



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN

USO DE VIDEO AUTÉNTICO PARA LA PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN  
AUDITIVA PARA LOS ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO DE INGLÉS DE  
LA FES ACATLÁN - UNAM

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

EDSON JAVIER PERALTA VILLANUEVA

ASESORA: MTA. KATHRYN LYNN KOVACIK TALICKA

Noviembre, 2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## *AGRADECIMIENTOS:*

*Primero que nada y por encima de todo a mi mamá: Gracias por darme la vida, el cariño y la educación que me tienen en donde hoy estoy. Por tu trabajo y esfuerzo para sacarme adelante. Por tus consejos, por tu ejemplo, por tu paciencia, por tu sacrificio. Siempre me pediste que concluyera lo que empezaba y por fin aquí está plasmada la primera de mis grandes metas. Por todo lo que fui, lo que soy y lo que llegaré a ser siempre te estaré agradecido.*

*A la UNAM, por recibirme en sus aulas y ser de los pocos agraciados en haber pisado tan prestigiada institución. Por todos los maestros que he tenido desde el CCH Oriente y la FES Acatlán. Por la educación que quizá en ningún otro lado hubiera encontrado.*

*A mi maestra y asesora Kathy Kovacik: Gracias por tu paciencia, tus conocimientos dentro y fuera del aula, tu paciencia, tu motivación, tu guía y sobre todo tu paciencia. Lamento la tardanza pero por fin está terminado mi trabajo. Mil gracias.*

*A mis sinodales Gaby Huerta, Consuelo Santamaría, Raque Guadalupe García y Pili Negrete: Sus observaciones, comentarios y críticas hicieron que mejorara y enriqueciera mi trabajo. Gracias por esos buenos consejos.*

*A mi tío Gerardo Villanueva: que siempre te preocupaste por que llegaré a ser alguien de provecho, y por tu apoyo tanto a mi mamá como a mí, sin esperar nada a cambio. Por ser mi segundo ejemplo a seguir. A mi tía Ruth Ramírez: que también me motivaste a seguir adelante y enseñarme que trabajando se logran grandes cosas. A mis dos primas, Itzel (Chamacota) y Pamela (Osita) que por muchos años me han regalado la grandiosa experiencia de ser un primo-hermano. Las quiero muchísimo.*

*A todos mis maestros de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés: Desde el curso propedéutico aprendí mucho de todos ustedes y con cada semestre que cursaba mis conocimientos y ganas de seguir trabajando iban en aumento. Fueron mi guía y ejemplo a seguir. Paco Castillo, Manuel Ramírez, Ángel Reyes, Gaby Huerta, Joy Holloway, Consuelo Santamaría, Félix Mendoza, Charito Hernández. Gracias a todos y cada uno de ustedes.*

*A dos de mis más grandes amigos Yazmín Vargas y Mauricio Carlón. Yaz: tanto hemos platicado, convivido y compartido en estos años. Siempre con una sonrisa y una palabra de apoyo para ayudarme en mis más alegres, tristes y locos momentos. Mauricio: nadie hubiera imaginado que una simple relación patrón-trabajador fuera a derivar en una gran amistad llena de experiencias gratificantes, creo que los dos hemos aprendido mucho a lo largo de estos años, nos hemos divertido y compartido momentos importantes. Deseo siempre contar con la amistad de los dos. Gracias.*

*A mis amigos y compañeros de la LEI. Si de algo puedo presumir es los amigos que he logrado acumular a lo largo de estos años. Dentro y fuera del salón y aún fuera de la escuela me han hecho sentir especial y parte de un gran grupo, son como una segunda familia para mí. Y si las*

*circunstancias, la casualidad, el kharma o el destino nos han mandado por rumbos diferentes no significa que ya nos los aprecie, siempre estarán presentes en mi mente y mi corazón. Gaby, Ivonne, Ernesto, John, Ruda, Magda, Diana, Juanita, Armando, Raquel, Clausen, tantas risas, conciertos, pachangas, burlas, reflexiones y momentos de tensión. Siempre estaré agradecido.*

*Este trabajo también está dedicado a la memoria de mi abuelita **Genoveva Arenales**, y mi abuelita **Chonita Reyes** y at last but not at least para mi mayor ejemplo a seguir: mi abuelito **Efrén Villanueva Toledano**, siempre serás el mejor maestro que he tenido y sobre todo mi mejor ejemplo a seguir.*

# ÍNDICE

Introducción	1
I. Contextualización	4
1.1 El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI)	4
1.2 Los alumnos del CEI	4
1.3 Descripción de los cursos	5
II. Teorías de aprendizaje	8
2.1 El Innatismo	9
2.2 El Cognoscitivismo	11
2.3 El Constructivismo	14
2.3.1 David Ausubel	17
2.3.2 Lev Vygotsky	21
III. Comprensión Auditiva	29
IV. Enfoque Comunicativo	43
4.1 Enfoque basado en tareas	47
V. Materiales Auténticos	53
5.1 Video Auténtico	58
VI. Propuesta de actividades	74
6.1 <i>The Benefits of exercise</i>	75
6.2 <i>Discovery Channel – Atlas – Italy</i>	80

6.3 <i>Friends</i>	89
6.4 <i>MTV CRIBS – Tommy Lee</i>	95
6.5 <i>Too hot not to handle – Global Warming</i>	103
6.6 <i>Top Ten Motivation Tips</i>	112
6.7 <i>Vincent</i>	121
6.8. <i>What makes a good party?</i>	129
Conclusiones	134
Anexo	137
Fuentes Consultadas	141

## **INTRODUCCIÓN**

En nuestra experiencia como profesores de inglés, hemos notado las preocupaciones de los estudiantes que buscan tener un nivel aceptable en el dominio de la lengua, y una de éstas, quizá la más recurrente, es poder entender el discurso hablado en la lengua extranjera.

Dentro del salón de clases los estudiantes por lo general cuentan con dos fuentes principales del idioma que estudian; una de estas fuentes es el maestro que imparte la clase y la otra fuente se encuentra en los audios y videos (CDs, cassettes, DVDs, CD – ROM) que están incluidos en el libro de texto con que se trabaja en el curso. Pocos estudiantes reportan problemas cuando se trata de trabajar con estas fuentes dentro del salón de clases. La dificultad principal se presenta cuando estos mismos estudiantes intentan entablar una conversación con un nativo-hablante de inglés, al ver una película sin subtítulos en español o al escuchar una canción. Algunos estudiantes atribuyen la dificultad de entender este tipo de elementos a la “supuesta” velocidad con que se habla el idioma; otros la atribuyen al vocabulario desconocido y algunos otros a las expresiones idiomáticas a las cuales no están acostumbrados. La principal diferencia entre las fuentes con que se cuenta en el salón de clases y las películas, canciones y pláticas con extranjeros es que las primeras fueron hechas específicamente para la enseñanza de lenguas, mientras que las segundas nunca tuvieron como objetivo principal a la persona que está aprendiendo el idioma como lengua extranjera. Este tipo de elementos que no fueron diseñados para ser usados dentro del salón

de clases se conocen como materiales auténticos y aunque el objetivo de éstos no es la enseñanza de lenguas, se han encontrado diversos beneficios para los estudiantes al ser usados como fuente adicional del idioma. Este tipo de materiales se pueden dividir en materiales impresos (libros, periódicos, folletos), materiales de audio (conversaciones informales, noticieros o programas de radio, canciones) y materiales audiovisuales (programas de televisión, videos, películas) los cuales incluyen el audio y las imágenes. Estos últimos cuentan con la ventaja de que el estudiante puede escuchar y observar la situación que se lleva a cabo y, si el audio no es totalmente comprensible, las imágenes le darán una guía acerca del tema principal y de esta forma se incrementará la comprensión.

El objetivo principal de este trabajo es elaborar ejercicios utilizando videos auténticos los cuales servirán como práctica adicional dentro del salón de clases para mejorar la comprensión auditiva.

En el primer capítulo de este trabajo se hablará acerca de la población a quien va dirigido este proyecto que en este caso son los estudiantes de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. En el segundo capítulo se dará una breve explicación de la forma en que la enseñanza es vista desde el punto de vista de las teorías cognoscitiva y constructivista, así como las aportaciones de dos de sus más reconocidos representantes, Ausubel y Vygotsky. En el tercer capítulo se explicará cuales son las características principales de la comprensión auditiva en una lengua extranjera. En el capítulo cuatro se verán las características del enfoque que ha dominado la



enseñanza de lenguas a lo largo de los últimos años: el enfoque comunicativo. Después se explicará la enseñanza de lenguas que se desarrolló a partir del enfoque comunicativo, llamada enfoque basado en tareas (*task-based approach*). En el quinto capítulo se dará una explicación de las características principales de los materiales auténticos y posteriormente se explicarán las ventajas del uso del video auténtico dentro del salón de clases. En el sexto y último capítulo se incluyen las propuestas de actividades basadas en video auténtico para la práctica de comprensión auditiva.

Como se mencionó anteriormente, el objetivo de este trabajo es contribuir con material adicional para mejorar la comprensión auditiva; en ningún momento se pretende sustituir los materiales diseñados específicamente para el salón de clases sólo se intenta enriquecer y ampliar la variedad de material con que los estudiantes puedan trabajar dentro del salón de clase.

## **I. CONTEXTUALIZACIÓN**

### **1.1 El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI)**

La Facultad de Estudios Superiores Acatlán cuenta con un centro de idiomas llamado Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) que es el más grande de América Latina. Los idiomas que se imparten en dicho centro son: Alemán, Árabe, Chino, Español (para extranjeros), Francés, Griego clásico y moderno, Inglés, Italiano, Japonés, Latín, Náhuatl, Hñähñu (Otomí), Portugués y Ruso.

### **1.2 Los estudiantes del CEI**

El CEI recibe en sus aulas tanto a estudiantes de la FES Acatlán, como al público en general (comunidad externa). Las personas que asisten a los cursos que se imparten entre semana en su mayoría son estudiantes de alguna de las carreras que se imparten en la FES Acatlán. Por el contrario, la gente que asiste a los cursos sabatinos es comunidad externa aunque también algunos estudiantes de la FES asisten a estos cursos. El rango de edades de los estudiantes del CEI es diverso, aunque la mayoría se podría ubicar entre los 17 y los 25 años, misma edad en la cual cursan la carrera que hayan elegido. Si tomamos en cuenta que la mayor parte de los estudiantes del CEI también son estudiantes de la FES Acatlán, entonces el nivel de estudio mínimo de la mayoría es de preparatoria concluida. Entre la comunidad externa podemos encontrar mayor variedad en el rango de edades y niveles de estudio, ya que las personas que se inscriben a estos cursos son estudiantes de cualquier FES, de preparatorias o de Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), exalumnos, trabajadores o familiares de trabajadores de la

UNAM, e incluso personas que tengan como mínimo la secundaria terminada o 16 años cumplidos.

### **1.3 Descripción de los cursos.**

Los cursos que se imparten en el CEI se dividen en: Cursos de comprensión de Lectura (CL) que, como su nombre lo indica, son cursos para mejorar la comprensión de textos en el idioma seleccionado; y Cursos de Plan Global (PG) en los cuales se enfatizan las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y producción oral. Los cursos de CL que se imparten entre semana se dividen en tres niveles, y los cursos de PG de inglés se dividen en siete niveles (*Basics*, y del nivel 1 al nivel 6) y en nueve niveles (*Pre-one*, *Starters 1 y 2*, e inglés del nivel 1 al nivel 6) los sábados. En la modalidad de cursos sabatinos también existe la opción de cursos avanzados (*Advanced Grammar 1 y 2*, *Pronunciation Course*, *Listening Course*, *Advanced Conversation Course*, *Advanced Reading and Essay Writing Course*, y *Preparation for the TOEFL Exam*).<sup>1</sup>

Las actividades presentadas en este trabajo han sido diseñadas para trabajarse con los niveles PG3 y PG 4 del CEI, aunque algunos de ellos pueden utilizarse también con niveles más avanzados.

Los estudiantes de PG 3 y PG 4 en general son capaces de:

- Dar y solicitar información personal como nombre, edad, ocupación, etc.
- Describir actividades cotidianas ya sean propias o de otras personas.

---

<sup>1</sup> Información tomada de la página de la FES Acatlán: <http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/>

- Describir actividades que se realizan en el momento en que se habla.
- Narrar eventos pasados.
- Hacer planes para el futuro.
- Hablar sobre actividades que comenzaron en el pasado y se siguen realizando actualmente.
- Establecer grados de comparación y superioridad entre dos personas u objetos.
- Hablar de posibles consecuencias en el futuro.
- Hablar de eventos y consecuencias irreales.
- Reportar lo que otra persona dijo.

Los estudiantes también deben ser capaces de entablar una breve conversación sobre algún tema conocido aunque en algunos casos necesite que se le repita la información o que se le replantee la situación con otras palabras. También deben ser capaces de entender la idea principal de una conversación en la cual no está participando así como la idea principal de un programa de radio o televisión. Además deben ser capaces de redactar notas o cartas breves las cuales, por lo general, incluyen algunos errores gramaticales, de vocabulario, de cohesión y de confusión de algunos elementos como por ejemplo las preposiciones.

Como se explicará en detalle en el trabajo, existe una controversia por saber en qué nivel es más recomendable utilizar materiales auténticos dentro del salón de clases. Por dicha razón se eligió utilizar esta población ya que los estudiantes que cursan dichos niveles cuentan con un conocimiento básico del idioma inglés el

cual les ayudará a sortear dificultades que puedan presentarse al trabajar con los videos auténticos, como el vocabulario, las estructuras gramaticales, la pronunciación, algunas frases idiomáticas, etc. Este conocimiento básico del idioma puede facilitar el entendimiento de los ejercicios y del material presentado sin llegar a desmotivarlos, aunque esto no significa que las actividades no puedan ser adaptadas para los primeros niveles o para niveles más altos. Lo importante a resaltar en este trabajo es que los materiales pueden ser los mismos, lo que habría que adaptar son los ejercicios o actividades dependiendo del nivel de nuestros estudiantes.

## II. TEORÍAS DE APRENDIZAJE

La definición de *aprender* la podemos encontrar en el diccionario como: “...adquirir conocimientos por medio del estudio o la experiencia. Tomar algo en la memoria...”, y el aprendizaje es el: “...proceso en que se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación.” (Gran Diccionario Enciclopédico, 1979). En un libro de psicología el aprendizaje es, “... un cambio relativamente permanente en el comportamiento causado por la experiencia.” (Fedorko, 1986: 23).

Durante las últimas décadas ha existido una controversia en cuanto a la forma en que los humanos aprenden a hablar la lengua materna. En los años sesentas surgió el Conductismo, el cual explica el aprendizaje como una forma de condicionamiento (Williams y Burdern, 1997) y el aprendizaje de una lengua es visto como simple imitación y formación de hábitos (Lightbown & Spada, 1993). Cualquier conducta se forma por un estímulo y éste da lugar a una respuesta. A esto, B. F. Skinner (en Fedorko, 1986) agregó el término *refuerzo*. Según él, la conducta se repetiría más adelante si la respuesta era recompensada o desaparecería si la respuesta era castigada.

Basado en estas ideas, Skinner y sus colaboradores veían al aprendizaje de una lengua como “...una simple conducta vocal que es reforzada por la acción de otra” (Hoffman, 1995: 174). Él explica que los bebés siguen un patrón de repetición de las palabras o frases que sus padres les dirigen y, a medida de que el niño va madurando y teniendo control de su aparato vocal estas imitaciones van

siendo más claras, hasta llegar a la repetición exacta de las palabras escuchadas. Es decir, para Skinner las palabras o intentos de palabras del infante son el estímulo; la atención de los padres hacia éste como la respuesta y el refuerzo se daba cuando se cubrían las necesidades que se tenían como hambre, o un cambio de ropa. Para Skinner (en Harmer, 1991) la forma en que una rata activaba una palanca o realizaba otra tarea, era exactamente igual a la forma en que un niño aprendía una lengua.

## **2.1 El Innatismo**

Mientras la teoría del condicionamiento operante cobraba popularidad, hubo un lingüista que vino a revolucionar las ideas del aprendizaje de una lengua con su crítica a Skinner en “*Review of B. F. Skinner Verbal Behavior*”: Noam Chomsky (1967).

Chomsky cree, de acuerdo con diversos estudios, que los niños al nacer están biológicamente programados para hablar, lo único que se necesita para desarrollar esta capacidad es la interacción con el medio y que las cuerdas vocales del niño estén lo suficientemente desarrolladas (Lightbown y Spada, 1993). Es decir, que la capacidad de hablar es innata en todo ser humano, es decir nacemos con dicha capacidad. A este conjunto de ideas se le llamó Innatismo.

Entre las ideas principales que Chomsky plantea encontramos en primer lugar lo que se llama “El problema lógico de la adquisición de una lengua” (Lightbown y Spada, 1993: 8), también conocido como el “problema de Platón” (Wikipedia, 2009b). Este problema busca descubrir cómo un niño adquiere una lengua a pesar

de que la información lingüística en el ambiente que lo rodea sea limitada o con errores, y de que el niño no reciba una instrucción formal (en la escuela). El problema plantea describir la disparidad entre el *input* (información del exterior) y el *output* (el habla del niño). Chomsky asegura que el niño es capaz de adquirir la lengua gracias a un conocimiento innato.

Todos los niños al nacer tienen en la mente una especie de “caja negra” o dispositivo que Chomsky llamó *Language Acquisition Device* (LAD) en el cual se encuentran todos los principios que comparten en común las lenguas del mundo (Lightbown y Spada, 1993; Stern, 1994). Este dispositivo empieza a funcionar cuando el niño comienza a tener contacto con la lengua, al oír hablar a sus padres u otras personas. Chomsky habla también del término Gramática Universal, que se define como una serie de principios que tienen en común todas las lenguas del mundo. También se entiende que la Gramática Universal es la facultad que tienen los estudiantes para trabajar con la lengua para poder descubrir las reglas de ésta de una forma más eficiente (Ellis, 1993).

Otros dos términos importantes en la teoría innatista son la competencia (*competence*) y la ejecución (*performance*). La competencia se refiere a las “...representaciones mentales de las reglas lingüísticas las cuales constituyen gramática interna del hablante” y la ejecución se describe como “...comprensión y producción de la lengua” (Ellis, 1993: 2-3). Estos términos también se conocen en el campo de la lingüística como competencia lingüística y competencia comunicativa, respectivamente. No basta sólo con tener en la mente todas las



reglas gramaticales de una lengua (competencia lingüística), sino que también es necesario saber cómo y cuándo usar determinadas palabras o frases, o, por ejemplo, cuándo intervenir en una conversación o cuándo esperar. Todo esto se logra con la interacción de los individuos en un determinado ambiente (Rivers, 1983).

## **2.2 El Cognoscitívismo**

Se ha estudiado anteriormente que la teoría de Chomsky se opone a la idea de que el aprendizaje de una lengua sea una formación de hábitos; por el contrario, la teoría de la Gramática Universal de Chomsky propone que el aprender un idioma se debe a una capacidad innata con la cual todos los humanos nacen y que también es exclusiva de estos. Otra teoría que surgió para contradecir a los conductistas fue la teoría Cognoscitiva. Esta teoría no se opone totalmente a los fundamentos que da Chomsky, ya que también establece que existe una serie de procesos mentales responsables de que una persona aprenda algo, en este caso una lengua. La diferencia principal entre el Innatismo y el Cognoscitívismo es que la segunda se concentra en procesos mentales más generales como la transferencia, la simplificación, la generalización y la reestructuración (Omaggio, 2000).

Los principales fundamentos del Cognoscitívismo de acuerdo con Ellis y McLaughlin (en Omaggio, 2000) son:

- La psicología cognoscitiva enfatiza el *conocer* más que el *responder* y tiene más que ver con procesos mentales.

- El enfoque cognoscitivo hace énfasis en la estructura mental u organización dentro del cerebro; después de la organización, viene una integración de la información.
- La teoría cognoscitiva ve al estudiante como alguien que actúa, planea y construye.

De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje de una lengua es visto como la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja. El infante está en un papel activo, ya que es el encargado de construir y modificar su conocimiento, por ejemplo, formulando y probando hipótesis sobre la lengua que está aprendiendo.

Ellis (1990) establece que esta teoría intenta explicar tres aspectos fundamentales que son: cómo se representa el conocimiento, cómo se desarrolla la habilidad para usar dicho conocimiento y cómo se integra este nuevo conocimiento en el sistema cognitivo ya existente en el estudiante. Ellis indica que en una primera etapa el estudiante selecciona a qué aspectos del medio pondrá su atención para posteriormente transferirlos a su memoria a corto plazo. En la segunda etapa, todos o algunos de los aspectos adquiridos pasan a la memoria a largo plazo; en esta etapa el estudiante puede adquirir dicho conocimiento al inferir su uso, utilizando el contexto en donde éste se da y también por su conocimiento ya existente en su sistema cognitivo (Ellis, 1990).

