



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

Diseño de material didáctico de apoyo para reforzar el uso de las *participle clauses* dirigido a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán

T E S I S

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

PRESENTA

VIRIDIANA HERNÁNDEZ TOVAR

ASESORA: MTRA. MARÍA DEL ROSARIO HERNÁNDEZ COLÓ

NOVIEMBRE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

PÁGINA

Introducción	4
CAPÍTULO I. Contextualización	6
1.1 Institución	6
1.2 Plan de estudios de la LEI	7
1.3 Población	10
1.3.1 Planta docente	11
1.3.2 Población estudiantil	11
1.4 Programa de inglés VI	12
1.4.1 Materiales	13
1.4.2 Problemática	15
1.5 Objetivos	16
1.5.1 Objetivo general	16
1.5.2 Objetivos específicos	17
1.6 Delimitación de la investigación	17
CAPÍTULO II. Cláusulas de participio	19
2.1 Descripción del aspecto lingüístico	19
2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en español	19
2.1.1.1 Participio como verbo	19
2.1.1.2 Participio como adjetivo	20
2.1.1.3 Participios regulares e irregulares	20
2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en inglés	22
2.1.2.1 Participio activo	22
2.1.2.2 Participio pasivo	23
2.2 Tratamiento pedagógico	24
2.2.1 <i>Global: Upper-intermediate coursebook</i>	25
2.2.2 <i>FCE Result</i>	30
2.2.3 <i>Objective Advanced 3rd edition</i>	30
2.2.4 <i>Objective Proficiency</i>	36
2.2.5 <i>Ready for CAE</i>	42
2.2.6 <i>Fast Track to FCE</i>	47
CAPÍTULO III. Marco teórico	55
3.1 Teoría cognoscitiva	55
3.1.1 Constructivismo	57
3.1.2 Desarrollo de estrategias	60
3.2 Competencia comunicativa	65
3.3 <i>Task-Based Language Teaching (TBLT) Approach</i>	67
3.3.1 Antecedentes	71
3.3.2 Principios del <i>TBLT</i>	73
3.3.3 Componentes de la tarea	74
3.3.4 Metodología de aprendizaje	78
3.3.5 Tipos de tareas	81
3.3.6 Rol del profesor y del alumno	86

CAPÍTULO IV. Elaboración de la propuesta	89
4.1 Habilidades discursivas	89
4.1.1 Comprensión auditiva	89
4.1.2 Comprensión de lectura	91
4.1.3 Producción oral	93
4.1.4 Producción escrita	94
4.2 Selección de tareas	96
4.2.2 Organización de la propuesta	97
4.2.3 Recomendaciones para evaluación	105
4.3 Propuesta didáctica	106
Conclusiones	123
Anexos	126
Anexo 1. Mapa curricular de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés del plan 2012	127
Anexo 2. Asignaturas optativas del plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés 2012	128
Referencias	129
Índice de tablas	
Tabla 1. Certificaciones de acuerdo al Marco Común Europeo para las Lenguas .	14
Tabla 2. Análisis de las cláusulas de participio en libros de texto de la LEI	14
Tabla 3. Tiempo estimado para la realización de las actividades	18
Tabla 4. Similitudes en oraciones con participios en español e inglés	24
Tabla 5. Libros analizados con respecto a los siete principios del <i>TBLT</i>	53
Tabla 6. Clasificación de tareas en proyecto australiano	76
Tabla 7. Tareas comunicativas	76
Tabla 8. Clasificación de tareas de acuerdo con las estrategias de aprendizaje ..	85
Tabla 9. Características y relaciones de la comprensión auditiva	90
Tabla 10. Tipos de tareas seleccionadas para la realización de las lecciones del manual	96
Tabla 11. Tipos de tareas para cada lección	104
Tabla 12. Habilidades de la lengua para cada lección	104
Índice de figuras	
Figura 1. Estrategias de aprendizaje directas e indirectas	61
Figura 2. Estrategias de memoria	61
Figura 3. Estrategias cognitivas	62
Figura 4. Estrategias de compensación	62
Figura 5. Estrategias metacognitivas	63
Figura 6. Estrategias afectivas	63
Figura 7. Estrategias sociales	64
Figura 8. Componentes básicos de la tarea	75
Figura 9. Distribución de escenarios en el salón de clases	78

