como guía para ayudarse tanto en la lectura como en las discusiones.*
- *Las preguntas para discutir las crean los alumnos de cada grupo, no el profesor o los libros.*
- *Las mini-lecciones dirigidas por el profesor servirán de “sujetalibros” (“bookends”) antes y después de las reuniones. Esto con el fin de dar un soporte a las discusiones o actividades.*
- *El profesor no dirige a ninguno de los grupos, solo actúa como facilitador, lector y observador.*
- *Las respuestas personales, las conexiones y las preguntas son el principio de la discusión.*
- *El salón de clase está lleno de un espíritu de alegría y de cooperación.*
- *Cuando se terminan de leer los libros, los grupos comparten los puntos culminantes de sus lecturas con los demás compañeros a través de presentaciones, reseñas, dramatizaciones, pláticas y otras actividades.*
- *Se forman grupos nuevos con lecturas de su elección; así empieza otro ciclo.*
- *La evaluación la hace el profesor a través de observaciones y la auto-evaluación del alumno.*

El rol del profesor es caminar alrededor del salón de clases monitoreando a los grupos, tomando notas e interviniendo sólo si es necesario. Son los alumnos quienes llevan la batuta de las discusiones. Daniels (2004:5-6) también menciona que la sesión de círculos de lectura consta de tres pasos: una *mini-lección introductoria* dirigida por el profesor; *reuniones largas de alumnos* durante las cuales el profesor monitorea y ayuda

otra *mini-lección o sesión de preguntas* conducida al final por el profesor. Estas discusiones se llevan a cabo durante las reuniones y se lee en las horas extra que se tengan para tomar notas y estar listos para la siguiente sesión. Durante las mini-lecciones los alumnos practicarán compartiendo lo que saben y participando colaborativamente para así desarrollar la producción oral que es el objetivo de este taller. Las mini-lecciones de las que habla Daniels, comprenden tres temas o tópicos principales:

- Las habilidades sociales necesarias para una discusión grupal efectiva; esto es, un trabajo en equipo en el que los estudiantes interactúan y aprenden de los demás, como se mencionó en el capítulo I (aprendizaje cooperativo). Estas habilidades deben ser aprendidas y Daniels nos comparte algunas de ellas, las cuales desarrolló en una de sus clases de círculos de lectura (2004:8):

Tomar turnos, escuchar activamente, tener contacto visual, estar atento, asentir, confirmar y responder; compartir el tiempo que se tiene para hablar, incluir a todos y cada uno de los estudiantes, no dominar, incluir a otros, no interrumpir, hablar directamente unos con otros, recibir las ideas de otros, ser tolerante, respetar los temas importantes de los participantes, apoyar las ideas de otros, intervenir cuando no se está de acuerdo, respetar diferencias, estar en desacuerdo en forma constructiva, no atacar a otros, enfocarse en la tarea asignada, apoyar los puntos de vista con el libro, confiar en los demás, y por último, ser responsable con el grupo.

- Las estrategias cognitivas que ayudan a los lectores a entender textos. Para que los círculos de lectura tengan éxito, los lectores deben entender y recordar lo que leyeron. En este punto no se mencionarán estrategias que algunos autores

recomiendan para los lectores exitosos, ya que éste no es el objetivo del presente trabajo, pero obviamente la comprensión de lectura es una habilidad muy importante, ya que si no se tienen las estrategias adecuadas de lectura, no se tendrá una sólida comprensión, y por lo tanto, una producción oral exitosa.

- La apreciación literaria que los lectores utilizan para examinar y apreciar lo que leen. Algunos autores remarcan que la respuesta preside al análisis; los lectores deben conectarse con el libro antes de analizarlo profundamente. La literatura debe funcionar primero como un cuento que le hable al lector, antes de poder ser estudiado como una pieza de arte externo.

1.2 Desarrollo de la Producción Oral

La habilidad oral se ha considerado como una de las más importantes cuando se está aprendiendo una lengua extranjera. Debido a que la producción oral es el medio básico de comunicación que tenemos los humanos, se considera que si se tiene la facilidad de hablar una lengua es sinónimo de saberla.

Brown y Yule (en Nunan, 1989:27) hacen una distinción entre dos funciones básicas de la lengua: la *función transaccional*, que se refiere a la transferencia de información; y la *función interaccional*, en la que el propósito principal del discurso es mantener las relaciones sociales. Otra distinción que se puede hacer, en cuanto al desarrollo de las habilidades orales, es entre el monólogo y el diálogo. En el monólogo no hay interacción, y en el diálogo, hay una participación de dos o más personas con propósitos de interacción y transacción.

Lee y VanPatten, (1995:14) definen la comunicación como la interpretación, expresión y negociación del significado tanto dentro como fuera de clase; es decir, si la persona desea expresar una idea, opinión, deseo, petición a alguien, ese alguien debe

entender tanto el mensaje como el propósito o intención del mismo. El rol del profesor es trabajar hacia una dinámica que optimice la participación y la contribución del aprendiente; esto es, actuar como arquitectos y personas con recursos suficientes, mientras que el papel de los aprendientes es el de constructores, compañeros y recolectores de información. Los materiales utilizados deberán permitir estos roles.

Los propósitos de la comunicación oral pueden ser descritos como psico-sociales y de información cognitiva. El propósito psico-social comprende el uso de la lengua para establecer un lazo social o psicológico con otra persona o grupo, o bien para comprometerse de algún modo en un comportamiento social. En el propósito de información cognitiva, el uso de la lengua incluye la comunicación con el objetivo de obtener información, generalmente para desempeñar alguna otra tarea. En el salón de clase se da más el uso de la lengua con propósitos de información cognitiva, ya que los alumnos intercambian información con un propósito común.

Para Byrne (1976:9) el objetivo principal de la habilidad oral es la fluidez, que define como la habilidad para expresarse uno mismo inteligiblemente, razonablemente, con precisión y sin titubeo, ya que si esto no se cumple, la comunicación puede interrumpirse porque el oyente pierde interés o se impacienta. Para lograr esto, los estudiantes tendrán que ser llevados del nivel en el que imitaban un modelo, a una etapa en la que puedan utilizar la lengua para expresar sus propias ideas. De acuerdo con algunas investigaciones, hay mucha más comunicación en actividades, en las cuales se trabaja en pares o en grupos que en las actividades en las que el profesor está frente al grupo dando pocas oportunidades a los alumnos para que se expresen o negocien entre ellos.

Actualmente no sólo se ve el uso de una gramática correcta, ahora se espera un balance entre exactitud y fluidez; ésta última es definida por Hedge (en Celce- Murcia, 2001:104) como la habilidad de unir unidades del discurso con facilidad y sin titubeo, a una velocidad normal. También la define como el uso natural de la lengua. En muchos salones de clase de una segunda lengua, la negociación de significados es la meta principal.

Para la enseñanza de la producción oral es crucial reconocer la diferencia entre el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla. Bygate, (1987:4) menciona que existen dos clases de habilidades orales. Las motora- perceptivas y las interactivas. Las motora-perceptivas incluyen la percepción, el recuerdo y la articulación tanto de sonidos como de estructuras. En éstas, la producción es más controlada. En las habilidades interactivas, se hace uso del conocimiento y de las habilidades motora- perceptivas para lograr la comunicación. En esta habilidad el aprendiente toma decisiones de lo que debe decir y cómo lo debe decir. El cuadro No.1 (Franco, 2002:9) resume todos los elementos considerados por Bygate.

De los aspectos considerados, Bygate realiza algunas características que contribuyen a facilitar la producción oral. Una de ellas es cuando los hablantes simplifican la estructura utilizando sintaxis menos compleja o atajos. Esto tiene como consecuencia que el mensaje se abrevie; lo cual recibe el nombre de "elipsis". Otra característica es el uso de expresiones coloquiales o idiomáticas que le ayudan al hablante a producir mensajes. Y por último el uso de palabras de relleno, tales como pausas y repeticiones, para que el hablante encuentre palabras adecuadas para organizar sus ideas.

Los hablantes desarrollan habilidades para resolver problemas de comunicación en forma clara; a éstas se les llama habilidades de negociación. Widdowson (en Bygate, 1987:22) habla de otro tipo de habilidades llamadas “rutinas”, que son formas convencionales de presentar información, y también ayudan a garantizar la claridad de la información dada.

HABILIDAD ORAL							
Habilidades motora-receptivas	Habilidades de Interacción						
Percepción, retención y articulación de sonidos Pronunciación Fluidez Corrección gramatical Registro formal / informal Vocabulario adecuado	Condiciones de Procesamiento Habilidad de Producción		Condiciones de Reciprocidad Habilidad de Interacción				
	Facilitación	Compensación	Rutinas		Habilidades de negociación		
	Simplificación Elipsis Expresiones formulaicas Dispositivos para ganar tiempo	Correcciones y alteraciones Refraseo y reformulación de oraciones para reducir la carga a la memoria.	De información		De interacción	De significado	Dirección de la interacción
			Expositivas	Evaluativas	Juntas de trabajo Reuniones Debates Encuentros Presentaciones Discusiones Juegos, etc.	- Explicitud y claridad - Procedimientos (uso de estrategias como parafraseo, metáforas, vocabulario diferente, etc)	- Agenda Inicio, desarrollo y cambio de tópico; apertura y cierre de conversaciones, etc - Toma de turno
			Descripciones Narraciones Instrucciones Comparaciones	Explicaciones Justificaciones Predicciones Decisiones conclusiones			

Cuadro No. 1: Resumen de las habilidades de la producción oral (con base en Bygate en Franco 2002:9)

Bygate (1987:27) menciona dos aspectos de la negociación. El manejo de la **interacción** y la **negociación de significado**. En el manejo de la **interacción** los hablantes se ponen de acuerdo con quién van a hablar y qué es lo que van a decir, y a quién va dirigido el mensaje. Dos aspectos de ésta habilidad son **la agenda** y **la selección de turno**. **La agenda** considera la selección del tema, la forma en que es desarrollado y el tiempo en el que se va a llevar a cabo. También incluye la libertad de empezar, mantener, dirigir y terminar la conversación. **La selección de turno** puede ser más libre y cambiar más frecuente y espontáneamente en pláticas sociales que en institucionales. Para que la toma de turno sea eficiente, se requieren cinco habilidades: la primera es saber señalar cuándo alguien quiere hablar en la conversación utilizando frases, sonidos y gestos apropiados. La segunda, es reconocer el momento adecuado para tomar el turno. La tercera es saber cómo utilizar apropiadamente el turno y aprovecharlo. La cuarta es ser capaces de reconocer las señales de los demás para participar. Y la quinta es saber cuándo permitirle al otro participante tomar su turno. El segundo aspecto, **la negociación de significado**, es la habilidad de comunicar ideas claramente y de darse a entender, tomando en cuenta el conocimiento previo y qué tan específicos somos. Para que haya comprensión es importante seleccionar el nivel de claridad apropiado considerando qué sabe y qué puede entender el oyente. En la negociación de significado se pueden utilizar estrategias tales como parafraseo, la metáfora y el uso de vocabulario, para una mayor precisión del mensaje.

El hablante de una segunda lengua puede utilizar estrategias que le sean útiles para comunicarse. Éstas pueden ser de dos tipos: **estrategias de logro** y **estrategias de reducción**. En las **estrategias de logro**, el hablante adivina, buscando una palabra que no sabe, o bien parafrasea buscando una alternativa; finalmente utiliza **estrategias**

de cooperación cuando el hablante obtiene ayuda. En este tipo de estrategias los hablantes no pierden o alteran su mensaje. En las **estrategias de reducción** el hablante trata de evitar palabras o estructuras que desconoce para alcanzar sus objetivos de comunicación, y como resultado el mensaje es reducido en el ámbito de su conocimiento, o bien el mensaje se abandona reduciendo las expectativas de comunicación del hablante (Bygate, 1987:43).

En el proceso de aprendizaje de la comunicación, Rivers y Temperley (en Bygate, 1987:55) hacen una distinción entre dos procesos: “*Skill- getting*” y “*skill- using*”, los cuales no representan niveles sucesivos de aprendizaje. Entre ambos procesos existe una brecha, la cual debe ser cubierta con actividades diseñadas para que los aprendientes pasen de un proceso al otro. Para ello se sugiere utilizar las llamadas: “*pseudo- communicative skill- getting activities*”, las cuales van a llevar al aprendiente a una comunicación más espontánea.

En el diagrama siguiente los autores hacen una representación de los procesos arriba mencionados.

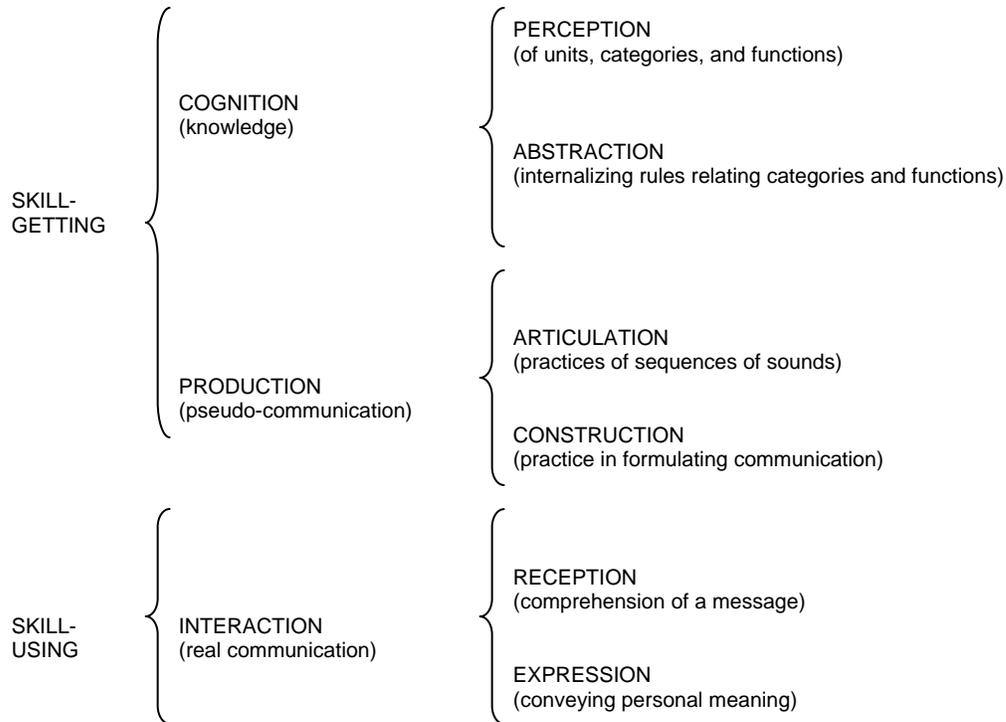


Diagrama No. 1: Aprendizaje de la Comunicación (Rivers and Templey's framework, en Bygate, 1987:55)

Es importante que durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el estudiante adquiera tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad de usarla para satisfacer sus objetivos de comunicación real.

La discusión de libros es una parte esencial de los círculos de lectura, es por esto que para este estudio la interacción oral se considera de gran importancia. El lenguaje oral es uno de los medios más importantes en el aprendizaje y la adquisición del conocimiento. A lo largo de nuestra vida, la habilidad oral es esencial para la comunicación de ideas. Como se observa, las clasificaciones que se tomaron para el análisis de la producción oral son similares entre sí, ya que se refieren a transacciones sociales. Por una parte Brown y Yule hacen mención de la función interaccional de la lengua, cuyo propósito es mantener las relaciones sociales. Por otro lado, Lee y

VanPatten hablan de la negociación como parte del acto comunicativo. Aprender a expresar sus pensamientos, ideas y sentimientos; así como ser capaces de responder a la comunicación con otros, les permite a los estudiantes participar exitosamente en la sociedad. Uno de los propósitos de la comunicación oral que Lee y VanPatten hacen mención es el psico-social, el cual establece lazos sociales con otra persona o grupo. Así mismo, Bygate hace mención de dos aspectos de la negociación. Uno de ellos que se relaciona con los anteriores, es el manejo de interacción, en el que los hablantes se ponen de acuerdo con quién van a hablar, qué es lo que van a decir, y a quién va dirigido el mensaje, una vez más se llega a lo mismo, a una transacción social, que es lo que se busca en los círculos de lectura. A través de la producción oral, los estudiantes aprenden acerca de ellos mismos y del mundo. Cuando se tiene la experiencia de compartir un libro como es el caso de los círculos de lectura, la colaboración entre los miembros del grupo puede ayudar a descubrir aspectos del libro que posiblemente se pasaron por alto. Si las discusiones que se llevan a cabo en los círculos de lectura son efectivas, éstas incrementarán la comprensión de lo que se lea y además harán de la lectura una experiencia más amena.

1.3 Teorías de Aprendizaje y Enseñanza

Para explicar con detalle lo que es el aprendizaje y la enseñanza se mencionarán teorías que han contribuido al desarrollo de la educación. Por un lado, el conductismo describe la conducta a partir de la relación estímulo–respuesta. Su categoría rectora fue la conducta y está ligada a la enseñanza programada. Por su parte, el movimiento cognitivo se rige por representaciones mentales; es decir, el conocimiento de la realidad (Ferreiro 2005:18, 27).

La corriente de aprendizaje que sirve de base para la fundamentación teórica de este trabajo es ésta última, la cognoscitiva; específicamente, se consideran las teorías de aprendizaje de Bruner, Vygotsky y Ausubel, mismas que constituyen la rama del constructivismo; el cual, entre otras cosas, propone como didáctica el aprendizaje cooperativo. Estas teorías se complementan entre sí y constituyen una base fundamental para un taller de círculos de lectura, en el cual se espera que los alumnos aprendan por medio de la interacción con otros individuos, a la vez que son responsables de la construcción de su propio conocimiento por medio de la interacción con materiales que contribuyan a un aprendizaje significativo.

1.3.1 Teoría de Aprendizaje

El aprendizaje en los seres humanos, de acuerdo con Lefrancois (1982:24), corresponde a una modificación en la conducta debido a la experiencia. Para Shuell (en Schunk, 1997:2), el aprendizaje es un cambio perdurable de la conducta o la capacidad de comportarse de manera adecuada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. Dentro de las teorías que abordan la cuestión del aprendizaje humano destacan dos corrientes principales: el **conductismo** y el **cognitivismo**. El término conductismo, introducido por Watson en 1913, señala que los seres humanos aprenden principalmente por imitación, repetición y formación de hábitos (estímulo-respuesta) (Brown, 1987:62). Por otra parte, el cognitivismo no se enfoca en los elementos externos y observables sino en elementos más complejos: la organización del conocimiento, el procesamiento de información y la toma de decisiones por parte del aprendiz (Lefrancois, 1982:11).

En la teoría cognoscitiva, el alumno se convierte en un aprendiz estratégico que sabe solucionar problemas; y lo que éste aprende debe hacerlo significativamente, es decir,

incorporando su esencia o significado en su esquema mental. La finalidad está en enseñar a pensar, dicho de otra manera, en aprender a aprender, desarrollando toda una serie de habilidades como procesadores activos, independientes y críticos del conocimiento (Ferreiro, 2005: 21).

Entre las posiciones del cognitivismo en relación con el aprendizaje está el enfoque sobre el **Aprendizaje Significativo**, término acuñado por Ausubel en 1918, el cual señala que el aprendizaje en los seres humanos es significativo si se lleva a cabo a través de relacionar eventos o elementos nuevos con conceptos o proposiciones ya existentes en su estructura cognoscitiva (Brown,1987:65). A la interacción entre la información nueva y la estructura cognoscitiva que posee el aprendiz Ausubel la llamó “concepto integrador” o **subsumer** (Arancibia, 1999:85).

Para Ausubel existen tres tipos de aprendizaje significativo: el **representacional**, el de **conceptos** y el **proposicional**. El aprendizaje representacional consiste en la atribución de palabras a determinados símbolos (referentes); en el aprendizaje de conceptos, aun cuando sigue siendo representacional, los conceptos se definen como objetos o eventos que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo; y el aprendizaje proposicional ocurre cuando se aprenden las ideas expresadas en una proposición (Arancibia, 1999:85-86).