Ellis (1990) destaca también otros aspectos importantes como el procesamiento controlado y el automático. El primero se ejemplifica cuando un estudiante está aprendiendo algo nuevo y para hacer uso de este conocimiento pone toda su

atención en lo que hace, por ejemplo la pronunciación de ciertas letras o palabras, o ciertas reglas gramaticales. El procesamiento automático se refiere al uso de habilidades de forma espontánea, sin tener que poner tanta atención a la forma porque ya sabe manejar la información adecuadamente. Ellis (1990) establece que la automatización es importante en el aprendizaje; el estudiante debe ser capaz de manejar la información de forma correcta, clara y espontánea; la capacidad de captación del estudiante es limitada y necesita liberarla para enfrentar otros aspectos de mayor nivel. Otros dos conceptos importantes son el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. El primero lo refiere como *saber que* (*knowing that*) en el que intervienen la memoria, las definiciones de palabras y las reglas, y el *saber cómo* (*knowing how*) implica un sistema de producción y acción.

Anderson (en Ellis, 1990) identifica tres etapas en el proceso de aprendizaje: (a) etapa cognitiva: el conocimiento es declarativo. Se hace uso de la actividad consciente; (b) etapa asociativa: se detectan y corrigen los errores; y (c) etapa autónoma: no se trabaja tanto con la memoria y surge la producción automática.

Prator y Celce-Murcia (en Celce-Murcia, 1991) enumeran características de la teoría cognoscitiva y algunas de las más destacadas son las siguientes:

- Enfatiza la comunicación o la competencia comunicativa.
- Lograr que los estudiantes deduzcan las reglas de los aspectos gramaticales.
- Se busca el trabajo en equipo.

- El maestro es visto como un facilitador y no como una autoridad absoluta en el salón de clases.
- Los errores son algo natural en el proceso de aprendizaje.
- Las cuatro habilidades (producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura) tienen la misma importancia en el aprendizaje.
- El silencio (por parte de los estudiantes) es visto como normal y en algunos casos como necesario.
- El aspecto afectivo también juega un papel importante. La actitud del maestro y los estudiantes es muy importante.

A raíz de esta teoría cognoscitiva se desarrollaron otras teorías que también ven al estudiante como un ser activo en el proceso del aprendizaje y no como un simple receptor de conocimiento. Una de estas teorías es el Constructivismo.

### **2.3 El Constructivismo**

El Constructivismo es, en palabras de Martorell, primero que nada, una epistemología, es decir es una teoría del conocimiento, la cual comparte diversos aspectos con el Cognoscitivismo. El Constructivismo ve el conocimiento como “...un proceso de construcción genuina del sujeto” (Martorell y Prieto, 2002: 173) es decir el sujeto va formando su propio conocimiento.

Otra definición del Constructivismo es:

“...una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo que se desarrolla de manera interna conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno.” (Wikipedia, 2008a).

El Constructivismo es otra teoría de aprendizaje que ha tenido gran auge en los últimos años. El constructivismo indica que el conocimiento se logra con la interacción entre el ambiente que rodea a la persona y sus disposiciones internas, los esquemas que cada uno posee, es decir, sus conocimientos previos. El conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano (Sanhueza, 2001). Tanto el ambiente que rodea a la persona como sus conocimientos previos son dos aspectos importantes en el desarrollo de este trabajo que se explicarán en detalle más adelante. El Constructivismo, tal como su nombre lo indica, ve el conocimiento como algo que se va estructurando poco a poco, algo que no es fijo y siempre está en constante cambio; es una elaboración individual relativa y cambiante. El conocimiento va cambiando gracias a la experiencia y en este caso, también contrario al conductismo, la información no es dada en su forma final para que sea comprendida y usada; es decir, el estudiante tiene que trabajar sobre las reglas y llegar a una conclusión, y el maestro o guía será el encargado de decir si se cumplió o no la meta planteada. Aquí, la información debe ser organizada en modelos mentales en donde ésta puede ser ampliada, modificada y reconstruida de acuerdo con las nuevas situaciones que se van planteando (Romo, 1997).

Se considera que esta construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento; cuando esto lo realiza en interacción con otros y cuando el conocimiento es significativo para el individuo (Sanhueza, 2001).

La teoría constructivista se basa en la idea de que los humanos van creando su propia realidad y ven el mundo en el que viven desde su propia perspectiva. Jean Piaget indica que, “Vemos las cosas no como son sino como somos nosotros” (Pozo, 1994: 180)

El constructivismo ve al aprendizaje, según Bruner, como

“Un proceso activo en el cual el estudiante construye ideas y conceptos basados en su conocimiento previo y actual. La información es seleccionada y transformada, se hacen hipótesis, se toman decisiones basándose en la estructura cognitiva existente” (TIP, 1994)

El mejor ambiente de aprendizaje es en el que se presenta una interacción adecuada entre el instructor, el estudiante y las actividades en donde se da la oportunidad al estudiante de crear su propia verdad (Wikipedia, 2008a). El constructivismo ve el rol del maestro como moderador, coordinador, facilitador, mediador y como un participante más, que debe crear un ambiente armónico, afectivo y de gran confianza.

Es común que se relacione el Constructivismo con el Cognoscitivismo, ya que en los dos casos las funciones mentales son la base primordial, a diferencia de las teorías conductistas. Por esta misma razón algunos autores pueden aparecer dentro de las dos categorías. Los principales autores de la teoría Constructivista son: Jerome Bruner, Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vygotsky. Para el desarrollo de este trabajo se tomarán en cuenta las teorías e ideas de los dos últimos, ya que las teorías de ambos han tenido una gran influencia en la forma de ver la enseñanza de lenguas.

### 2.3.1 David Ausubel

Uno de los principios de la teoría de David Ausubel es la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje. La parte más importante en este proceso es la estructura cognitiva del estudiante, que se define como las: “...propiedades esenciales y organizativas del conocimiento previamente adquirido dentro de un campo de estudio en particular” (Ausubel, 1976: 43). Ausubel destaca la importancia de la estructura cognitiva del estudiante con estas palabras:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa en un solo principio, enumeraría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.” (Ausubel, 1976: 6)

De las ideas propuestas por Ausubel la que más se ha estudiado es la teoría del Aprendizaje Significativo. La definición de éste es: “...cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1976: 56). Esto quiere decir que el estudiante va adaptando el nuevo material dentro de su estructura cognoscitiva pero basándose en conocimiento previo ya existente dentro de dicha estructura sobre determinado tema. Estas ideas deben ser relevantes para que sirvan como enlaces entre la nueva información y el conocimiento previo. En este momento, la estructura del estudiante cambia debido a la integración de conocimiento nuevo, por lo que su forma de actuar y de ver la vida cambian.

Ausubel también distingue el aprendizaje mecánico como el proceso en el que la información se almacena de forma arbitraria, sin interactuar con conocimientos

previos. Este tipo de aprendizaje también puede ser necesario cuando no existen conocimientos relevantes con los cuales relacionar la nueva información o conocimiento. Existe también el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. En el primero se le da al estudiante la información en su forma final, es decir, al estudiante se le dan las reglas que debe seguir y el resultado que se espera lograr al llevar a cabo dichos pasos; y en el segundo el estudiante tiene que ir desarrollando y descubriendo la información y el conocimiento. Ambos aprendizajes pueden ser mecánicos o significativos, dependiendo de la forma en que la información es almacenada (TIP, 1994).

Existen diferentes condiciones para que el aprendizaje logre ser significativo, y Pozo (1994) las explica así:

1. El material debe ser significativo, no arbitrario. Debe poseer un significado en sí mismo. Sus elementos deben estar organizados y no sólo yuxtapuestos para que posea significado lógico.
2. La persona que aprende debe tener una predisposición para aprender. La comprensión requiere de un esfuerzo y este esfuerzo debe ser motivado por algo.
3. Es necesario que la estructura del estudiante contenga ideas que puedan ser relacionadas con el nuevo material.

De acuerdo con Brown, cualquier situación de aprendizaje puede convertirse en significativa, siempre y cuando el estudiante tenga una buena disposición para relacionar el nuevo conocimiento con lo que él ya sabe y si dicho conocimiento se



puede relacionar de alguna forma con la estructura pre-existente del estudiante (Brown, 1987).

Dentro del aprendizaje significativo existen tres tipos de aprendizajes que son:

1. Aprendizaje de representaciones: En este aprendizaje se le atribuye un significado a determinados símbolos, es decir, cuando el niño o estudiante adquiere vocabulario. (Ejemplo: la palabra “pelota” se refiere a un objeto redondo con el que se juega).
2. Aprendizaje de conceptos: en este caso los conceptos son objetos, eventos o situaciones que poseen atributos de criterio común; es cuando se descubre que una palabra puede ser utilizada en otros contextos similares. (Ejemplo: “pelota” puede ser una pelota roja chica, o una grande y verde, que me pertenece a mí o a otro niño).
3. Aprendizaje de proposiciones: Una vez que se conoce el significado de los conceptos el estudiante o niño puede formar frases que contengan dos o más de éstos para afirmar o negar algo. (Ejemplo: La pelota está sobre la mesa) (Maldonado, 1997).

Las ventajas que presenta el aprendizaje significativo son que:

- Existe retención más duradera del conocimiento aprendido.
- Facilita la adquisición de conocimientos relacionados con lo que ya se aprendió de forma significativa.
- La información se almacena en la memoria a largo plazo.

- El conocimiento es activo ya que depende ampliamente de las actividades que el estudiante realiza.
- Es personal ya que depende de los recursos o conocimientos del propio estudiante (Maldonado, 1997).

Otra aportación importante de la teoría de Ausubel es el uso de organizadores previos (*advanced organizers*). Para propiciar la asimilación, el maestro debe utilizarlos para crear una relación entre los conocimientos previos y los nuevos (Caldeiro, 2005a). Estos organizadores deben servir como un puente entre lo que ya se sabe y lo que se va a aprender (TIP, 1994). Un organizador previo se define como información previa que se le presenta al estudiante para que éste pueda organizarla e integrarla en su conocimiento previo (Wikipedia, 2009). El objetivo principal de estos organizadores es crear un puente entre la información relevante que los estudiantes ya poseen sobre cierto tema y la nueva información que se les va a presentar (Postrech, 1998). Si no existe dicho conocimiento previo, los organizadores previos también pueden ser utilizados para presentar nuevo conocimiento (Wikipedia, 2009a). Dentro de los organizadores previos podemos encontrar cuadros KWL (*Know, Want to know, Learn*), diagramas de Venn (diagramas que muestran las diferencias y similitudes entre dos objetos o temas), mapas conceptuales, *brainstorming* (lluvia de ideas) y otros (Jones, 2001).

Este tipo de organizadores tienen tres propósitos principales: a) dirigir la atención a lo relevante del material; b) resaltar las relaciones entre las ideas presentadas, y c) activar el conocimiento previo (Maldonado, 1997).

Estos organizadores se dividen en dos tipos:

1. Los comparativos, en donde se hace un análisis entre el material nuevo y lo que se va a aprender. Se señala las similitudes y diferencias entre ambos conocimientos.
2. Los explicativos o expositivos, que se usan cuando el estudiante tiene poco o nulo conocimiento sobre el nuevo tema. (Maldonado, 1997)

Para Ausubel, el maestro debe ser el encargado de conocer la estructura previa del estudiante para que los conocimientos nuevos se puedan relacionar con dicha estructura. Debe organizar los materiales de manera lógica y jerárquica. Debe saber motivar a los estudiantes a aprender y debe saber utilizar ejemplos para la enseñanza de conceptos ya sea por medio de dibujos, diagramas o fotografías (Maldonado, 1997).

### **2.3.2 Lev Vygotsky**

La teoría de Vygotsky se basa en la construcción del conocimiento pero también, y sobre todo, en la interacción del individuo en la sociedad. A su teoría la llamó Teoría Sociocultural (Eckman, 1995). Esta teoría dice que el desarrollo humano no puede ser visto independientemente de la interacción social, aunque la interacción no se da sólo mediante el habla, sino también basándose en signos y símbolos. Con la ayuda de la lengua se transmite la cultura, el pensamiento se desarrolla y el aprendizaje ocurre (Williams y Burden, 1997).

Dentro de la teoría de Vygotsky existen algunas ideas esenciales para entender la forma en que él veía el aprendizaje: las funciones mentales, las habilidades

psicológicas, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje, las herramientas psicológicas y la mediación (Romo, 1997).

Dentro del primer rubro de las funciones mentales nos encontramos con las funciones inferiores y las superiores. Las primeras son aquellas con las que nacemos, es decir, están determinadas genéticamente. Las funciones superiores son las que se van adquiriendo por medio de la interacción social, como el conocimiento. Estas funciones son el fruto del desarrollo cultural. Según Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento (Romo, 1997). Estas funciones superiores se dividen en dos tipos: las rudimentarias y las avanzadas. Las primeras son las que se aprenden dentro de un entorno social, al entrar en contacto con la cultura donde se desarrolla la persona; las funciones avanzadas se adquieren mediante la instrucción formal, es decir la escuela (Wikipedia, 2008b). Con la ayuda de estas funciones superiores el hombre es capaz de superar el condicionamiento al que se ve sometido debido al medio y puede revertir los estímulos y respuestas de forma indefinida. Para esto, es necesario el uso de intermediarios externos que serían las herramientas psicológicas. Existe un proceso de mediación utilizando esas herramientas, que en vez de modificar el entorno, modifica al hombre, alterando su mente y su funcionamiento (Coll, 1990). Wertsch (1985) resume los procesos superiores en tres puntos:

- Los procesos elementales se encuentran bajo el control del entorno y los superiores son auto-regulables.

- Los procesos superiores poseen intelectualización y dominio, es decir, se realizan de forma consciente y a voluntad.
- Tienen su origen y naturaleza en la sociedad, ya que ésta es el factor determinante del comportamiento humano.

Las habilidades psicológicas, según Vygotsky, aparecen en dos momentos; en primer lugar en el ámbito social (interpsicológicas), y luego en el ámbito individual (intrapsicológicas). El proceso que existe entre estas dos habilidades se denomina interiorización (Romo, 1997). La interiorización o internalización se define como el proceso en el cual algunos aspectos de la actividad realizada en el plano externo pasan a un plano interno para su ejecución (Wertsh, 1985). Esto quiere decir que todas las funciones inferiores primero se presentan en un entorno social, (como el llanto o las palabras), pero cuando el niño logra usar estos elementos a voluntad se dice que las habilidades pasaron de ser interpsicológicas a intrapsicológicas. A este proceso también se le conoce como Ley de la Doble Formación o Ley Genética General del Desarrollo Cultural (Wikipedia, 2008b).

El siguiente concepto es quizá el más destacado de este psicólogo: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y se define como:

“...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988:133).

Esto implica que un niño o estudiante es capaz de lograr cosas que estén por arriba de su nivel siempre y cuando un adulto o un compañero con mayor capacidad lo

sepan guiar para realizar dicha tarea. El nivel real de desarrollo es todo lo que el niño o estudiante puede realizar por sí solo, sin la ayuda de nadie. Este nivel de desarrollo muestra las funciones que ya han madurado él. La ZDP señala las funciones que están en proceso de maduración, es decir, las funciones que más adelante se convertirán en funciones superiores (Vygotsky, 1988). El objetivo principal es que el niño pueda realizar esta actividad posteriormente sin la ayuda de alguien más (Caldeiro, 2005b). A la asistencia o interacción entre el niño y un adulto capacitado u otro sujeto con mayor experiencia se le llama andamiaje (Wikipedia, 2008b). El andamiaje indica que la tarea se realizará de forma colaborativa; éste se caracteriza por ser ajustable al nivel de competencia del aprendiz y también es temporal –en caso contrario, no se lograría el objetivo de la autonomía por parte del niño o estudiante– audible y visible (Caldeiro, 2005b). Han existido comparaciones de la teoría de la ZDP con la teoría de Stephen Krashen para la adquisición de una lengua extranjera “i+1” que es un principio similar, en donde un estudiante que se encuentra en el nivel “i” es expuesto a ejemplos de la lengua extranjera que se encuentra por arriba de este nivel “i+1” (Shütz, 2002).

Otro concepto importante es el de las herramientas psicológicas, que son los puentes entre las funciones mentales inferiores y superiores para después convertirlas de interpsicológicas a intrapsicológicas. Son las que nos ayudan a interactuar socialmente y que, al mismo tiempo, dan funcionamiento a la ZDP. La

más importante que Vygotsky menciona es el lenguaje (Romo, 1997) ya que con él comunicamos ideas, pensamientos y necesidades a nuestros semejantes.

El último concepto mencionado por Vygotsky es la mediación y con esto se refiere a que cuando queremos conocer algo no podemos ir directo al objeto; primero el acceso es mediado gracias a las herramientas psicológicas para que el conocimiento pueda ser adquirido, con la ayuda de la ZDP. La mediación la va dictando la cultura que va siendo desarrollada histórica y socialmente (Romo, 1997).

Un aspecto importante para el desarrollo de este trabajo de tesis es el siguiente: “Si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da de la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas” (Romo, 1997).

Para la realización de este trabajo se tomarán en cuenta las ideas de las teorías cognoscitiva y constructivista, ya que éstas le dan una gran importancia a las estructuras mentales del estudiante. El aprendizaje se logra en gran medida por lo que el estudiante realiza y por la mediación del profesor dentro del salón de clases. Es decir, es un trabajo en conjunto. Cabe mencionar que la interacción en el salón de clases no sólo se da entre estudiante y profesor, la interacción estudiante-estudiante también es de gran relevancia al momento de aprender algo nuevo o reforzar lo ya aprendido. Además, el material que se utiliza dentro del salón de clases es un elemento importante para lograr un mejor aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es elaborar actividades para mejorar la comprensión auditiva. Con estas actividades se pretende desarrollar en los estudiantes lo que Chomsky llamó *performance* o competencia comunicativa. Es decir, que las reglas gramaticales y otros aspectos de la lengua aprendidos en el salón de clases sean usados en situaciones comunicativas como entablar una conversación, realizar una entrevista, escuchar un diálogo o interactuar en uno, etc.

Para poder desarrollar estas actividades se hará uso de los organizadores previos y del conocimiento previo de los estudiantes; con esto se busca propiciar en el estudiante el aprendizaje significativo. Cabe recordar que entre las ventajas del aprendizaje significativo encontramos: una retención más duradera del conocimiento, facilidad de adquirir conocimientos relacionados con lo ya aprendido y que el conocimiento es activo y personal. También se tomará en cuenta la interacción social del estudiante, ya sea con el maestro o con sus compañeros de clase. Al desarrollar las actividades de comprensión auditiva se buscará adaptar las mismas al nivel de los estudiantes, pero también se buscará que los estudiantes eleven su nivel de conocimiento al enfrentarlos a materiales y actividades que estén por arriba de su nivel, claro está con la mediación del profesor, lo que implica trabajar en lo que Vygotsky llamó la Zona de Desarrollo Próximo.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, existen varias teorías que intentan explicar el proceso de aprendizaje en el ser humano. El Conductismo, el Innatismo, el Cognoscitivismo y el Constructivismo explican cómo una persona



adquiere su primera lengua. A raíz de estas corrientes de pensamiento se buscó crear enfoques para la enseñanza de una lengua extranjera. Así, el Enfoque Audiolingual (*Audiolingual Approach*) se basó en las ideas del conductismo; es decir, el aprendizaje de la lengua extranjera se daba por formación de hábitos, por repetición de patrones pre-establecidos, por el reforzamiento positivo por parte del profesor y por la corrección inmediata de los errores (Larsen-Freeman, 1987). El Enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*) por el contrario, tomó ideas de las teorías innatista, cognoscitiva y constructivista. Éstas comparten aspectos importantes como, por ejemplo, que la interacción con el medio es muy importante y que incluso es la que activa o mejora el aprendizaje. Entonces, usando estas bases teóricas, para hacer factible y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje es necesario buscar, en la medida de lo posible, un mayor control, modificación o adaptación del medio en el que los estudiantes se desenvuelven. Esto quizá se podría lograr buscando de forma consciente los materiales que mejor se adapten a las necesidades de los estudiantes y a la vez darles un óptimo uso para conseguir lo que en este caso se busca: un mejoramiento en el aprendizaje y el correcto uso del idioma inglés.

Dentro del Enfoque Comunicativo encontramos cuatro grandes rubros en los que se divide la enseñanza-aprendizaje del idioma que son: la comprensión de lectura (*reading comprehension*), la producción escrita (*writing*), la producción oral (*speaking*) y la comprensión auditiva (*listening comprehension*). En nuestra experiencia como profesores de inglés los estudiantes han mostrado un interés

particular y a la vez una preocupación por mejorar su comprensión auditiva. La mayoría de ellos piensan que entender un diálogo, una entrevista o una película es lo más complicado cuando están aprendiendo el inglés como lengua extranjera. Por esta razón se ha decidido basar este trabajo de tesis en crear ejercicios que sirvan como práctica extra dentro del salón de clases para mejorar la comprensión auditiva de los estudiantes.

En el siguiente capítulo se abordará la comprensión auditiva en forma detallada; sus categorías y características particulares. Posteriormente se verán en detalle las características del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas.