Introducción

Como egresada de la Licenciatura en Enseñanza de inglés (LEI), de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y en su momento como alumna de la misma Licenciatura, me percaté de las grandes dificultades que tienen los estudiantes para aprender y entender la estructura gramatical de las cláusulas de participio (*participle clauses*) en inglés. Esto obedece a que no se cuenta con el material suficiente e idóneo para la enseñanza de este tema gramatical amén de ser un tema de nivel avanzado, son pocos o casi nulos los libros de apoyo que se tienen al respecto.

Este trabajo surge de la necesidad de conocer cómo el profesor de lenguas extranjeras de la LEI hace frente a la problemática de explicar la estructura gramatical de estas cláusulas que se ven a lo largo de cada uno de los semestres de los que consta la carrera. La importancia de las cláusulas de participio consiste en que el alumno exprese una idea más concisa para así poder llegar a un nivel formal de la lengua en cuanto a la producción oral y escrita en inglés se refiere. Todo esto con el fin de que el profesor encargado de impartir la asignatura de inglés en cada semestre, brinde a sus alumnos el material didáctico adecuado, con ejemplos que resulten mucho más significativos para su aprendizaje y que además los vea reflejados en situaciones que acontecen en su vida cotidiana.

Ante la relativa escasez de recursos disponibles para favorecer la práctica de las cláusulas de participio en inglés, el objetivo principal de este trabajo consiste en el diseño de material didáctico de apoyo para reforzar el uso de las cláusulas de participio con el fin de apoyar el proceso de aprendizaje del inglés. Para la elaboración del presente trabajo se hace necesaria una profunda búsqueda bibliográfica tanto para la descripción del marco teórico, como para el Enfoque Basado en Tareas (*Task-Based Language Teaching* TBLT), así como cada uno de sus componentes. Así mismo, se promueve la búsqueda de actividades y temas de interés que puedan en general resultar atractivos, fáciles de entender y de aplicar a la vida diaria de los alumnos.

Cabe mencionar, que el material que se diseñe en este trabajo implicará un exhaustivo compromiso de búsqueda, selección y adaptación para la elaboración de cada una de las seis lecciones que contiene el manual, además de lograr incorporar ejercicios que abarquen las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita; ya que para aprender bien una lengua es necesario que el estudiante practique cada una de estas habilidades para poder ser así un alumno competente en la lengua meta que aprende.

En el primer capítulo de este trabajo se describe la situación institucional, en la cual se lleva a cabo la investigación para la realización del mismo, es decir, se describen las características y necesidades de la población estudiantil de Acatlán, particularmente las de los alumnos de la LEI. Se describe también el análisis del programa de inglés y el objetivo tanto general como específico de esta investigación.

En el segundo capítulo se aborda la descripción lingüística, gramatical y los usos que tienen las cláusulas de participio en inglés al igual que en español, así como los tipos de clasificación que tienen estas cláusulas en inglés. A partir de dicha clasificación se presenta el material didáctico contenido en el manual de práctica para la propuesta didáctica de este trabajo. Finalmente, se presenta el tratamiento pedagógico de los libros analizados de la LEI.

En el tercer capítulo se presentan las teorías cognoscitivista, constructivista, la Competencia Comunicativa así como el enfoque basado en tareas que sirven como sustento teórico para fundamentar y respaldar esta investigación.

Finalmente, en el capítulo cuatro, se presenta y desarrolla la organización de la propuesta de este manual, así como la selección de actividades para reforzar el uso de las cláusulas de participio enfocado a los alumnos de la LEI.

Se espera que la creación de este manual sea de gran ayuda y apoyo tanto para los profesores asignados en la impartición de la materia de inglés, como para los discentes que deseen aumentar sus oportunidades de práctica, o para aquellos que tengan dificultades en la comprensión de este tipo de cláusulas.