El aprendizaje significativo exige que el maestro auxilie a los alumnos a dividir las ideas en puntos interrelacionados más pequeños y a vincular las nociones nuevas con los temas similares en la memoria. El propósito de este modelo es ampliar las redes proposicionales de la memoria añadiendo conocimiento, así como establecer vínculos entre ellas. El modelo de Ausubel requiere mucho contacto entre maestro y alumnos. Los maestros presentan verbalmente el nuevo material, pero continuamente solicitan

respuestas de los estudiantes. Las lecciones deben estar bien organizadas; los conceptos deben ejemplificarse de varias formas y erigirse unos sobre otros de modo que los discípulos posean los conocimientos previos para beneficiarse de la enseñanza (Schunk, 1997:197).

La teoría del **aprendizaje por descubrimiento** fue postulada por el psicólogo estadounidense Jerome Bruner, quien sostenía que el aprendizaje tiene características particulares de acuerdo con cada individuo, e implica el procesamiento activo de la información (Arancibia, 1999:79). Sus principales ideas están contenidas en los siguientes enunciados (Good y Brophy en Arancibia, 1999:79):

1. El desarrollo se caracteriza por una creciente independencia de la reacción respecto a la naturaleza del estímulo.
2. El crecimiento se basa en la internalización de estímulos que se conservan en un sistema de almacenamiento que corresponde al ambiente. Es decir, el niño comienza a reaccionar frente a los estímulos que ha almacenado, de manera que no sólo reacciona ante los estímulos del medio, sino que es capaz de predecirlos en cierta medida.
3. El desarrollo intelectual consiste en una capacidad creciente de comunicarse con uno mismo o con los demás, ya sea por medio de palabras o símbolos.
4. El desarrollo intelectual se basa en una interacción sistemática y contingente entre maestros y alumnos.
5. El lenguaje facilita enormemente el aprendizaje, en tanto medio de intercambio social y herramienta para poner orden en el entorno social.
6. El desarrollo intelectual se caracteriza por una capacidad cada vez mayor para resolver simultáneamente varias alternativas, para atender varias secuencias en el mismo momento, y para organizar el tiempo y la atención de manera apropiada para esas exigencias múltiples.

Aprender por medio del descubrimiento quiere decir obtener uno mismo los conocimientos. Se trata de una forma de razonamiento inductivo que exige que los

maestros organicen actividades para que los alumnos exploren. Descubrir no es sólo dejar que los estudiantes hagan lo que quieran; es más bien una actividad “dirigida”: Los maestros disponen quehaceres con los que los estudiantes busquen, manipulen, exploren e investiguen. Con ello, adquieren nuevos conocimientos relacionados con la materia y con las habilidades generales de solución de problemas, (Bruner en Schunk, 1997:194).

Vygotsky ha influido en gran parte en el pensamiento **constructivista** moderno, en el cual se destacan las actividades de aprendizaje con significado social. El constructivismo se refiere a la construcción del conocimiento y de la personalidad de los alumnos, que aprenden y se desarrollan conforme interactúan en su entorno social (Ferreiro, 2005, 32).

Vygotsky argumentaba, en oposición al conductismo, que los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Él consideraba que el medio social era crucial para el aprendizaje (Schunk, 1997:214).

Lo anterior se basa en su concepto de **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP) que es definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo –determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros” (Vygotsky en Schunk, 1997:215); esto es, el área para la cual el alumno está cognitivamente preparado, pero en la cual necesita todavía ayuda de otros para poderla desarrollar.

Asimismo, Vygotsky establece que el ser humano no es un ser pasivo que únicamente responde a los estímulos del medio ambiente, sino que actúa sobre ellos. A

esto lo llamó “capacidad adaptativa” y es la que distingue a los seres humanos de otras formas de vida (Schunk, 1997:214).

Para Vygotsky lo más importante era cómo el entorno social influye en la cognición de los individuos por medio de sus instrumentos. Bruning afirma que “el cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente” (en Schunk, 1997:214). Esto nos da una idea de lo importante que era en la concepción de Vygotsky la interacción entre los miembros de una comunidad y su entorno social.

Para aprender significativamente es necesario que el estudiante interactúe y aprenda con otros; esto es lo que el **aprendizaje cooperativo** toma de la teoría de Vygotsky . Al aprendizaje cooperativo también se le llama aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas, o bien aprendizaje colaborativo (Ferreiro, 2005:34). De acuerdo con investigaciones, el aprendizaje cooperativo es una buena estrategia para mejorar el rendimiento, en especial, cuando se conjugan dos condiciones (Slavin en Santrock, 2002:354):

1. *Se generan recompensas grupales.* Para que el grupo sienta que ayudarse entre sí es benéfico, se les da un tipo de reconocimiento.
2. *Los individuos se hacen responsables.* Se evalúa a cada miembro del grupo con una especie de examen individual; esto con el objeto de que todos contribuyan por igual.

El aprendizaje cooperativo se origina cuando los estudiantes trabajan en grupos para ayudarse unos a otros. Esto es lo que ocurre con los círculos de lectura en los cuales los alumnos se reúnen en grupos pequeños, y trabajan por un tiempo (semanas

o meses) ocupando una porción del día o del año escolar para discutir acerca de lo que han leído.

Con esta propuesta de un taller de círculos de lectura se pretende que, a través de actividades que el profesor asigne, los alumnos practiquen la producción oral con base en los textos que lean. El profesor influirá en el aprendizaje, y los alumnos aprenderán a interactuar, compartiendo conocimientos, y ayudándose unos a otros; esto es lo que los procesos cognitivos persiguen. La teoría de aprendizaje debe ir de la mano con la teoría de enseñanza; ya que ambas comparten metas similares, como en el caso particular de los círculos de lectura, en los que el aprendizaje y la enseñanza son cooperativos, y en los que tanto los alumnos como el profesor participan activamente.

1.3.2 Teoría de Enseñanza

Debido a que distintos grupos se han ocupado del estudio del aprendizaje y la enseñanza, hay poca superposición entre ambas, como indica Shuell (en Schunk, 1997:386). Una de las razones es que los teóricos e investigadores del aprendizaje han sido psicólogos, mientras que la enseñanza ha sido investigada por educadores preocupados por la aplicación directa de métodos de enseñanza en el aula. Otra razón es la idea que se tiene de que la enseñanza es un arte y la psicología una ciencia. Una tercera razón es que aunque el aprendizaje y la enseñanza exigen principios diferentes, actúan de manera recíproca, y una cuarta indica que es posible que los métodos de investigación que se ocuparon no hayan sido los adecuados para estudiar ambos procesos.

La enseñanza, para Scheffler (en Passmore, 1983:32), es “una actitud cuyo propósito es lograr el aprendizaje”. Según Hernández (1989:5-6) enseñar es “mostrar algo para que sea conocido, mostrar lo que se desconoce”. Hernández indica que en el acto de

enseñanza-aprendizaje hay uno que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender). También está lo que se quiere enseñar o aprender (contenidos curriculares) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlo o aprenderlo (medios). Para Gagne (en Schunk, 1997:393), la enseñanza es “un conjunto de sucesos externos destinados a facilitar los procesos internos de aprendizaje”.

Los cognoscitivistas se interesan por que los aprendientes reciban, procesen, almacenen y recuperen información de la memoria (Ertmer y Newby, en Schunk, 1997:388). Su enfoque se centra más en lo que los aprendientes saben y cómo llegaron a saberlo, que por lo que hacen con este conocimiento. Los teóricos de la cognición están más interesados por los procesos de pensamiento que originan la conducta que por el propio comportamiento. Con base en la teoría cognitiva, los principios de enseñanza más importantes según Ertmer y Newby (en Schunk, 1997:389) son: “la participación activa de los estudiantes, el uso de análisis jerárquicos para diseñar la educación, el énfasis en la estructura y la organización del conocimiento, y la vinculación del nuevo conocimiento con las estructuras cognoscitivas que los estudiantes ya poseen”. El material por aprender debe ser significativo y la participación del aprendiente debe ser activa, por ello debe haber concordancia entre la enseñanza y las estructuras cognoscitivas del aprendiente.

Las teorías cognoscitivas tienen sus principios en la construcción del conocimiento, en el que la enseñanza depende de los estudiantes y el entorno, y la interacción entre ambos. El aprendizaje debe ocurrir en contexto y los alumnos tienen mayor libertad para elaborar sus estructuras de conocimiento.

Hay factores importantes que son destacados por las teorías de enseñanza y aprendizaje tales como la adquisición de habilidades. La enseñanza ha tenido como

meta el instruir al alumno y promover el uso de dichas habilidades. El aprendizaje es un proceso complejo que comprende la interacción de maestros y actividades educativas, compartiendo los procesos cognoscitivos de los estudiantes, así como las facetas del medio educativo. Lo que el maestro haga influirá en el aprendizaje de los estudiantes (Schunk,1997: 406).

El **Enfoque Comunicativo** adoptado para la enseñanza de lenguas extranjeras atrajo la atención de aquellos que buscaban un enfoque de enseñanza más humanista, en el que los procesos interactivos de comunicación recibían mayor importancia. Pronto este enfoque recibió gran aceptación entre lingüistas, especialistas en lenguas, editores e instituciones tales como el Consejo Británico (Richards, 1986:83).

El enfoque comunicativo parte de la teoría del lenguaje como un medio de comunicación, y sienta sus bases en una serie de corrientes y teorías lingüísticas desde principios del siglo XX entre las que destacan la lingüística, la sociolingüística, la pedagogía y la psicología del aprendizaje. De acuerdo con Hymes, la meta de la enseñanza de una lengua es desarrollar la “competencia comunicativa“ (en Richards, 1986:69). La competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Este término fue creado para contrastar la “teoría de la competencia” de Chomsky, con la que sostiene que la teoría lingüística se interesa por un hablante y un oyente ideales en una comunidad homogénea donde se conoce el lenguaje perfectamente, y los cuales producen oraciones gramaticalmente correctas. Para Hymes en cambio, el hablante debe desarrollar la competencia comunicativa. Desde su punto de vista, una persona que adquiere competencia comunicativa adquiere el conocimiento y la habilidad de usar la lengua.

Nunan (1988:25) menciona que un principio básico que está implícito en todos los enfoques comunicativos es que los estudiantes no sólo deben construir oraciones gramaticalmente correctas con respecto a su experiencia del mundo, sino también desarrollar la habilidad de usar la lengua para la obtención de un fin.

La enseñanza de las habilidades orales como actividad sociocultural contextualizada ha llegado a ser el objetivo principal en el salón de clase de segunda lengua. De acuerdo con el concepto de competencia comunicativa de Canale y Swain (en Celce-Murcia, 2001:1014), la habilidad para comunicarse en una lengua comprende cuatro dimensiones: *competencia gramatical* (reglas de fonética, ortografía, vocabulario, formación de palabras y oraciones), *competencia sociolingüística* (el uso de reglas para entender los significados sociales y formas gramaticales); *competencia discursiva* (reglas de cohesión y coherencia); y *competencia estratégica* (estrategias compensatorias).

Para el presente trabajo es importante tomar en cuenta los roles que juegan maestros, alumnos y materiales utilizados. El salón de clase es un espacio de intercambios de carácter social, donde cada participante tiene un rol, entendiéndose por rol la parte que los alumnos y maestros deben jugar al llevar a cabo una tarea, así como las relaciones sociales e interpersonales entre los participantes (Richards y Rodgers en Nunan, 1989:79).

En el enfoque comunicativo, los alumnos deben ser responsables de su propio aprendizaje, desarrollo, autonomía y habilidades en aprender a aprender (Nunan, 1989: 81). Los alumnos también deben ser alentados a utilizar las estrategias que más les convengan, ya que también se beneficiarán con su uso (Willing en Nunan, 1989:81).

De acuerdo con Breen y Candlin (en Nunan, 1989:87), el maestro tiene tres roles principales en la clase comunicativa. El primero es como facilitador del proceso comunicativo, el segundo es como participante y el tercero es como observador y alumno.

Comeau (en Nunan, 1989:81) señala que las estrategias de aprendizaje, las tareas gramaticales, y el aprender a aprender pueden ser concebidos como interactivos y comunicativos. Las actividades que promueven que los estudiantes piensen en la naturaleza del lenguaje y en formas de aprendizaje, implican un rol más crítico y reflexivo por parte del alumno.

El término “materiales” abarca todo lo que puede ser utilizado en la enseñanza de una lengua extranjera. Los materiales pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o kinestéticos, y pueden ser presentados en forma impresa, en audiocassette, CD-ROM, DVD o a través de Internet (Tomlinson, en Nunan, 2001:66). Desde el punto de vista comunicativo, los materiales son una forma de influir en la calidad de la interacción en la clase y el uso del lenguaje. Por lo tanto, los materiales tienen el rol primario de promover el uso comunicativo del lenguaje, y pueden basarse en textos, tareas y *realia*. El uso de textos ayuda a adquirir consistencia y continuidad, y les da a los alumnos un sentido de sistema, cohesión y progreso, y también ayuda a los maestros; sin embargo, los que se oponen señalan que un texto es superficial y reduccionista en los puntos del lenguaje que se están cubriendo, que no reúne las necesidades de los usuarios y le quita la iniciativa y el poder al maestro.

Ya que es una propuesta para un taller de círculos de lectura, es importante describir el modelo utilizado para el diseño de este curso; así como el o los tipos de sílabo que se utilizarán para la elaboración del mismo.

1.4 Diseño de Cursos

El diseño del curso para un taller de círculos de lectura, utilizando la producción oral de la lengua y basado en las teorías de aprendizaje y enseñanza señaladas en el apartado correspondiente, requiere la selección de un modelo de diseño de cursos y de un tipo de sílabo. En los siguientes incisos se indicarán las principales características de algunos modelos de diseño de cursos, así como los tipos de sílabo existentes y se determinarán los más adecuados para un taller de círculos de lectura.

1.4.1 Modelos del diseño de cursos

Se han desarrollado varios modelos para el diseño de cursos para la enseñanza de una lengua extranjera, tales como el de Candlin et al., 1978; Moore, 1980; Rodgers, 1980; Yalden, 1983; y Hutchinson, 1987; entre otros (en Franco, 2002:38). Por ser éste un diseño de curso para un taller de círculos de lectura, se consideró que los modelos de diseño de cursos basados en la enseñanza de inglés para propósitos específicos (ESP por sus siglas en inglés) son más adecuados para lograr los objetivos propuestos. El inglés para propósitos específicos está basado en diseñar cursos para satisfacer las necesidades de los aprendientes, y además está interesado principalmente en la enseñanza.

Debido a los avances tecnológicos y al comercio internacional se generó una gran demanda por una lengua internacional. Esta lengua fue el inglés, principalmente por el poder económico que tenía Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. El resultado era crear un grupo de gente deseosa de aprender inglés, no por placer o por el prestigio que implicaba hablar la lengua, sino porque el inglés era la llave de la tecnología y el comercio internacional. Una vez que el inglés llegó a ser la lengua

aceptada en el ámbito internacional, se creó una nueva generación de aprendientes que sabían exactamente por qué estaban aprendiendo la lengua y, lo más importante, sabían por qué la necesitaban (Hutchinson, 1987:6).

Como se observó que la lengua variaba en el uso de las diferentes situaciones, como por ejemplo el inglés para el comercio o para la ingeniería, se desarrollaron cursos para grupos específicos de aprendientes, los cuales tenían necesidades e intereses diferentes. Esto tendría una influencia en su motivación para aprender, resultando en un aprendizaje efectivo. *“Dime para qué necesitas el inglés y te diré el inglés que necesitas.”* Éste llegó a ser el principio que encabeza el inglés para propósitos específicos (ESP) (Hutchinson, 1987:8).

Hutchinson (1987:65-77) propone tres modelos de diseño de curso, los cuales se centran en la lengua, las habilidades y el aprendizaje. El modelo centrado en la **lengua** (diagrama No. 2) es, posiblemente, el más conocido por los profesores y el más extendido en inglés para propósitos específicos (ESP). Su objetivo es la conexión entre el análisis de la situación meta y el contenido del curso para propósitos específicos (ESP). Empieza con el aprendiente, continua a través de varias etapas de análisis hasta llegar al sílabo, de ahí a los materiales utilizados en la clase y, finalmente, a la evaluación del dominio de los elementos del programa de estudios.

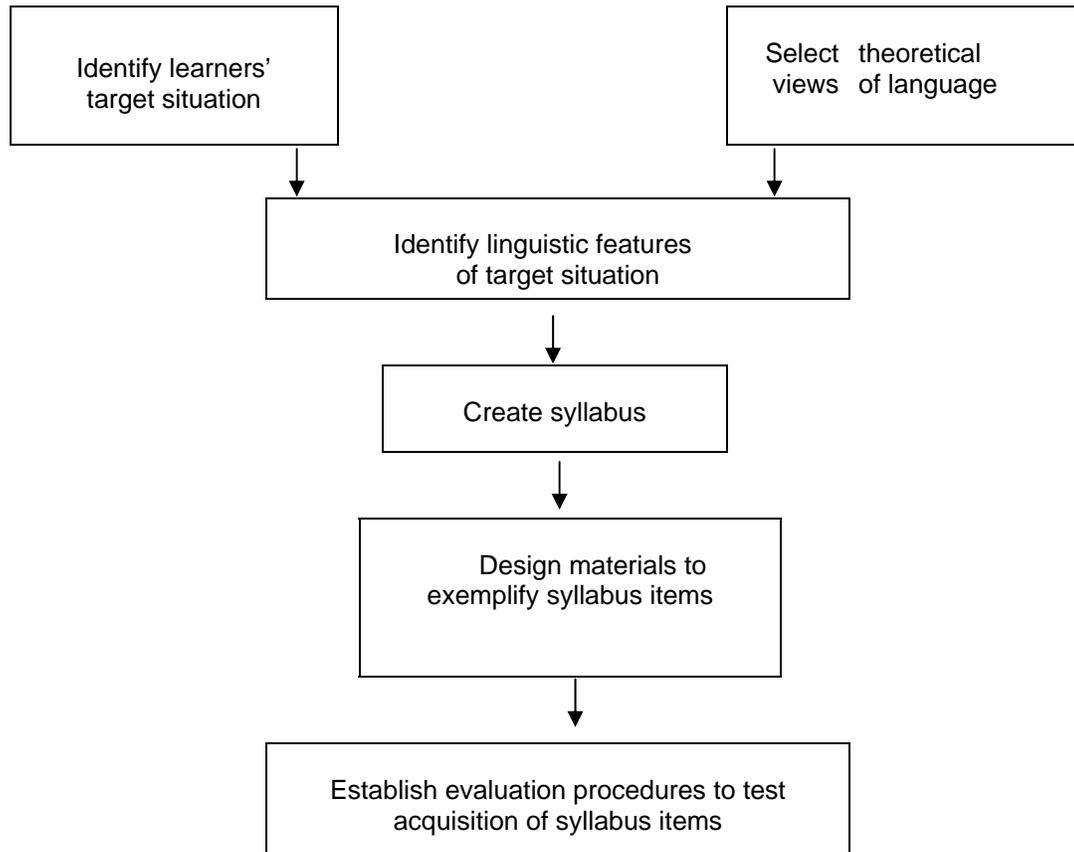


Diagrama No. 2: Modelo centrado en la lengua para el diseño de curso (Hutchinson, 1987: 66)

La meta del modelo centrado en las **habilidades** está basado en dos principios fundamentales: uno teórico y otro pragmático. En el primero, el curso presenta objetivos en términos de desempeño y competencia. El segundo, basado en la pragmática, deriva de una distinción hecha por Widdowson (en Hutchinson, 1987:69) entre cursos orientados a las metas y cursos orientados a los procesos. Este modelo percibe el curso como un ayudante para los aprendientes para desarrollar habilidades y estrategias que continuarán desarrollándose después del propio curso ESP. Su meta es hacer que los aprendientes lleguen a ser mejores procesadores de información. Este

modelo toma al aprendiente como un usuario de la lengua, más que un aprendiente de la misma. Este modelo se representa en el diagrama No.3

El modelo centrado en el **aprendizaje** está basado en el principio de que el aprendizaje es determinado totalmente por el aprendiente. El aprendizaje es visto como un proceso en el que los aprendientes usan las habilidades y conocimientos que tienen para así darle sentido al nuevo flujo de conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso interno que depende del conocimiento previo de los aprendientes, y de su habilidad y motivación para usar tal conocimiento (Hutchinson, 1987:72).