### III. COMPRENSIÓN AUDITIVA

La comprensión auditiva se puede definir como la habilidad para entender lo que otras personas están diciendo o tratando de comunicar de forma oral (Rivers y Temperly, 1978; Saricoban, 1999). Para esto, es necesario poder entender la pronunciación, vocabulario y estructuras gramaticales del hablante (Yagang, 1993). Esta habilidad es de gran importancia, en primer lugar debido a que es más usada que el hablar, leer o escribir (Celce-Murcia, 1991); en segundo lugar, porque es un medio a través del cual se aprenden diversas cosas, en general todo tipo de educación (Saricoban, 1999), y también es importante comprender lo que la otra persona está diciendo antes de poder generar una respuesta. Sólo así puede existir la comunicación (Celce-Murcia, 1991; Omaggio, 2000).

Durante mucho tiempo la comprensión auditiva era considerada como una habilidad receptiva o pasiva, al igual que la comprensión de lectura, y se le dejaba el nombre de habilidades activas o productivas a la producción escrita y la producción oral. Este tipo de ideas implicaba que la persona que juega el papel de oyente era un simple receptor, una persona que no participa y que solamente acepta lo que se le dice (Lee & VanPatten, 1995). En los últimos años hay varios investigadores que niegan lo anterior. Un ejemplo es Wilga Rivers (1978) quien afirma que la comprensión auditiva no es un proceso pasivo sino activo en el cual se va a construir un mensaje a partir de los sonidos que se escuchan combinándolos con el conocimiento previo que se tiene sobre los aspectos de fonología, semántica y sintaxis del idioma (Rivers y Temperly, 1978). Otro

ejemplo es lo planteado por Anderson y Lynch (Celce-Murcia, 1991; Nunan, 1989), quienes rechazan que la comprensión auditiva sea sólo captar los sonidos como una radiograbadora (*listener-as-tape-recorder*), ya que no se toma en cuenta que al escuchar no sólo es necesario repetir lo que se oyó sino que también requiere el poder hacer interpretaciones sobre aquello que se escuchó. A continuación se mencionarán diferentes perspectivas del funcionamiento de la comprensión auditiva.

Anderson y Lynch (Nunan 1989), mencionan dos diferentes tipos de comprensión auditiva. A uno lo llaman comprensión auditiva recíproca (*reciprocal listening*) que es cuando la persona que está escuchando el diálogo tiene oportunidad de interactuar con quien está hablando, y comprensión auditiva no recíproca (*non-reciprocal listening*), cuando no existe la posibilidad de contacto o intercambio con el locutor, por ejemplo, cuando se escucha el radio, cuando se ve la televisión o al escuchar un discurso. Resaltan que el oyente debe al mismo tiempo identificar fragmentos del habla, dividir en palabras estos fragmentos, comprender la sintaxis de lo que se dijo y cuando se puede interactuar, dar una respuesta apropiada. Además se deben dominar varias habilidades y conocimiento no lingüísticos como el tener un propósito claro –es decir, saber de antemano para qué se va a escuchar algo– tener un adecuado conocimiento previo y tener cierto conocimiento social y cultural de la lengua (Nunan, 1989).

Wolvin y Coakley (Lee y VanPatten, 1995) mencionan que existen tres procesos principales en la comprensión auditiva: percibir, atender y asignarle un significado al estímulo auditivo. El primer proceso se refiere al aspecto fisiológico, cuando las ondas de sonido viajan hacia el oído; éste a su vez las capta y manda los impulsos hacia el cerebro el cual hace las distinciones y clasificaciones. Gracias a esto, se pueden distinguir palabras cuya pronunciación es muy similar (*ship – sheep*). El segundo proceso habla sobre la atención que debe prestar el oyente, ya que al realizar cualquier tipo de actividad como hablar por teléfono o cara a cara con otra persona y oír las noticias en la radio, no estamos exentos de los sonidos del ambiente, ya sea el sonido de los carros, las voces de otras personas, la televisión con el volumen muy alto, entre otros ejemplos. Debido a esto, para poder realizar estas actividades exitosamente, se debe seleccionar a qué se le va a poner atención y qué cosas vamos a ignorar. Esto, en palabras de los autores, quiere decir que contamos con un mecanismo interno el cual nos ayuda a filtrar los sonidos que escuchamos, ya que podemos percibir muchos pero solamente atendemos a algunos, los que más nos interesan.

La percepción y la atención son aspectos importantes en la comprensión auditiva, pero no se puede decir que son suficientes, y aquí es donde entra uno de los aspectos más importantes que es la asignación de significado al estímulo auditivo. Este proceso es diferente a los otros dos debido a que es un proceso interpretativo y se va a ver afectado por las características personales del oyente, la cultura en donde se desenvuelve, sus conocimientos previos, aspectos

lingüísticos, etc. que interactúan de diferente forma. Por ejemplo, una palabra puede tener diferentes significados, dependiendo si se ocupa como verbo, sustantivo, adjetivo o el tema del que se está hablando (el contexto). Muchas veces uno sólo puede saber a que se refiere la palabra una vez que se ha escuchado el enunciado completo.

Richards (en Lee y VannPatten, 1995) explica cómo se le asigna significado a un estímulo auditivo en seis pasos:

- 1) Se determina el tipo de interacción (entrevista de trabajo, debate).
- 2) Se activa el conocimiento previo relevante a la situación.
- 3) Se determina el propósito del evento.
- 4) Se determina el propósito del hablante.
- 5) Se le da un valor a lo que dijo el hablante (si fue un cumplido, una petición).
- 6) La persona que escucha retiene el mensaje que se le dijo, aunque no necesariamente con las palabras exactas.

Lee y VanPatten también ofrecen una clasificación de las posibles situaciones de la comprensión auditiva. Para ellos existen dos tipos de situaciones; la primera la llaman colaborativa (*collaborative*), en la cual tanto el hablante como el oyente tienen la oportunidad de interactuar para poder llegar a un mejor entendimiento, ya sea mediante comentarios de lo que se dijo, haciendo preguntas para aclarar el tema, utilizando movimientos de cabeza o expresiones faciales; es entonces que existe un intercambio directo entre las dos partes. Por otra parte, está la situación no colaborativa (*non-collaborative*) en la cual la persona que escucha no puede

participar, no existe interacción, queda como un observador atendiendo lo que se está diciendo; escuchar una canción o un discurso son algunos ejemplos que se pueden mencionar. Estas dos situaciones pueden tener otra característica o modalidad, aquí se refiere a no poder tener contacto visual con la persona a la cual se está escuchando y esto nos priva de ver las expresiones faciales o movimientos del cuerpo de la otra persona que nos pueden ayudar a entender un mensaje. Una conversación telefónica es un ejemplo de una situación colaborativa en la cual existe interacción pero no podemos ver a la otra persona. Escuchar un programa de radio es un ejemplo de una situación no colaborativa en donde no podemos interactuar con la persona y tampoco la podemos ver. Es decir, las situaciones de comprensión auditiva se pueden clasificar por la presencia o ausencia de interacción y la presencia o ausencia visual del interlocutor (Lee y VanPatten, 1995).

Bernhardt y James (en Omaggio, 2000) hacen una comparación entre la comprensión auditiva y un rompecabezas. Primero, se seleccionan un número de piezas para poder ir creando con ellas una imagen, una posible hipótesis; ya teniendo una base, la imagen nos puede ayudar a crear o suponer cual es la imagen a formar y así se podrá seleccionar las partes necesarias para terminarla, o en el caso de la comprensión auditiva, para formar el mensaje.

Richards (1985), por su parte, menciona que existen tres diferentes tipos de niveles de procesamiento de discurso que intervienen en la comprensión auditiva que son la identificación proposicional (*propositional identification*) que es

identificar lo que expresan las palabras dichas por otra persona; la interpretación de la fuerza ilocucionaria (*interpretation of illocutionary force*), que es identificar la intención de lo que se dijo, y la activación del conocimiento del mundo (*activation of real-world knowledge*), o el conocimiento que ya se tiene de cierto tema, o en palabras de Ausubel, el conocimiento previo.

Richards también menciona el término *propositions* que según algunos lingüistas y psicolingüistas se pueden definir “...como las unidades básicas de significado involucradas en la comprensión y que el principal objetivo del oyente, es determinar las proposiciones que se expresan en una conversación” (Richards, 1985: 190). Para poder identificar estas proposiciones se necesitan dos tipos de conocimiento. Primero, conocimiento de la sintaxis de la lengua en la que se escucha la proposición, y segundo, conocimiento del mundo real. Conocer el funcionamiento de las estructuras gramaticales de la lengua ayuda a poder segmentar de forma correcta lo que oímos y es un proceso importante para la identificación de proposiciones, pero también es importante el conocimiento del mundo real para poder identificar o estructurar enunciados que podrían parecer ambiguos.

En otro documento Richards (1990) menciona que el propósito de cada oyente afecta la forma en que la comprensión auditiva funciona. Brown y Yule (en Richards 1990) hacen una sencilla división de los propósitos o funciones de la lengua, y los denominan interaccional y transaccional. En la primera, el principal propósito no es el de comunicar un mensaje, sino enfatizar la interacción con otros



hablantes. De hecho, sí se comunica algo, pero no es el principal objetivo. Esto se puede ver cuando se cuentan chistes, o en pequeñas pláticas casuales, al hacer halagos, etc. En pocas palabras, se ve comúnmente en las pláticas entre amigos, donde el objetivo es convivir o interactuar con otras personas. En la función transaccional lo más importante es el mensaje, por eso aquí sí es necesario recalcar la coherencia, claridad y el contenido del mensaje. Este tipo de función se ve con frecuencia en el salón de clases, en donde el maestro trata de hacer llegar un mensaje, más que convivir con los estudiantes (Richards, 1990).

Otra aportación importante para el estudio de la comprensión auditiva realizada por Richards (1990) es el modelo *bottom-up, top-down*. En el primero, el mensaje se va analizando desde sus componentes más pequeños hasta los más complejos; va desde los sonidos, siguiendo con las palabras para terminar con los enunciados. En este caso, la comprensión se ve como un proceso de decodificación (Richards, 1990). Para poder realizar este tipo de proceso de forma efectiva es necesario contar con una buena base de conocimiento fonético, léxico y gramatical de la lengua. Brown (1990) hace referencia a este proceso de comprensión auditiva y afirma que es importante saber distinguir qué palabra fue dicha para poder entender mejor el mensaje, aunque son pocas las veces en que una palabra es escuchada fuera de un contexto, y es el contexto el que nos ayuda a encontrar un significado adecuado a lo que hemos oído. Lo importante es poder identificar e interpretar las reducciones y omisiones que se presentan en el inglés; la falta de práctica en esta habilidad puede afectar la comprensión del estudiante y debido a

esto, pierda información valiosa. Para evitar lo anterior, es necesario conocer el código fonológico con lo que tendrá una mejor oportunidad de reconocer las palabras que oye, agruparlas en frases y saber cómo se relacionan unas con otras (Brown, 1990).

En el segundo proceso, *top-down*, se resalta el uso del conocimiento previo para entender el mensaje. Esto quiere decir que se hace uso de conocimiento que ya se tiene de determinado tema, debido a experiencias previas o a conocimiento que ya se tiene almacenado en la memoria, y este es el proceso en el que más se apoya una persona cuando comienza a escuchar la lengua hablada. Un aspecto importante en este proceso, como ya se mencionó anteriormente y como lo menciona Ausubel, es el concepto de conocimiento previo (*schemata o scripts*), que se refiere a lo que ya sabemos acerca de una situación específica. Cabe mencionar que ambos procesos (*bottom-up, top-down*) son fundamentales para la comprensión de una lengua extranjera, ya que dominar uno solo sería insuficiente.

Richards menciona también que en la comprensión auditiva intervienen una serie de micro-habilidades, las cuales se dividen según sea el tipo de discurso que se está escuchando, ya sea comprensión auditiva conversacional (*conversational listening*, que se refiere a conversaciones informales) o comprensión auditiva académica (*academic listening*, que se refiere a escuchar conferencias o presentaciones académicas) entre las que encontramos: detectar palabras clave; discriminar entre los diferentes sonidos; reconocer las formas de entonación en las palabras; reconocer el ritmo del idioma inglés; reconocer las funciones de la

entonación dentro de la lengua, entre otros. En el Anexo 1 se incluyen las listas completas de micro-habilidades.

Aquí se puede hacer una comparación entre Richards y John Munby (1978) quien hace una aclaración respecto al término *skill*. De acuerdo con Munby la mayoría de los autores dedicados a la enseñanza del inglés usan la palabra *skill*, para referirse a las “cuatro habilidades” (*the four skills*: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral), pero Munby maneja estos conceptos como *actividades* y *skill* lo maneja como un micro concepto. Para Munby *skills* serían la discriminación de sonidos, la identificación de énfasis en las palabras, el poder distinguir e identificar la idea principal del tema (Munby, 1978).

Por su parte, Brown (1990) también ha hecho aportaciones importantes al estudio de la comprensión auditiva. Lo primero que analiza en sus documentos es la forma en que ésta era históricamente tratada. En un principio se creía que la comprensión auditiva era adquirida o aprendida al estar escuchando la lengua hablada, es decir, mientras el maestro hablaba y daba su lección. Con el tiempo se dieron cuenta de que esto no daba resultados satisfactorios así que se comenzaron a utilizar diversos métodos.

El más común según Brown (1990), era el método estructuralista en el cual el principal objetivo era que los estudiantes escucharan oraciones o un grupo de palabras y las supieran identificar o diferenciar de otras palabras pronunciadas de forma similar. El problema se presentaba cuando los estudiantes aprendían a

distinguir palabras sueltas pero eran incapaces de entender una conversación; además, la única fuente de inglés hablado era el maestro, el cual procuraba hablar de forma artificial (en forma clara y lenta, no a la velocidad de un nativo-hablante) para que sus estudiantes lo entendieran. Se intentó cambiar este tipo de ejercicios en los cuales los estudiantes tenían que escuchar una conversación o una narración grabada en cintas, para después contestar unas preguntas referentes dicho audio; el problema era que los ejercicios solamente fueron una adaptación de actividades hechas para la comprensión de lectura, la cual funciona de forma diferente a la comprensión auditiva por el simple hecho de que en la primera se puede tener el texto en frente, mientras que en la segunda el estudiante tiene la oportunidad de escuchar la información las veces que determine el maestro. Por lo tanto, en lugar de ser ejercicios de comprensión auditiva parecían ejercicios de memoria (Brown, 1990).

Al ir apareciendo estos problemas se fueron modificando los ejercicios y se llegó a un punto importante: durante el proceso de la comprensión auditiva no es necesario entender todas y cada una de las palabras dichas, sino poder interpretar correctamente el discurso (Brown, 1983). Al mismo tiempo, es necesario tener un propósito al escuchar algo, como se hace en la vida real. Aquí es donde se propone que el estudiante no sólo escuche el discurso y conteste preguntas sobre el mismo, sino que haga algo con la información que escuchó. A esta metodología se le denomina enfoque basada en tareas (*task-based approach*) (Brown, 1990) el cual se estudiará en detalle más adelante.

Brown también sugiere presentar a los estudiantes fragmentos grabados del idioma hablado en su forma natural. Probablemente los estudiantes no entenderán gran parte de lo que escuchan, pero el principal objetivo es enseñarles cómo trabajar con este tipo de material, ir paso a paso, al principio con uno o dos enunciados con estructuras simples y vocabulario familiar, e ir aumentando la cantidad poco a poco (Brown 1990).

Otra autora con aportaciones importantes es Penny Ur (1984), quien trata varios aspectos relevantes en la comprensión auditiva. Es importante tomar en cuenta los aspectos que rodean a una situación real de comprensión auditiva, es decir, fuera del salón de clases, en cualquier actividad cotidiana, algo a lo que enfrentamos todos los días. El primer aspecto y quizá uno de los más importantes es que al escuchar algo tenemos un propósito, así como se mencionó anteriormente con Brown y Yule (en Richards, 1990), en donde las funciones interaccionales y transaccionales de la lengua muestran un propósito específico. Existen diversos propósitos como intercambiar información, enterarse de algo, entretenerse, etc. y ligado a ese propósito están las expectativas, que es lo que esperamos oír, y de ahí se deriva una asociación con la comprensión, al querer completar una tarea o meta. En algunas situaciones reales podemos tener contacto visual con la persona o personas con quienes se interactúa, y esto nos puede ayudar a entender mejor un mensaje, ya que las expresiones de la cara, los movimientos con las manos, toda clase de lenguaje corporal pueden completar o aclarar lo que nos quieren decir. También, nos podemos encontrar con pistas, ya

sean sonidos, olores o cosas que podamos ver y que de igual forma nos ayudan a establecer el tema y por consecuencia a entender mejor el mensaje. También hay que tomar en cuenta el tipo de discurso que se escucha, ya que puede ser formal o informal, las diferencias radican en el vocabulario, las estructuras gramaticales y las expresiones empleadas dependiendo de la situación (Ur, 1984).

Ur (1984) también explica los diferentes problemas a los que se puede enfrentar una persona al tener contacto con el inglés en su forma hablada. El primero es la entonación y el énfasis que se hace en ciertas palabras o frases a lo cual no están acostumbrados los estudiantes. La entonación influye en el significado de las palabras o de lo que se quiere decir, ya que ésta puede indicar estados de ánimo como molestia, alegría, e incluso sarcasmo lo cual cambiaría la intención del hablante. Otro problema radica en el hecho de que en la comprensión auditiva puede darse lo que Ur (1984) llama ruido (*noise*) que ocurre cuando la información no es bien recibida por el oyente debido a interferencia, ya sea por aspectos externos (ruidos), falta de atención del oyente, porque la palabra no fue bien pronunciada o porque el oyente no la conoce. Existen tres características por las cuales una persona puede no entender un enunciado o una serie de enunciados. La primera, ya mencionada, es porque no conoce las palabras o expresiones usadas o no está muy familiarizado con ellas, quizá al oírlas pronunciadas de una forma clara y lenta, sí se entienden, pero dentro de una situación real, junto con otras palabras, no las puede entender. El segundo problema surge por las diferencias entre las combinaciones fonéticas, léxicas y de colocación que existen

entre la lengua extranjera y la lengua materna, lo cual dificulta el poder hacer predicciones en cuanto a las palabras escuchadas. Y el tercer problema, que se presenta comúnmente, es el afán del oyente de querer entender todo lo que se está oyendo, cada una de las palabras, con la creencia de que si no se logra esto, no se entiende el discurso, y éste es uno de los problemas que más afecta psicológicamente a los estudiantes (Ur, 1984). El ritmo y la entonación que se le da a las palabras es otro aspecto importante al tratar de entender la lengua. El idioma inglés es considerado *stressed language*, es decir, se enfoca en ciertas palabras en donde se hace el énfasis en la entonación (coloquialmente podríamos decir: “ciertas palabras que se *acentúan* dentro de una oración”). Este tipo de palabras son conocidas como palabras de contenido (*content words*) y las palabras que no se enfatizan se llaman palabras de función (*function words*). En la categoría de las palabras de contenido encontramos sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Las palabras de función incluyen artículos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones y pronombres. Lo relevante de estos términos en la comprensión auditiva es que la mayoría de las palabras de función no son enfatizadas en la pronunciación, lo cual lleva a que el estudiante crea estar frente a oraciones incompletas. Los ejercicios que tienen como objetivo destacar las palabras de contenido y de función pueden ayudar a que los estudiantes mejoren tanto su pronunciación como su comprensión auditiva (Gerace, 2008)

Ur (1984) menciona que los ejercicios de comprensión auditiva son más efectivos cuando los estudiantes tienen que realizar una tarea específica (*task*), con

el fin de demostrar que se ha entendido el mensaje. Este punto manejado por Ur es muy similar al analizado anteriormente por Brown (*task-based approach*); en ambos puntos el propósito es realizar una tarea con lo que se está escuchando para confirmar la comprensión. Este tema se analizará en forma detallada en este trabajo posteriormente.

En resumen, existen varios aspectos a destacar en este capítulo; uno de los principales es el enseñar a los estudiantes que no es necesario entender todo lo que se oye, hay que tener un propósito claro al escuchar, y basándose en ese propósito se pondrá atención para obtener la información necesaria. Algo que no podemos olvidar es que los estudiantes, al escuchar, no juegan un papel pasivo sino activo en el cual intervienen diversas funciones internas y externas que van a hacer que el mensaje sea entendido de una manera más clara y más precisa. Otro aspecto importante es que los ejercicios de comprensión auditiva no son ejercicios de memoria, sino como su nombre lo dice, de comprensión y es necesario y más efectivo pedirles a los estudiantes que realicen una tarea con lo que oyeron. A este tipo de enfoque, como ya se mencionó anteriormente, se le llama *task-based approach* (enfoque basado en tareas) el cual es una parte importante dentro del Enfoque Comunicativo.

Como se mencionó anteriormente, en los años recientes el Enfoque Comunicativo ha mostrado un dominio en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y en el siguiente capítulo se analizarán sus características y ventajas.