CAPÍTULO I. Contextualización

El presente capítulo está organizado en seis apartados. En el primer apartado se describe la Institución hacia la cual va dirigida este trabajo. En el segundo, se ahonda en el plan de estudios de la LEI, así como los cambios que ha tenido éste a partir de su creación. En el tercero, se describe tanto a la población docente que labora dentro de esta Licenciatura como a la población estudiantil que la conforma. Así mismo, en el punto cuatro se menciona el programa de Inglés VI de la LEI, así como los libros de texto que se manejan y que servirán de apoyo para esta investigación. De igual manera, se expone la problemática a la que hace referencia este trabajo. En el punto cinco se describen el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales constituirán lo que se va a lograr al término de este estudio. Finalmente, en el punto seis se presenta la delimitación de la investigación, y la solución que se dará a la problemática en cuestión.

1.1 Institución

Debido a la creciente demanda de estudiantes que desean continuar con sus estudios universitarios y a la sobrepoblación de los mismos, la Universidad Nacional Autónoma de México se vio en la necesidad de crear en la década de los años setenta; diversos Campus esto con el propósito de descentralizar a la población existente en Ciudad Universitaria (CU).

De entre ellos destaca la Escuela Nacional de Estudios Superiores Acatlán, la cual abrió sus puertas hace 38 años y que posteriormente, en el año 2004, se convirtió en lo que hoy se conoce como la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. La Facultad de Estudios Superiores Acatlán, está construida en una superficie de 30 hectáreas, cuenta con 32 edificios y 277 aulas que albergan a 21,000 universitarios aproximadamente que cursan una de las 17 Licenciaturas que se agrupan en cinco áreas, por mencionar: Ciencias jurídicas, Matemáticas e ingeniería, Diseño y edificación, Ciencias socioeconómicas y Humanidades. La FES Acatlán cuenta también con modalidades de Universidad abierta, Educación continua y Educación a distancia.

Cada licenciatura que se imparte en la FES Acatlán está organizada por jefaturas de programa y cada una de ellas está representada por un jefe de programa, jefes de sección y un

secretario técnico. Así mismo, en cada programa de Licenciatura se puede encontrar información perteneciente al plan de estudios, horarios de clase, profesores y las materias que se imparten por semestre (<http://www.acatlan.unam.mx>).

El siguiente apartado se enfoca en la descripción de la creación de la LEI, la cual representa el eje de investigación de este trabajo de tesis.

1.2 Plan de estudios de la LEI

De acuerdo al plan de estudios 2012 (FES Acatlán, 2012, pp. 3-9, Vol. 1), existen distintas alternativas que actualmente se ofrecen en México para formar a profesores de distintas lenguas. A continuación se observan las diferencias significativas entre ellas y las más relevantes se describen a continuación: La primera es el diploma *Teacher's* que se otorga en las escuelas de formación terminal, particularmente de enseñanza de la lengua con usos eminentemente pragmáticos; se diría que habilita a los usuarios a impartir la lengua sobre la base del mismo sistema con que ellos aprendieron. Así, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (CELEX) ofrece el curso de formación para profesores de inglés con una duración de dos años, sin embargo, dicho curso no es considerado como una licenciatura. Finalmente, se encuentra la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ésta proporciona una formación profesional cuya orientación está más dirigida hacia el dominio del conocimiento de la literatura, la lingüística, la cultura inglesa y hacia el conocimiento de los procesos de adquisición de lenguas extranjeras. El plan de estudios sólo cuenta con un área de especialización en docencia al término del mismo. Además, en el país existen otras 15 universidades públicas y una del sector privado en las que se imparten licenciaturas similares a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés; en el extranjero se identificaron programas similares en cinco diferentes países latinoamericanos y europeos. Sin embargo, se encontró un común denominador en todas las propuestas anteriores, el cual es la necesidad de contar con un dominio del idioma al ingresar a la licenciatura, ya que el objetivo final de la formación no es la enseñanza de la lengua a los aspirantes, sino esencialmente la adquisición de una formación para que los egresados estén en condiciones de enseñar la lengua meta al momento de egresar.