Debido a lo anterior, el modelo centrado en el aprendizaje es el que mejor se adapta al taller de círculos de lectura, ya que implica lo siguiente (Hutchinson, 1987:74):

- a. El diseño del curso es un **proceso negociado**. No hay un solo factor que tenga una influencia determinante en el contenido del curso. La situación de enseñanza, así como su objetivo, influenciarán los procesos de la naturaleza del sílabo, materiales, metodología y evaluación. A su vez, cada uno de estos componentes estarán interrelacionados e influenciarán y serán influenciados por los otros.
- b. El diseño del curso es un **proceso dinámico**. No se mueve de una forma lineal. Las necesidades y los recursos varían con el tiempo, por lo que el diseño del curso necesita tener contemplados canales de retroalimentación que permiten responder al desarrollo de las actividades.

El diagrama No. 4 nos muestra el proceso de un diseño de curso centrado en el aprendizaje (Hutchinson, 1987:74).

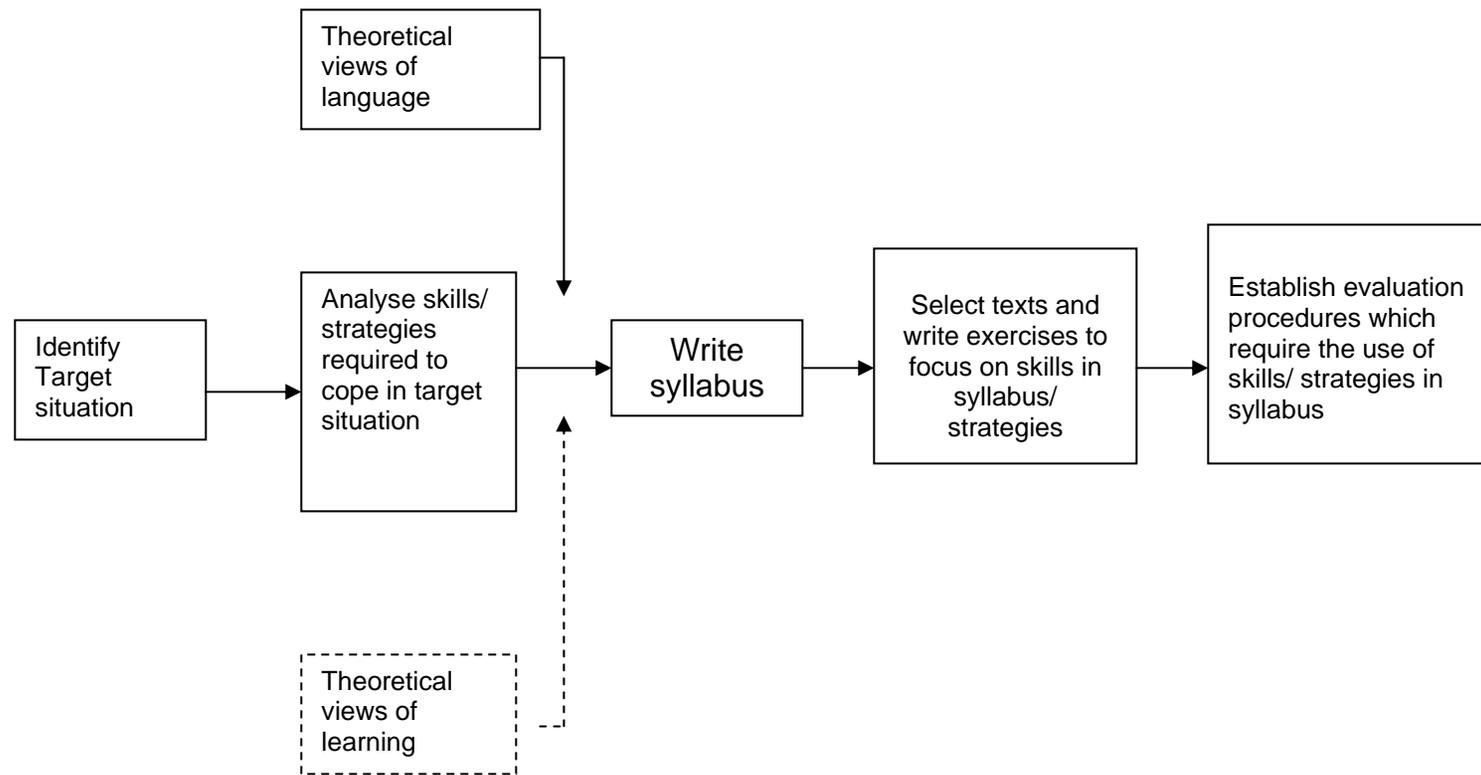


Diagrama No. 3: Modelo centrado en habilidades para el diseño de curso. (Hutchinson 1987: 71)

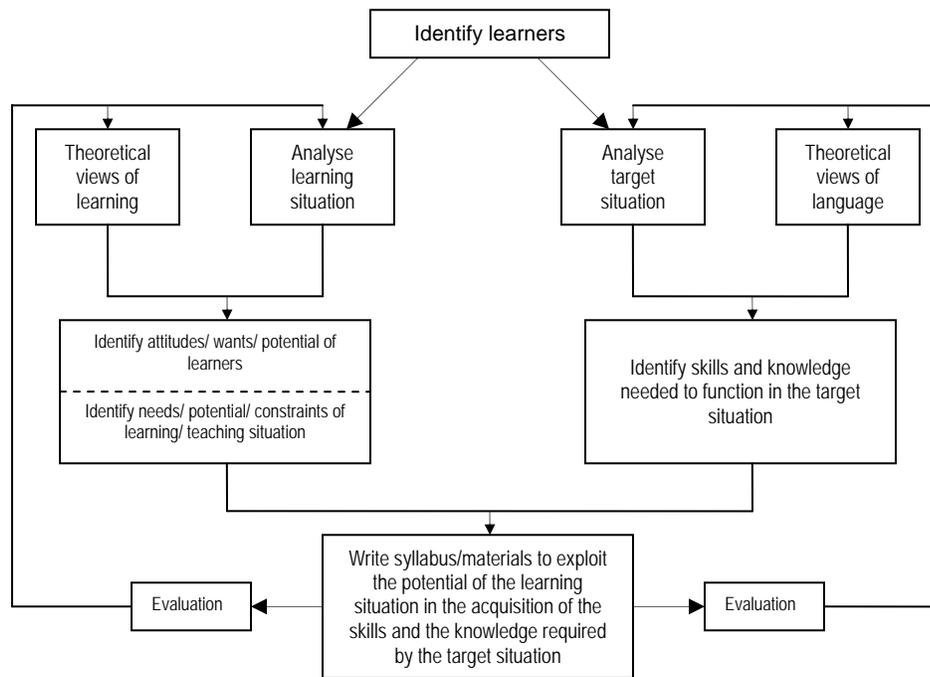


Diagrama No. 4: Diseño de curso centrado en el aprendizaje (Hutchinson, 1987:74)

Este último modelo se considera adecuado para el taller de círculos de lectura que se propone ya que, una vez identificados a los alumnos y sus necesidades, toma en cuenta las teorías de aprendizaje y enseñanza en las cuales se basará este curso, así como la retroalimentación necesaria para que, de acuerdo con las nuevas situaciones que se vayan presentando, se tomen las acciones necesarias para enriquecer el curso.

1.4.2 Tipos de Sílabo

De acuerdo con Breen (en Nunan, 2001:151), un sílabo es un plan de lo que debe ser alcanzado a través del aprendizaje y la enseñanza, y es parte del currículo. Un sílabo implícitamente le dice al maestro y al alumno no sólo lo que se debe aprender, sino también las razones para este aprendizaje. A continuación se mencionan los tipos de sílabo para la enseñanza de una L2, y el que se selecciona para el diseño de curso de un taller de círculos de lectura.

Los tipos de sílabo más utilizados en la enseñanza de una L2 son el estructural o formal; el nocional-funcional; el situacional, y los basados en habilidades, tareas y contenidos o tópicos (Dubin, 1986:37, Hutchinson 19879: 80-89, Krahnke, 1987:10-12). De acuerdo con los expertos, las tendencias más recientes en el diseño de cursos nos indican que una combinación de dos o más tipos de sílabos puede ser la más adecuada para lograr los propósitos de enseñanza propuestos (Dubin, 1986:38). Los sílabos pueden dividirse en orientados al producto y al proceso. Los sílabos orientados al **producto** se enfocan al conocimiento y a las habilidades que los aprendientes obtienen como resultado de la enseñanza; es decir, el fin mismo. Los sílabos orientados al **proceso** se enfocan a las experiencias de aprendizaje, es decir, a las acciones dirigidas hacia un fin (Wilkins, 1976, Dubin et al., 1986 y Nunan, 1988 en Franco, 2002:35). El cuadro No. 2 (Franco, 2002:36) incluye los tipos de sílabo arriba mencionados y sus características.

Tipos de sílabo			
Tipo de sílabo	Características	Ejemplos	Orientación
Estructural o formal	Se avoca a la enseñanza de la escritura de la lengua meta. Sus contenidos son una selección de formas y estructuras de la lengua.	Sustantivos, verbos, adjetivos, tiempos verbales, pronunciación o morfología.	Producto
Nocional-funcional	Enseñanza de funciones que se llevan a cabo en el momento de usar la lengua, o de nociones que se expresan con la misma.	Funciones: Informar, estar de acuerdo, solicitar o proponer. Nociones: Tamaño, edad, color o comparaciones.	Producto
Situacional	Situaciones reales o imaginarias en la lengua meta . La interacción se lleva a cabo dentro de un contexto específico.	La cita con el dentista, la carta de agradecimiento, cambio de empleo, el restaurante o el banco.	Producto
Basado en habilidades	No se asocia con ninguna teoría de aprendizaje. La enseñanza de los comportamientos complejos de la lengua se facilita al segmentarlos en partes pequeñas (<i>skills</i>). Sus objetivos definen lo que se podrá hacer como resultado de la instrucción.	Comprensión de lectura: -Obtener ideas principales, generales o específicas. Producción escrita: -Escribir párrafos bien estructurados.	Producto
Basado en tareas	Actividades complejas y dirigidas. La lengua se subordina a la ejecución de las tareas y la enseñanza de la lengua ocurre sólo cuando es necesaria para ejecutar la tarea. Estimula los procesos comunicativos y cognitivos.	Solicitar empleo, hablar con el trabajador social, conseguir información de casas habitación por teléfono, o preparar un proyecto para otro curso.	Proceso
Basado en Contenidos o tópicos	Instrucción de contenido o tópicos usando como medio la lengua meta con posibles ajustes para su mayor comprensión. Los alumnos aprenden a la vez la lengua y los contenidos. Enfoque en la adquisición de la lengua.	Una clase de geografía, literatura, o cualquier otra materia. Tópicos tales como medio ambiente, sida, violencia intrafamiliar o seguridad pública.	Proceso

Cuadro No. 2: Características y reclasificación de los tipos de sílabo (Franco, 2002:36)

A continuación se describen con más detalle los dos últimos sílabos, mismos que se utilizarán para el diseño del presente curso. El sílabo basado en **tareas** no está organizado alrededor de características lingüísticas de la lengua que se está aprendiendo. El contenido de la enseñanza incluye una serie de tareas definidas y actividades con propósitos que los aprendientes quieren o necesitan. Estas tareas son

activas y reales, y funcionan como actividades de aprendizaje y pueden servir de vehículo para la enseñanza de otro tipo de contenidos o conocimiento, al mismo tiempo que se adquiere la lengua. En este tipo de sílabo se destaca la importancia del aprendizaje significativo ya que proporciona a los estudiantes la oportunidad de interactuar usando la lengua meta en actividades apegadas a sus creencias, convicciones y experiencias (Parrott, 1993 en Franco, 2002:37). Este tipo de enseñanza es valioso especialmente para aprendientes que tienen una necesidad clara e inmediata para usar la lengua y con propósitos bien definidos. También puede llegar a ser útil para aprendientes que no están acostumbrados a tipos de aprendizaje más tradicionales o bien que necesitan aprender habilidades cognitivas, culturales y de la vida diaria junto con la lengua (Krahnke, 1987:11,57,58,61).

El sílabo basado en **contenidos** es similar al basado en tareas ya que, en ambos, la enseñanza no está organizada alrededor de características lingüísticas de la lengua que se está aprendiendo sino de acuerdo con algún otro principio de organización. El propósito principal es enseñar algo de contenido o información utilizando la lengua que los estudiantes están aprendiendo. Es así como los aprendientes se convierten en estudiantes de la lengua y en estudiantes de contenidos dados, y el aprendizaje de la lengua ocurre incidentalmente (Krahnke, 1987:12). Este tipo de instrucción permite que los estudiantes aprendan una materia simultáneamente con la L2, que es lo que se busca en este diseño de curso para un taller de círculos de lectura. Los estudiantes tendrán la oportunidad de hablar y comentar sobre libros de su interés, y al mismo tiempo estarán aprendiendo más acerca de la lengua. Lo que se aprende es el uso de la lengua, y no un inventario de reglas. Además el aspecto motivacional es importante en la instrucción basada en contenidos; si los aprendientes encuentran un contenido

interesante del curso, podrán adquirir y practicar la lengua con más facilidad (Krahnke, 1987:69-70).

Por otro lado, los tipos de sílabo deben tener una estructura o formato mismo que, de acuerdo con Dubin (1986:51-62), se divide en: **formato lineal**, **formato modular**, **formato cíclico**, **formato de matriz** y **formato “story-line”**. El **lineal** determina el orden en que los elementos serán presentados en el curso. El **modular** es el más apropiado para cursos que integran contenidos temáticos o situacionales y cuyo objetivo es dar mayor flexibilidad en el uso de materiales. El **cíclico** permite que tanto profesores como alumnos trabajen con el mismo tópico el cual deberá introducirse en formatos diferentes y varias veces en el curso. El de **matriz** permite la selección de tópicos en un orden aleatorio. Es el más adecuado para el contenido situacional. Por último el **“story –line”** está enfocado en funciones y situaciones garantizando una continuidad del tema. De acuerdo con lo anterior, los tipos de sílabo más adecuados para el diseño de cursos del taller de círculos de lectura que se propone son los basados en contenidos y en tareas. Con el tipo de sílabo basado en contenidos los alumnos aprenden simultáneamente la lengua y los contenidos o tópicos, y con el basado en tareas, los alumnos realizan actividades complejas y dirigidas, que estimulan los procesos comunicativos y cognitivos (Krahnke, 1987:11-12). Ambos contribuyen a un mayor aprendizaje de la lengua y al uso óptimo de la lengua en su forma oral. El sílabo basado en contenidos será lineal, ya que es necesario llevar una secuencia y una clasificación de cada unidad. El sílabo basado en tareas será cíclico para las actividades del curso que se propongan.

En el presente capítulo se mencionaron diferentes aspectos teóricos que servirán para el diseño de un taller de círculos de lectura. Es por ello que en un principio se definió y describió lo que son los círculos de lectura y su origen. También se mencionó el desarrollo de la producción oral, ya que el propósito de este taller es practicar el inglés en su forma oral. También se revisaron las teorías de aprendizaje y enseñanza, que sirven de base para la fundamentación teórica del presente trabajo. Por último se revisaron las principales características de algunos modelos de diseño de cursos y los tipos de sílabo más adecuados para un taller de círculos de lectura. En el siguiente capítulo se describe la metodología del diseño del curso de círculos de lectura que se propone.

II. Metodología del Diseño de Curso

En el presente capítulo se describe la metodología con la que se obtuvo la información necesaria para determinar las necesidades e intereses de la población que participó en este estudio. Así mismo, se especifica el diseño del instrumento que se empleó, así como su aplicación, resultados, y análisis de los mismos.

El diseño del presente taller está planeado para que estudiantes de nivel avanzado como los de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés puedan practicar la producción oral a través de lecturas de su interés, como complemento de la materia de literatura de la lengua inglesa. Es por eso que es importante tomar en cuenta el análisis de sus necesidades. Según Hutchinson y Waters (1987:54-57), este análisis nos permite conocer lo que el aprendiente necesita en el proceso de aprendizaje.

Los autores anteriores hacen una distinción entre *necesidades meta* y *necesidades de aprendizaje*. Las necesidades meta son las que el aprendiente necesita saber para funcionar efectivamente en la situación meta. Las necesidades de aprendizaje son las que el aprendiente necesita hacer para aprender, sin olvidar que éstas requieren motivación durante el proceso de aprendizaje. En el taller de círculos de lectura los aprendientes leerán y entenderán textos que utilizarán en sus discusiones, lo cual contribuirá a satisfacer sus necesidades meta. Con respecto a sus necesidades de aprendizaje, si el aprendiente discute textos que sean de su interés, el proceso de aprendizaje será más ameno y gratificante. Es por esto que se deben tomar en cuenta sus preferencias. La competencia meta debe ser concordante con la competencia ya existente, y la brecha entre ambas es lo que se conoce como carencias (Hutchinson y Waters 1987:56). Por lo tanto, es importante saber lo que él sabe, para determinar sus necesidades.

Para que un curso sea mejor aprovechado, es importante conocer las necesidades, intereses y carencias, para así incluir lo que se requiera en el contenido del curso.

2.1 Descripción de la Población

Debido a la necesidad que tienen los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán de mejorar la producción oral, se eligieron a los 42 alumnos inscritos en los turnos matutino y vespertino de la materia de Literatura de la Lengua Inglesa II del sexto semestre del ciclo escolar 2007-2. Se eligió Literatura II porque era la materia en curso en dicho ciclo escolar.

2.2 Instrumento

El objetivo del cuestionario fue conocer los intereses y necesidades de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés con el propósito de diseñar un taller de círculos de lectura para el desarrollo de la producción oral. Se considera que el lenguaje utilizado en el instrumento es el adecuado para el tipo de población elegida, la cual está familiarizada con los conceptos ahí descritos. Para ser más objetivos, se le pidió a la profesora de la materia de Literatura en Lengua Inglesa II sugiriera algunas de las obras literarias que se imparten en la materia para incluirlas en algunas de las preguntas del cuestionario.

El instrumento fue revisado por la asesora del presente trabajo y por otros tres profesores a fin de observar si las instrucciones eran claras.

2.2.1 Diseño

El instrumento definitivo (Anexo 1) consta de variables atributivas, tales como el nombre del alumno, edad, sexo y ocupación; esto con el fin de tener una visión más amplia del tipo de población a la que se le aplicó el cuestionario. Las preguntas para el diseño del taller están relacionadas con los hábitos y preferencias de los alumnos. De

las quince preguntas que contiene el cuestionario, catorce son de opción múltiple y una es abierta. (Anexo 1) Las preguntas que contribuyeron a conocer los intereses, hábitos y necesidades de los estudiantes se enumeran a continuación:

1. Definición de círculos de lectura.
2. Frecuencia con la que leen en inglés.
3. Número de libros que leen anualmente en inglés y español.
4. Grado en que un círculo de lectura en inglés ayudaría a practicar el idioma inglés por medio de la producción oral.
5. Otras habilidades que les gustaría practicar en dicho taller.
6. Otros elementos de la lengua que les gustaría practicar en un taller de círculos de lectura.
7. Importancia de la práctica oral por medio de círculos de lectura.
8. Grado de importancia de la producción oral para un taller de círculos de lectura.
9. Tipos de lectura del interés del alumno.
10. Subgéneros literarios más adecuados para la discusión en un taller de círculos de lectura.
11. Dinámicas grupales más adecuadas para la práctica oral en un taller de círculos de lectura.
12. Elección de cuentos cortos para analizar en el taller de círculos de lectura.
13. Elección de obras que corresponden al programa de literatura inglesa de sexto semestre para profundizar en el taller propuesto.
14. Libros o autores de la preferencia del alumno.
15. Elementos del interés del alumno para discutir en el taller de círculos de lectura.

A excepción de la pregunta 14, que es una pregunta abierta, las respuestas varían de acuerdo con la pregunta, y son de opción múltiple y selección de alternativas, como por ejemplo aquellas que se refieren a frecuencia: *siempre, algunas veces, pocas veces y casi nunca*. Las que se refieren a cantidad de libros que se leen y que constan de opciones de rango: *5 ó más, de 3 a 4, de 1 a 2 y ninguno*, o bien opciones como: *mucho, regular, poco y nada*. O las que constan de opciones que indican el grado de importancia: *muy importante, importante, mediana importancia, poco importante y nada importante*, así como las que se refieren al grado de adecuación: *muy adecuado, adecuado, regularmente adecuado, poco adecuado, nada adecuado y no adecuado*. Y por último, las preguntas que tienen dos o tres respuestas: afirmativa, negativa o *no sé*.