#### **IV. ENFOQUE COMUNICATIVO**

Los cambios en la psicolingüística, la semántica, la pragmática, la sociolingüística, enfatizan un gran interés en el usuario y en el uso de la lengua en el mundo real (Stern, 1992). A partir de estos cambios, se buscó modernizar los métodos de enseñanza que existían en los años sesentas. A finales de los años sesentas y principios de los setentas surgió un enfoque para la enseñanza de lenguas con ideas diferentes a los antiguos métodos de enseñanza que existían y dominaban en esas fechas, métodos como el audiolingual, el método de traducción gramatical y los modelos estructurales. (Galloway, 1993; Widdowson, 1990). Noam Chomsky (en Richards y Rodgers, 1985), como se vio anteriormente, mencionaba que estos métodos de enseñanza eran poco eficientes debido a que no se encargaban de la principal característica de la lengua que es la creatividad y originalidad de los enunciados. Existen varios puntos en que los investigadores no estaban de acuerdo y uno de los principales problemas que se veía era que los estudiantes conocían las reglas gramaticales de la lengua que estudiaban pero no podían utilizar la lengua fuera del salón de clases. Hay que tener en cuenta que el lenguaje o el idioma es un medio de comunicación que va más allá de simples reglas ortográficas; la lengua es un recurso dinámico para la creación de significado. Se debe entender claramente la diferencia entre poseer el conocimiento de dichas reglas y el uso correcto y adecuado de las mismas (Nunan, 1989). La lengua es un medio de comunicación, tiene un propósito social; la lengua es interacción, es una actividad interpersonal y tiene una clara relación con

la sociedad (Galloway, 1993). Por lo tanto, se debe enfocar más en la enseñanza del uso eficiente de la lengua extranjera en vez del simple dominio de las estructuras gramaticales (Richards y Rodgers, 1985). Debido a esto, el objetivo principal dentro del salón de clases es crear situaciones en las cuales los estudiantes utilicen la lengua extranjera para comunicarse, tratar de recrear situaciones que se puedan encontrar en la vida diaria (AAED, 2002; Galloway, 1993), desde pedir ayuda para llegar a un lugar, realizar una llamada telefónica, hasta una entrevista de trabajo, o cualquier otra situación que se apegue al contexto real de los estudiantes. El objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa, o lo que Chomsky (en Ellis, 1993) describe como *performance*, en los estudiantes.

Widdowson (1990) menciona que un factor importante es la metodología que se utiliza para enseñar la lengua extranjera, que los estudiantes deben llevar a cabo actividades que reconozcan como útiles y comunicativas; actividades que se realicen en la vida cotidiana en su propia lengua. La suposición radica en que el estudiante aprenderá de forma contingente, al hacer las cosas de forma natural. Al adoptar esta metodología los estudiantes se animan a realizar actividades con el idioma que están aprendiendo. Los estudiantes aprenderán como consecuencia natural; el conocimiento surgirá al “hacer” (Widdowson, 1990).

En el enfoque comunicativo existen dos niveles de comunicación. El primero se llama *nivel medio*, y en este caso sólo se practica cómo decir las cosas en otro idioma, sin ningún otro propósito. El segundo nivel es el *nivel de mensaje*; en este

caso se practica cómo decir las cosas en otro idioma pero también existe un propósito claro, como el de obtener información o socializar con un grupo (AAED, 2002). Este nivel de comunicación es el que debe existir en el salón para propiciar un aprendizaje significativo. Aunque el enfoque comunicativo se centra básicamente en la práctica oral y la comprensión auditiva, la comprensión y expresión escrita no se dejan de lado (AAED, 2002).

Dentro del enfoque comunicativo se presentan situaciones espontáneas que los estudiantes tienen que manejar con la guía del maestro, no con el control de éste (Brown, 2001). Esto a su vez, lleva a que el principal punto de atención sea el estudiante, ya que el curso se basará sus necesidades, y se buscará personalizar y adaptarlo a sus intereses, ya que cuando el aprendizaje es significativo, es captado de mejor forma por los estudiantes (AAED, 2002). Cabe recordar que, según Ausubel, el aprendizaje significativo surge cuando el conocimiento nuevo se relaciona de forma adecuada y no arbitraria con lo que el estudiante ya conoce. Así como el papel del estudiante cambia, el del maestro también. Ya no es visto como la persona que sabe todo y lo hace todo, sino es más como un facilitador o un guía; ahora el maestro habla menos. Los estudiantes son los que hablan más que el facilitador dentro del salón de clases; el profesor sólo monitorea las actividades, que pocas veces son silenciosas y los estudiantes generalmente tienen que levantarse de sus asientos para completar las actividades (Galloway, 1993). Esto no significa que durante las actividades el maestro deba sólo observar a los estudiantes; como lo menciona Littlewood (1981), su función es menos

dominante, pero no menos importante. De acuerdo con Van Lier (1988) el profesor tiene dos funciones importantes: en el primero, facilita el proceso de comunicación entre todos los participantes y entre éstos y las diversas actividades que se desarrollan en el salón de clases; el segundo es como participante interdependiente dentro del grupo; es decir, no juega un rol principal, deja que los estudiantes sean los que se desenvuelvan y estén mayormente involucrados en las actividades (Van Lier, 1988). Sin embargo, éstos no son los únicos papeles que desempeña el maestro, ya que derivado de los roles anteriores, el maestro debe ser también un organizador de recursos para facilitar el aprendizaje dentro del salón de clases (Van Lier, 1988).

Otras de las distintas funciones que debe cubrir el maestro de acuerdo con Littlewood (1981) son:

- Observador del aprendizaje de sus estudiantes. Debe coordinar las actividades para que los estudiantes formen una progresión coherente.
- Director en el salón de clases. Es el responsable de agrupar correctamente las actividades en las lecciones para asegurar que estén organizadas de acuerdo con un nivel adecuado para los estudiantes.
- Instructor de la lengua. Presenta nuevos temas referentes a la lengua, dirige las actividades, evalúa y corrige los errores que pueden presentarse.

Una vez iniciadas las actividades, el profesor sirve como guía o consejero para los estudiantes, para ayudarlos cuando encuentren dificultades. Asimismo, tiene el papel de monitor para cerciorarse de que los estudiantes están alcanzando los

objetivos deseados y trabajando de la forma adecuada (Littlewood, 1981). Otro aspecto importante en el enfoque comunicativo es que los errores son vistos como naturales y como consecuencia lógica del aprendizaje, así como lo indica la teoría cognoscitiva. Se corrigen de forma moderada, y sobre todo no interrumpiendo al estudiante si éste está transmitiendo su mensaje de forma exitosa. Los comentarios y correcciones que se necesiten se harán al final de la actividad. Sólo se interrumpirá a los estudiantes si no logran dar a entender su mensaje de forma correcta (AAED, 2002).

Uno de los aspectos más importantes del Enfoque Comunicativo es lograr que los estudiantes se comuniquen de forma exitosa en la lengua extranjera; esto se logra planteando en el salón de clases, en la medida de lo posible, situaciones que el estudiante puede encontrar o enfrentar en su vida cotidiana. Para lograr esto se creó el Enfoque Basado en Tareas (*task-based approach*) que, como se mencionó anteriormente, busca que los estudiantes realicen una tarea con la información que acaban de leer, escuchar u obtener. En la siguiente sección de este capítulo se explicarán las características principales de este enfoque.

#### **4.1 ENFOQUE BASADO EN TAREAS**

Uno de los elementos más importantes y relevantes relacionados con el enfoque comunicativo es el Enfoque Basado en Tareas (*task-based approach*). Las tareas (*tasks*) comunicativas son consideradas una de las herramientas más importantes dentro del sistema comunicativo de enseñanza, ya que se consideran como elementos que ayudan a los estudiantes a usar la lengua como un medio de

comunicación, y no como una práctica de aspectos gramaticales (Crookes y Gass, 1993). La instrucción basada en tareas, está diseñada para la enseñanza de lenguas en donde el punto de partida no es una lista de aspectos lingüísticos, sino un conjunto de tareas (Nunan, 1999). Estudios recientes muestran que el aprendizaje de una lengua se da de mejor forma cuando los estudiantes se comunican significativamente en la lengua extranjera, es decir, cuando los estudiantes interactúan, negocian y transmiten el significado en situaciones con un propósito claro. La tarea les da a los estudiantes la oportunidad de esta interacción (Williams y Burden, 1997). Cabe recordar que para Vigotsky la interacción de un individuo en la sociedad es clave para lograr la construcción del conocimiento.

El termino tarea ha sido definido de muchas formas a través del tiempo, entre éstas podemos encontrar la de Richards que define la tarea como: “...una actividad u objetivo específico que es logrado por medio del uso de la lengua” (Richards 1985: 76). Estas tareas varían dependiendo del tipo de respuesta que requiera el estudiante, el tipo de interacción, el nivel, etc. Otra definición que se le da Long es:

“...un trabajo que se realiza ya sea por uno mismo o por otros, libre o con alguna recompensa. Algunos ejemplos de las tareas incluyen pintar una cerca, vestir a un niño, llenar una forma, comprar un par de zapatos, hacer una reservación aérea, etc. En otras palabras, una tarea se refiere a las ciento y un cosas que una persona hace en su vida cotidiana, en el trabajo, en ratos libres [...]” (Nunan, 1999: 24).

Otra definición es la aportada por Meter Skehan quien menciona que una tarea es una actividad en la cual:

“...a) el significado es importante; b) existe un problema comunicativo que hay que resolver; c) existe un tipo de relación que se puede comparar con las actividades cotidianas; d) la finalización de la tarea es prioritaria y e) la evaluación de la tarea es por medio de los resultados.” (en Brown, 2001: 50)

Rooney la define como: “...una actividad en la cual la lengua extranjera es utilizada por el estudiante para un propósito comunicativo para poder alcanzar un objetivo” (Rooney, 2000). Williams y Burden la definen como: “...cualquier cosa que se les da a los estudiantes para que hagan (o que ellos escogen) en el salón de clases para fomentar el aprendizaje de la lengua” (Williams y Burden, 1997: 167).

Long (en Crookes y Gass, 1993) clasifica las tareas en tareas abiertas (*open tasks*) y tareas cerradas (*closed tasks*). En la primer categoría, la información que los estudiantes intercambian no está restringida o limitada; en la segunda, la información es más determinada, y este tipo de tareas guían mejor a los estudiantes hacia la negociación de significado.

Una de las propuestas de diversos autores en la enseñanza basada en tareas consiste en tres fases. La primera es previa a la tarea (*pre-task*), la segunda es durante la tarea (*task cycle*), y la última es después de la tarea (*post-task* o *language focus*). En la primer fase existen dos funciones básicas, presentar y crear interés para realizar la tarea, y también activar el conocimiento en cuanto a palabras o frases que se pueden presentar en dicha situación; lo que Richards llama *schemata* o *script* y Ausubel lo nombraba como conocimiento previo. La fase central de la tarea consiste en que los estudiantes deben trabajar en parejas o grupos y hacer uso de todos los recursos lingüísticos que poseen para poder

alcanzar los objetivos de la tarea. Y en la fase final se encuentra el trabajo sobre las formas gramaticales que se usaron para realizar dicha tarea (Rooney, 2000).

De los autores que tratan el tema de la enseñanza basada en tareas, destaca David Nunan. La definición que Nunan da a un *task* o tarea es:

“...un trabajo en el salón de clases en el cual los estudiantes comprenden, manipulan, producen o interactúan en la lengua extranjera mientras que su atención esta enfocada en movilizar su conocimiento gramatical para poder expresar un significado, y en el cual la intención es transmitir significado en vez de manipular la forma. La tarea debe tener un sentido completo, que pueda ser visto como un acto comunicativo con un principio, una mitad y un fin.” (Nunan, 1999: 25)

Nunan describe dos tipos de tareas; las pedagógicas (*pedagogical tasks*) y las tareas del mundo real u objetivas (*real world o target tasks*). Este segundo tipo de tareas son similares a las que menciona Long, citado anteriormente. Se ha establecido recientemente que los estudiantes deben tratar de realizar diferentes actividades con el idioma que se quiere aprender; por lo tanto, dentro del salón de clases deben encontrar la oportunidad de “ensayar” estas situaciones reales como escribir una carta, comprar cosas, dar una dirección, etc. Sin embargo, también es importante señalar que las tareas pedagógicas no se pueden comparar con situaciones reales pero les sirven a los estudiantes para facilitar el desarrollo, manejo y entendimiento de la lengua que se estudia. Tienen un objetivo pedagógico o psicolingüístico. La diferencia principal entre una tarea y un ejercicio es que la primera no se enfoca en un aspecto lingüístico; su objetivo, por ejemplo, es cumplir una meta, como preguntar información personal a un compañero, pedir o dar instrucciones para llegar a algún lugar, comprar o vender



algo. El ejercicio sí está diseñando para cubrir un objetivo lingüístico, es decir algún aspecto gramatical de la lengua que se está aprendiendo. Las tareas generalmente tienen un tipo de datos, como diagramas, textos, etc. También contienen una serie de procedimientos que especifican lo que el estudiante debe hacer. Otro aspecto importante es el objetivo o meta que se persigue y finalmente, el lugar en donde la tarea se lleva a cabo (*setting*).

Nunan también menciona las características que deben acompañar a un *task* o tarea. En primer lugar, un *task* debe contener algo de *input data* y una o más actividades o procedimientos. En este caso *input data* se refiere a la información con la que los estudiantes van a trabajar, puede ser lingüística (diálogos, textos en la lengua extranjera, etc.) o no lingüística (fotos, mapas, etc.). También tendrá, ya sea de forma explícita o implícita, los objetivos (*goals*), los papeles que juegan el maestro y los estudiantes (*teachers and learners roles*) y un marco o escenario (*settings*) (Nunan, 1998).

Los objetivos son la intención general en cualquier tarea dada, y cabe destacar que no siempre existen los objetivos explícitos, sino que estos pueden irse infiriendo al realizar la tarea. Además, no es muy común encontrar una tarea que tenga un solo objetivo; a veces una tarea compleja con una variedad de actividades conlleva a que los estudiantes alcancen varios objetivos (Nunan, 1989).

Por último, están las actividades, lo que el estudiante va a hacer con el *input data* o información, que es el punto de partida de una tarea. Como ya se mencionó anteriormente, según Nunan (1989) las actividades deben asemejarse lo más

posible al mundo real, es decir, que deben ser actividades que los estudiantes pueden enfrentar en su vida cotidiana fuera del salón de clases, como hacer una llamada telefónica, pedir información en un centro de atención a clientes, preguntar una dirección, etc.

Dentro del *input data* o información podemos encontrar una gran variedad de fuentes como los periódicos, revistas, anuncios de televisión, libros, dibujos, fotografías, menús, gráficas, recetas de cocina, reportes del clima, canciones, mensajes para un amigo, etc. Dentro de este tema, encontramos un aspecto interesante y relevante en la enseñanza moderna de lenguas, que es el uso de los llamados *materiales auténticos*. Nunan acepta que los materiales no auténticos, es decir, los materiales que fueron específicamente preparados para la enseñanza de lenguas, no pueden ser prohibidos dentro del salón de clases, ya que también ayudan al desarrollo lingüístico de los estudiantes, incluso apoya su uso de los materiales auténticos al ver que los estudiantes pueden entrar en contacto con la lengua tal y como se habla en el mundo real entre nativohablantes (Nunan, 1989). A continuación analizaremos qué son, cuáles son sus ventajas y cuándo es recomendable usar los materiales auténticos.

## V. MATERIALES AUTÉNTICOS

Los materiales auténticos son un tema de relevancia y controversia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Podemos encontrar diversas definiciones de este término. Hermer (en Taylor, 1994) los define como materiales diseñados para nativohablantes de la lengua, no para estudiantes de la misma. Nunan y Jordan coinciden en su definición y los describen como materiales que no han sido elaborados para la enseñanza de lenguas (Matsuta, 1997; Kilickaya, 2004). Otra definición es: "...cualquier tipo de material creado para la comunidad en general y no específicamente para los estudiantes de lenguas extranjeras" (Spelleri, 2002). Algo muy importante, es que los materiales auténticos son aquellos que no se modifican, es decir, no se alteran en ninguna forma para usarlos dentro del salón de clases (Thanajaro, 2000). La mayoría de materiales que las personas ocupan para entretenerse pueden ser considerados como auténticos ya que no tienen un propósito pedagógico (Hastings y Murphy, 2002). En los materiales auténticos encontramos revistas, periódicos, trípticos, folletos, libros, canciones, programas de televisión de todo tipo (documentales, noticieros, telenovelas, películas), cartas personales, poemas, etc., es decir, todo tipo de materiales en la lengua extranjera.

La diferencia entre los materiales auténticos y los materiales didácticos preparados especialmente para la enseñanza de lenguas es que estos últimos casi siempre giran en torno a una estructura gramatical en particular; son de gran utilidad cuando se

quiere hacer énfasis en ciertas estructuras gramaticales importantes que el estudiante debe aprender. Los materiales auténticos no se enfocan, por lo general, en ningún tema gramatical. Debido a que son diseñados para nativohablantes y no para estudiantes de la lengua, los materiales auténticos reflejan cómo se usa ésta en la vida cotidiana (Foppoli, 2006).

Existen diversas ventajas para los estudiantes al utilizar materiales auténticos. De acuerdo con Rivers (1987), Karpova (1999), Martínez (2002) y Spelleri (2002) Entre ellas podemos mencionar que los estudiantes:

- Entran en contacto con la cultura y comunidad del país o países donde se habla la lengua extranjera.
- Trabajan con diferentes materiales dentro del salón de clases.
- Reciben información de lo que pasa en el mundo, eventos actuales, etc.
- Aprenden nuevo vocabulario y frases que normalmente no vienen en los libros de texto.

Asimismo, se puede mencionar que tienen un efecto positivo en la motivación de los estudiantes ya que, además de contener información cultural, se relacionan con las necesidades que los estudiantes pueden tener (Kilickaya, 2004).

Quizás la ventaja más importante que diversos autores resaltan es que al usar materiales auténticos estamos enfrentando a los estudiantes con el tipo de lengua que se van a encontrar fuera del salón de clases, en un contexto real, en un país de habla

inglesa (Foppoli, 2006). El uso de estos materiales les da la oportunidad a los estudiantes de interactuar con la lengua que están estudiando (Kilickaya, 2004). Los estudiantes ven como se usan las palabras y las reglas gramaticales dentro de un contexto real (Potter y Lenz, 2001). Los estudiantes se pueden enfrentar a estructuras que no son gramaticalmente correctas pero que llegan a ser comunes en los lugares donde se habla la lengua (Martínez, 2002).

El principal objetivo de la mayoría de los estudiantes al estudiar una lengua es entender y expresar ideas fuera del salón de clases, y no solamente completar una serie de ejercicios en el libro de texto (Wright, 2005). Se requiere que los estudiantes entren en contacto con la lengua tal y como se usa en su contexto original si se quiere que aprendan a manejarla y no sólo a tener dominio de las estructuras gramaticales (NCLRC, 2004). El uso de materiales auténticos es importante ya que incrementa la motivación de los estudiantes para aprender la lengua, debido a que lo aprendido en clase puede ser usado fuera del salón, en contextos reales (Nunan, 2000; (Kilickaya, 2004). Como se mencionó anteriormente, Vigotsky enfatiza que el conocimiento se da en la interacción social, por lo tanto, la enseñanza debe darse en un ambiente real, en la medida de lo posible, en situaciones significativas (Romo, 1997).

Al usar materiales auténticos dentro del salón de clase y crear las actividades adecuadas, los estudiantes podrán ver la relevancia de dichas tareas, ya que ese es el

objetivo: tratar de crear situaciones reales en el salón de clases, y qué mejor que usar materiales reales o auténticos (Brown, 2001).

Es difícil que todos los estudiantes entren en contacto con la lengua debido a la distancia entre los países, y muchos de ellos al entrar en contacto con situaciones reales se darán cuenta que a pesar de tener buenas habilidades en la lengua extranjera, tendrán problemas al entender una conversación en la lengua extranjera ya que no han tenido la suficiente práctica (Moya, 2000). De acuerdo con Matsuta (1997) los materiales auténticos pueden darles a los estudiantes un reto al aprender la lengua así como una práctica real.

Bacon y Fenneman ( en Eckman, 1995) han encontrado que el uso de estos materiales beneficia a los estudiantes tanto en el aspecto cognitivo como en el afectivo; en el primero porque los materiales auténticos ofrecen el contexto necesario para que los estudiantes puedan relacionar la forma con el significado, y en el segundo porque aumenta la motivación.

En un estudio realizado por Herron y Seay (en Thanajaro, 2000), se demostró que los estudiantes que utilizaban materiales auténticos con regularidad dentro del salón de clases, mostraban un mayor desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión en comparación con aquellos estudiantes que no los utilizaban. Los materiales auténticos ayudan a reforzar las habilidades de predicción y también las estrategias de aprendizaje (Spelleri, 2002).