En 1978 el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán fue la primera Institución en México, interesada en formar profesores de inglés a nivel Superior. Así en 1983 surge como tal la LEI, con el fin de ofrecer una preparación mucho más sólida tanto en la teoría como en la práctica en la enseñanza de una lengua extranjera y así tener profesionistas en la Enseñanza de Idiomas para la misma UNAM.

A la fecha se han realizado diversas reformas al plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. En el año 2012, la Comisión Revisora acordó llevar a cabo una propuesta de modificación del Plan de Estudios a dicha Licenciatura, ya que las observaciones y recomendaciones derivadas de dicho documento urgían la necesidad de realizar cambios importantes, por ejemplo en los perfiles de ingreso y la estructura curricular misma, además de la actualización de los contenidos de los programas de las asignaturas o de la bibliografía de los mismos.

La primera propuesta de modificación importante realizada fue detallar los requisitos de ingreso y los instrumentos de selección para el Examen de Suficiente Dominio de Inglés (ESDI) con que actualmente cuenta el Programa Educativo de Enseñanza de Inglés. Éste es requisito de ingreso a la Licenciatura ya que alumno debe contar con un dominio del idioma inglés en sus cuatro habilidades de acuerdo con el nivel B1+ del Marco Europeo de Referencia para Las Lenguas (MCERL) (Plan de estudios FES Acatlán, 2012, p.19, vol. 1).

La segunda propuesta fue incluir una asignatura relacionada con el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura en inglés, que supere las deficiencias que expresaron los egresados de la misma LEI.

La tercera propuesta estableció la realización de prácticas profesionales en otras instituciones, además de las que llevan a cabo en el Centro de Enseñanza de Idiomas de Acatlán. Así como el aumento en el número de prácticas profesionales.

La cuarta fue la de establecer materias optativas a obligatorias. Y la revisión a fondo de los contenidos temáticos de algunas asignaturas (2012, p. 22)

Otra propuesta de modificación tiene que ver con las etapas de formación; las cuales son: la básica, la de profundización, y la terminal, las cuales establecen un avance gradual de formación al término de cada una de ellas.

La etapa de formación básica, la cual comprende del 1° al 4° semestre, se dota al alumno de la formación específica con una serie de asignaturas que lo introducen al desarrollo, destrezas y al conocimiento fundamental de las disciplinas y metodologías que sustentan su formación profesional. Esta etapa se conforma de 23 asignaturas obligatorias y una optativa en el cuarto semestre.

En la etapa de profundización el alumno es preparado para un desarrollo ético y responsable en el campo profesional. En esta etapa se encuentran las asignaturas específicas para el conocimiento profundo de la lengua. Esta etapa comprende del 5° al 7° semestre de la licenciatura con 15 asignaturas obligatorias y tres optativas para cada semestre.

La etapa terminal, que comprende del 8° al 9° semestre, es la etapa concluyente en la que se aplican los conocimientos adquiridos en las etapas anteriores. En estos dos últimos semestres se realizan prácticas profesionales que dan al alumno una visión amplia acerca de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, así como de las bases del procedimiento para iniciar un proyecto integrador que debe sustentar los trabajos del alumno hacia la titulación. Esta etapa se conforma de 10 asignaturas obligatorias.

Otros cambios fueron los perfiles que maneja el plan 2012 y que se dividen en: perfil de ingreso, perfil intermedio, segundo perfil intermedio y perfil de egreso. Anteriormente, en el plan 2000 no se contaba con el tipo de etapas de formación ni con los perfiles intermedios que actualmente el plan de estudios establece (2012, p. 24,28).

El perfil intermedio está considerado al término de la etapa de formación básica que va del 1° al 4° semestre. Esta etapa se conforma de 23 asignaturas obligatorias y una optativa ubicada en el cuarto semestre. Al terminar la etapa básica, el alumno deberá contar con (Ver anexo 1):

- Capacidad en el uso de la lengua meta en cualquier situación con un grado de fluidez y precisión óptimo. Esta habilidad se verá reflejada en el primer examen de permanencia, cuyo objetivo es evaluar que los estudiantes hayan alcanzado el nivel B2 del MCERL.
- Conocimientos vastos sobre la cultura de los países angloparlantes.
- Conocimientos básicos y fundamentales de lingüística general así como de lingüística aplicada.
- Criterios para definir problemas de investigación y metodologías para su desarrollo.
- Conocimientos básicos de psicología, aspectos de evolución como de su aplicación a la educación.
- Conocimiento sobre su propia lengua que le permita contrastarla con claridad con el inglés.