2.2.2 Aplicación

El instrumento definitivo (anexo 1) se aplicó en mayo del 2007 durante el ciclo escolar 2007-2 a dos grupos, uno con 22 alumnos del turno matutino y el vespertino con 20 estudiantes, haciendo un total de 42 alumnos. Ambos grupos son de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés del sexto semestre. Se eligió a los alumnos que se encontraban cursando la materia de Literatura en Lengua Inglesa II, por estar relacionada con el tema del curso que se propone en este trabajo. El instrumento fue contestado por los estudiantes en 20 minutos aproximadamente, sin que se presentaran dificultades o se manifestaran dudas; por el contrario, algunos se preguntaron cuándo se abriría el taller propuesto, expresando su interés por el mismo.

2.2.3 Resultados

El análisis de los resultados del instrumento utilizado se describe a continuación. En cuanto a las variables atributivas, los resultados reflejan que, de los 42 estudiantes que

contestaron el cuestionario, el 69 % son mujeres y el 31% son hombres. Predominan los alumnos que tienen entre 20 y 25 años, aunque el rango de edad fluctúa entre los 20 y los 51 años. El 81% se dedica solo a estudiar y el 19% trabaja y estudia.

Los resultados relacionados con las necesidades e intereses de los encuestados se describen a continuación. Cada pregunta se contabilizó individualmente ya que las categorías existentes en cada respuesta son diferentes.

Los porcentajes de las 15 preguntas que contiene el instrumento se presentan en las siguientes tablas.

En la tabla No. 1, correspondiente a la pregunta No. 1, el 83.3% eligió la opción *b*, que es la definición de los círculos de lectura dada por Daniels (2002:2). Un menor porcentaje eligió las opciones *a* y *c*; por lo tanto, se puede concluir que la mayoría tiene una idea clara de lo que es un círculo de lectura.

a) Grupos en los cuales las personas se reúnen para discutir temas actuales.	b) Grupos pequeños de discusión dirigida, cuyos miembros han elegido una misma historia, poema, artículo o libro.	c) Grupos grandes de personas que se dedican al análisis de textos.
9.52%	83.3%	7.14%

Tabla No.1. Definición de un círculo de lectura

En la tabla No. 2, correspondiente a la pregunta No. 2, se incluye la frecuencia con la que los encuestados leen en inglés. Se observa que sólo el 28% siempre lee en inglés. La mayoría, el 54.7 %, sólo algunas veces.

a) Siempre	b) Algunas veces	c) Pocas veces	d) Casi nunca
28.5%	54.7%	14.2%	2.3%

Tabla No. 2. Frecuencia con la que se lee en inglés

En la tabla No. 3, correspondiente a la pregunta No. 3, se menciona el número de libros que los encuestados leen anualmente tanto en inglés como en español. Como se

observa, los encuestados tienen el hábito de la lectura. Al comparar todos los porcentajes de cada idioma se puede ver que leen más libros en español que en inglés.

Idioma	a) 5 ó más	b) De 3 a 4	c) De 1 a 2	d) Ninguno
En español	21.4%	26.1%	47.6%	0%
En inglés	9.5%	28.5%	33.3%	2.3%

Tabla No. 3. Número de libros que leen anualmente en inglés y en español

La tabla No. 4, correspondiente a la pregunta No. 4, nos muestra el porcentaje de cuánto ayudaría un taller de círculos de lectura para la práctica de la producción oral. El 81% contestó que ayudaría mucho. Esto nos muestra que esta habilidad se podría practicar ampliamente en el taller propuesto, con lo que los alumnos se beneficiarían.

Mucho	Regular	Poco	Nada
81%	14.2%	4.7%	0%

Tabla No. 4. Grado en que un círculo de lectura en inglés ayudaría a la práctica de la producción oral

La tabla No. 5, correspondiente a la pregunta No. 5, muestra las otras habilidades de la lengua que a los encuestados les gustaría practicar. Se observa que todas éstas tuvieron casi el mismo porcentaje; por lo que para los encuestados todas las habilidades son importantes.

Producción escrita	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura
57%	54.7%	59.5%

Tabla No. 5. Otras habilidades que les gustaría practicar

En la tabla No. 6, correspondiente a la pregunta No. 6, se mencionan seis elementos de la lengua que los encuestados encuentran interesantes para la práctica de dicho

taller. La mayoría (92%) se interesa más por el vocabulario, posiblemente por la carencia del mismo. Los verbos compuestos obtuvieron el menor porcentaje (33.3%).

Vocabulario	Sintaxis	Fluidez	Pronunciación	Expresiones idiomáticas	Verbos compuestos
92%	47.6%	62%	64.2%	83.3%	33.3%

Tabla No. 6. Otros elementos de la lengua que les gustaría practicar en un taller de círculos de lectura

La tabla No. 7, correspondiente a la pregunta No. 7, retoma a la práctica oral y su importancia en los círculos de lectura. Se observa que la mayoría (97.6%) opina que sí es importante.

SÍ	NO
97.6%	2.3%

Tabla No. 7. Grado de importancia de la práctica oral por medio de círculos de lectura

La tabla No. 8 correspondiente a la pregunta No. 8, hace referencia nuevamente a la producción oral y se incluyen diferentes grados de importancia para el uso del mismo en los círculos de lectura. En las dos primeras categorías (*Muy Importante e Importante*) se presenta el mayor porcentaje.

Muy importante	Importante	Mediana importancia	Poco importante	Nada importante
47.6%	47.6%	4.7%	0%	0%

Tabla No. 8. Grado de importancia de la producción oral para un taller de círculos de lectura

En la tabla No. 9, correspondiente a la pregunta No. 9, se incluyen los tipos de literatura de mayor interés para los encuestados. Se dan cuatro categorías que miden

el interés de cada uno. La mayoría está más interesado en libros (62%.) En esta pregunta se les pidió a los encuestados incluir otros tipos de literatura que les interesarían. Estos están anotados al final de la tabla a partir del número seis. No obstante, muchos de ellos entran dentro en la categoría de *libros*.

Tipos de literatura	Mucho	Más o menos	Poco	Nada
1. Periódicos	19%	45.2%	23.8%	9.5%
2. Revistas	47.6%	42.8%	7.1%	0%
3. Textos literarios	62%	28.5%	7.1%	0%
4. Tiras cómicas	33.3%	28.5%	28.5%	7.1%
5. Manuales	12%	28.5%	31%	26%
Otros (menciona):				
6. Websites	2.3%	0%	0%	0%
7. Textos científicos	2.3%	0%	0%	0%
8. La Biblia	0%	2.3%	0%	0%
9. Ensayos	0%	2.3 %	0%	0%
10. Poemas	2.3%	0%	0%	0%
11. <i>Journals</i>	2.3%	0%	0%	0%
12. Libros Teóricos	2.3%	0%	0%	0%

Tabla No. 9. Tipos de lectura del interés del alumno

La tabla No. 10, correspondiente a la pregunta No. 10, incluye los subgéneros literarios que se consideran adecuados para discutir en el taller propuesto. La novela fue considerada como la más adecuada para este fin.

Géneros	Muy adecuado	Adecuado	Regularmente adecuado	No adecuado
1. Novela	69%	26%	2.3%	2.3%
2. Poesía	38%	31%	28.5%	2.3%
3. Cuento corto	64%	31%	2.3%	0%
4. Comedia	40.4%	31%	14.2%	4.7%
5. Drama	40.4%	50%	4.7%	2.3%

6. Fábula	31%	42.8%	14.2%	7.1%
7. Tragedia	31 %	42.8%	21.4%	2.3%
8. Crónica	33.3%	23.8%	31%	4.7%

Tabla No. 10. Subgéneros literarios más adecuados para la discusión de un taller de círculos de lectura

La tabla No. 11, correspondiente a la pregunta No. 11, incluye las dinámicas grupales más adecuadas para la practica oral en el taller de círculos de lectura. Los debates son los que se consideraron más adecuados, con un 83.3%. En esta pregunta también se les pidió a los encuestados mencionar otras dinámicas que consideraran adecuadas para dicho taller. Sólo se mencionaron tres, de las cuales la 9 es parecida a la 4 y 5, y la 10 es similar a la pregunta 6.

Dinámicas Grupales	Muy adecuado	Adecuado	Regularmente adecuado	Poco adecuado	Nada adecuado
1. Trabajo en equipo	31%	40%	9.5%	12%	0%
2. Trabajo en parejas	28.5%	40%	12%	14.2%	0%
3. Trabajo individual	21.4%	26%	21.4%	19%	4.7%
4. Presentación oral en equipo	12%	33.3%	38%	9.5%	2.3%
5. Presentación oral individual	35.7%	31%	16.6%	4.7%	4.7%
6. Debates	83.3%	14.2%	2.3%	0%	0%
7. <i>Role plays</i>	35.7%	23.8%	21.4%	12%	4.7%
Otros (menciona):	0%	0%	0%	0%	0%
8. Fragmentos de película	2.3%	0%	0%	0%	0%
9. Preparar un tema para presentarlo	2.3%	0%	0%	0%	0%
10. Discusión dirigida	2.3%	0%	0%	0%	0%

Tabla No. 11. Dinámicas grupales más adecuadas para la práctica oral en un taller de círculos de lectura

Como el cuento corto es más rápido de leer que la novela, se considera más práctico para las discusiones en un taller de círculos de lectura, por lo que se pensó en la pregunta que se representa en la tabla No.12 en la que se mencionan algunos cuentos cortos que los encuestados escogerían para leer y analizar en un taller de círculos de lectura. Los autores que más porcentaje obtuvieron fueron Edgar Allan Poe (73.8%), James Joyce (71.4%), Washington Irving (69%) y Ernest Hemingway (69%)

Título	Autor	Sí	No	No sé
<i>The Last Question</i>	Isaac Asimov	50%	7.1%	33.3%
<i>A Sound of Thunder</i>	Ray Bradbury	26%	12%	52.3%
<i>The Most Dangerous Game</i>	Richard Connell	33.3%	7.1%	52.3%
<i>A Rose for Emily</i>	William Faulkner	64.2%	7.1%	23.8%
<i>Young Goodman Brown</i>	Nathaniel Hawthorne	23.8%	7.1%	50%
<i>The Killers</i>	Ernest Hemingway	69%	2.3%	19%
<i>The Gift of the Magi</i>	O. Henry	23.8%	14.2%	50%
<i>The Legend of Sleepy Hollow</i>	Washington Irving	69%	7.1%	14.2%
<i>The Monkey's Paw</i>	W.W. Jacobs	23.8%	14.2%	52.3%
<i>The Dead</i>	James Joyce	71.4%	4.7%	19%
<i>The Call of Cthulhu</i>	H.P. Lovecraft	40.4%	7.1%	35.7%
<i>The Fly (Short Story)</i>	Katherine Mansfield	52.3%	4.7%	33.3%
<i>A Good Man is Hard to Find</i>	Flannery O'Connor	38%	9.5%	42.8%
<i>The Tell-Tale Heart</i>	Edgar Allan Poe	73.8%	4.7%	12%
<i>The Mortal Immortal</i>	Mary Shelley	66.6%	4.7%	19%
<i>The Red Room</i>	H.G Wells	59.5 %	2.3%	26 %

Tabla No. 12. Elección de cuentos cortos para analizar en el taller de círculos de lectura

En la tabla No. 13, correspondiente a la pregunta No. 13, se incluyen obras que corresponden al programa de Literatura de la Lengua Inglesa II del sexto semestre, en la que los encuestados preferían profundizar más. Los encuestados se inclinaron mayormente por *Bram Stoker* con su obra *Dracula*

(76%), seguido por *Edgar Allan Poe* con su obra *The Raven y Philosophy of Composition* (69%).

Título	Autor	
1. The Legend of Sleepy Hollow	Washington Irving	45.2%
2. Moby Dick	Herman Melville	47.6%
3. Wuthering Heights	Emily Brontë	35.7%
4. An Ideal Husband	Oscar Wilde	40.4%
5. Dracula	Bram Stoker	76 %
6. The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde	Robert L Stevenson	38%
7. "The Final Problem" en <i>Memoirs of Sherlock Holmes</i>	Sir Arthur Conan Doyle	38%
8. The Raven y <i>Philosophy of Composition</i>	Edgar Allan Poe	69 %

Tabla No. 13. Elección de obras que corresponden al programa de literatura inglesa de sexto semestre para profundizar en el taller propuesto

Las tablas 14 y 15 corresponden a la pregunta No.14 y muestran a los autores propuestos por los encuestados, los que les gustaría que se incluyeran para ser discutidos en el taller propuesto. Con excepción de Charles Dickens (7.1%), se observa que los porcentajes en los otros casos son mínimos: (2.3% y 4.7%).

Autores		Autores	
1. Henry Miller	2.3%	11. Dan Brown	2.3%
2. JRR Tolkien	4.7%	12. Mark Twain	2.3%
3. Mario Puzo	2.3%	13. Charles Dickens	7.1%
4. Frank Miller	2.3%	14. Albert Camus	2.3%
5. Stan Lee	2.3%	15. Oscar Wilde	2.3%
6. Lewis Carroll	2.3%	16. Mary Shelley	2.3%
7. Shakespeare	4.7%	17. Ernest Hemingway	2.3%
8. Allan Moore	2.3%	18. H P Lovecraft	4.7%
9. J K Rowling	2.3%	19. Autores actuales (no especificó)	2.3%
10. Tom Wolf	2.3%		

Tabla No.14. Autores de la preferencia de los alumnos

En la tabla No. 15 se presentan las obras literarias sugeridas por los estudiantes. No obstante, todos los porcentajes son muy bajos.

Obras		Obras	
1. Scarlet Letter	2.3%	8. The Phantom of Canterville	2.3%
2. Of Mice and Men	2.3%	9. Crime and Punishment	2.3%
3. Animal Farm	2.3%	10. The importance of Being Ernest	2.3%
4. All Quiet in the Western Front	2.3%	11. Frankenstein	2.3%
5. The Marriage of Heaven and Hell	2.3%	12. My name is Charlotte	2.3%
6. Berenice	2.3%	13. The Bible	2.3%
7. Pride and Prejudice	2.3%	14. Tom Sawyer	2.3%

Tabla No.15. Textos literarios de la preferencia de los alumnos

En la tabla No. 16, correspondiente a la pregunta No. 15, se muestran los porcentajes de los elementos propuestos para ser discutidos en el taller de círculos de lectura. Los que obtuvieron mayor porcentaje fueron: *biografía del autor, el momento histórico en que se escribió la obra, el contexto en el que se desarrolla, similitudes y / o diferencias del comportamiento de los personajes con respecto a la cultura del autor, estereotipos culturales y la veracidad de la historia*; todos estos elementos antes mencionados con un mismo porcentaje (47.6%). Sin embargo, hay elementos que obtuvieron el 45.2%, que también es un porcentaje considerable, y son: *el tema, la trama, el papel del protagonista y sus características, los contrastes entre los personajes, similitudes y / o diferencias del comportamiento de los personajes con respecto a la cultura del autor, y el tono de la obra*. Por último con un 42.8%, están, *el papel del antagonista y sus características, contrastes de la trama de la historia con otras obras, y los conflictos culturales y generacionales de la historia*. Únicamente un 2.3% mencionaron actividades extras.

Elementos Literarios	SI	NO	No contestó
1. Biografía del autor	47.6%	45.2%	7.2%
2. El momento histórico en que se escribió	47.6%	42.8%	9.6%
3. El tema	45.2%	45.2%	9.6%
4. La trama	45.2%	45.2%	9.6%
5. El papel del protagonista y sus características	45.2%	45.2%	90.4%
6. El papel del antagonista y sus características	42.8 %	42.8 %	14.4%
7. El papel de los otros personajes y sus características	40.4 %	40.4%	19.2%
8. El contexto en el que se desarrolla	47.6%	45.2%	7.2%
9. Los contrastes entre los personajes	45.2%	45.2%	9.6%
10. Contrastes de la trama de la historia con otras obras	42.8%	38%	19.2%
11. Similitudes y / o diferencias del comportamiento de los personajes con respecto a la cultura del autor.	47.6%	42.8%	9.6%
12. Similitudes y / o diferencias del comportamiento de los personajes con respecto a tu propia cultura	45.2%	38%	16.8%
13. Estereotipos culturales	47.6%	42.8%	9.6%
14. Los conflictos culturales y generacionales de la historia	42.8%	42.8%	14.4%
15. La veracidad de la historia	47.6%	45.2%	7.2%
16. El tono de la obra (formal, trágico, irónico) otra(s) indica:	45.2%	42.8 %	12%
17. El mensaje que transmite	2.3%	0%	97.7%
18. Símbolos de la obra	2.3%	0 %	97. %

Tabla No. 16. Elementos literarios del interés de los alumnos para discutir en el taller de círculos de lectura.

Los resultados obtenidos a partir del instrumento (Anexo 1) permitieron analizar las necesidades, intereses y preferencias de los alumnos del sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que se encontraban cursando la materia de Literatura en Lengua Inglesa II. Dicho análisis se presenta a continuación.

2.3 Análisis de Resultados

A partir de los resultados obtenidos se observa que la mayoría de los estudiantes tienen una idea cercana a lo que es un círculo de lectura; no obstante, un poco más de

la mitad 54.7% son los que leen sólo algunas veces, por lo que se considera que el taller fomentará su hábito en la lectura tanto en inglés como en español.

A pesar de que el fin principal del taller es mejorar e incrementar la producción oral del idioma inglés de los estudiantes, se observa su interés por la práctica de las otras habilidades. Debido a la carencia de vocabulario, se observó su preocupación por incrementar el mismo, así como las expresiones idiomáticas, ya que ambos son esenciales para el desarrollo de la producción oral, lo cual se logrará a partir de las discusiones que se generen en el taller propuesto.

Los textos literarios resultaron tener una mayor preferencia, dentro de los cuales destacan la novela y el cuento corto. Con respecto a las dinámicas grupales, los debates muestran un porcentaje alto, mientras que el trabajo en equipo recibió un porcentaje menor. Sin embargo, se considera que esta dinámica es tan importante como la anterior, ya que los aspectos a analizar pueden ser divididos entre los integrantes del grupo.

En cuanto a las obras propuestas se incluyen principalmente cuentos cortos tales como: *The Tell -Tale Heart* de Edgar Allan Poe, *The Dead* de James Joyce, *The Killers* de Ernest Hemingway, *The Legend of Sleepy Hollow* de Washington Irving, *The Mortal Immortal* de Mary Shelley y *A Rose for Emily* de William Faulkner. Con respecto a las obras incluidas en el programa de literatura de la lengua Inglesa II, sobresalen: *The Raven* y *Philosophy of Composition* de Edgar Allan Poe, *Dracula* de Bram Stoker, *Moby Dick* de Herman Melville y *The Legend of Sleepy Hollow* de Washington Irving.

En relación a los elementos literarios que permitirán la discusión en el taller de círculos de lectura, sobresalen la biografía del autor, el momento histórico en que se escribió, el contexto en el que se desarrolla, similitudes y/o diferencias del

comportamiento de los personajes con respecto a la cultura del autor, estereotipos culturales y la veracidad de la historia.

Los elementos mencionados anteriormente se tomarán en cuenta para la elaboración de los lineamientos del curso, que se describen en el siguiente capítulo.

III. Lineamientos para la Elaboración del Curso

La meta principal del taller propuesto es proveer a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, que poseen un nivel avanzado de inglés, una herramienta para que practiquen y mejoren la producción oral en inglés. En el presente capítulo se describen los lineamientos para la elaboración del taller de círculos de lectura; por lo tanto, se mencionan los objetivos del curso, los contenidos del sílabo, la selección y organización de las actividades, las sugerencias de evaluación y las recomendaciones pedagógicas.

3.1 Objetivos del Taller

Los objetivos que se plantean para el presente taller de círculos de lectura son: el objetivo general y los objetivos específicos.

El objetivo general se refiere a lo que el alumno logrará una vez que termine el taller. Este objetivo se relaciona con el desarrollo de la habilidad oral del estudiante. Los objetivos específicos son los que dan a conocer lo que el alumno habrá aprendido durante el curso. Los objetivos específicos se determinan a partir de los elementos propuestos y que se pretenden lograr a través de las actividades.