Un tema importante es el nivel en el cual utilizar los materiales auténticos. Por un lado Guariento y Morley (en Kilickaya, 2004) establecen que es conveniente usarlos después que los estudiantes han cursado el nivel intermedio (*post-intermediate*) ya que estos estudiantes han manejado a lo largo de su enseñanza diversas estructuras gramaticales y una gran cantidad de vocabulario, lo que facilitaría el entendimiento y mejor desempeño al trabajar con materiales auténticos. Se cree que usar materiales auténticos con estudiantes de nivel básico puede traer consecuencias negativas ya que estos materiales se han considerado difíciles de manejar y pueden llegar a frustrar y desmotivar a los estudiantes (Kilickaya, 2004). Sin embargo, Cook (en Thanajaro, 2000) asegura que la dificultad está en la tarea que se el asigna al estudiante. No hay necesidad de editar el material, sino buscar una tarea o actividad adecuada al nivel de los estudiantes (Field, 1998; Shepherd, 2002); las metas deben ser realistas tomando en cuenta el nivel de los estudiantes (Potter y Lenz, 2001). Por eso se recomienda usar materiales auténticos en cualquier nivel, ya que es importante que los estudiantes entren el contacto con la lengua en su forma natural (Thanajaro, 2000). Esto no quiere decir que se deje de usar el material que ha sido elaborado para la clase (libros de texto y el audio que se incluye); se sugiere que dentro del salón de clases se usen los dos tipos de materiales, ya que tanto los materiales auténticos como los que son especialmente diseñados para la enseñanza de lenguas son de alto beneficio para los estudiantes (Thanajaro, 2000; Nunan, 2001).

El papel del maestro se vuelve fundamental tanto en la selección del material como en el desarrollo de las tareas o actividades, ya que los estudiantes se pueden perder y frustrar al tratar de entender todas y cada una de las palabras que escuchan y ese no es el principal objetivo (Omaggio, 2000). El maestro tiene que identificar materiales auténticos de interés para los estudiantes y también prepararlos para trabajar con dichos materiales de forma significativa (Thanajaro, 2000).

Dentro de este tipo de materiales auténticos, como ya se ha mencionado antes, encontramos el video. A continuación, se hace una descripción de las ventajas de usarlo en el salón de clases.

## **5.1 VIDEO AUTÉNTICO**

El video se define como la selección y secuencia de mensajes en un contexto audiovisual. En los últimos años se ha notado la importancia y la gran ayuda de los estímulos audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras (Canning-Wilson, 2000). Anteriormente se mencionó que Penny Ur (1994) enfatizaba las ventajas de tener contacto visual con la persona o personas que emiten el mensaje, de ahí que se pueda utilizar el video como una herramienta que ayude a mejorar el rendimiento de los estudiantes en la comprensión auditiva, ya que incluye estímulos auditivos (darse cuenta del énfasis, la entonación y el ritmo con el que se habla la lengua), además de proporcionar un estímulo visual (las expresiones faciales de los que hablan y el escenario donde se lleva a cabo la acción, las emociones) todo lo que el estudiante



puede captar no sólo con sus oídos sino también con sus ojos (Baycon Group, 2001). Esto es de gran importancia para la práctica de la lengua que se estudia (McKinnon, 2004).

Cuando se utiliza el video en el salón de clases para practicar la comprensión auditiva, los estudiantes cuentan con una gran ventaja, la información visual. En un contexto más vasto, los estudiantes tienen acceso a más información ya que pueden ver lo que sucede (Gebhardt, 2004; Ishihara y Chi, 2004; Miller, 2003). Los estímulos visuales también pueden llevar a la predicción, la especulación y a su vez a la activación de conocimientos previos. Existen estudios que demuestran que cuando los estudiantes escuchan una conversación y ésta es reforzada con imágenes, la comprensión de la misma es mucho mayor (Canning-Wilson, 2000). Se mencionó anteriormente que la comprensión auditiva se puede clasificar por la ausencia o presencia de interacción y la presencia o ausencia visual del interlocutor. En este caso, de acuerdo con Lee y Van Patten (1995), el video se clasificaría como situación no colaborativa y visual-auditiva (*non-collaborative and aural + visual*), es decir, una situación en la que no existe interacción con el emisor, pero sí se puede oír lo que dice el interlocutor y sobre todo ver las expresiones faciales y movimientos de la persona que habla. En la clasificación que hacen Anderson y Lynch (en Nunan, 1989), el video se clasifica como comprensión auditiva no recíproca (*non-reciprocal listening*), ya que no existe la posibilidad de contacto o intercambio con el locutor.

Asimismo, se puede trabajar con videos auténticos, los cuales incluyen las ventajas que se mencionaron anteriormente: reflejan la vida de la sociedad en donde se habla la lengua y nos muestra dicha lengua tal y como se habla en un país angloparlante (Essberger, 2000); muestra como se utiliza el idioma de forma natural; presenta la lengua hablada sin simplificaciones, a la velocidad usual de cualquier hablante nativo y también les da a los estudiantes una clara visión de la cultura del país donde se habla la lengua (Flynn, 1998). Además, les proporciona a los estudiantes un modelo real al cual poder imitar al hacer actividades de producción oral (Canning-Wilson, 2000). Dentro de los videos auténticos podemos enlistar las películas, avances de películas (*trailers*), documentales, caricaturas, noticieros, reportes del clima, entrevistas, y comerciales (Essberger, 2000). El video también puede estimular el interés de los estudiantes (Canning-Wilson, 2000) y motiva la interacción dentro del salón de clases (Rivers, 1987); debe recordarse que Vigotsky enfatiza que la construcción del conocimiento se da en la interacción del individuo en la sociedad, en este caso, la interacción del estudiante con sus compañeros de clase.

El uso del video llama la atención de los estudiantes y crea variedad dentro del salón de clases (Canning-Wilson, 2000), también sirve para cubrir diferentes estilos de aprendizaje (*learning styles*) (Flynn, 1998). Las ventajas que encontramos al usar videos auténticos dentro del salón de clases es que dichos materiales reflejan

situaciones reales, son interesantes, originales, no son tan caros (cuando se graban directo de la televisión) y contienen temas actuales. (Essberger, 2000).

Matsuta (en Kilickaya, 2004) indica que usar video auténtico con estudiantes de niveles básicos puede ser de gran ayuda, ya que con la cantidad de información extralingüística que contiene, pueden captar de mejor manera el mensaje que se quiere dar a entender. Además, el vasto contexto, el contenido de interés, las imágenes que se ven, y los gestos que pueden hacer las personas que están en el video son características que los estudiantes van a encontrar en situaciones reales (Ishihara y Chi, 2004). También, el video auténtico presenta el idioma en su forma real, es decir, como se usa entre nativohablantes, de una forma no simplificada y a una velocidad natural con acento y entonación genuinos (Baycon Group, 2001).

Actualmente, se pueden obtener grandes ventajas con la nueva tecnología, y se habla específicamente del DVD (*Digital Versatile Disc* o *Digital Video Disc*) (Wikipedia, 2006). En primer lugar hay que tomar en cuenta el gran auge que ha tenido lo cual lo hace accesible a varias personas. Dentro de las características importantes se encuentran la calidad de imagen y audio, y debido a esta buena calidad, el sonido es claro y si se necesita usar la pausa para alguna actividad, la imagen es nítida. También se puede ir de escena en escena sin necesidad de regresar o adelantar la cinta. El DVD además de tener la película, serie de televisión o

documental, contiene material extra (*extra features*) que pueden ser entrevistas con los directores, actores, escritores, escenas detrás de las cámaras (*behind the scenes*) y avances de películas por estrenarse (*trailers*), los cuales pueden ser de gran utilidad para realizar diferentes tipos de actividades (Migliacci, 2002). También, la mayoría de *DVDs* cuentan con la función para activar o desactivar subtítulos en diferentes idiomas, algo que no se puede hacer con las videocintas (VHS).

Otro avance tecnológico del cual se puede obtener provecho es el Internet. Uno puede encontrar sitios como [www.yolango.com](http://www.yolango.com), el cual ofrece una variedad de ejercicios basados en videos auténticos. Los videos cuentan con *Closed Captions* que son los subtítulos del video que se está viendo. Estos subtítulos aparecen en inglés y pueden quitarse si se quiere aumentar el grado de dificultad del ejercicio. El tipo de videos y ejercicios varían y una gran ventaja es que se evalúa el desempeño del estudiante en ese momento. Con esto, el estudiante sabrá cual es su progreso al ir aprendiendo inglés. Otro gran atractivo de este sitio es que las lecciones y la evaluación son gratis, sólo es necesario registrarse para poder realizar las actividades. Existen otros sitios como <http://home.yabla.com/yhome.php>, el cual ofrece un servicio similar al de yolango (actividades con videos auténticos); la desventaja es que este sitio cobra una tarifa anual para poder hacer uso de los videos y las actividades. Existen otros sitios como *about.com: English as a 2nd language* el cual también trabaja con video aunque aquí los videos no son auténticos, es decir, este

tipo de videos sí fueron diseñados específicamente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aun así, este tipo de sitios pueden brindarles grandes beneficios a los estudiantes. Otra gran fuente de video auténtico que actualmente cuenta con gran popularidad es la página de Youtube.com. Hay que señalar que este sitio no está dedicado de ninguna forma a la enseñanza de inglés, aunque también podemos encontrar videos educativos. Este sitio es una gran fuente de videos auténticos que, con la ayuda del profesor, pueden servir dentro del salón de clases para la práctica de comprensión auditiva. El material multimedia cuenta con una gran variedad de ventajas y una de las más importantes es que se crea un espíritu autónomo en el estudiante. Este tipo de material no está diseñado para sustituir el libro de texto o las clases en sí; sus objetivos son: brindar práctica fuera del salón de clases; desarrollar las habilidades de los estudiantes (comprensión auditiva y de lectura y producción escrita y oral); hacer un monitoreo independiente de los logros obtenidos; avanzar a una velocidad que para el estudiante sea adecuada, de acuerdo con sus habilidades propias; y, como ya se mencionó, desarrollar el estudio autónomo (Mayora, 2006). Este tipo de sitios y material multimedia puede ser un buen complemento para los estudiantes que quieren mejorar su nivel de inglés.

Uno de los principales retos que enfrentan los maestros de lenguas al utilizar el video es establecer o crear tareas con un propósito alcanzable para los estudiantes, y que éstos sientan que están llevando a cabo con éxito dichas tareas (Ryan, 1998).

Ciccone (en Eckman, 1995) menciona tres aspectos que se deben tomar en cuenta al usar video auténtico en el salón de clases para reducir la distancia entre el nivel del video y el nivel del estudiante. En otras palabras esto equivale a explotar la ya mencionada teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky o a la teoría *i + 1* de Krashen. Los tres aspectos que se deben tomar en cuenta son: modificar el material, preparar al estudiante y guiarlo para alcanzar la meta deseada. *Modificar el material* se refiere a trabajar el video en segmentos comprensibles para los estudiantes; el video puede ser dividido en segmentos para explotar las diferentes habilidades (*macro-skills* y *micro-skills*) de los estudiantes (Canning-Wilson, 2000). También se recomienda aislar ciertas secciones del video para analizarlas y preparar material adicional relacionado con el tema para familiarizar a los estudiantes. Al preparar al estudiante existen dos actividades básicas, la primera es activar el conocimiento previo que el estudiante posee referente al tema que se manejará en el video (el conocimiento previo de acuerdo a Ausubel o *schemata o script* de acuerdo a Richards), y la segunda es darle información esencial que desconozca la cual sea de utilidad al escuchar y ver el video (cuadros, mapas, lecturas previas, vocabulario, aspectos gramaticales) (Ciccone en Eckman, 1995). El punto importante es que el material utilizado debe llenar las necesidades de los estudiantes (Geddes y Sturtridge, 1982).

Milli Fazey sugiere, como se mencionó anteriormente en el apartado de comprensión auditiva, dividir la clase en donde se planea utilizar video en tres partes; la primera es antes de ver el video (*pre-viewing*), la segunda mientras se ve el video (*while-viewing*), y la tercera es después de ver el video (*post-viewing*) (en Baycon Group, 2001). Antes de ver el video es necesario incluir actividades de discusión sobre el tema a tratar, lecturas, revisión de vocabulario. Es importante activar el conocimiento previo antes de ver el video y después continuar con actividades en donde los estudiantes utilicen el conocimiento previo (*schemata – script*) y el que acaban de adquirir (Ambrose, 2002). En esta etapa previa se debe estimular la imaginación del estudiante para que pueda anticipar qué es lo que va a ver en el video, que tenga una idea hacia dónde se tiene que orientar su atención (Ishihana y Chi 2004). También es necesario revisar el equipo de video (televisión, videocasetera, reproductor de DVD, la cinta, cables, computadora, cañón, etc.) para evitar complicaciones técnicas (Baycon Group, 2001). Mientras los estudiantes ven el video, el maestro debe estar atento a sus reacciones ante dicho material, darse cuenta cuáles son las partes que le interesaron al estudiante, cuáles fueron fáciles de entender, cuáles difíciles. En esta etapa algunos maestros piden a los estudiantes completar un ejercicio basado en el video. Después de ver el video, el maestro debe hacer preguntas para asegurarse de que los estudiantes entendieron los puntos esenciales y aclarar puntos que no fueron claramente captados; también se deben

asignar actividades basadas en lo que vieron, que ya no requieran que el estudiante vuelva a ver el video, actividades que se basen en el conocimiento obtenido después de ver el video (*follow-up activities*) (Baycon Group, 2001). Estas actividades pueden ser de producción oral o escrita (Ishihara y Chi, 2004).

Se debe establecer claramente la forma en que se va a trabajar con el video. Es necesario establecer las metas que queremos que los estudiantes alcancen al trabajar con el video, las habilidades que se necesitan para alcanzar esta meta y, diseñar tareas para que los estudiantes practiquen y utilicen dichas habilidades (Migliacci, 2002). Esto es necesario ya que muchos estudiantes pueden argumentar que para ver una película o un programa de televisión, mejor lo ven en su casa (Ishihara y Chi, 2004) y no lo toman como una actividad para aprender una lengua extranjera (Miller, 2003). Se debe aclarar cuales son los objetivos y los beneficios que se pueden alcanzar al incorporar el video auténtico en el salón de clases.

A lo largo de este trabajo se han descrito diferentes teorías de aprendizaje como el Cognoscitivismo y el Constructivismo las cuales resaltan la importancia de las estructuras mentales de los estudiantes, así como el papel activo que juegan para ir construyendo y aumentando su conocimiento a partir de sus conocimientos previos (Ausubel). Dentro del Constructivismo también se indica que el aprendizaje se da de mejor forma en la interacción social, ya sea con compañeros con el mismo nivel de conocimiento o con compañeros de un nivel más elevado (Vygotsky). A su vez, se



explicaron las características de la comprensión auditiva, sus posibles problemas y diferentes formas de trabajarla dentro del salón de clases. También se estableció la importancia del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas, ya que éste enfatiza que la lengua es más que una serie de reglas gramaticales. La lengua, en el Enfoque Comunicativo, es un medio para comunicar ideas, pensamientos o sentimientos; tiene un propósito social. El Enfoque Basado en Tareas se deriva del Enfoque Comunicativo, y su importancia radica en que el estudiante debe poder realizar una tarea específica con el conocimiento que acaba de obtener y este tipo de tareas son, en la medida de lo posible, muy parecidas a las que realizaría cualquier persona en su vida cotidiana. Ya que el objetivo del Enfoque Basado en Tareas es tratar de recrear actividades cotidianas dentro del salón de clases, es de suma importancia el uso de los materiales auténticos, que en palabras simples es todo aquel material que no fue diseñado ni pensado para la enseñanza de lenguas. Podemos tomar como ejemplos de materiales auténticos los periódicos, las revistas, folletos, películas y documentales. Este trabajo se enfoca en el uso de los videos auténticos dentro del salón de clases, ya que, además de ser útiles para practicar la comprensión auditiva, cuentan con diversas ventajas: la lengua se encuentra en su forma natural, como la habla cualquier nativohablante; las imágenes pueden ayudar a descifrar el punto que se quiere dar a conocer en el video; le dan un cambio a las actividades cotidianas dentro del salón de clases; los temas pueden ser variados; actualmente el

acceso a estos materiales es relativamente fácil y económico (películas, documentales, programas grabados en televisión, el Internet).

Después de una breve explicación de todos estos aspectos, se presenta en el siguiente capítulo una propuesta de ejercicios basados en videos auténticos. Cabe señalar que los siguientes ejercicios se basan en los diferentes aspectos teóricos que se detallaron anteriormente. Por ejemplo, los ejercicios se basan en el enfoque comunicativo (enfatar la comunicación) y en el enfoque basado en tareas (los estudiantes tienen que realizar una tarea basándose en la información que acaban de ver); los ejercicios se basan en los modelos *bottom-up* (de los componentes más pequeños a la idea general) y *top-down* (de la idea general a algo más específico); las actividades son diversas, por ejemplo: los estudiantes tienen que contestar preguntas específicas, colocar en el orden correcto oraciones y sucesos que aparecen en el video, completar cuadros de información e incluso hacer suposiciones de lo que las personas están diciendo (esto se realiza con la pura imagen, sin el audio). Un aspecto importante en este trabajo es que los estudiantes no se verán forzados a entender todas y cada una de las palabras, ya que ese no es el objetivo principal; en la mayoría de los ejercicios el objetivo principal es captar el mensaje central e ideas clave. Se buscó que los ejercicios fueran de varias categorías con el objetivo de no aburrir a los estudiantes con un solo tipo. Todos los ejercicios están divididos en tres grandes rubros. El primero son actividades que activan el conocimiento previo y que se

realizan antes de ver el video (*pre-viewing activities*). El segundo son actividades que se realizan mientras se está viendo el video (*while-viewing activities*) y por último actividades en las que los estudiantes tienen que hacer algo con la información que acaban de ver (*post-viewing activities*). Cabe destacar que en esta última etapa se buscó crear actividades que se acercaran a lo que los estudiantes pueden realizar en su vida cotidiana, esto es, tratar de recrear situaciones reales dentro del salón de clases. Todos los videos que se usaron para este trabajo son videos auténticos, es decir, ninguno de ellos fue elaborado para su uso en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y ninguno de ellos fue alterado en su forma; sólo se seleccionaron ciertos fragmentos para su mejor uso dentro del salón de clases. Estos videos fueron tomados de programas de televisión, documentales y videos que se pueden encontrar en Internet. Los videos varían en temas para tratar de cubrir los diversos gustos de los estudiantes que hay dentro de un salón de clases. Quizá no se logre cubrir el gusto de todos, pero al menos mostrarán una variedad de temas. Estos videos, como se mencionó anteriormente, cuentan con una gran variedad de elementos visuales que ayudarán a la mejor comprensión de los mismos.

El objetivo de estos ejercicios es proporcionar una práctica adicional dentro del salón de clases. En ningún momento se intenta o plantea sustituir el libro de texto o los videos elaborados con propósitos pedagógicos. El objetivo principal de este trabajo es mostrar otro tipo de actividades que pueden ser incluidas dentro de un

salón de clases, las cuales pueden ser preparadas por el maestro y le mostrarán al estudiante la lengua en su forma natural, tal y como la encontrarían si viajaran a un país donde se habla ese idioma. Este trabajo también puede servir de motivación tanto para el maestro como para el estudiante. Al profesor lo puede motivar a buscar distintos tipos de materiales para incluir en una clase de inglés. También pueden estimular la imaginación del maestro para realizar diversas actividades que motiven a sus estudiantes para estudiar el idioma. Los estudiantes se podrían ver beneficiados porque, en primer lugar podrán tener contacto con la lengua extranjera en su forma natural. Segundo, verán un uso práctico de lo que están estudiando. Tercero, los estudiantes podrían buscar alguna forma de trabajar, por cuenta propia, con materiales auténticos, ya que ellos mismos los seleccionarían y obviamente se basarían en sus gustos y necesidades personales. Al hacer esto, irán desarrollando una autonomía en su propio aprendizaje. Este trabajo demuestra que la tecnología siempre puede ser usada en beneficio de, y para mejorar, la educación.

En las siguientes páginas se presentarán las propuestas de actividades para reforzar la comprensión auditiva a partir de videos auténticos. Las actividades han sido presentadas en orden alfabético de acuerdo al nombre del video. Primero se presentan las hojas de trabajo que son para los estudiantes y enseguida se encuentran las hojas de respuestas las cuales contienen, además de las respuestas a las actividades, el nombre del video, el tiempo que dura cada video, los objetivos

generales de cada actividad, los tipos de actividades que se realizarán y también notas dirigidas al maestro que pueden ser de gran ayuda al trabajar con dicho video.

Antes de comenzar con las actividades es necesario hacer unas recomendaciones y aclaraciones.

Durante las actividades previas se recomienda que el profesor asesore a los estudiantes. En la mayoría de los casos éstas pueden ser realizadas en voz alta y con ayuda de todo el grupo. Esto hará que las actividades sean más dinámicas y se realicen con mayor rapidez.

Cuando se está trabajando con el video (*while-viewing activities*), el profesor, de acuerdo a su criterio, podrá detener o regresar el video las veces que crea necesarias para dar oportunidad que los estudiantes resuelvan las actividades. Se recomienda que el video se le muestre a los estudiantes dos veces, la primera para que los estudiantes tengan una idea general del video y la segunda para que localicen la información específica que se solicita. Se puede poner una tercera vez para confirmar las respuestas obtenidas. Si el profesor cree conveniente poner el video más veces se puede realizar ya que él es el encargado de monitorear las reacciones de los estudiantes y ayudarlos en caso de ser necesario.