3.1.1 Objetivo General

El objetivo general es que, a partir de las discusiones que se susciten en torno a los textos del taller de círculos de lectura, al concluir el curso, los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés sean capaces de tener una mejor comunicación oral en inglés en diferentes contextos dentro o fuera de clase.

3.1.2 Objetivos Específicos

Los objetivos específicos del taller de círculos de lectura son los que, a partir de las actividades que se propongan para la práctica de la producción oral por medio de lecturas de libros y autores, el alumno podrá:

- Discutir acerca de la biografía del autor.
- Analizar el momento histórico en que se escribió.
- Describir y discutir el tema y la trama de la obra.
- Analizar y discutir acerca del protagonista, antagonista y otros personajes de la obra.
- Describir, comparar y discutir acerca del contexto en el que se desarrolla la obra.
- Contrastar personajes y la trama de la historia con los de otras obras.
- Identificar y comparar similitudes y diferencias de los personajes con la cultura del autor y con respecto a la cultura del alumno.
- Analizar y discutir estereotipos y conflictos culturales y generacionales.
- Expresar opiniones acerca de la veracidad de la historia.
- Analizar y reflexionar acerca del tono de la obra y el mensaje que transmite.
- Interpretar posibles símbolos de la obra.

3.2 Contenidos del Sílabo

Como se determinó en el capítulo I, los tipos de sílabo que se basan en tareas, así como los que se basan en contenidos o tópicos, son los que se utilizarán para el diseño de este taller de círculos de lectura. Tanto las tareas como los tópicos que se incluyen son los más sobresalientes del instrumento que se aplicó para determinar sus

necesidades e intereses. Estos dos tipos de sílabo están relacionados entre sí ya que ambos están orientados al proceso; es decir, aunque persiguen un fin, a través de las experiencias de aprendizaje, los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés lograrán el perfeccionamiento de la producción oral.

Como se mencionó en el primer capítulo los tipos de sílabo deben tener un formato. El sílabo basado en contenidos tendrá un formato lineal, con el cual se determina el orden en que los elementos deben presentarse durante el curso. El formato del sílabo basado en tareas será cíclico, ya que se trabajará con actividades similares en todas las unidades del taller.

3.2.1 Contenidos o Tópicos

El sílabo basado en **contenidos** o **tópicos** permitirá que los estudiantes aprendan literatura en inglés simultáneamente con la L2, utilizando la producción oral a través de discusiones de obras literarias de su elección e interés, mismas que aparecen en el análisis de necesidades aplicado a la población de este estudio. Los contenidos o tópicos, de acuerdo con los resultados del instrumento aplicado, se basan en los cuentos cortos que obtuvieron mayor porcentaje para ser leídos, analizados y discutidos y son los siguientes:

- *The Tell-Tale Heart* de Edgar Allan Poe
- *The Dead* de James Joyce
- *The Legend of Sleepy Hollow* de Washington Irving
- *The Killers* de Ernest Hemingway
- *The Mortal Immortal* de Mary Shelley
- *A Rose for Emily* de William Faulkner

- *The Red Room* de H.G. Wells

Entre los textos literarios incluidos en el programa de la materia de Literatura de la Lengua Inglesa II del sexto semestre, los que obtuvieron mayor porcentaje fueron:

- *Dracula* de Bram Stoker
- *The Raven and Philosophy of Composition* de Edgar Allan Poe
- *Moby Dick* de Herman Melville

3.2.2 Tareas

El sílabo basado en **tareas** conlleva al aprendizaje significativo en el que el alumno interactúa, usando la lengua meta, en actividades que le ayudarán a discutir los diferentes elementos que en este caso están incluidos en el instrumento que se aplicó a los estudiantes a los que va dirigido este curso. Las tareas que obtuvieron mayor porcentaje son las siguientes:

- Revisar y hacer comentarios sobre la biografía del autor.
- Identificar las características del momento histórico en que se escribió la obra.
- Analizar y comentar el tema y la trama de la obra literaria.
- Revisar y discutir los papeles del protagonista, antagonista y otros personajes de la obra.
- Analizar el contexto en el que se desarrolla la obra.
- Identificar similitudes y diferencias entre los personajes y la trama de la historia con los de otras obras.
- Establecer relaciones entre los personajes con la cultura del autor y con respecto a la cultura del alumno.
- Identificar estereotipos y conflictos culturales y generacionales.

- Opinar sobre la veracidad de la historia.
- Discutir sobre el tono y la moraleja de la obra.
- Identificar y discutir símbolos de la obra.
- Reflexionar acerca de la práctica que se obtuvo a través de las actividades propuestas.

3.3 Organización de los Contenidos del Taller de Círculos de Lectura

El taller de círculos de lectura propuesto se podrá tomar como un taller opcional para los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés como complemento para sus clases de la materia de Literatura en Lengua Inglesa I, II y III, las cuales son obligatorias, y que en ocasiones son pocas las oportunidades que se tienen para practicar la producción oral durante el semestre; ya sea por lo amplio del programa y por el poco tiempo; o bien, porque generalmente se practican más otras habilidades como la expresión escrita (ensayos, críticas, resúmenes, análisis, etc.). El taller se podrá impartir dos horas, dos veces por semana durante 16 semanas, que es el tiempo que dura el semestre.

Para el presente taller se proponen tres novelas, y cinco cuentos cortos, que se leerán antes de las clases. Se recomiendan programar las novelas para las sesiones finales, con el fin de que los alumnos tengan tiempo suficiente para leerlos en casa. Lo anterior se cubrirá en ocho o diez unidades, dependiendo del tipo de textos seleccionados. Cada sesión tendrá una duración de dos horas. Para la novela se recomienda que se realice en ocho sesiones (dieciseis horas). Para el cuento corto, se asignarán quince sesiones (30 horas); y para poemas, comedias, fábulas. etc., se sugieren siete sesiones (catorce horas). Una sesión (dos horas) para la introducción del

curso y la elección de las obras, y la última sesión para la evaluación y clausura del curso.

Durante el curso puede haber modificaciones, ya que una obra puede ser de mayor o menor interés para los alumnos, por lo que es posible aumentar o reducir los tiempos. Para la unidad modelo se eligió un cuento corto que aparece en la lista correspondiente a los propuestos en el instrumento. Aunque el cuento que se eligió no fue de los que tuvo mayor porcentaje, se incluyó en la unidad modelo por tener más posibilidades de discusión en las actividades propuestas por el tema que trata. Las actividades propuestas en esta unidad modelo se pueden aplicar también a otros géneros literarios.

Los contenidos que se proponen son los siguientes:

3.3.1 Obra / Autor

De acuerdo con el número de sesiones dadas, es importante que tanto el profesor como los estudiantes hagan una selección de las obras y autores seleccionados para que se elijan las del agrado de la mayoría.

3.3.2 Elementos a Discutir

Los estudiantes practicarán la producción oral por medio de discusiones acerca de:

- La biografía del autor.
- El momento histórico en que se escribió.
- El contexto en el que se desarrolla.
- Similitudes y / o diferencias del comportamiento de los personajes con respecto a la cultura del autor.
- Estereotipos culturales.
- La veracidad de la historia.
- El tema.

- La trama.
- Los contrastes entre los personajes.
- Similitudes y / o diferencias del comportamiento de los personajes con respecto a la cultura del alumno.
- El tono de la obra (formal, trágico, irónico, etc.).
- El papel del protagonista y antagonista, y sus características.
- Contrastes de la trama de la historia con otras obras.
- Los conflictos culturales y generacionales de la historia.

3.3.3 Dinámicas Grupales

Las dinámicas grupales comprenderán debates, trabajo en pares y en equipo de más estudiantes y *role plays*; ésto con base en los elementos a discutir que se elijan.

3.3.4 Selección y Organización de las Actividades

Las actividades que se van a realizar en el taller, son dinámicas tales como debates presentaciones, pregunta-respuesta, análisis, predicciones, inferencias, discusiones, *role plays*, que generalmente se realizan en grupos (de dos, tres, cuatro o más estudiantes). Todos los alumnos del grupo trabajarán en subgrupos para que haya mayor participación. Al final, para concluir, se sugiere una actividad en la que participe todo el grupo, tal como un debate. El trabajo individual se hará fuera de clase. Éste se refiere a las lecturas que se harán previamente para que el alumno esté preparado para las discusiones en clase. Esto no implica que no se vaya a leer durante la clase. En algunas actividades se leerán partes de una obra, para ser analizadas en clase. Las actividades grupales están en su mayoría enfocadas a la discusión de los elementos que los estudiantes eligieron durante la aplicación del instrumento (tabla 15); dándoles

la oportunidad de practicar la producción oral. Aunque este curso está enfocado a la práctica oral también habrá actividades en las que se requiera escribir ideas cortas, preguntas, descripciones, etc. para después ser discutidas.

3.4 Recomendaciones Pedagógicas

Se sugiere que los libros y autores empleados en este taller sean del interés de los alumnos y se relacionen con los del programa de Literatura de la Lengua Inglesa. Los alumnos podrán elegir las obras que quieran leer, bajo la supervisión del profesor. Esta elección se podrá hacer por medio de actividades que activen el gusto y las preferencias de los alumnos.

Se recomienda que, a partir de la lista de las obras literarias que recibieron mayor porcentaje en los resultados del instrumento de esta investigación, los alumnos seleccionen las obras que discutirán durante el taller; anotando opciones distintas, siendo la primera la que más le interese. Las obras con las que trabajarán los alumnos serán las que tengan mayor número de votos. En la siguiente página se presenta la forma con la que se hará la selección de las obras:

From the list of short stories below, you are going to pick up three you would like to read and analyze. When you are ready to choose, write your name and list your three choices on the ballot below.

Title	Author
1. <i>The Tell-Tale Heart</i>	Edgar Allan Poe
2. <i>The Dead</i>	James Joyce
3. <i>The Killers</i>	Ernest Hemingway
4. <i>The Legend of Sleepy Hollow</i>	Washington Irving
5. <i>The Mortal Immortal</i>	Mary Shelley
6. <i>A Rose for Emily</i>	William Faulkner
7. <i>The Red Room</i>	H.G. Wells
8. <i>The Fly</i>	Katherine Mansfield
9. <i>The Last Question</i>	Isaac Asimov
10. <i>The Call of Cthulhu</i>	H.P Lovecraft
11. <i>A Good Man is Hard to Find</i>	Flannery O'Connor
12. <i>The Most Dangerous Game</i>	Richard Connel
13. <i>A Sound of Thunder</i>	Ray Bradbury
14. <i>The Monkey's Paw</i>	W.W. Jacobs
15. <i>Young Goodman Brown</i>	Nathaniel Hawthorne
16. <i>The Killers</i>	Ernest Hemingway



Literature Circle Ballot

Name: _____

1. _____

2. _____

3. _____

También se sugiere que previamente a la lectura de los textos seleccionados, los alumnos trabajen en parejas o en grupos de tres sobre las siguientes preguntas:

1. *What does the title say to you?*
2. *What kind of story do you think it is, science fiction, mystery, comedy, romantic or another?*
3. *What do you think it is about?*
4. *When and where do you think it takes place?*
5. *Do you think it has a happy end?*

3.5 Recomendaciones de Evaluación

Las evaluaciones se llevarán a cabo a lo largo de las actividades del círculo de lectura. Se espera que los estudiantes desarrollen estrategias que contribuyan a la apreciación de todos los textos que se seleccionen a lo largo del taller. Los estudiantes se pueden evaluar con base en un formato establecido, o bien llevar una bitácora con la que se pueda observar tanto su participación y compromiso en el taller, como su progreso en el desarrollo de la producción oral. Este último puede ser evaluado con base en la efectividad y la pertinencia de su participación de cada sesión (ver cuadro No. 4 Auto-evaluación). Se sugiere que la evaluación la llene el estudiante en su casa después de cada sesión, y la entregue al inicio de cada clase.

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
CURSO-TALLER DE CÍRCULOS DE LECTURA EN INGLÉS
AUTO- EVALUACIÓN**

Name: _____ Date: _____

Title: _____ Author: _____

Evaluate yourself each day on your participation during literature sessions.

1. How much did I participate in the discussion today?

about the right amount too much too little not at all

2. What did I do well during the literature circle session?

(asked relevant questions, listened actively, responded to others, took a risk, compared the book to my experiences, compared the book to another book.)

3. What was an important idea expressed by someone else in the group during the discussion? (Identify the person and tell what he/she said.)

4. What group strategies did my group use well? What strategies did I struggle with?

5. What do I still need to work on during literature circle meetings?

6. Suggestions/comments/goals for the next literature circle discussion?

Cuadro No. 3. Auto-evaluación (Campbell, Johnson y Schlick, 1995: 182,184)

En este capítulo se presentaron los lineamientos para la elaboración del taller de círculos de lectura para los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Inglés. Se describieron los objetivos del curso, los contenidos del sílabo, la organización de los contenidos del taller, y recomendaciones pedagógicas y de evaluación.

En el siguiente capítulo se presenta una unidad modelo con el plan de clase para las sesiones correspondientes a una de las obras que se eligió.

IV. Propuesta de la Unidad Modelo del Curso Taller de Círculo de Lectura para los estudiantes de inglés de nivel avanzado.

En el presente capítulo se incluye la unidad modelo del taller de círculos de lectura para los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. La unidad modelo consta de dos partes; una para el profesor y la otra para el alumno. La parte del profesor incluye el plan de clase en el cual se desglosa la forma en que se van a presentar las actividades para cada elemento que se va a analizar. El plan de clase incluye el número de la sesión, el nombre de la actividad, y su propósito, la dinámica de grupo que se va a emplear para cada actividad, objetivos específicos (tareas), el procedimiento, material, y el tiempo aproximado para cada sesión. No se incluye clave de respuestas ya que, en la mayoría de las actividades, las preguntas pueden variar, éstas se basan en la lectura del texto literario que se sugiere, son abiertas o bien requieren la opinión del lector. Esta unidad modelo consta de once actividades y está diseñada para ser cubierta en tres sesiones de dos horas cada una, dando un total de seis horas aproximadamente. La parte del alumno, contiene el texto elegido para leer; así como, las actividades a realizar para la práctica de la producción oral.

UNIDAD MODELO

PLAN DE CLASE

(PARA EL MAESTRO)

INDICE DEL PLAN DE CLASE		
PLAN DE CLASE (para el maestro)		
		PAGINA
SESIÓN 1		
ACTIVIDAD 1	<i>The Author</i>	1
ACTIVIDAD 2	<i>The Plot, the Theme and the Context</i>	2
ACTIVIDAD 3	Parte A <i>The Story</i>	3
	Parte B <i>The Story</i>	4
SESIÓN 2		
ACTIVIDAD 4	Parte A <i>Character Traits</i>	5
	Parte B <i>Speaking Non-stop about the Characters</i>	6
ACTIVIDAD ADICIONAL 1	<i>More about the Short Story</i>	7
ACTIVIDAD ADICIONAL 2	<i>Characters' Feelings</i>	8
ACTIVIDAD ADICIONAL 3	<i>A Debate</i>	9
SESIÓN 3		
ACTIVIDAD 1	<i>Mini Presentation</i>	10
ACTIVIDAD 2	<i>Self – Reflection</i>	11

PLAN DE CLASE	
Sesión: 1	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD 1 <i>The Author.</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>“The Monkey’s Paw”</i>
Tareas	- Discutir acerca de la vida del autor. - Analizar el momento histórico en que se escribió el cuento.
Dinámica	Trabajo en grupo, en parejas, tríos o grupos pequeños.
Propósito de la actividad	El propósito de esta actividad es que los alumnos se familiaricen con la vida del autor para así poder entender mejor su obra.
Procedimiento	Como los alumnos ya leyeron previamente sobre el autor, el profesor preguntará al grupo en general lo que saben sobre el mismo. En parejas completarán un mapa mental en el cual pondrán la información más importante acerca del autor. Para complementar la información, los alumnos deberán compartir la información que tienen con otros grupos y completar su mapa. Finalmente el profesor dará una lista con preguntas adicionales para que las discutan en grupos de tres. A partir de estas preguntas, los alumnos podrán discutir sobre aspectos importantes de la vida del autor, así como su influencia en sus obras. De esta manera, los alumnos tendrán la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos generales de la lengua en forma oral.
Material	Mapa del autor (Author’s Map) y lista de preguntas (pp.1-2).
Tiempo	20 minutos.

PLAN DE CLASE	
Sesión: 1	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD 2 <i>The Plot, the Theme and the Context.</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>“The Monkey’s Paw”</i>
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> -Describir y discutir el tema y la trama de la obra. -Describir, comparar y discutir acerca del contexto en que se desarrolla la obra. -Analizar y discutir estereotipos y conflictos culturales y generacionales. -Expresar opiniones acerca de la veracidad de la historia. -Analizar y reflexionar acerca del tono de la obra y el mensaje que transmite. -Identificar y discutir posibles símbolos de la obra.
Dinámica	Grupos de tres o cuatro.
Propósito de la actividad	En esta actividad los alumnos pondrán en práctica su habilidad para describir la secuencia de eventos de la historia que han leído previamente. También discutirán acerca del contexto en el que se desarrolla la historia por medio de preguntas que el profesor les proporcionará.
Procedimiento	<p>El profesor les dará a los alumnos una hoja con un mapa (Story Plot Flow Map), en el cual podrán anotar la secuencia de eventos escribiendo palabras clave que les ayudarán a describir oralmente la secuencia de la historia. Esta descripción de la trama se podrá hacer en pares (cada uno describirá dos partes) o bien en grupos de cuatro (cada uno describirá una parte).</p> <p>Una vez que terminen de hablar de la historia y su secuencia, los alumnos seguirán practicando en grupos; esta vez en grupos distintos contestarán en forma oral unas preguntas que el profesor les proporcionará.</p>
Material	A <i>Story Plot Flow Map</i> y una lista con preguntas (pp. 3-4)
Tiempo	30 a 40 minutos.

PLAN DE CLASE	
Sesión: 1	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD 3, PARTE A. <i>The Story</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar y discutir estereotipos y conflictos culturales y generacionales. -Expresar opiniones acerca de la veracidad de la historia. -Analizar y reflexionar acerca del tono de la obra y el mensaje que transmite. -Identificar y discutir posibles símbolos de la obra.
Dinámica	<p>Todo el grupo.</p> <p>Grupos de tres o cuatro.</p>
Propósito de la actividad	En esta actividad los alumnos podrán poner en práctica su habilidad para expresar opiniones acerca de diferentes aspectos de la historia.
Procedimiento	Primero se les preguntará a los alumnos que entienden por "estereotipo" y "conflictos culturales y generacionales"; esto se hará por medio de unas preguntas. Al terminar de expresar su opinión en general, se les pedirá que se reúnan en grupos de tres o cuatro para responder unas preguntas que el profesor proveerá en unas tarjetas. Cada alumno tomará una al azar y los responderá en forma oral.
Material	Tarjetas con preguntas dadas por el profesor. Literature Question Cards (p.5)
Tiempo	30 minutos.

PLAN DE CLASE	
Sesión: 1	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD 3, PARTE B. <i>The Story</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar y discutir estereotipos y conflictos culturales y generacionales. -Expresar opiniones acerca de la veracidad de la historia. -Analizar y reflexionar acerca del tono de la obra y el mensaje que transmite. -Identificar y discutir posibles símbolos de la obra.
Dinámica	Grupos de tres o cuatro.
Propósito de la actividad	En esta actividad los alumnos tendrán la oportunidad de seguir practicando vocabulario y estructuras gramaticales, en particular segundo y tercer condicionales.
Procedimiento	El profesor proveerá a los alumnos unas tarjetas, las cuales contienen el principio de una pregunta para ser completada. Los alumnos tendrán que hacer una pregunta relacionada con la historia en general.
Material	Tarjetas que contienen el principio de una pregunta. Literature Question Cards (p.6)
Tiempo	30 minutos

PLAN DE CLASE	
Sesión: 2	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD 4, PARTE A. <i>Character Traits</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	-Analizar y discutir acerca de los personajes de la obra -Contrastar personajes y la trama de la historia con los de otras obras. -Identificar y comparar similitudes y diferencias de los personajes con la cultura del autor y con respecto a la cultura del alumno.
Dinámica	Grupos de dos o tres
Propósito de la actividad	Los alumnos practicarán vocabulario describiendo a los personajes de la historia.
Procedimiento	El profesor proveerá una lista con adjetivos y un mapa (<i>character map</i>) para que los alumnos escriban características de un personaje de la historia y lo describan oralmente en su grupo.
Material	Lista de adjetivos: <i>Character Traits</i> y un mapa para describir a un personaje: <i>Character Map</i> (pp. 7-8)
Tiempo	30 minutos

PLAN DE CLASE	
Sesión: 2	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD 4, PARTE B. <i>Speaking Non-stop about the Characters</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	-Analizar y discutir acerca de los personajes de la obra -Contrastar personajes y la trama de la historia con los de otras obras. -Identificar y comparar similitudes y diferencias de los personajes con la cultura del autor y con respecto a la cultura del alumno.
Dinámica	El grupo completo.
Propósito de la actividad	Con esta actividad los alumnos podrán poner en práctica su habilidad de expresar ideas utilizando sus conocimientos en general de la lengua (vocabulario, sintaxis y fluidez.) Los alumnos tendrán que hablar dos minutos mínimo sin parar, hasta que se les indique. En esta actividad también se podrá ver la habilidad para la improvisación.
Procedimiento	Cada alumno escogerá una tarjeta con una pregunta relacionada con los personajes, la leerá en voz alta y empezará a hablar sin parar hasta que el profesor se lo indique. Si algún otro alumno quisiera agregar algo más lo puede hacer. Si ya no hay más participación se procederá a la siguiente pregunta, siguiendo el mismo proceso.
Material	Tarjetas con preguntas (Non-stop speaking cards) (pp. 9,10,11)
Tiempo	40 minutos

PLAN DE CLASE	
Sesión: 2	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD ADICIONAL # 1 <i>More about the short story</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar y discutir estereotipos y conflictos culturales y generacionales. -Expresar opiniones acerca de la veracidad de la historia. -Analizar y reflexionar acerca del tono de la obra y el mensaje que transmite. -Identificar y discutir posibles símbolos de la obra.
Dinámica	Individual Todo el grupo
Propósito de la actividad	Esta actividad ayudará a que los alumnos expresen sus opiniones acerca del cuento: la idea principal, lo que aprendieron de la historia, vocabulario, y la relación de la historia con sus propias experiencias, entre otros.
Procedimiento	A cada alumno se le dará una hoja dividida en 8 cuadrantes en los cuales se encuentra una palabra o palabras clave, para ser completada de acuerdo con las indicaciones dadas por el profesor. Una vez que terminen de completar los cuadros individualmente compartirán la información que anotaron, en forma oral con personas diferentes en el grupo.
Material	<i>Short Story Sharing Board</i> (p.12 y 13)
Tiempo	20 minutos

Nota: Esta actividad se puede reemplazarse por la actividad opcional No.3 (p.9).

PLAN DE CLASE	
Sesión: 2	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD ADICIONAL # 2 Characters' Feelings	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	Analizar y discutir acerca de los personajes de la obra.
Dinámica	Parejas
Propósito de la actividad	En esta actividad los alumnos seguirán practicando vocabulario y estructuras gramaticales en general.
Procedimiento	A cada pareja se le dará un mapa (<i>Character Development Story Map</i>) en el cual aparecen cuadros en los que los alumnos tendrán que anotar el nombre de uno de los personajes que quieran analizar. Dicho análisis incluye cómo se siente el personaje al principio de la historia y cómo actúa; así como la causa de su cambio al final de la historia. Una vez que anoten palabras clave, practicarán describiendo en forma oral frente al grupo. Si el grupo es muy grande practicarán entre ellos, cambiando de parejas
Material	<i>Character Development Story Map</i> . (p.14)
Tiempo	30 minutos

PLAN DE CLASE	
Sesión: 2	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD ADICIONAL # 3 A Debate	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar y discutir estereotipos y conflictos culturales y generacionales. -Expresar opiniones acerca de la veracidad de la historia. -Analizar y reflexionar acerca del tono de la obra y el mensaje que transmite. -Identificar y discutir posibles símbolos de la obra.
Dinámica	El grupo dividido en dos equipos
Propósito de la actividad	Los alumnos podrán demostrar su habilidad para defender su punto de vista acerca de un tema relacionado con el cuento que leyeron.
Procedimiento	El profesor escribirá en el pizarrón una oración, la cual será discutida por dos grupos oponentes. Uno de los grupos estará de acuerdo con la primera parte de la oración y el otro de acuerdo con la segunda parte de la oración; por lo tanto se tendrán que agrupar de acuerdo con su elección (for and against the statement given). El profesor será el mediador en esta actividad e indicará quien tiene la palabra.
Material	En el pizarrón aparecerá la siguiente oración: <i>"THE MONKEY'S PAW REALLY HAD A SPELL ON IT, OR THE EVENTS THAT HAPPENED WERE JUST A COINCIDENCE."</i>
Tiempo	20 minutos

Nota: Esta actividad puede reemplazar a la actividad opcional No.1 (p.7).

PLAN DE CLASE	
Sesión: 3	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD 1 <i>Mini Presentation</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	-Identificar y comparar similitudes y diferencias de los personajes con la cultura del autor y con respecto a la cultura del alumno.
Dinámica	Individual
Propósito de la actividad	Esta actividad ayudará a que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos de la lengua a través de una presentación breve.
Procedimiento	El profesor les pedirá a los alumnos que piensen en qué forma el tema del cuento se relaciona con sus costumbres, cultura y forma de pensar. Se les darán unos minutos para escribir algunas ideas para la presentación que harán individualmente. Cada presentación tendrá una duración de máximo 5 minutos. El tiempo puede variar dependiendo del número de alumnos. Después de cada presentación los demás alumnos podrán participar haciendo preguntas o dando su opinión. Las presentaciones deberán relacionarse con su cultura y el cuento que leyeron. También deberán incluir alguna experiencia propia o de alguien que conozcan.
Material	Ninguno
Tiempo	60 minutos

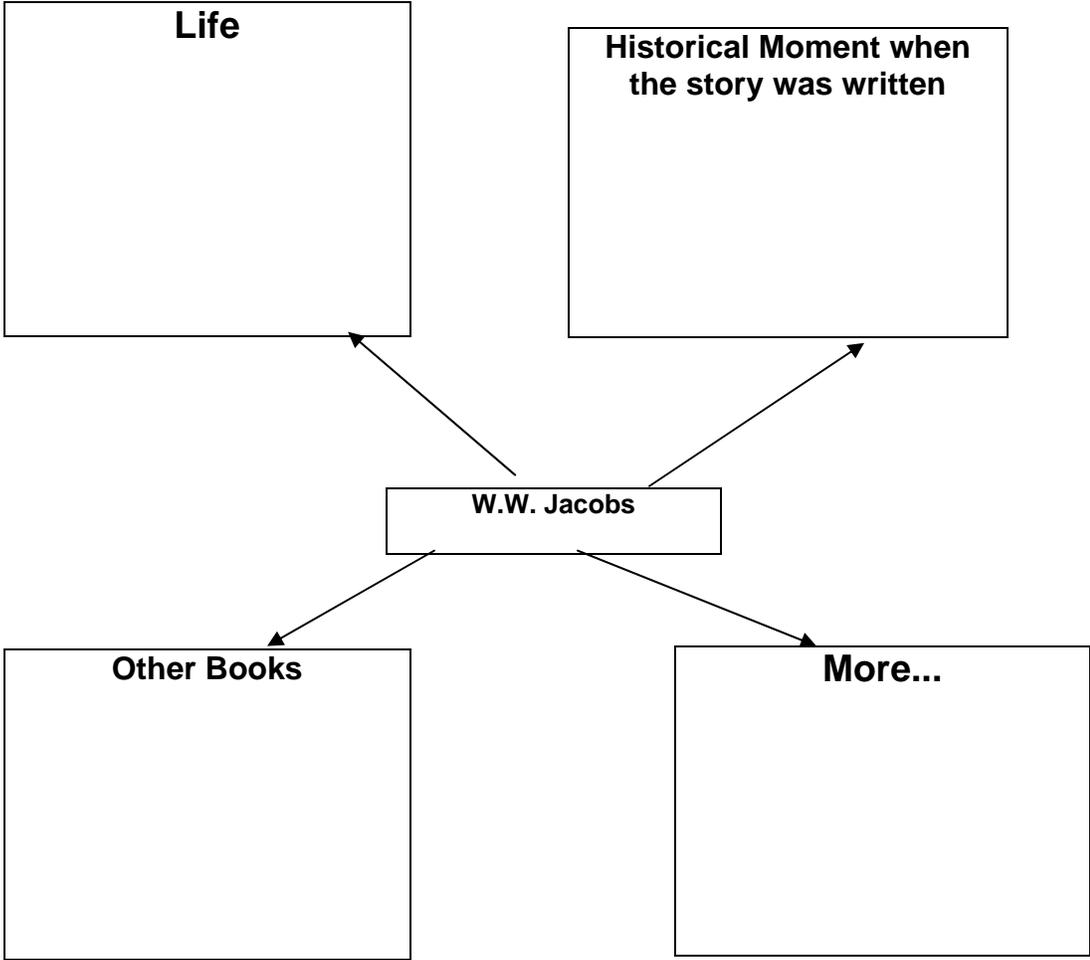
PLAN DE CLASE	
Sesión: 3	Duración: 2 hrs.
ACTIVIDAD 2 <i>Final Discussion: Self- Reflection</i>	
Tópico	W.W. Jacobs <i>"The Monkey's Paw"</i>
Tareas	-Reflexionar acerca de la práctica que se obtuvo a través de las actividades propuestas.
Dinámica	Individual, todo el grupo
Propósito de la actividad	Esta actividad será el cierre de las actividades y servirá para hacer una auto reflexión sobre lo que se practicó en las actividades; así como, sobre lo que podrán hacer para mejorar discusiones posteriores,
Procedimiento	El profesor les pedirá a los alumnos que respondan el cuestionario de auto reflexión que se les dará. Esto se hará primero en forma individual. Posteriormente será discutido brevemente en grupo. Al final cada alumno dará su opinión individualmente en forma oral. El profesor tomará notas acerca de los errores o cualquier comentario que quiera hacer y al final en forma anónima podrá hacer las correcciones pertinentes, con ayuda de los demás.
Material	<i>"Discussion: Self – Reflection"</i> Form. (p.15)
Tiempo	60 minutos.

ACTIVIDADES (PARA EL ALUMNO)

INDICE DE ACTIVIDADES (PARA EL ALUMNO)			PAGINA
SESIÓN 1			
ACTIVIDAD 1	<i>The Author</i>	1. <i>The Author's Map</i> 2. <i>Response Questions</i>	1 2
ACTIVIDAD 2	<i>The Plot, the Theme and the Context</i>	1. <i>Story Plot Flow Map</i> 2. <i>Questions about the theme, the plot and the context</i>	3 4
ACTIVIDAD 3	Parte A <i>The Story</i> Parte B <i>The Story</i>	1. <i>Literature question cards</i> 1. <i>Literature question cards</i>	5 6
SESIÓN 2			
ACTIVIDAD 4	Parte A <i>Character Traits</i> Parte B <i>Speaking Non-stop about the Characters</i>	1. <i>Character traits List</i> 2. <i>Character Map</i> 1. <i>Non-stop speaking cards</i>	7 8 9
ACTIVIDAD ADICIONAL 1	<i>More about the Short Story</i>	1. <i>Short Story sharing board</i>	12
ACTIVIDAD ADICIONAL 2	<i>Characters' Feelings</i>	1. <i>Character development story map</i>	14
ACTIVIDAD ADICIONAL 3	<i>A Debate</i>	<i>No material</i>	
SESIÓN 3			
ACTIVIDAD 1	<i>Mini Presentation</i>	<i>No material</i>	
ACTIVIDAD 2	<i>Self - Reflection</i>	1. <i>Discussion: self-reflection Form</i>	15

Activity 1 The Author

The Author's Map



Activity 1 The Author

Look at the questions below. Work in groups of three or four and answer them orally.

RESPONSE QUESTIONS

1. Why do you think the author wrote this story?
2. In what historical moment was the story written? Was the writer influenced by this moment?
3. What is the author trying to tell us?
4. What did the author have to know in order to write this book?
5. What would you ask the author if he were here? Why?
6. What did the author do to hook the reader?

Cambell, Johnson & Schlick, 1995: 83

Activity 2 The Plot, the Theme and the Context

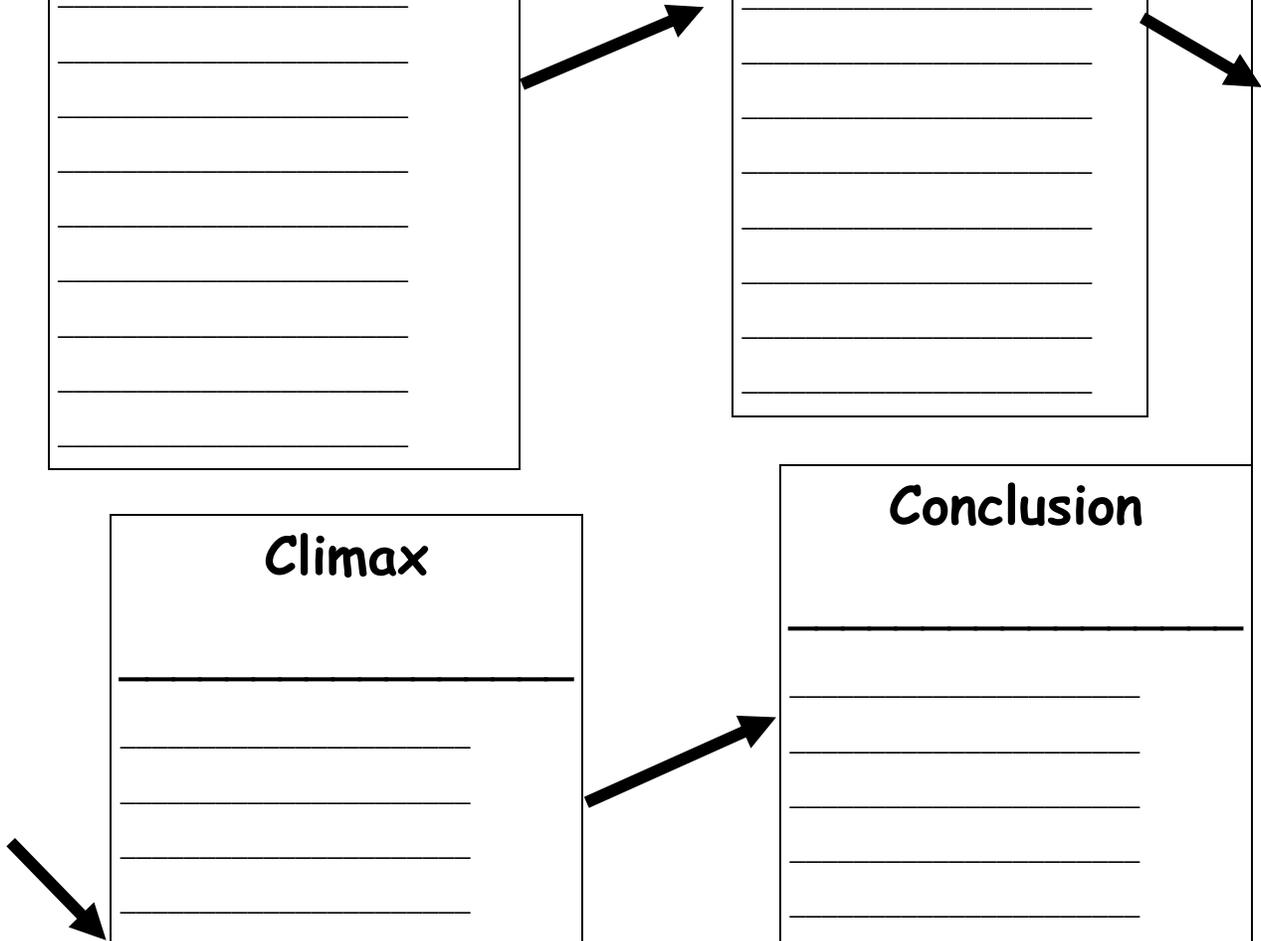
story Plot Flow Map

Beginning

Middle

Climax

Conclusion



ACTIVITY 2 The Theme and the Plot

Look at the questions below. Work in groups of three or four and try to answer them orally.

Questions about the Plot and the Theme

- Did you like the story? Why or why not?
- What do you think the best part of this short story was?
- What part was the MOST important in the story?
- Were you able to predict the ending? How? Why or why not?
- What other ways might the story have ended?
- Is there a main point or theme to the story? What? How do you know?
- What part of the story caught your eye as a reader?

Questions about the Context

- Where and when does the story take place? How do you know?
- Which part of the story best describes the setting? Why? And how?
- How does the author create the atmosphere for the setting?
- How might the story be different if it had happened somewhere else or in a different time period?
- The story began with some brief but vivid descriptions of the setting. What time of day was it? What was the weather like?
- What kind of house did the Whites live in? What did you learn from the Whites' conversation about their neighborhood?
- Can you explain why this setting was especially appropriate for the Sergeant-Major's story?

Cambell, Johnson & Schlick, 1995: 83 ; 2001: 33

Activity 3 Part A The Story

Literature Questions Cards

Are you superstitious?	Do you believe in good and bad luck?
Do you believe in "lucky" charms?	What kind of people believe in lucky charms? Is there a relation with people's culture or age?
Do you carry a lucky charm along with you? If so what is it?	Could this story really have happened?
Which incidents in the story might be described as supernatural? What, if any, explanation can be offered to show that these incidents are natural occurrences?	What is the theme or the author's message? What events helped you figure out the message?
How does this short story relate to your life?	How did you feel when you read the short story?

Activity 3 Part B The Story

Literature Question Cards

What if . . . ?	Why did . . . ?
What would happen if . . . ?	Why is . . . ?
What do you think . . . ?	What might . . . ?
How would you feel if . . . ?	What caused . . . ?

Activity 4 Part A Character Traits

These are some adjectives that can help you describe the character you chose.