En la sección de actividades posteriores se han incluido dos o más actividades que los estudiantes deben realizar teniendo como base lo que vieron en el video. Estas actividades posteriores han sido colocadas una en cada página ya que, debido al

tiempo disponible en clase, sería difícil poder realizarlas todas en una sesión, por lo cual, el profesor puede elegir una o dos de estas actividades para trabajar con ellas en la clase o bien dejarlas de tarea. Cabe recordar que las actividades posteriores integran otras habilidades además de la comprensión auditiva (producción escrita, producción oral o comprensión de lectura) por lo que los estudiantes no necesitan el video para trabajar con ellas. Dado que las actividades posteriores no son obligatorias y no llevan un orden específico para realizarse, se ha decidido no numerarlas. En lugar de eso, se les ha asignado un nombre para poder identificarlas.

Ya que estas propuestas de actividades no forman parte del programa, se recomienda que se trabajen en una sola sesión y que no sea mayor a dos horas de trabajo. El objetivo de esta propuesta es beneficiar a los estudiantes y no distraerlos de los objetivos generales de la materia. También es pertinente mencionar que este trabajo no es un manual que tenga que seguirse de principio a fin o en un orden específico. El profesor puede utilizar una o dos actividades durante todo el curso, si es que el tiempo de su clase lo permite.

No se ha incluido un tiempo aproximado para cada actividad ya que los tiempos pueden variar dependiendo del número de estudiantes en el salón, su conocimiento y su disposición para trabajar con dicho material. Además, al ser estas actividades complementarias para el desarrollo del curso, su objetivo es hacer que tanto los

estudiantes como el profesor se sientan cómodos y no tengan la presión del tiempo para terminar determinadas actividades.

En las hojas de respuestas correspondientes a cada actividad, se han incluido también notas para el profesor que pueden servir de ayuda al trabajar con estos videos.

Por último, no está de más recordar y recomendar al profesor revisar con anticipación las instalaciones en donde se utilizará el video así como el equipo (televisión, reproductor de DVD, computadora, cañón, etc.) para evitar inconvenientes al implementar estas propuestas.

# **VI. PROPUESTA DE ACTIVIDADES**



*BENEFITS OF EXERCISE*

*PRE-VIEWING ACTIVITIES*

*Name 5 different sports.*

- 
- 
- 
- 
- 

*When you were younger, did you use to do exercise or practice a sport? Yes \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
Which one?*

*Nowadays, do you exercise or practice a sport?  
Yes \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Why?*

*In your opinion, what are the main reasons for this?  
Mention 3 reasons.*



## WHILE-VIEWING ACTIVITIES

*You are going to watch a video. Answer the next questions according to the information.*

*1. What are the benefits of exercise?*

---

---

*2. What diseases can be avoided by doing regular exercise?*

---

---

*3. What examples of exercises are mentioned on the video?*

---

---

*4. What is the message that the video tries to transmit when the first little boy falls down?*

---

---



POST-VIEWING ACTIVITIES

***DO YOU DO EXERCISE?***

***Take a survey in the class about exercise habits and then make a chart with the results. Discuss the results with your classmates and teacher.***

<i>NAME</i>	<i>Do you do exercise?</i>	<i>What kind of exercise do you do?</i>	<i>Why do you do exercise? / why don't you do exercise?</i>

## WHAT CAN I DO?

*Fill in this chart with possible activities that can be done in your city.*

<i>NAME OF THE ACTIVITY</i>	<i>Is it indoors or outdoors?</i>	<i>Is it very expensive to start practicing it? How much?</i>	<i>Do you need special equipment in order to do it?</i>	<i>What kind of people are willing to do this activity?</i>

## *BENEFITS OF EXERCISE*

### **(NOTES FOR THE TEACHER AND ANSWER KEY)**

*OBJECTIVE: Identify and list reason for doing exercise and its benefits.*

*NAME OF THE VIDEO: "The benefits of exercise"*

*LENGTH OF THE VIDEO: 6:56 minutes*

*TYPE OF ACTIVITIES: making a survey. Making suggestions.*

*APROX. TIME OF THE ACTIVITY: 1 Hour*

*ADDITIONAL MATERIAL: None*

**Teacher:** You can work with both post-viewing activities; the first one in class and the second one as homework. For the second activity students need to investigate and that will take some time. The charts on these activities may be bigger or questions can be added.

NOTE: On the pre-viewing and post-viewing sections answers may vary according to each student.

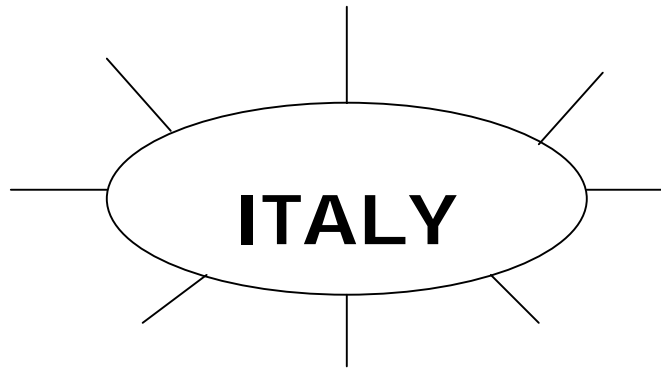
### **WHILE-VIEWING ACTIVITIES - ANSWERS**

1. You prevent diseases and become healthier.
2. Heart disease, high blood pressure, diabetes, colon and breast cancer, stroke, osteoporosis, obesity, anxiety and depression.
3. Walking for 30 minutes a day, jogging, biking, aerobics, or playing sports.
4. That it does not matter if you fall, you must try again.



**PRE-VIEWING ACTIVITIES**

a) Write the first thing that comes to your mind when you hear the word "Italy"



b) Look at the pictures. Can you identify them?



---

---

---

## WHILE-VIEWING ACTIVITIES

### I WANT TO...

You are going to watch a video about 6 people who are trying to achieve something. Complete the chart below with the name of each person, the city where each one lives, and the objective they want to achieve.

<i>NAME</i>	<i>HE / SHE LIVES IN..</i>	<i>HE / SHE WANTS TO...</i>
Alessandro		
	Venice	
		Become the first woman _____ _____
	Alps	
Angela		
		Participate in a horse race.



## THREE DREAMS

You are going to watch a video about 3 people who are trying to achieve something. Answer the next questions according to the video.

### *ALESSANDRO'S DREAM*

1. What is the most famous event in Venice and when is it?

---

---

2. What is the name of the "little boats" used in Italy?

---

---

3. How big are they?

---

---

4. How many licenses are given every year?

---

---

5. What is Alessandro's objective?

---

---

6. What is the "*traghetto*" and why is Alessandro giving this service?

---

---





***ALBERTO'S DREAM***

**7. Why and where were castles built in Italy?**

---

---

**8. What is the main competition in Sicily and what is it called?**

---

---

**9. What is Alberto's objective?**

---

---

**10. How many places are given and how many people apply?**

---

---



***DIANA'S DREAM***

**11. What does the symbol of a horse represent to the people of Italy?**

---

---

**12. What is Marica Diana's objective?**

---

---

13. What does she need to do before achieving her goal?

---

14. What is she studying?

---

15. What does her father do?

---



## POST-VIEWING ACTIVITIES

### VISIT MY CITY.

You have a friend who lives outside the city or in another country and she /he is going to visit you next week. You have to organize a visit to the most important and famous places in Mexico City.

You need to take into consideration:

- The schedule and how many days your friend is going to be here.
- The activities that you and your friend are going to do during the day and at night.
- The places that you are going to visit (museums, special buildings, restaurants, etc)
- A brief explanation of each place.
- The order in which you are going to visit the different places.
- The expenses (food, hotel, activities, etc.)

You may use a chart or schedule like this one:

Day / time	Place	Activities to do there	Expenses

## **DISCOVERY CHANNEL – ATLAS – ITALY**

**(NOTES FOR THE TEACHER AND ANSWER KEY)**

**OBJECTIVE:** *Identify specific information using a chart / questionnaire*

**NAME OF THE VIDEO:** *“Discovery Channel. Atlas. Italy”*

**LENGTH OF THE VIDEO:** *18:50 minutes*

**TYPE OF ACTIVITIES:** *Fill in a chart. Answering specific questions. Planning a trip.*

**APROX. TIME OF THE ACTIVITY:** *2 hours.*

**ADDITIONAL MATERIAL:** *None*

**For the teacher:** It is recommended to use only one of the while viewing activities. This depends on the amount of time available. If you are going to use the “I want to...” activity, you have to play the video from 00:01 to 04:38. Here the information is given faster. If you are going to use “the three dreams” activity, play the video from 04:40 to 18:35. For the second activity you may ask your students to predict what video is about using the pictures that are after the questions.

**NOTE:** On the pre-viewing and post-viewing sections answers may vary according to each student.

**PRE-VIEWING ACTIVITIES (Answers may vary according to students)**

In the first part is not necessary to have all lines with a word, students may leave some blank. Another option is to add some words that another classmate came up with.

## WHILE-VIEWING ACTIVITIES

### *I WANT TO...(Answers)*

NAME	HE / SHE LIVES IN..	HE / SHE WANTS TO...
Alessandro	Venice	Become a Gondolier
Miguel	Sicily	Dive 170 feet deep
Marica Diana	Rome	Become the first woman who wins a car race
Mauricio	Alps	Patrol and help people
Angela	Milan	Become one family label into one of the best of the world
Alberto	Siena	Participate in a horse race.

### *THREE DREAMS (answers)*

1. Carnevale. Late February.
2. Gondola.
3. 35 feet long and 4.5 feet width.
4. Only three.
5. To become a gondolier.
6. It is a service in which a person helps other people cross the canals. He is doing it in order to practice and be in touch with people.
7. To protect citizens from the enemies and where built on top of hills.

8. It is a horse race called Palio.
9. To be part of the Palio.
10. Fifty people apply for only ten places.
11. Good Luck.
12. Win the national Championship in a car race.
13. Finish her last year of school.
14. Engineering.
15. He runs a car business.

**(The chart on the Post-Viewing Activities section can be modified; questions can be added)**



## PRE-VIEWING ACTIVITIES

### A) Answer these questions

1. What is "body language"?

---

---

2. When do you use body language?

---

---

3. In your opinion, what is more important, body language or spoken words? Why?

---

---

B) What word describes each face? Match the faces with the pictures. You will not use all the words.

*impatient*

*excited*

*worried*

*anxious*

*happy*

*sad*

*confused*

*amazed*

*scared*

*angry*

*bored*

*furious*



1 \_\_\_\_\_



2 \_\_\_\_\_



3 \_\_\_\_\_



4 \_\_\_\_\_



5 \_\_\_\_\_



6 \_\_\_\_\_



7 \_\_\_\_\_



8 \_\_\_\_\_



## WHILE-VIEWING ACTIVITIES

**You are going to watch a video without sound; pay attention to the movements and gestures of the characters and answer the following questions. Explain what the mood of each character is. Use the words from previous exercise.**



**Rachel** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Joshua** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Waiter** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

What do you think is the main topic of the conversation?

---

---

---

Watch the video again, this time with the sound on; see if your guess was right. What is the topic of the conversation?

---

---

---

## **POST-VIEWING ACTIVITIES**

**Work in small groups (3 or 4 people)**

**Each person in the group will write a short message on a piece of paper. Then, each one will give that message to the other teammates but only using body language. Try to use as many gestures as you can.**

**For example:**

**The message says: "Let's go to eat a hamburger tonight"**

**You have to make the movements with your hands and body of walking and inviting someone, then you have to mimic that you are sitting on a chair and that you are eating something. (Remember that you cannot say a word).**

# FRIENDS

## (NOTES FOR THE TEACHER AND ANSWER KEY)

*OBJECTIVE: Recognize the importance of body language. Communicate a message using body language.*

*NAME OF THE VIDEO: "FRIENDS" (Segment from chapter 10 4<sup>th</sup> season)*

*LENGTH OF THE VIDEO: 2:40 minutes (from 3:50 to 6:12)*

*TYPE OF ACTIVITIES: Interpretation. Use of body language.*

*APROX. TIME OF THE ACTIVITY: 1 Hour*

*ADDITIONAL MATERIAL: None*

**Teacher:** you have to make your students aware of the importance of body language; sometimes gestures say more than words. Explain some cultural differences when talking about body language. Gestures do not always mean the same everywhere. After the post-viewing activity, ask your students to act out a short dialogue but make them emphasize their body language. You may establish situations such as buying something, asking for direction, inviting somebody, giving advice, etc. So, they will make the message clearer.

## PRE-VIEWING ACTIVITIES ANSWERS

**In part A answer may vary according to students.**

### Part B:

- |                           |                  |                              |                     |
|---------------------------|------------------|------------------------------|---------------------|
| <b>1. Excited, angry.</b> | <b>2. Sad.</b>   | <b>3. Confused, worried.</b> | <b>4. Impatient</b> |
| <b>5. Happy.</b>          | <b>6. Bored.</b> | <b>7. Worried.</b>           | <b>8. Scared.</b>   |

## WHILE-VIEWING ACTIVITIES ANSWERS

(These answers may vary)

Rachel: impatience, excited, anxious, happy.

Joshua: confused, worried.

Waiter: amazed, angry, furious.

# MTV CRIBS – TOMMY LEE



**“MTV CRIBS, welcome to Tommyland”**

## PRE-VIEWING ACTIVITIES

*I. Write the names of 6 rooms and 6 pieces of furniture that you can usually find in a house.*



*II. Answer the following questions.*



1. Write 5 words to describe your house.

\_\_\_\_\_

2. In your opinion, how would you describe your ideal house?

---

---

---

3. How would you imagine the house of a very rich and famous rock star?

---

---

---



**"the shark tank"**



**"we've got the clothes"**

### WHILE-VIEWING ACTIVITIES

*III. Mark the parts of the house that are described on the video.*

- \_\_\_\_\_ Garage
- \_\_\_\_\_ Elevator
- \_\_\_\_\_ Backyard
- \_\_\_\_\_ Club Mayhem
- \_\_\_\_\_ Studio
- \_\_\_\_\_ Dining Room
- \_\_\_\_\_ Bedroom

- \_\_\_\_\_ Kitchen
- \_\_\_\_\_ Playground
- \_\_\_\_\_ Purple Room
- \_\_\_\_\_ Japanese Garden
- \_\_\_\_\_ Living Room
- \_\_\_\_\_ Children's bedroom
- \_\_\_\_\_ "Big Bird" Room

*IV. Answer the following questions according to the video*

a) What are Tommy Lee's 2 favorite places in the house? Why?

---

---

b) Which books does he recommend?

---

---

c) What is the objective of the Japanese garden?

---

---

d) What is the special characteristic of the elevator?

---

---

e) How many children does he have?

---

---

f) What is the "purple room"?

---

---



"my drum kit"

"35 million records"



V. Which parts of the house did you like the most? Why?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

"They got crazier"



"My bedroom"



"for all maniacs"



## POST-VIEWING ACTIVITIES

### I'M GOING TO CHANGE IT FOR...

*- You want to re-decorate your house but you really want to make it look great. What things would you add to your house and what things would you get rid of? You have to choose two rooms from the box below and mention what things you are going to change and also give a reason. Use the charts given.*

***KITCHEN***

***LIVING ROOM***

***DINING ROOM***

***BEDROOM***

***BATHROOM***

<i>I don't like...</i>	<i>Because...</i>	<i>I'm going to change it for...</i>



## **MTV CRIBS – TOMMY LEE**

### **(NOTES FOR THE TEACHER AND ANSWER KEY)**

*OBJECTIVE: Identify and describe parts of a house*

*NAME OF THE VIDEO: “MTV CRIBS – TOMMY LEE”*

*LENGTH OF THE VIDEO: 12 minutes*

*TYPE OF ACTIVITIES: Talking about likes and dislikes. Giving reasons.*

*APROX. TIME OF THE ACTIVITY: 2 hours*

*ADDITIONAL MATERIAL: None.*

**Teacher:** Choose one of the two post-viewing activities. The “*I’m going to change it for...*” activity can be done in the classroom and the “*If I could...*” activity can be assigned as homework. This last activity can work for checking writing short descriptions. Another option is to work this second activity in the classroom but make your students work in teams. Students will have different opinions and points of view and they will decide which are the best ones.

### **PRE-VIEWING ACTIVITIES**

(This is just an example; the answers may vary)

**I. ROOMS IN A HOUSE:** bedroom, bathroom, kitchen, living room, dining room, laundry room, garage.

**PIECES OF FURNITURE:** bed, refrigerator, sofa, stove, table, night table, dresser

### **II. Answer the next questions**

1. comfortable, big, spacious, quiet, clean
2. It should have a pool, a big garage, 5 bedrooms, a big kitchen, a garden full of flowers, with 3 floors.
3. With a lot of guitars and all kind of instruments; very big; a party is thrown every weekend; a lot of beautiful girls and crazy boys.

### **WHILE – VIEWING ACTIVITIES**

#### **III.**

Backyard, playground, Japanese garden, kitchen, children’s bedroom, studio, big bird room, elevator, bedroom, purple room, club mayhem.

#### IV.

- a. The bathroom in his children's bedroom because he spends a lot of time there with his children.  
The studio because he works there. He is a musician.
- b. *Meditations, The Sea of the Soul, The Art of Happiness, Sex, a Man's Guide.*
- c. It is a quiet and spiritual place; it is a place to shot the whole world down, and keep your head together. It is a place to get relaxed.
- d. It goes from Hell (the first floor) to Heaven (his bedroom).
- e. Two children.
- f. It is covered in purple velvet and it is a place where you can watch TV and listen to music.



### PRE-VIEWING ACTIVITIES

1. *What is global warming?*

---

---

---

2. *What causes global warming?*

---

---

---

3. *How does global warming affect human beings?*

---

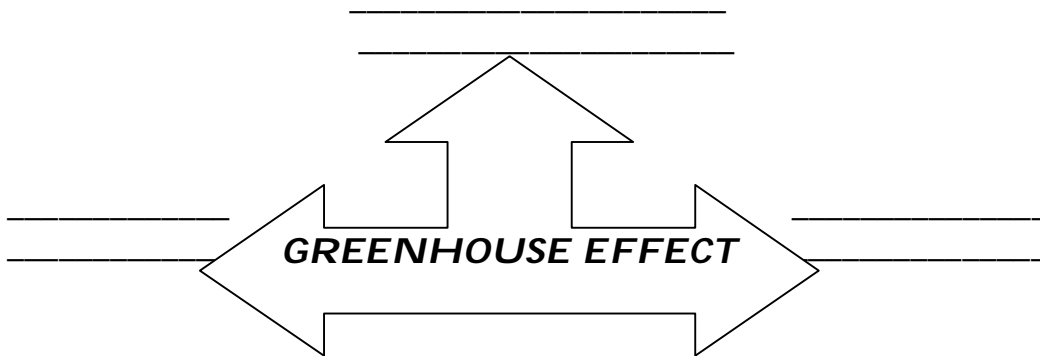
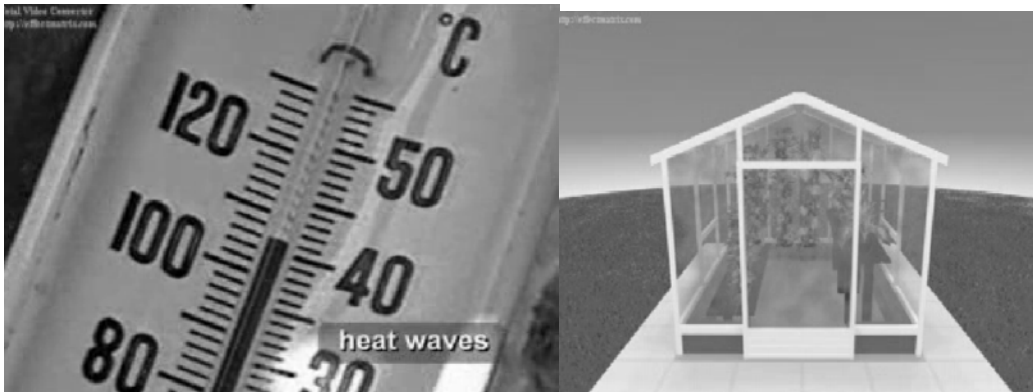
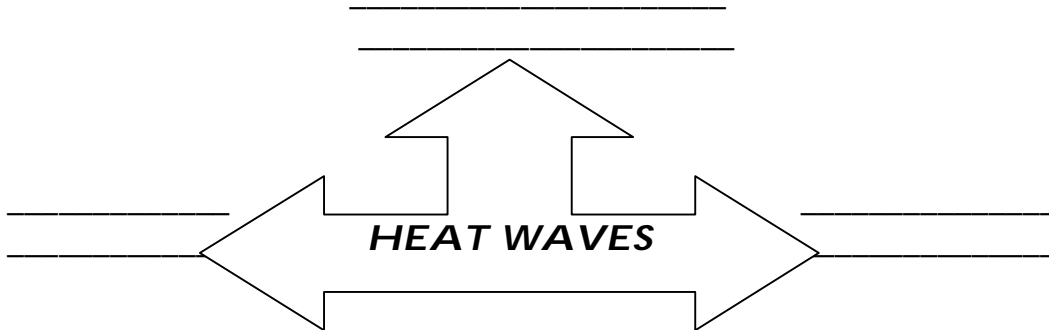
---

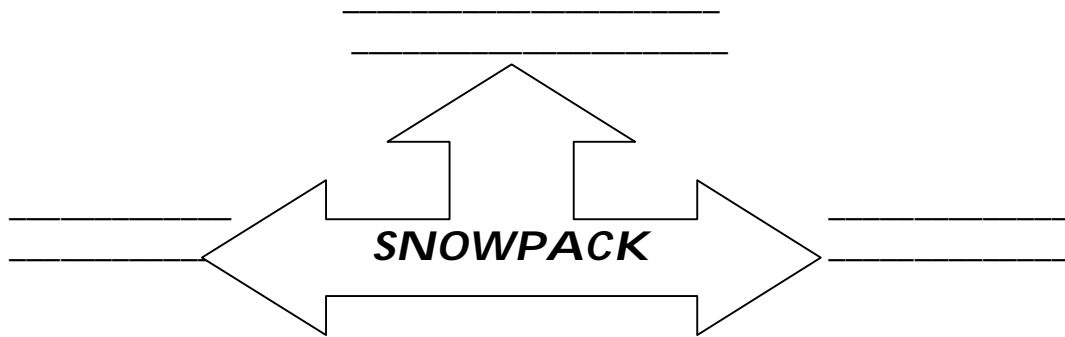
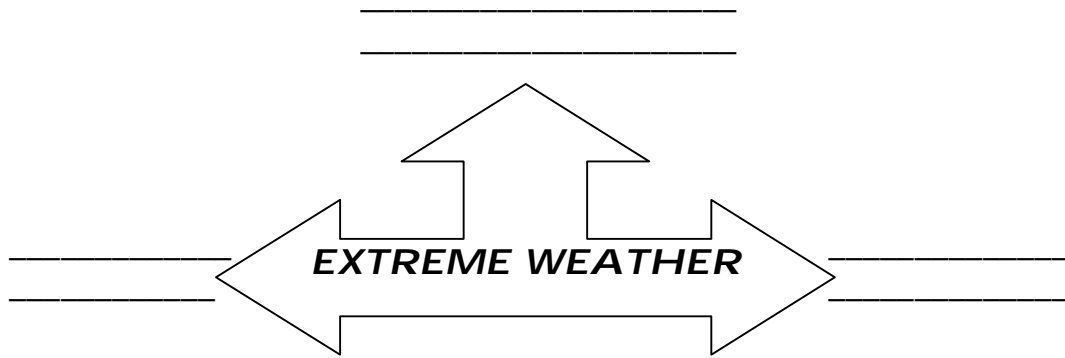
---

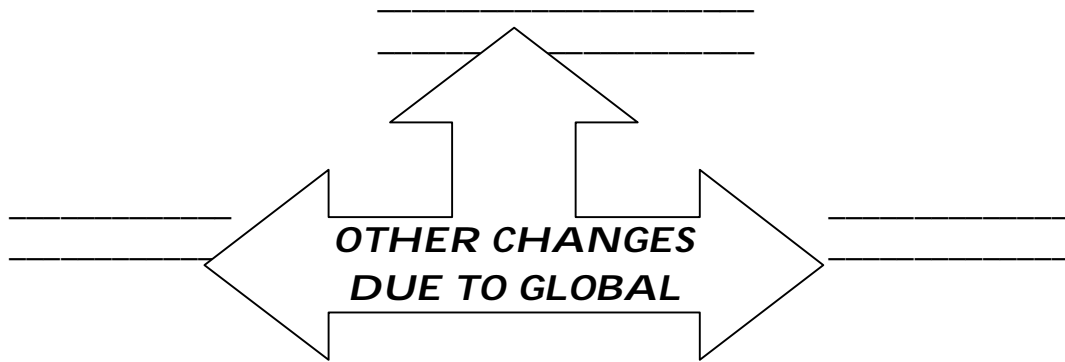


## WHILE-VIEWING ACTIVITIES

*Write three characteristics of each topic.*









## POST-VIEWING ACTIVITIES

### ***MAKE EVERYBODY KNOW ABOUT IT.***

*You have to create a pamphlet about global warming according to the information on the video.*

*You must write the main characteristics of global warming; you also have to mention what causes it. Remember that in a pamphlet you have limited space for the information, so the shorter the sentences the better.*

*You have to write things that people can do in order to help the planet; some suggestions and ideas that would gradually reduce the effect of global warming on the Earth.*

## ***WHAT WE CAN DO ABOUT IT.***

*Create 2 posters using pictures from magazines, newspapers or photographs. In the first one give a brief explanation of what causes global warming, the problems that it may cause in the near future. In the second one give possible solutions and things people can do to stop global warming. You can also add what governments around the world can do to help and inform their citizens.*

## ***WHAT DO WE KNOW ABOUT IT?***

*Make a survey in your classroom about global warming using these two sentences:*

*A PROBLEM THAT WE HAVE BECAUSE OF  
GLOBAL WARMING IS:*

---

*A POSSIBLE SOLUTION FOR THIS IS:*

---

*Try to get as many surveys as you can you can answer some if you want; then choose the best ones and make them bigger so everyone in the classroom may see them easily. Put some pictures on them so they seem more eye-catching. Then stick them all around the school in order to share the information.*

## TOO HOT NOT TO HANDLE - GLOBAL WARMING

### (NOTES FOR THE TEACHER AND ANSWER KEY)

*OBJECTIVE: Describe and exchange information about global warming.*

*NAME OF THE VIDEO: "Too hot not to handle"*

*LENGTH OF THE VIDEO: 15:55 minutes*

*TYPE OF ACTIVITIES: Making a survey. Identifying a problem and finding a possible solution.*

*APROX. TIME OF THE ACTIVITY: 2 hours.*

*ADDITIONAL MATERIAL: Magazines, Newspapers*

**Teacher:** For "make everybody know about it", "what we can do about it" and "what do we know about it?" activities your students have to make only a draft. They will have to tell you what information it will have, what pictures will be suitable, what size it will be. This activities may be done first, individually and then in teams. The pamphlet or the posters can be assigned as homework. The important point is that they know the consequences about global warming.

NOTE: On the pre-viewing and post-viewing sections answers may vary according to each student.

#### WHILE-VIEWING ACTIVITIES (possible answers)

**HEAT WAVES:** Kill more people than hurricanes, tornados combined; have tripled in the last 50 years; they may double by 2020.

**GREENHOUSE EFFECT:** It is similar to global warming; mankind is changing the greenhouse effect on earth; sunlight is absorbed by plants and the soil; the energy is turned into heat; the temperature heats up if the energy doesn't come out.

**EXTREME WEATHER:** The aspects of the climate change due to global warming; heavy rains increase; extreme rains may cause floods; dry places may become drier.

**SNOWPACK:** Snowpack is a way to save water when it is not necessary and it is used later in the year (spring or summer); 75% of water supply

comes from snowpack; if it gets hotter we will have less snow; water may come at the wrong time; water may be lost; snowpack has declined 60%.

**OTHER CHANGES DUE TO GLOBAL WARMING:** Forest fires, extinction, tropical diseases.

# TOP TEN MOTIVATION TIPS

## PRE-VIEWING ACTIVITIES

I. Answer the following questions.

1. What is the meaning of “goal”?

---

---

---

2. Do you think people achieve their goals easily? Why?

---

---

---

3. In your opinion, what are the main reasons a person can't do what she/he plans?

---

---

---



## WHILE-VIEWING ACTIVITIES

II. Complete the chart with information from the video. In the Advice column write what step must be followed and in the Important Points / Example column write what she considers important or the examples that she gives. Notice that the steps go from 10 to 1, just as they appear on the video.

### TOP TEN MOTIVATION TIPS

No.	ADVICE	IMPORTANT POINTS / EXAMPLE
10	Don't set yourself up for failure.	
9	Reinforce your goals.	
8		
7	Find a mentor.	
6		
5	Visual reminders.	
4	Track your progress.	
3		
2	Social support.	
1	Set realistic goals.	

## POST-VIEWING ACTIVITIES

Choose 5 of the pieces of advice given in the video that you consider the most important and explain why you chose them.

- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.



## BY THE END OF THIS YEAR I WANT TO...

Write 3 goals that you would like to achieve by the end of this year.

- First, I want to...
- Second, I want to...
- Finally, I want to...

Establish 2 or 3 steps that must be followed in order to achieve each one. Try to use the pieces of advice given on the video.

- For my first goal I need to...
- For my second goal I need to...
- For my last goal I need to...

# I WOULD LIKE TO...

You have three groups of questions. They are about goals that you would like to achieve next month, next year and in 5 years. Choose one of them and answer the questions. Try to use the pieces of advice given on the video.

## NEXT MONTH...

a) What is your goal for next month?

---

---

---

b) What steps from the list would you choose in order to achieve it?

---

---

---

c) How would you develop each step?

---

---

---

---

---



# NEXT YEAR...

a) What is your goal for the next year?

---

---

---

b) What steps from the list would you choose in order to achieve it?

---

---

---

c) How would you develop each step?

---

---

---

---

---



# IN FIVE YEARS...

a) What goal would you like to achieve within the next 5 years?

---

---

---

b) What steps from the list would you choose in order to achieve it?

---

---

---

c) How would you develop each step?

---

---

---

---

---



# 10 MOTIVATION TIPS

## (NOTES FOR THE TEACHER AND ANSWER KEY)

*OBJECTIVE: Establish and describes steps in order to achieve a goal.*

*NAME OF THE VIDEO: "Top Ten Motivation Tips"*

*LENGTH OF THE VIDEO: 10:08 minutes*

*TYPE OF ACTIVITIES: talking about the future.*

*APROX. TIME OF THE ACTIVITY: 1 hour.*

*ADDITIONAL MATERIAL: None*

Teacher: Choose one of the post-viewing activities. If you see that your students have problems about talking about their own plans, then write on the board different objectives (e.g. learning a new language, buying a house, finishing a project, etc.) and ask them to talk about these plans.

NOTE: On the pre-viewing and post-viewing sections answers may vary according to each student.

## WHILE-VIEWING ACTIVITIES

No.	ADVICE	IMPORTANT POINTS / EXAMPLE
10	Don't set yourself up for failure	Throw away baggy clothes
9	Reinforce your goals	Find a smaller size Express your love Send resume
8	Make it fun	Become part of a sports team
7	Find a mentor	Find a person who has reached that goal
6	Reward yourself	Buy a new pair of shoes or pants. Taking a vacation
5	Visual reminders	Put up a picture of the person that you would like to look like, or successful people. Put a ribbon around your finger

4	Track your progress	Keep a journal
3	Positive attitude	Stop complaining Don't have a negative attitude
2	Social support	Be close to people that may motivate you.
1	Set realistic goals	Break it down into achievable goals



## PRE-VIEWING ACTIVITIES

1. Have you ever created a story in which you are the main character? What was it like? If not, would you like to create one? How would it be?

---

---

---

---

2. Write the first thing that comes to your mind when you hear the following:

Horror stories \_\_\_\_\_

Edgar Allan Poe \_\_\_\_\_

Zombies \_\_\_\_\_

Vincent Price \_\_\_\_\_

Darkness \_\_\_\_\_



*WHILE-VIEWING ACTIVITIES*

**ACTIVITY A:**

*Answer the following questions according to the video. Write a T if the sentence is true, and F if the sentence is false and NI if the information is not given.*

- a) Vincent Malloy wants to meet Vincent Price \_\_\_\_\_
- b) He doesn't like to live with dogs and cats \_\_\_\_\_
- c) His mother is very old \_\_\_\_\_
- d) Vincent misbehaves when his aunt is at home \_\_\_\_\_
- e) Vincent's mother sent him to prison \_\_\_\_\_
- f) Vincent's mother let him go outside after a while \_\_\_\_\_

**ACTIVITY B:**

**Watch the video again and answer the following questions.**

- 1. How old is Vincent?  
\_\_\_\_\_.
- 2. What does he do to his dog? Why?  
\_\_\_\_\_.
- 3. What does he like to do?  
\_\_\_\_\_.
- 4. Who is Vincent's favorite author?  
\_\_\_\_\_.
- 5. Why did he destroy his mother's flower bed?  
\_\_\_\_\_.





ACTIVITY C:

Watch the video again and put the last sentences of the story in the correct order. Number them from 1 to 16. (The number in parenthesis represents the time that the dialogue takes place on the video).

(4: 31)

- \_\_While Vincent backed slowly against the wall.
- \_\_The room started to sway, to shiver and creak.
- \_\_His horrid insanity had reached its peak.
- \_\_Her anger now spent, she walked out through the hall,

(4:47)

- \_\_And heard his wife call from beyond the grave.
- \_\_While through cracking walls reached skeleton hands.
- \_\_She spoke from her coffin, and made ghoulish demands.
- \_\_He saw Abacrombie his zombie slave,

(5:05)

- \_\_But fell limp and lifeless down on the floor.
- \_\_Every horror in his life that had crept through his dreams,
- \_\_Swept his mad laugh to terrified screams.
- \_\_To escape the badness, he reached for the door,

(5:14)

- \_\_"And my soul from out that shadow that lies floating on the floor,
- \_\_As he quoted *The Raven* from Edgar Allan Poe
- \_\_His voice was soft and very slow,
- \_\_Shall be lifted--*Nevermore!*"



## POST-VIEWING ACTIVITIES

### WHAT IS THE MEANING OF...

Match each word to the correct meaning. Use the poem as a reference.

1. <b>BANISH</b> (Verb)_____	a) A chamber or vault for a corpse, often serving as a monument. A hole cut in the ground for a corpse.
2. <b>BURY</b> (Verb)_____	b) Extremely and disturbingly frightening
3. <b>DOOM</b> (Noun)_____	c) To send someone away from a place
4. <b>GHOULISH</b> (Adjective)_____	d) A drawing, painting or photograph of a person, esp. of the face
5. <b>GRUESOME</b> (Adjective)_____	e) To write or draw untidily or hurriedly
6. <b>PALE</b> (Adjective)_____	f) To place a corpse into a grave. To hide something in the ground.
7. <b>PORTRAIT</b> (Noun)_____	g) Having less color than normal
8. <b>SCRAWL</b> (Verb)_____	h) Ugly, unpleasant or frightening
9. <b>TOMB</b> (Noun)_____	i) Inescapable death, ruin, or other unpleasant fate

His thoughts aren't only of **ghoulish** crime,  
 He likes to paint and read to pass some of the time.  
 While other kids read books like *Go Jane Go*,  
 Vincent's favorite author is Edgar Allan Poe.  
 One night while reading a **gruesome** tale,  
 He read a passage that made him turn **pale**.  
 Such horrible news he could not survive,  
 For his beautiful wife had been **buried** alive.  
 He dug out her grave to make sure she was dead,  
 Unaware that her grave was his mother's flower bed.  
 His mother sent Vincent off to his room,  
 He knew he'd been **banished** to the tower of **doom**.  
 Where he was sentenced to spend the rest of his life,  
 Alone with a **portrait** of his beautiful wife.  
 While alone and insane, encased in his **tomb**,  
 Vincent's mother suddenly burst into the room.  
 "If you want to you can go outside and play.  
 It's sunny outside and a beautiful day."

Vincent tried to talk, but he just couldn't speak,  
The years of isolation had made him quite weak.  
So he took out some paper, and scrawled with a pen,  
"I am possessed by this house, and can never leave it  
again."

**WHAT IF...**

Vincent were different? Do you think the story would change very much? Try to write at least 3 options for each change in the story. In the last one give a possible option that you consider would change the story.

**What do you think would be different in this story if...**

Vincent were  
15 years old

Vincent had  
a cat

*Vincent lived  
in Mexico City*

*Vincent were  
Mexican*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

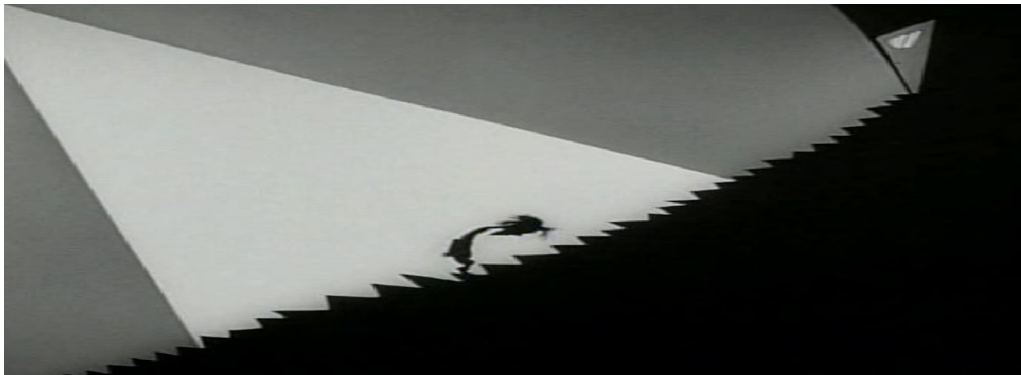


*Change the end*

Imagine that you are the author of this story and you were told to change the end of it. Write some ideas that may work and then tell your classmates what things you would change.

*All together*

You and your classmates are going to create a story. The first person is going to establish the story, the person next to her / him has to continue the story and so on until all of you participate. Before you start, decide which kind of story you want to tell. It could be a funny story or a horror story. Remember to use all your imagination.



**VINCENT**  
**(ANSWER KEY)**

*OBJECTIVE: Find specific information; create a story based on a video.*

*NAME OF THE VIDEO: "VINCENT"*

*LENGTH OF THE VIDEO: 6:24 minutes*

*TYPE OF ACTIVITIES: Creating a story. Describing characters.*

*APROX. TIME OF THE ACTIVITY: 2 hours.*

*ADDITIONAL MATERIAL: None*

Teacher: You need to play the video three times in order to answer the while-viewing activities. If there is enough time, do two of the post-viewing activities or you may choose only one. Since the reading exercise takes more time it could work better if you assign it as homework. The change the end activity can work as individual or group work depending on the number of students and their creativity. For all together activity you can help your students writing verbs and vocabulary from the video on the board. Then, ask them to use that vocabulary for their sentences.

NOTE: On the pre-viewing and post-viewing sections answers may vary according to each student.

**WHILE-VIEWING ACTIVITIES**

**ACTIVITY A:**

a) False; b) False; c) No Information; d) False; e) False; f) True

**ACTIVITY B:**

1. seven years old
2. He experiments on it to make it a zombie, to search for victims
3. He likes to read and paint
4. Edgar Allan Poe
5. He thought his "wife" was buried alive

**ACTIVITY C:**

2,3,4,1    6, 8, 7, 5    12, 9, 10, 11    15, 14, 13, 16

**WHAT'S THE MEANING OF:**

1-C, 2-F, 3-I, 4-B, 5-H, 6-G, 7-D, 8-E, 9-A



### PRE-VIEWING ACTIVITIES

a) Have you ever organized a party?

Yes \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

b) What are the main things that you need in order to organize a party?

---

---

---

### WHILE-VIEWING ACTIVITIES

Answer the following questions according to the video.

1. Why does the first girl that appears on the video want to organize a party?

---

---

---

2. According to the video what is the purpose of a party?

---

---

---

3. What are the first four things that the girls are planning?

---

---

---

---

4. Are they going to write the invitations? Why?

---

---

---

5. Besides good organization, what makes a good party?

---

---

---





## POST-VIEWING ACTIVITIES

### WHAT' IS THE DIFFERENCE?

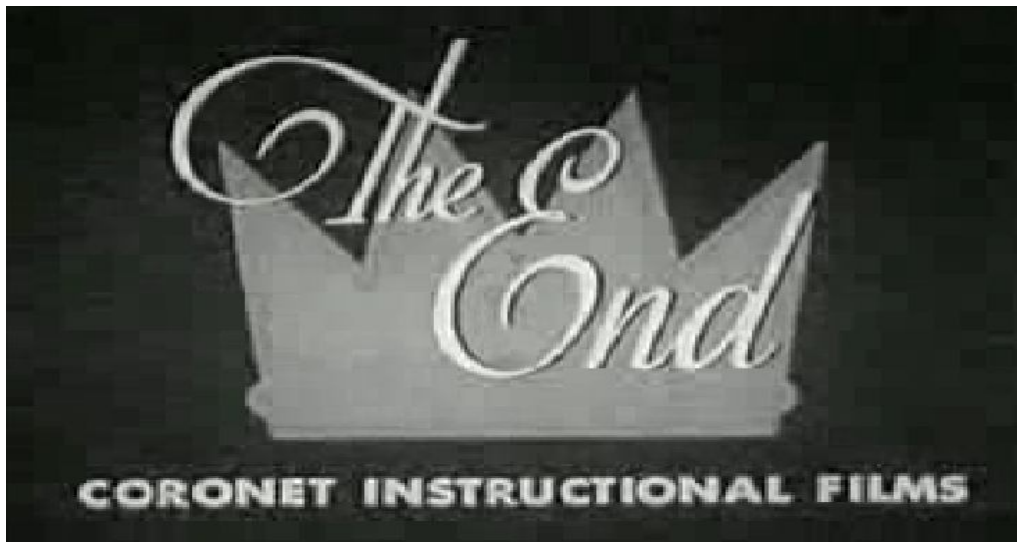
What are the differences and similarities between a party in the 50's and nowadays?