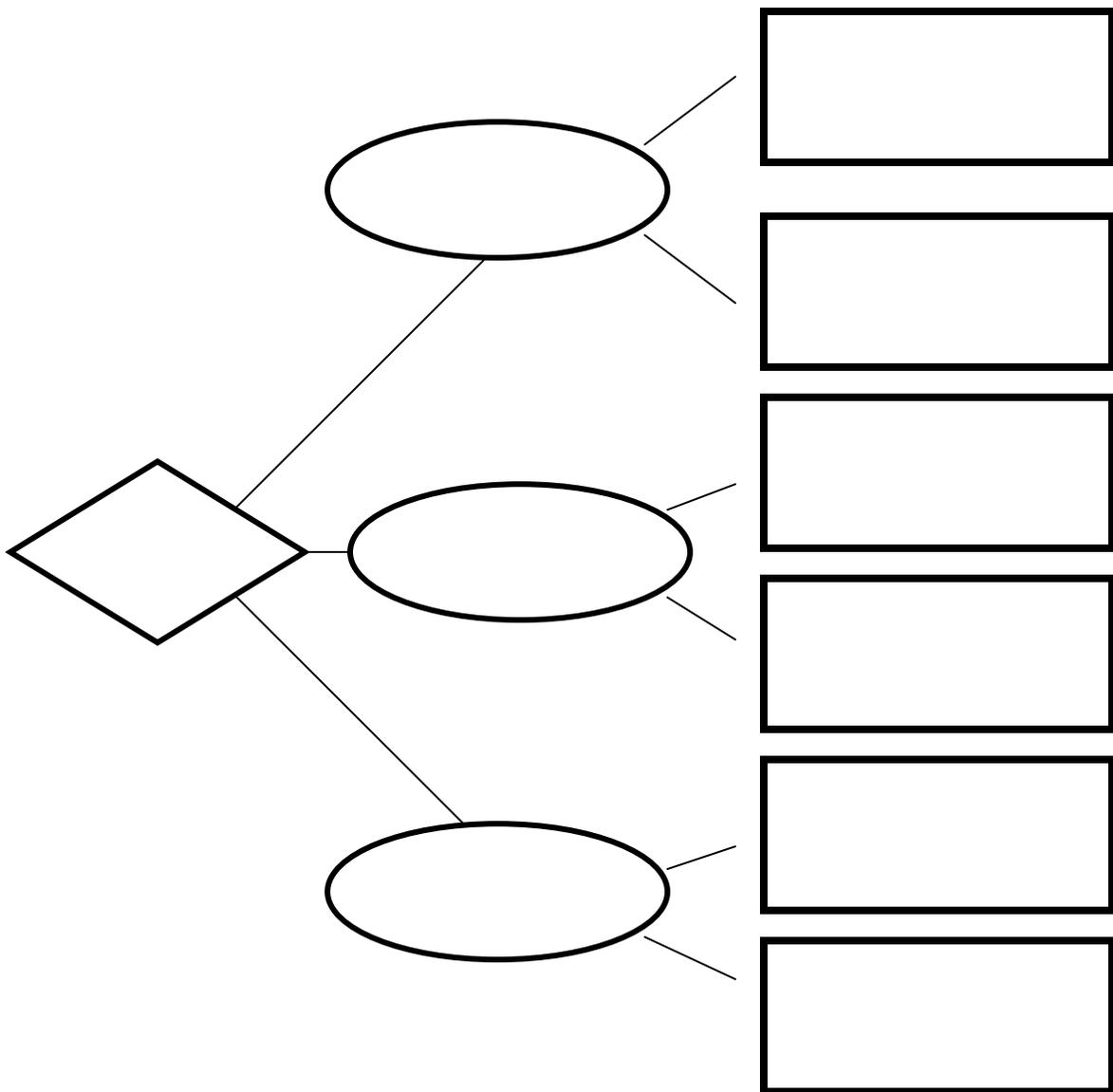
CHARACTER TRAITS

humble	studious	demanding
brave	intelligent	bossy
courageous	honest	gentle
serious	mischievous	loving
funny	friendly	proud
humorous	adventurous	wild
sad	hard-working	messy
resourceful	timid	neat
stubborn	shy	joyful
loyal	bold	cooperative
gullible	daring	lovable
handsome	dainty	ambitious
caring	busy	quiet
carefree	lazy	curious
selfish	patriotic	witty
unselfish	fun-loving	fighter
generous	successful	determined
self-confident	responsible	energetic
respectful	helpful	cheerful
considerate	dreamer	thoughtful
imaginative	happy	calm
inventive	disagreeable	mannerly
creative	conceited	rude
independent	leader	mean

Activity 4 Part A Character Traits

Character Map

Write the name of one character in the diamond. Write one character trait in each of the ovals. Write one supporting detail in each of the rectangles.



Activity 4, Part B Speaking Non-stop about the Characters

Non-stop speaking cards

How are you different from Mrs. White?	Do any of the characters change in the story? What caused them to change?
Was there a character you liked or did not like? Why?	If you had been Mr. White would you have acted differently? Explain why or how
If you could ask a question to any of the characters in the book, which one would you choose and what would you ask him / her?	Who do the characters remind you of?
How does the book relate to your life?	Do the characters remind you of characters of other books? Which ones? Why?
How did you feel when you read the story?	Could this story really have happened?

<p>Why do you think Mr. White asked for the third wish? What would you have done?</p>	<p>How does the author keep you interested in the story?</p>
<p>What was your favorite part? Why?</p>	<p>What was your least favorite part? Why?</p>
<p>Does the mood of the story change? How? Where in the story?</p>	<p>Would you have asked for Mrs. White's wish? Why or why not?</p>
<p>How did Sergeant-Major's behavior change as he said more and more about the paw? Can you explain how his behavior helped build up a feeling of suspense?</p>	<p>How did Mrs. White seem to feel about the paw when she first learned about it? How did her feelings change? What made them change?</p>

<p>What explanation does Mr. White give when the first wish is granted? What are the feelings about asking for a second wish?</p>	<p>What evidence do you find that Herbert and his parents are happy together?</p>
<p>At first, what is the attitude of Herbert and his mother toward the power Morris claimed for the paw? How does this attitude contrast with Mrs. White's reaction when the first wish was granted?</p>	<p>What is Mr. White's third wish? Why does he make it?</p>
<p>Did the first wish cause Herbert's death? Why?</p>	<p>Why did Herbert think his father should wish to be an emperor?</p>

Extra Activity # 1
More about the Short Story

Short Story Sharing Board

Look at the key word at the top of each block. Then complete the block according to the directions given. Use the board on the next page. Be prepared to share with your group and discuss each of them.

<p>Title</p> <p>Author</p> <p>Short Story Sharing Board by</p> <p>Your Name</p>	<p>Main Idea</p> <p>What is the main idea of the book? Write a sentence that gives the main idea in a simple yet complete statement.</p>	<p>Chart or Graph</p> <p>Create a chart or graph to display some of the information you learned in the book.</p>	<p>Vocabulary</p> <p>List important vocabulary words you've learned from the story. Be sure you know what they mean.</p>
<p>Amazing Fact</p> <p>Draw a simple picture and write a sentence to share an amazing fact that you learned from the book.</p>	<p>Connections</p> <p>How can you connect this information to something in your life or something you have read? Explain in words.</p>	<p>Beyond the Text</p> <p>Where do you think you could look for more information on this topic? Write a sentence to explain.</p>	<p>Evaluation</p> <p>Write a few sentences which tell how you felt about the book. You may use pictures or symbols.</p>

<p>Title</p> <p>Author</p> <p>Short Story Sharing Board by (Your Name)</p>	<p>Main Idea</p>	<p>Chart or Graph</p>	<p>Vocabulary</p>
<p>Amazing Fact</p>	<p>Connections</p>	<p>Beyond the Text</p>	<p>Evaluation</p>

Idea from Laura Candler (<http://home.att.net/~teaching>)

Extra Activity # 2
Characters' Feelings

Character Development Story Map

Character

How Character Feels

How Character Feels

BEFORE

AFTER

How Character Acts

How Character Acts

**What caused this
character to change
during the story?**

Discussion: Self-Reflection

Name: _____

Date: _____

Title: _____

Author: _____

	Yes	Sometimes	Not Yet
I was an empathic listener by giving my complete attention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I responded to other group members' ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I asked questions to clarify my understanding of the book and/or to help me better understand other group members' ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I shared parts of the book that were important to me and explained why they were important.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

What is the new insight or appreciation you gained during your unit discussion? (Did you learn something new about the book and the author? What do you remember most about the discussion?)

Goal: Next time, I want to work on

(Campbell, Schlick y Johnson, 2001: 45)

CONCLUSIONES

El propósito del presente trabajo fue diseñar un taller de círculos de lectura debido a la necesidad que tienen los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de practicar y mejorar la producción oral de la lengua inglesa. Así mismo, se espera que sea un complemento de la materia de literatura inglesa.

Este curso está diseñado con base en el desarrollo de la habilidad oral, por lo que se expusieron aspectos importantes de esa habilidad, tales como: la función de la lengua (Nunan, 1989), la definición de la comunicación y sus propósitos (Lee y Van Patten, 1995), el objetivo principal de la habilidad oral (Byrne, 1976) y otros elementos considerados por Bygate; tales como, las características que contribuyen a facilitar la producción oral, así como la negociación en el acto comunicativo.

La corriente de aprendizaje que sirvió de base para la fundamentación teórica de este trabajo es la cognoscitiva con las teorías de algunos autores tales como: Ausubel y su aprendizaje significativo, en el que se relacionan el conocimiento previo con el conocimiento nuevo; la teoría de aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el cual sostiene que el aprendizaje lo hace uno mismo, explorando y descubriendo, obteniendo así conocimientos nuevos a partir de actividades organizadas por el maestro que guíen a los estudiantes durante el desarrollo de los mismos; la teoría constructivista de Vygotski en la que considera que el medio social es crucial para el aprendizaje, ya que el ser humano tiene la capacidad de transformar su entorno social, así como, el aprendizaje cooperativo que juega un papel muy importante ya que éste genera un ambiente de ayuda y responsabilidad.

La enseñanza, según las teorías cognoscitivas, depende de los estudiantes y el entorno y su interacción. La meta de la enseñanza de una lengua es desarrollar la

competencia comunicativa, la cual permite una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas (Richards, 1986). Los textos que se utilicen en este curso promoverán el uso comunicativo del lenguaje.

El modelo que se utilizó para el diseño de este taller de círculos de lectura es el propuesto por Hutchinson, (1987) el cual está centrado en el aprendizaje. Dicho modelo identifica al estudiante y sus necesidades, que se tomaron en cuenta con el instrumento aplicado al grupo al que se dirige este proyecto. Con las lecturas de los textos elegidos por los estudiantes, éstos podrán analizar, argumentar, discutir, comentar e interactuar por medio de actividades para la práctica de la producción oral.

Los tipos de sílabo seleccionados para el diseño de este curso fueron el basado en tareas y el basado en contenidos. Para los contenidos se utilizó el formato lineal y para las tareas el cíclico, ya que las actividades se pueden repetir en otras unidades.

Los aspectos teóricos incluidos en este trabajo permitieron dar coherencia a la unidad modelo que se propone, lo cual comprende los planes de clase de las actividades para la práctica de la producción oral. La unidad modelo incluye: tareas, tópicos, dinámicas, el propósito de las actividades, su procedimiento, material y el tiempo estimado.

Con la creación de este taller se espera que los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés adquieran la motivación suficiente para complementar su aprendizaje y así buscar oportunidades para la práctica y desarrollo de la producción oral. También se pretende fomentar el gusto por la lectura y reforzar el idioma inglés, propiciando un encuentro gratificante y significativo entre los lectores, ya que los círculos de lectura constituyen una actividad altamente formativa para fomentar el hábito y el placer por leer.

Es importante señalar que los lineamientos establecidos para el diseño del taller que se propone pueden servir de base para la conformación de talleres de círculos de lectura para los diferentes programas de literatura inglesa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. El taller propuesto también podría implementarse para los alumnos de inglés de nivel avanzado del centro de idiomas de nuestra facultad. También se podría aplicar en las otras lenguas que se imparten en el Centro de Enseñanza de Idiomas, en niveles intermedio y avanzado, así como para la práctica de las cuatro habilidades, o su integración.

A N E X O S

Anexo 1 CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS PARA EL DISEÑO DE UN TALLER DE CÍRCULOS DE LECTURA

Nombre: _____

Sexo: F _____ M _____

Edad: _____

Ocupación: _____

El presente cuestionario tiene como propósito conocer las necesidades e intereses de los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, a fin de diseñar un taller de círculos de lectura para el desarrollo de la producción oral. Te agradeceremos que contestes las siguientes preguntas marcando tus respuestas con una "X".

1. ¿Qué entiendes por círculos de lectura?

a) Grupos en los cuales las personas se reúnen para discutir temas actuales.	b) Grupos pequeños de discusión dirigida, cuyos miembros han elegido una misma historia, poema, artículo o libro.	c) Grupos grandes de personas que se dedican al análisis de textos.
_____	_____	_____

2. ¿Con qué frecuencia lees en inglés?

a) Siempre	b) Algunas veces	c) Pocas veces	d) Casi nunca

3. ¿Cuántos libros lees anualmente en español o en inglés?

Idioma	a) 5 ó más	b) De 3 a 4	c) De 1 a 2	d) Ninguno
En español				
En inglés				

4. ¿Un taller de círculos de lectura en inglés para la práctica de la producción oral te ayudaría a practicar el inglés?

Mucho	Regular	Poco	Nada

5. Si se diseñara un taller de círculos de lectura para el desarrollo de la producción oral, ¿qué otras habilidades te gustaría practicar? Marca las opciones que te interesen.

Producción escrita	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura

6. ¿Qué otro elemento de la lengua podrías practicar en un taller de círculos de lectura? Indica el o los elementos que sean de tu interés.

Vocabulario	Sintaxis	Fluidez	Pronunciación	Expresiones idiomáticas	Verbos compuestos

7. ¿Crees que la práctica oral por medio de talleres de círculos de lectura es importante?

Sí _____

No _____

8. ¿En qué grado consideras que la producción oral es importante para un taller de círculos de lectura?

Muy importante	Importante	Mediana importancia	Poco importante	Nada importante

9. De los siguientes tipos de lectura, ¿Cuáles son los que más te gusta leer en inglés? Marca los que te interesen.

Tipos de literatura	Mucho	Más o menos	Poco	Nada
1. Periódicos				
2. Revistas				
3. Textos literarios				
4. Tiras cómicas				

5. Manuales				
Otros (menciona):				
6.				
7.				

10. De los siguientes subgéneros literarios, ¿cuáles crees que son los más adecuados para discutir en un taller de círculos de lectura? Elige la o las opciones que te agraden.

Géneros	Muy adecuado	Adecuado	Regularmente adecuado	No adecuado
1. Novela				
2. Poesía				
3. Cuento corto				
4. Comedia				
5. Drama				
6. Fábula				
7. Tragedia				
8. Crónica				

11. De las siguientes dinámicas grupales, ¿cuáles serían las más adecuadas para la práctica oral en un taller de círculos de lectura?

Dinámicas Grupales	Muy adecuado	Adecuado	Regularmente adecuado	Poco adecuado	Nada adecuado
Trabajo en equipo					
Trabajo en parejas					
Trabajo individual					
Presentación oral en equipo					
Presentación oral individual					
Debates					
<i>Role plays</i>					
Otros (menciona):					

12. ¿Cuáles de los siguientes cuentos cortos escogerías para leer y analizar en un taller de círculos de lectura?

Título	Autor	Sí	No	No sé
<i>The Last Question</i>	Isaac Asimov			
<i>A Sound of Thunder</i>	Ray Bradbury			
<i>The Most Dangerous Game</i>	Richard Connell			
<i>A Rose for Emily</i>	William Faulkner			
<i>Young Goodman Brown</i>	Nathaniel Hawthorne			
<i>The Killers</i>	Ernest Hemingway			
<i>The Gift of the Magi</i>	O. Henry			
<i>The Legend of the Sleepy Hollow</i>	Washington Irving			
<i>The Monkey's Paw</i>	W.W. Jacobs			
<i>The Dead</i>	James Joyce			
<i>The Call of Cthulhu</i>	H.P. Lovecraft			
<i>The Fly (Short Story)</i>	Katherine Mansfield			
<i>A Good Man is Hard to Find</i>	Flannery O'Connor			
<i>The Tell-Tale Heart</i>	Edgar Allan Poe			
<i>The Mortal Immortal</i>	Mary Shelley			
<i>The Red Room</i>	H.G Wells			

13. Las siguientes obras corresponden al programa de Literatura Inglesa de sexto semestre, ¿en cuáles te gustaría profundizar más en el taller de círculos de lectura que se propone? Marca mínimo tres.

Título	Autor	
1. The Legend of Sleepy Hollow	Washington Irving	
2. Moby Dick	Herman Melville	
3. Wuthering Heights	Emily Brontë	
4. An Ideal Husband	Oscar Wilde	
5. Dracula	Bram Stoker	
6. The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde	Robert L Stevenson	
7. "The Final Problem" en <i>Memoirs of Sherlock Holmes</i>	Sir Arthur Conan Doyle	
8. The Raven	Edgar Allan Poe	
9. Philosophy of Composition	Edgar Allan Poe	

14. ¿Hay algún otro libro o autor que te gustaría leer en inglés?

15. De las siguientes actividades, ¿cuáles te interesarían que se discutieran en el taller propuesto?

Actividades	SI	NO
1. Biografía del autor		
2. El momento histórico en que se escribió		
3. El tema		
4. La trama		
5. El papel del protagonista y sus características		
6. El papel del antagonista y sus características		
7. El papel de los otros personajes y sus características		
8. El contexto en el que se desarrolla		
9. Los contrastes entre los personajes		
10. Contrastes de la trama de la historia con otras obras		
11. Similitudes y / o diferencias del comportamiento de los personajes con respecto a la cultura del autor.		
12. Similitudes y / o diferencias del comportamiento de los personajes con respecto a tu propia cultura		
13. Estereotipos culturales		
14. Los conflictos culturales y generacionales de la historia		
15. La veracidad de la historia		
16. El tono de la obra (formal, trágico, irónico)		
Otra(s) indica		
17.		
18.		
19.		

Gracias por tu cooperación.

"Sergeant-Major Morris, " he said, introducing him.

The sergeant-major shook hands, and taking the proffered seat by the fire, watched contentedly as his host got out whiskey and tumblers and stood a small copper kettle on the fire.

At the third glass his eyes got brighter, and he began to talk, the little family circle regarding with eager interest this visitor from distant parts, as he squared his broad shoulders in the chair and spoke of strange scenes and doughty deeds, of wars and plagues and strange peoples.

"Twenty-one years of it," said Mr. White, nodding at his wife and son. "When he went away he was a slip of a youth in the warehouse. Now look at him."

"He don't look to have taken much harm," said Mrs. White politely.

"I'd like to go to India myself," said the old man, "just to look around a bit, you know."

"Better where you are," said the sergeant-major, shaking his head. He put down the empty glass and, sighing softly, shook it again.

"I should like to see those old temples and fakirs and jugglers," said the old man. "What was that that you started telling me the other day about a monkey's paw or something, Morris?"

"Nothing," said the soldier hastily. "Leastways, nothing worth hearing."

"Monkey's paw?" said Mrs. White curiously.

"Well, it's just a bit of what you might call magic, perhaps." said the sergeant-major off-handedly.

His three listeners leaned forward eagerly. The visitor absent-mindedly put his empty glass to his lips and then set it down again. His host filled it for him again.

"To look at," said the sergeant-major, fumbling in his pocket, "it's just an ordinary little paw, dried to a mummy."

He took something out of his pocket and proffered it. Mrs. White drew back with a grimace, but her son, taking it, examined it curiously.

"And what is there special about it?" inquired Mr. White as he took it from his son and, having examined it, placed it upon the table.

"It had a spell put on it by an old Fakir," said the sergeant-major, "a very holy man. He wanted to show that fate ruled people's lives, and that those who interfered with it did so

Gutiérrez, Diseño de un taller de círculos de lectura...

to their sorrow. He put a spell on it so that three separate men could each have three wishes from it."

His manner was so impressive that his hearers were conscious that their light laughter jarred somewhat.

"Well, why don't you have three, sir?" said Herbert White cleverly.

The soldier regarded him the way that middle age is wont to regard presumptuous youth. "I have," he said quietly, and his blotchy face whitened.

"And did you really have the three wishes granted?" asked Mrs. White.

"I did," said the sergeant-major, and his glass tapped against his strong teeth.

"And has anybody else wished?" inquired the old lady.

"The first man had his three wishes, yes," was the reply, "I don't know what the first two were, but the third was for death. That's how I got the paw."

His tones were so grave that a hush fell upon the group.

"If you've had your three wishes, it's no good to you now, then, Morris," said the old man at last. "What do you keep it for?"

The soldier shook his head. "Fancy I suppose," he said slowly. "I did have some idea of selling it, but I don't think I will. It has caused enough mischief already. Besides, people won't buy. They think it's a fairy tale, some of them, and those who do think anything of it want to try it first and pay me afterward."

"If you could have another three wishes," said the old man, eyeing him keenly, "would you have them?"

"I don't know," said the other. "I don't know."

He took the paw, and dangling it between his forefinger and thumb, suddenly threw it upon the fire. White, with a slight cry, stooped down and snatched it off.

"Better let it burn," said the soldier solemnly.

"If you don't want it, Morris," said the old man, "give it to me."

"I won't." said his friend doggedly. "I threw it on the fire. If you keep it, don't blame me for what happens. Pitch it on the fire again, like a sensible man."

The other shook his head and examined his new possession closely. "How do you do it?" he inquired.

"Hold it up in your right hand, and wish aloud," said the sergeant-major, "but I warn you of the consequences."

"Sounds like the *'Arabian Nights,'*" said Mrs. White, as she rose and began to set the supper. "Don't you think you might wish for four pairs of hands for me."

Her husband drew the talisman from his pocket, and then all three burst into laughter as the sergeant-major, with a look of alarm on his face, caught him by the arm.

"If you must wish," he said gruffly, "Wish for something sensible"

Mr. White dropped it back in his pocket, and placing chairs, motioned his friend to the table. In the business of supper the talisman was partly forgotten, and afterward the three sat listening in an enthralled fashion to a second installment of the soldier's adventures in India.

"If the tale about the monkey paw is not more truthful than those he has been telling us," said Herbert, as the door closed behind their guest, just in time for him to catch the last train, "we shan't make much out of it."

"Did you give anything for it, father?" inquired Mrs. White, regarding her husband closely.