WHAT YOU CAN FIND ONLY AT A PARTY IN THE 50'S	WHAT YOU CAN FIND AT BOTH (50'S AND NOWADAYS)	WHAT YOU CAN FIND ONLY AT A PARTY NOWADAYS

## LET'S THROW A PARTY!!!!!!!

You want to organize a birthday party for a special person. Decide who the party will be for, when it is going to be, where it is going to be, what you need in order to have it and how long it will take to organize it. Also remember to mention how much money you will need. Use the phrases below. Take into consideration the things mentioned on the video.

- A BIRTHDAY PARTY FOR: \_\_\_\_\_
- THINGS THAT I NEED TO BUY IN THE MARKET / SUPERMARKET...
- THINGS THAT I NEED TO RENT...
- PLACE AND TIME. THE PARTY WILL BE...
- THINGS THAT I ALREADY HAVE AND I AM GOING TO USE...
- I AM GOING TO INVITE...
- I AM GOING TO SPEND...



## HOW TO ORGANIZE A PARTY

### (NOTES FOR THE TEACHER AND ANSWER KEY)

*OBJECTIVE: Notice some differences between young people in the 50's and nowadays. To organize a party*

*NAME OF THE VIDEO: "What makes a good party?"*

*LENGTH OF THE VIDEO: 10:33 minutes*

*TYPE OF ACTIVITIES: Communicative Activities, task based activities*

*APROX. TIME OF THE ACTIVITY: 1 hour.*

*ADDITIONAL MATERIAL: None*

NOTE: On the pre-viewing and post-viewing sections answers may vary according to each student.

#### WHILE-VIEWING ACTIVITIES (Answers)

1. Because his brother is coming home and he is taking a friend from collage.
2. To have fun together
3. Guest list; invitations; refreshments, Entertainment.
4. No, because it is an informal party. They are going to phone everyone.
5. Skills of the host and skills of the guests are also necessary. Get everyone into the spirit of the party. Introduce everyone. Choose correct games. Have fun together.

## CONCLUSIONES

Las necesidades de los estudiantes han cambiado con el paso de los años así como la forma en que la enseñanza y el aprendizaje son vistos dentro y fuera del salón de clases. Sin embargo, algo que no ha cambiado es el objetivo primordial de hacer que nuestros estudiantes sean más competentes en el manejo del inglés como lengua extranjera.

La tecnología ha crecido a pasos agigantados frente a nuestros ojos. Hoy en día la mayoría de personas tienen acceso al Internet y a diferentes fuentes del idioma que quieren aprender como películas o documentales a un costo relativamente accesible. Nuestro papel como maestros de inglés es obtener el mayor provecho de estos avances tecnológicos e implementarlos en el salón de clases. La tecnología debe ser un aliado y no un obstáculo.

La preparación de actividades a partir de materiales auténticos así como su selección puede ser muy demandante y generalmente conlleva una inversión de tiempo. Pero si realmente buscamos mejorar el nivel de nuestros estudiantes y deseamos demostrarles la utilidad práctica del idioma fuera del salón de clases, entonces valdrá la pena el esfuerzo ya que esmerarnos en mejorar el conocimiento de alguien no sólo nos hace mejores maestros sino también mejores seres humanos y, obviamente también beneficia a nuestros estudiantes.

Al realizar este trabajo se reafirmó la idea de lo importante que es la preparación previa de una clase y que utilizar el video dentro del salón de clases no sólo implica presionar *play* a una videocasetera o un reproductor de DVD y elaborar un cuestionario para que los estudiantes lo resuelvan. Utilizar el video implica una preparación intensa que va desde crear el ambiente propicio con las actividades previas, guiar a los estudiantes mientras ven el video para aclarar dudas que surjan hasta monitorear las actividades subsiguientes.

Este trabajo no planteó como objetivo sustituir un material dentro del salón de clases; el objetivo principal es crear actividades para complementar lo que ya ha sido elaborado y probado para la enseñanza de lenguas. Tampoco se trata de un manual que tiene que ser seguido al pie de la letra. El objetivo secundario de este trabajo es que cualquier maestro que lo lea se motive a crear, organizar y elaborar sus propias actividades con los recursos que tenga a la mano. Se sugiere el uso del DVD y otras tecnologías por su accesibilidad y ventajas, pero no por eso se descartan los videos VHS, aún con subtítulos en español, ya que éstos se pueden cubrir con un par de hojas de papel. La meta es crear en el maestro ese interés de integrar en el salón de clases una variedad en las actividades que se realizan día a día. Las actividades sugeridas en este trabajo pueden ser complementadas por el maestro dentro de su salón de clases con otras actividades o ejercicios que no sólo desarrollen la comprensión auditiva, sino que también desarrollen la comprensión de lectura, la

expresión oral y la expresión escrita. Incluso este trabajo podría complementarse o dar pie a otros proyectos de tesis en los cuales se exploten las otras tres habilidades antes mencionadas.

En suma, se puede decir que es importante implementar actividades nuevas dentro del salón de clases para ayudar a nuestros estudiantes a mejorar su nivel de inglés y a la vez, mostrarles la utilidad y beneficios que pueden obtener de estas actividades. Quizá esto también los motive a buscar por su cuenta material de su interés que eleve su grado de dominio de la lengua y a su vez incitar el aprendizaje autónomo fuera del salón de clase.

# **ANEXO**

## **MICRO-SKILLS: CONVERSATIONAL LISTENING**

1. ability to retain chunks of language of different lengths for short periods.
2. ability to discriminate among the distinctive sounds of the target language.
3. ability to recognize the stress patterns of words.
4. ability to recognize the rhythmic structure of English.
5. ability to recognize the functions of stress and intonation to signal the information structure of utterances.
6. ability to identify words in stressed and unstressed positions.
7. ability to recognize reduced forms of words.
8. ability to distinguish word boundaries.
9. ability to recognize typical word-order patterns in the target language.
10. ability to recognize vocabulary used in core conversational topics.
11. ability to detect key words (i.e., those that identify topics and propositions).
12. ability to guess the meanings of words from the contexts in which they occur.
13. ability to recognize grammatical words classes (parts of speech).
14. ability to recognize major syntactic patterns and devices.
15. ability to recognize cohesive devices in spoken discourse.
16. ability to recognize elliptical forms of grammatical units and sentences.
17. ability to detect sentences constituents.
18. ability to distinguish between major and minor constituents.
19. ability to detect meanings expressed in differing grammatical forms/sentence types (i.e., that a particular meaning may be expressed in different ways).
20. ability to recognize the communicative functions of utterances, according to situations, participants, goals.
21. ability to reconstruct or infer situations, goals, participants, procedures.
22. ability to use real-world knowledge and experience to work out purposes, goals, settings, procedures.
23. ability to predict outcomes from events described.
24. ability to infer links and connections between events.
  
25. ability to deduce causes and effects from events.
26. ability to distinguish between literal and implied meanings.
27. ability to identify and reconstruct topic and coherent structure from on-going discourse involving two or more speakers.



- 28.ability to recognize markers of coherence in discourse, and to detect such relations as main idea, supporting idea, given information, new information, generalization, exemplification.
- 29.ability to process speech at different rates.
- 30.ability to process speech containing pauses, errors, corrections.
- 31.ability to make use of facial, paralinguistic, and other clues to work out meanings.
- 32.ability to adjust listening strategies to different kinds of listener purposes or goals.
- 33.ability to signal comprehension or lack of comprehension, verbally and nonverbally.

### **MICRO-SKILLS: ACADEMIC LISTENING (LISTENING TO LECTURES)**

1. ability to identify purpose and scope of lecture.
2. ability to identify topic of lecture and follow topic development.
3. ability to identify relationships among units within discourse (e.g., major ideas, generalizations, hypotheses, supporting ideas, examples).
4. ability to identify role of discourse markers in signaling structure of a lecture (e.g., conjunctions, adverbs, gambits, routines).
5. ability to infer relationships (e.g., cause, effect, conclusion).
6. ability to recognize key lexical items related to subject/topic.
7. ability to deduce meanings of words from context.
8. ability to recognize markers of cohesion.
9. ability to recognize function of intonation to signal information structure (e.g., pitch, volume, pace, key).
- 10.ability to detect attitude of speaker toward subject matter.
- 11.ability to follow different modes of lecturing: spoken, audio, audio-visual.
- 12.ability to follow lecture despite differences in accent and speed.
  
- 13.familiarity with different styles of lecturing: formal, conversational, read, unplanned.
- 14.familiarity with different registers: written versus colloquial.
- 15.ability to recognize irrelevant matters; jokes, digressions, meanderings.
- 16.ability to recognize function of nonverbal cues and markers of emphasis and attitude.

17. knowledge of classroom conversations (e.g., turn taking, clarification requests).
18. ability to recognize instructional/learner tasks (e.g., warnings, suggestions, recommendations, advice, instructions).

Tomado de Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1985). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 198-199

## FUENTES CONSULTADAS

AAED - Adran Addysg Educational Department. (2002). Second Language Acquisition. Communicative Approach. [online]. Consultada en Junio 14, 2004 en <http://www.aber.ac.uk/education-odl/seclangacq/langteach9.html>

Ambrose, D. (2002). Finding New Messages in Television Commercials. *English Teaching FORUM* [Online]. Consultada en Abril 16, 2006 en <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/02-40-2-1.pdf>

Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Baycon Group. (2001). Teaching and Learning English as a Second Language. [online]. Consultada en Abril 13, 2006 en [http://www.baycongroup.com/ed\\_ESL.htm](http://www.baycongroup.com/ed_ESL.htm)

Bigge, M. (1980). *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. México: Trillas.

Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English*. London: Longman.

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.

Caldeiro, G. (2005a) La Teoría del Aprendizaje Significativo. Idoneos.com [online]. Consultada en marzo 4, 2008 en <http://ausubel.idoneos.com/>

Caldeiro, G. (2005b) Vigotsky. Teoría Socio-histórica. Idoneos.com [online]. Consultada en marzo 4, 2008 en <http://vigotsky.idoneos.com/>

Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal* [online]. Consultada en Julio 21, 2005 en <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>

Celce-Murcia, M. (1991) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Chomsky, N. (1967) A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior Chomsky.info [online]. Consultada en Julio 29, 2009 en <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>

Coll, C. (1990). *Desarrollo y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Crookes, G. y Gass, S. M. (1993). *Tasks and Language Learning*. Bristol: USA Multilingual Matters Ltd.

Eckman, F. R. (1995). *Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition – Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell Publishers.

Ellis, R. (1993). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Essberger, J. (2000). Notes on Using Video in the Language Classroom. Englishclub.com. [online]. Consultada en Junio 28, 2005 en <http://www.englishclub.com/tefl-articles/video.htm>

Fedorko, L. (1986). *Understanding Psychology*. New York: Random House.

Field, J. (1998). “The Changing Face of Listening” en *English Teaching Professional*. Issue 6 pp.12-14.

Flynn, K. F. (1998). Using Video in Your ESL/EFL Program. *ESL Magazine* [online] Consultada en Junio 28, 2005 en <http://www.eslmag.com/modules.php?name=News&file=article&sid=22>

Foppoli, J. (2006). Authentic VS. Graded Material in Second Languages. EzineArticles.com [Online]. Consultada en Abril 13, 2006 en <http://ezinearticles.com/?Authentic-VS.-Graded-Material-in-Second-Languages&id=171978>

Galloway, A. (1993). Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities. ERIC digests.org [Online]. Consultada en Junio 28, 2005 en <http://www.ericdigests.org/1993/sample.htm>

Gebhardt, J. (2004). Using Movie Trailers in an ESL CALL Class. *The Internet TESL Journal* [Online]. Consultada en Junio 12, 2006 en <http://iteslj.org/Techniques/Gebhardt-MovieTrailers.html>

Geddes, M y Sturtridge, G (1982). Video in the Language Classroom. London: Heinemann Educational Books.

Gerace, F. (2008). Intonation and Stress in English Pronunciation. Articlesbase.com [online]. Consultada en Diciembre 13, 2008 en <http://www.articlesbase.com/education-articles/intonation-and-stress-in-english-pronunciation-633473.html>

*Gran Diccionario Enciclopédico de Selecciones del Reader's Digest* (1979) Volumen 1. Reader's Digest México.

Hastings, A. y Murphy, B. (2002). Thoughts on the Use of Authentic Materials. Effortless English Articles [Online]. Consultada en Marzo 13, 2006 en <http://effortlessacquisition.blogspot.com/2004/06/thoughts-on-use-of-authentic-materials.html>

Harmer, J, (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh Gate: Longman.

Hoffman, L. (1995). *Psicología del Desarrollo Hoy*. Madrid: McGraw-Hill.

Ishihara, N. y Chi, J. C. (2004). Authentic Video in the Beginning ESOL Classroom: Using a Full-Length Feature Film for Listening and Speaking Strategy Practice. *English Teaching FORUM* [Online]. Consultada en Abril 11, 2006 en <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/04-42-1-h.pdf>

Jones, L. (2001). Teaching Methods. Advanced Organizers. Teaching Practice [online]. Consultada en Abril 5, 2009 en [http://newali.apple.com/ali\\_sites/ali/exhibits/1000328/Advanced\\_Organizers.html](http://newali.apple.com/ali_sites/ali/exhibits/1000328/Advanced_Organizers.html)

Karpova, L. V. (1999). Consider the Following When Selecting and Using Authentic Materials. *TESOL Matters* [Online]. Consultada en Julio 29, 2006 en [http://www.tesol.org/s\\_tesol/sec\\_document.asp?CID=196&DID=558](http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=196&DID=558)

Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal* [Online]. Consultada en Abril 11, 2006 en <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>

Lee, J. y VanPatten, B. (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.

Lightbown, P. y Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

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

Maldonado, M. (1997) El Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel. Monografias.com [online]. Consultada en Marzo 4, 2008 en <http://www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml>

Martinez, A. (2002). Authentic Materials: An Overview. *Karen's Linguistics Issues*. [online]. Consultada en Junio 30, 2005 en <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>

Marx, M. (1976). *Procesos del Aprendizaje*. México: Trillas.

- Martorell, L. y Prieto, L. (2002). Fundamentos de Psicología. [online]. Consultada en Mayo 26, 2009 en <http://books.google.com.mx/books?id=GvP8BYILpOYC&printsec=frontcover#PPA173,M1>
- Matsuta, K. (1997). Applications for Using Authentic Materials in the Second Language Classroom. [online]. Consultada en Junio 28, 2005 en [http://www.asia-u.ac.jp/english/cele/articles/Matsuta\\_Authentic\\_Mat.htm](http://www.asia-u.ac.jp/english/cele/articles/Matsuta_Authentic_Mat.htm)
- Mayora, Carlos A. (2006). Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program. *English Teaching FORUM* [online]. Consultada en Octubre 3, 2008 en <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/06-44-3-c.pdf>
- McKinnon, M. (2004) Teaching English Using Video Onestopenglish.com [online]. Consultada en Junio 30, 2005 en <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/video.htm>
- Migliacci, N. (2002). New Ways of Using Video Technologies in English Language Teaching. *ESL Magazine* [Online]. Consultada en Junio 12, 2006 en <http://www.eslmag.com/modules.php?name=News&file=article&sid=25>
- Miller, L. (2003). Developing Listening Skills with Authentic Materials. *ESL Magazine* [Online]. Consultada en Abril 16, 2006 en <http://www.eslmag.com/modules.php?name=News&file=article&sid=20>
- Moya, M (2000). Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom to Meet the Needs of Sojourners. [Online]. Consultada en Junio 25, 2005 en <http://www.caleuche.com/Lily/Thesis.htm>
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NCLRC – The National Capital Language Resource Center. (2004) Teaching goals and methods. [Online]. Consultada en Febrero 20, 2006 en <http://www.nclrc.org/essentials/goalsmethods/guidelines.htm>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1998). Task-based Syllabus Design: Selecting, Grading and Sequencing Tasks. University of Illinois at Urbana-Champaign [online]. Consultada en Junio 26, 2005 en <http://www.iei.uiuc.edu/TESOLOnline/texts/nunan2/>

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Nunan, D. (2000). *The Self-Directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2001). Aspects of Task-Based Syllabus Design. *Karen's Linguistics Issues* [online]. Consultada en Julio 29, 2006 en <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html>

Omaggio, A. (2000). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.

Postrech, R. (1998). Advanced Organizers. Methods and Materials [online]. Consultada en Abril 5, 2009 en [http://chss2.montclair.edu/sotillos/\\_meth/00000012.htm](http://chss2.montclair.edu/sotillos/_meth/00000012.htm)

Potter, C. y Lenz, K. (2001). Using Authentic Video for Current English Usage and Popular Culture Studies. *The Language Teacher* [online]. Consultada en Junio 26, 2005 en <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2001/08/lenz>

Pozo, J. I. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Richard-Amato, P. A. (1996). *Making it happen*. New York: Longman.

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

Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1985). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press



Rivers, W. y Temperly, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.

Rivers, W. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Romo, A. (1997) El Enfoque Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky. Monografias.com [online] Consultada en Junio 20, 2004 en <http://www.monografias.com/trabajos10/gotsky/gotsky.shtml>

Rooney, K. (2000). Redesigning Non-Task-Based Materials to Fit a Task-Based Framework. *The Internet TESL Journal*. [online]. Consultada en Junio 26, 2005 en <http://iteslj.org/Techniques/Rooney-Task-Based.html>

Ryan, S. (1998). Using Films to Develop Learner Motivation *The Internet TESL Journal*. [online]. Consultada en Julio 2, 2005 en <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>

Sanhueza, G. (2001) El Constructivismo Monografías.com [online] consultada en Marzo, 4, 2008 en <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>

Saricoban, A. (1999) The Teaching of Listening. *The Internet TESL Journal* [Online]. Consultada en Junio 10, 2004 en <http://iteslj.org/Articles/Saricoban-Listening.html>

Schütz, R. (2002). *Vygotsky & Language Acquisition*. [online]. Consultada en Junio 10, 2003 en <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>

Shepherd, S. (2002). Using Authentic Materials. The British Council/BBC. [Online]. Consultada en Abril 15, 2006 en [http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/authentic\\_materials.shtml](http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/authentic_materials.shtml)

SIL Internacional (1999). *Communicative Language Teaching*. [online]. Consultada en Mayo 30, 2005 en <http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/WaysToApproachLanguageLearning/CommunicativeLanguageTeaching.htm>

Spelleri, M. (2002). From Lessons to Life: Authentic Materials Bridge the Gap. *ESL Magazine* [Online]. Consultada en Abril 11, 2006 en <http://www.eslmag.com/modules.php?name=News&file=print&sid=18>

Stern, H. H. (1994). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, D. (1994). Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *TESL-EJ* [online]. Consultada en Junio 24, 2005 en [www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej02/a.1.html](http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej02/a.1.html)

Thanajaro, M. (2000). Using Authentic Materials to Develop Listening Comprehension in the English as a Second Language Classroom. Electronic Theses and Dissertations at Virginia Tech [online]. Consultada en Abril 11, 2006 en <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03012000-00590032/unrestricted/Metinee1.pdf>

TIP -Theory Into Practice Database. (1994). [online] Revisada en Junio 25, 2004 en <http://tip.psychology.org/bruner.html> y en <http://tip.psychology.org/ausubel.html>

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Bornt Mill: Longman.

Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*.  
Oxford: Oxford University Press.

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2006)  
Wikipedia [online] Consultada en Agosto 11, 2006 en  
<http://en.wikipedia.org/wiki/DVD>

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2008a)  
Wikipedia [online] Consultada en Marzo 4, 2008 en  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo\\_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_(pedagog%C3%ADa))

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2008b)  
Wikipedia [online] Consultada en Marzo 4, 2008 en  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vigotsky](http://es.wikipedia.org/wiki/Lev_Vigotsky)

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2009a)  
Wikipedia [online] Consultada en Abril 5, 2009 en  
[http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Advance\\_organizers](http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Advance_organizers)

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2009b)  
Wikipedia [online] Consultada en Mayo 25, 2009 en  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Plato%27s\\_Problem](http://en.wikipedia.org/wiki/Plato%27s_Problem)

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, H. (2005) Using Authentic Materials in ESL Classroom.  
[online] Consultada en Abril 15, 2006 en  
<http://www.midtesol.org/articles/art5HeidiWright.htm>

Yagang, F. (1993). Listening: Problems and Solutions  
*English Teaching FORUM* [Online] cosultada en Junio 12, 2004 en  
<http://eca.state.gov/forum/vols/vol31/no1/p16.htm>

OTRAS FUENTES:

Página oficial de CEI de la FES Acatlán – UNAM  
<http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/>