"A trifle," said he, coloring slightly, "He didn't want it, but I made him take it. And he pressed me again to throw it away."

"Likely," said Herbert, with pretended horror. "Why, we're going to be rich, and famous, and happy. Wish to be an emperor, father, to begin with; then you can't be henpecked."

He darted around the table, persuaded by the maligned Mrs. White armed with an antimacassar.

Mr. White took the paw from his pocket and eyed it dubiously. "I don't know what to wish for, and that's a fact," he said slowly. "It seems to me I've got all I want."

"If you only cleared the house, you'd be quite happy, wouldn't you!" said Herbert, with his hand on his shoulder. "Well, wish for two hundred pounds, then; that'll just do it."

His father, smiling shamefacedly at his own credulity, held up the talisman, as his son, with a solemn face, somewhat marred by a wink at his mother, sat down at the piano and struck a few impressive chords.

"I wish for two hundred pounds," said the old man distinctly.

A fine crash from the piano greeted his words, interrupted by a shuddering cry from the old man. His wife and son ran toward him.

"It moved," he cried, with a glance of disgust at the object as it lay on the floor. "As I wished, it twisted in my hand like a snake."

"Well, I don't see the money," said his son, as he picked it up and placed it on the table, "and I bet I never shall."

"It must have been your fancy, father," said his wife, regarding him anxiously.

He shook his head. "Never mind, though; there's no harm done, but it gave me a shock all the same."

They sat down by the fire again while the two men finished their pipes. Outside, the wind was higher than ever, and the old man started nervously at the sound of a door banging upstairs. A silence unusual and depressing settled upon all three, which lasted until the old couple rose to retire for the night.

"I expect you'll find the cash tied up in a big bag in the middle of your bed," said Herbert, as he bade them goodnight, "and something horrible squatting up on top of your wardrobe watching you as you pocket your ill-gotten gains."

He sat alone in the darkness, gazing at the dying fire, and seeing faces in it. The last was so horrible and so simian that he gazed at it in amazement. It got so vivid that, with a little uneasy laugh, he felt on the table for a glass containing a little water to throw on it. His hand grasped the monkey's paw, and with a little shiver he wiped his hand on his coat and went up to bed.

Part II

In the brightness of the wintry sun next morning as it streamed over the breakfast table he laughed at his fears. There was an air of prosaic wholesomeness about the room which it had lacked on the previous night, and the dirty, shriveled little paw was pitched on the side-board with a carelessness which betokened no great belief in its virtues.

"I suppose all old soldiers are the same," said Mrs. White. "The idea of our listening to such nonsense! How could wishes be granted in these days? And if they could, how could two hundred pounds hurt you, father?"

"Might drop on his head from the sky," said the frivolous Herbert.

"Morris said the things happened so naturally," said his father, "that you might if you so wished attribute it to coincidence."

"Well don't break into the money before I come back," said Herbert as he rose from the table. "I'm afraid it'll turn you into a mean, avaricious man, and we shall have to disown you."

His mother laughed, and following him to the door, watched him down the road, and returning to the breakfast table, was very happy at the expense of her husband's credulity. All of which did not prevent her from scurrying to the door at the postman's knock, nor prevent her from referring somewhat shortly to retired sergeant-majors of bibulous habits when she found that the post brought a tailor's bill.

"Herbert will have some more of his funny remarks, I expect, when he comes home," she said as they sat at dinner.

"I dare say," said Mr. White, pouring himself out some beer; "but for all that, the thing moved in my hand; that I'll swear to."

" You thought it did," said the old lady soothingly.

"I say it did," replied the other. "There was no thought about it; I had just - What's the matter?"

His wife made no reply. She was watching the mysterious movements of a man outside, who, peering in an undecided fashion at the house, appeared to be trying to make up his mind to enter. In mental connection with the two hundred pounds, she noticed that the stranger was well dressed, and wore a silk hat of glossy newness. Three times he paused at the gate, and then walked on again. The fourth time he stood with his hand upon it, and then with sudden resolution flung it open and walked up the path. Mrs. White at the same moment placed her hands behind her, and hurriedly unfastening the strings of her apron, put that useful article of apparel beneath the cushion of her chair.

She brought the stranger, who seemed ill at ease, into the room. He gazed furtively at Mrs. White, and listened in a preoccupied fashion as the old lady apologized for the appearance of the room, and her husband's coat, a garment which he usually reserved for the garden. She then waited as patiently as her sex would permit for him to broach his business, but he was at first strangely silent.

"I - was asked to call," he said at last, and stooped and picked a piece of cotton from his trousers. "I come from 'Maw and Meggins.' "

The old lady started. "Is anything the matter?" she asked breathlessly. "Has anything happened to Herbert? What is it? What is it?"

Her husband interposed. "There, there mother," he said hastily. "Sit down, and don't jump to conclusions. You've not brought bad news, I'm sure sir," and eyed the other wistfully.

"I'm sorry - " began the visitor.

"Is he hurt?" demanded the mother.

The visitor bowed in assent. "Badly hurt," he said quietly, "but he is not in any pain."

"Oh thank God!" said the old woman, clasping her hands. "Thank God for that! Thank - "

She broke off as the sinister meaning of the assurance dawned upon her and she saw the awful confirmation of her fears in the other's averted face. She caught her breath, and turning to her slower-witted husband, laid her trembling old hand upon his. There was a long silence.

"He was caught in the machinery," said the visitor at length in a low voice.

"Caught in the machinery," repeated Mr. White, in a dazed fashion, "yes."

He sat staring blackly out the window, and taking his wife's hand between his own, pressed it as he had been wont to do in their old courting days nearly forty years before.

"He was the only one left to us," he said, turning gently to the visitor. "It is hard."

The other coughed, and rising, walked slowly to the window. "The firm wished me to convey their sincere sympathy with you in your great loss," he said, without looking round. "I beg that you will understand I am only their servant and merely obeying orders."

There was no reply; the old woman's face was white, her eyes staring, and her breath inaudible; on the husband's face was a look such as his friend the sergeant might have carried into his first action.

"I was to say that Maw and Meggins disclaim all responsibility," continued the other. "They admit no liability at all, but in consideration of your son's services, they wish to present you with a certain sum as compensation."

Mr. White dropped his wife's hand, and rising to his feet, gazed with a look of horror at his visitor. His dry lips shaped the words, "How much?"

"Two hundred pounds," was the answer.

Unconscious of his wife's shriek, the old man smiled faintly, put out his hands like a sightless man, and dropped, a senseless heap to the floor.

Part III

In the huge new cemetery, some two miles distant, the old people buried their dead, and came back to the house steeped in shadow and silence. It was all over so quickly that at first they could hardly realize it, and remained in a state of expectation as though of something else to happen - something else which was to lighten this load, too heavy for old hearts to bear.

But the days passed, and expectations gave place to resignation - the hopeless resignation of the old, sometimes miscalled apathy. Sometimes they hardly exchanged a word, for now they had nothing to talk about, and their days were long to weariness.

It was about a week after that the old man, waking suddenly in the night, stretched out his hand and found himself alone. The room was in darkness, and the sound of subdued weeping came from the window. He raised himself in bed and listened.

"Come back," he said tenderly. "You will be cold."

"It is colder for my son," said the old woman, and wept afresh.

The sounds of her sobs died away on his ears. The bed was warm, and his eyes heavy with sleep. He dozed fitfully, and then slept until a sudden wild cry from his wife awoke him with a start.

"The paw!" she cried wildly. "The monkey's paw!"

He started up in alarm. "Where? Where is it? What's the matter?"

She came stumbling across the room toward him. "I want it," she said quietly. "You've not destroyed it?"

"It's in the parlor, on the bracket," he replied, marveling. "Why?"

She cried and laughed together, and bending over, kissed his cheek.

"I only just thought of it," she said hysterically. "Why didn't I think of it before? Why didn't you think of it?"

"Think of what?" he questioned.

"The other two wishes," she replied rapidly. "We've only had one."

"Was not that enough?" he demanded fiercely.

"No," she cried triumphantly; "We'll have one more. Go down and get it quickly, and wish our boy alive again."

The man sat up in bed and flung the bedclothes from his quaking limbs. "Good God, you are mad!" he cried aghast. "Get it," she panted; "get it quickly, and wish - Oh, my boy, my boy!"

Her husband struck a match and lit the candle. "Get back to bed he said unsteadily. "You don't know what you are saying."

"We had the first wish granted," said the old woman, feverishly; "why not the second?"

"A coincidence," stammered the old man.

"Go and get it and wish," cried his wife, quivering with excitement.

The old man turned and regarded her, and his voice shook. "He has been dead ten days, and besides he - I would not tell you else, but - I could only recognize him by his clothing. If he was too terrible for you to see then, how now?"

"Bring him back," cried the old woman, and dragged him toward the door. "Do you think I fear the child I have nursed?"

He went down in the darkness, and felt his way to the parlor, and then to the mantelpiece. The talisman was in its place, and a horrible fear that the unspoken wish might bring his mutilated son before him ere he could escape from the room seized upon him, and he caught his breath as he found that he had lost the direction of the door. His brow cold with sweat, he felt his way round the table, and groped along the wall until he found himself in the small passage with the unwholesome thing in his hand.

Even his wife's face seemed changed as he entered the room. It was white and expectant, and to his fears seemed to have an unnatural look upon it. He was afraid of her.

"*Wish!*" she cried, in a strong voice.

"It is foolish and wicked," he faltered.

"*Wish!*" repeated his wife.

He raised his hand. "I wish my son alive again."

The talisman fell to the floor, and he regarded it fearfully. Then he sank trembling into a chair as the old woman, with burning eyes, walked to the window and raised the blind.

He sat until he was chilled with the cold, glancing occasionally at the figure of the old woman peering through the window. The candle end, which had burnt below the rim of the china candlestick, was throwing pulsating shadows on the ceiling and walls, until, with a flicker larger than the rest, it expired. The old man, with an unspeakable sense of relief at the failure of the talisman, crept back to his bed, and a minute afterward the old woman came silently and apathetically beside him.

Neither spoke, but both lay silently listening to the ticking of the clock. A stair creaked, and a squeaky mouse scurried noisily through the wall. The darkness was oppressive, and after lying for some time screwing up his courage, the husband took the box of matches, and striking one, went downstairs for a candle.

At the foot of the stairs the match went out, and he paused to strike another; and at the same moment a knock, so quiet and stealthy as to be scarcely audible, sounded on the front door.

The matches fell from his hand. He stood motionless, his breath suspended until the knock was repeated. Then he turned and fled swiftly back to his room, and closed the door behind him. A third knock sounded through the house.

"*What's that?*" cried the old woman, starting up.

"A rat," said the old man, in shaking tones - "a rat. It passed me on the stairs."

His wife sat up in bed listening. A loud knock resounded through the house.

"It's Herbert!" she screamed. "It's Herbert!"

She ran to the door, but her husband was before her, and catching her by the arm, held her tightly.

"What are you going to do?" he whispered hoarsely.

"It's my boy; it's Herbert!" she cried, struggling mechanically. "I forgot it was two miles away. What are you holding me for? Let go. I must open the door."

"For God's sake don't let it in," cried the old man, trembling.

"You're afraid of your own son," she cried struggling. "Let me go. I'm coming, Herbert; I'm coming."

There was another knock, and another. The old woman with a sudden wrench broke free and ran from the room. Her husband followed to the landing, and called after her appealingly as she hurried downstairs. He heard the chain rattle back and the bolt drawn slowly and stiffly from the socket. Then the old woman's voice, strained and panting.

"The bolt," she cried loudly. "Come down. I can't reach it."

But her husband was on his hands and knees groping wildly on the floor in search of the paw. If only he could find it before the thing outside got in. A perfect fusillade of knocks reverberated through the house, and he heard the scraping of a chair as his wife put it down in the passage against the door. He heard the creaking of the bolt as it came slowly back, and at the same moment he found the monkey's paw, and frantically breathed his third and last wish.

The knocking ceased suddenly, although the echoes of it were still in the house. He heard the chair drawn back, and the door opened. A cold wind rushed up the staircase,

and a long loud wail of disappointment and misery from his wife gave him courage to run down to her side, and then to the gate beyond. The streetlamp flickering opposite shone on a quiet and deserted road.

Source: *Introduction to the Short Story*

Biografía del Autor

William Wymark Jacobs nació en Londres el 8 de septiembre de 1863, en cuyos muelles trabajaba su padre. Asistió a un colegio privado y más tarde al *Birkbeck College*. En 1879 empezó a trabajar como funcionario de correos. Publicó su primer relato en 1885. Su camino hacia el éxito fue relativamente lento. Por motivos económicos, Jacobs no se atrevió a dejar su puesto de trabajo hasta 1899. Contrajo matrimonio al año siguiente con una militante sufragista, asentándose en Loughton, Essex, donde hoy se conserva una placa en su memoria. Sus temas preferidos trataban de hombres que navegan por el mar y aunque hoy es recordado sobre todo por ser el autor de *The Monkey's Paw*, una pieza perfecta de la literatura de terror, fue considerado en su tiempo como el mejor escritor de humor en lengua inglesa. Sus primeros trabajos aparecieron publicados en la revista *Blackfriars Magazine*, costeados por el departamento de Correos donde trabajaba. En 1896 aparece su primera colección de historias cortas, *Many Cargoes*, publicado en 1896 convirtiéndose en un éxito inmediato. La crítica coincidía en que el nuevo autor sabía administrar a la perfección la dosis justa de emoción en sus cuentos. Los relatos de terror ahí reunidos hacen gala de un lenguaje tan directo como efectivo: la minuciosa descripción queda relegada en favor de la fluidez de la trama, y el autor parece disfrutar desconcertando al lector siempre con un final inesperado. El terror adopta en estos relatos una forma cotidiana, y surge en la vida de sus personajes convertido en obsesión, remordimiento o en oscura premonición de un destino trágico, lo cual los hace más verosímiles y cercanos. Jacobs murió en Hornsley Lane, Islington, Londres, en 1943.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Z. (2002) *Propuesta de Objetivos y Contenidos para un Curso-Taller Extracurricular de Lectura en Inglés para los Alumnos de Nivel Básico del Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (etapa inicial del aprendizaje)*. México, ENEP-ACATLAN-UNAM.
- Arancibia V. et al. (1999) *Psicología de la Educación*. 2ª ed. México, Alfaomega Grupo Editor.
- Arens, K.M. et al. (1991) *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Barba, M. de los A. (1997) "Propuesta de nuevos objetivos para el curso de lectura en lengua inglesa, nivel dos, del departamento de inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP-ACATLAN." México, UNAM.
- Brown, H. D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey, Prentice Hall.
- Brumfit, C.J. y Carter, R.A. (eds.) (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Brumfit, C.J. y Jonson, K. (eds.) (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Bygate, Martin (1987) *Speaking*. Hong Kong, Oxford University Press.
- Byrne, Donn (1976) *Teaching Oral English*. London, Longman.
- Campbell, B. et al. (eds.) (1995) *Literature Circles and Response*. USA, Christopher Gordon Publishers.
- Campbell, B. et al. (2001) *Literature Circles Resource Guide*. USA, Christopher Gordon Publishers.

- Celce-Murcia, M. (ed.) (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. USA, Heinle and Heinle.
- Collie, J. y Slater, S. (1987) *Literature in the Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2004) *Mini-lessons for Literature Circles*. USA, Heinemann.
- Daniels, H. (2002) *Literature Circles; Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. 2^a ed. USA, Stenhouse Publishers.
- Delgadillo, R. (1999) "Literatura y procesos interpretativos en el salón de clases, recepción de dos autores mexicanos: Rosario Castellanos y Carlos Fuentes." México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Davis, J. A. (1961) *Great books and small groups* New York, Free Press of Glencoe.
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986) *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. USA, Cambridge University Press.
- Ferreiro, R (2005) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México, Trillas.
- Franco, E. (2002) "Diseño de un Taller de Producción Oral para Alumnos de Inglés de Nivel Intermedio." México, UNAM-CELE.
- Gambrell, L. y Almasi, J. (eds.) (1996) *Lively discussions: fostering engaged reading*. Newark, DE, International Reading Association.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. USA, Longman.
- Hernández, M. C. (1996) "El Diseño de un Curso de Comprensión de Lectura de Textos Literarios para la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la ENEP-ACATLAN". México, UNAM-CELE.

Hernández, P. (1989) *Diseñar y Enseñar. Teorías y Técnicas de la Programación y del Proyecto Docente*. Madrid, Narcea Ediciones.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Great Britain, Cambridge University Press.

Ibarra, S. M. (1991) "*Diseño de un curso de comprensión de textos de computación en inglés*" México, UNAM.

Joyce, B. y Weil, M. (2002) *Modelos de Enseñanza*. Barcelona, Gedisa.

Keene, E. y Zimmerman, S. (1997) *Mosaic of thought : teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.

Krahnke, K. (1987) *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. USA, Prentice Hall.

Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lee, James y VanPatten, Bill. (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*. USA, McGraw-Hill

Lefrancois, G. (1982) *Psychology for Teaching*. 4^a ed. California, Wadsworth, Inc.

Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Great Britain, Cambridge University Press

McMahon, S. y Raphael T. (eds.) (1997) *The book club connection : literacy learning and classroom talk*. New York, Teachers College.

Morgan, J. y Rinvulcri M. (1983) *Once Upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1988) *The Learner-Centered Curriculum*. United Kingdom, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, D. y Carter, R. (2001) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.

Omaggio, A. (1993) *Teaching Language in Context*. 2ª ed. USA, Heinle & Heinle.

Passmore, J. (1983) *Filosofía de la Enseñanza*. México, Fondo de Cultura Económica.

Pérez-Rioja, J. A. (1988) *La Necesidad y el Placer de Leer*. España, Editorial Popular.

Richards, J. and Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA, Cambridge University Press.

Santrock, John W. (2002) *Psicología de la Educación*. México, McGraw-Hill.

Schunk, D. (1997) *Teorías del Aprendizaje*. 2ª ed. México, Pearson.

Steineke, N. (2002) *Reading and Writing Together. Collaborative Literacy in Action*. USA, Heinemann.

Schlick-Noe, K. y Johnson, N. (1999) *Getting Started with Literature Circles*. USA, Christopher Gordon Publishers.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Hong Kong, Oxford University Press.

Webb, E. (1992) *Literature in Education: Encounter and Experience*. London, Falmer.

Sitios de Internet

Candler, L. <http://home.att.net/~teaching/litlessons.htm>
Literary Lessons by Laura Candler; revisado en febrero, 2006

Daniels, M. http://www.education-world.com/a_curr/curr259.shtml
Mary Daniels Brown, Education @; revisado en marzo, 2006

Duby, M. <http://www.inquiryunlimited.org/lit/litcir/litcir.html>
Inquiry Unlimited by Marjorie Duby; revisado en marzo, 2006

<http://www.eflliteraturecircles.com>
Welcome to EFL Literature Circles; revisado en mayo, 2007

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed469925.html
Eric Clearinghouse on Reading English and communication Bloomington IN.; revisado en mayo, 2006

http://www.orangeusd.k12.ca.us/yorba/literature_circles1.htm
Yorba Middle School, Academy of the Arts; revisado en enero, 2007

<http://fac-staff.seattleu.edu/kschlnoe/LitCircles/index.html>
Literature Circles Resource Center. School of Education, Seattle University; revisado en febrero, 2007

http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=19
Literature circles: getting started; revisado en febrero, 2006

http://cool-teacher.com/what_are_literature_circles.htm
What are Literature Circles?; revisado en abril, 2006

http://cool-teacher.com/virtual_literature_circles.htm
Virtual Literature Circles Unit Plan Mr. Ivany's Website; revisado en abril 2006

Gutiérrez, Diseño de un taller de círculos de lectura...

http://www.mcps.k12.md.us/curriculum/english/elg_lit_circles.htm

Discussion Groups & Literature Circles. From the MCPS Early Literacy Guide; revisado en junio, 2006

Literature circles @web English Teacher.

<http://www.webenglishteacher.com/litcircles.htm>; revisado en marzo, 2006

The Monkey's Paw (1902) by W.W. Jacobs.

<http://gaslight.mtroyal.ca/mnkypaw.htm>; revisado en agosto, 2007

Lesson plans, teacher's guides, novel unit plans, study guides and more Jacobs, W.W

http://litplans.com/authors/w_w_jacobs.html; revisado en mayo, 2008