El segundo perfil intermedio se considera al término de la etapa de profundización y comprende del 5° al 7° semestre. Esta etapa está constituida por 15 asignaturas obligatorias y tres asignaturas optativas ubicadas en cada uno de los semestres. Al concluir esta fase el alumno será capaz de: aplicar su conocimiento de la lengua meta para redactar en inglés y traducir. Dicho conocimiento deberá corresponder al nivel C1 del MCERL, el cual se evaluará con un segundo examen de permanencia al término del 7° semestre. El alumno LEI al finalizar este segundo perfil intermedio será capaz de:

- Analizar obras literarias escritas en la lengua meta con un espíritu crítico.
- Integrar creativamente saberes teóricos, metodológicos y procedimentales para la enseñanza del inglés.
- Trabajar en ambientes colaborativos.

- Manifestar una actitud positiva para desempeñarse profesional y socialmente de manera ética y responsable.

En consecuencia, el egresado de la LEI de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán será un profesional que desarrolle una sólida formación humanística, científica y técnica que le permita la construcción de saberes en el área de enseñanza de aprendizaje del idioma inglés en particular y de las Lenguas Extranjeras en general para la atención de necesidades educativas desde una perspectiva innovadora, ética, responsable y participativa. El plan de Estudios 2012 de esta Licenciatura está estructurado por asignaturas distribuidas en ocho campos de conocimiento que incorporan los principios de multidisciplinariedad, formación integral y flexibilidad que caracterizan el diseño general del plan de estudios. Los ocho campos abarcan tanto la formación teórica y las competencias básicas requeridas para ejercer esta profesión como otras brindadas por disciplinas afines que contribuyen a la formación integral del futuro profesional e incluyen el desarrollo de proyectos de investigación durante el transcurso de la Licenciatura y al terminarla.

El plan de estudios de la LEI establece que la duración de la Licenciatura es de cuatro años y medio, es decir, de nueve semestres. Dichos semestres se dividen en ocho campos de conocimiento, que proporcionan al alumno una formación multidisciplinaria a saber: Cultura y Civilización, Formación Literaria, Formación Lingüística, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés, Formación en Español, Formación Didáctica para la Enseñanza de Inglés, Formación para la Investigación y Aprendizaje del Inglés. Este último se encuentra dividido en nueve niveles de inglés, los cuales se imparten durante los nueve semestres de la Licenciatura. De igual manera existen 12 materias optativas de las que los alumnos pueden elegir cuatro a partir del 4º y hasta el 7º semestres.

El plan de estudios actual contiene 52 asignaturas con 392 créditos, de los cuales 362 son obligatorios, distribuidos en 48 asignaturas y 30 créditos son optativos, repartidos en cuatro asignaturas (Ver anexo 2).

Es importante mencionar que los alumnos que actualmente cursan el 5º, 7º y 9º semestre de la LEI llevan el Plan de estudios 2000 y los de 1º y 3º semestre trabajan con el plan 2012.

1.3 Población

En este apartado se describen las características que conforman la planta docente y estudiantil de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

1.3.1 Planta docente

La planta docente de la LEI está conformada en un 40% por egresados de la misma. Se cuenta además con catedráticos de las Licenciaturas en Letras Hispánicas, en Pedagogía e Historia, y por educadores de áreas afines a la enseñanza de la lengua extranjera inglesa.

Los docentes que desean formar parte de esta Licenciatura e impartir alguna asignatura del área de inglés deben cumplir con el perfil profesiográfico del plan de estudios de la LEI. Los candidatos deben presentarse a realizar una entrevista y una clase muestra. Se hace la revisión de sus documentos y finalmente, el Comité de Programa es el encargado de tomar la última decisión en cuanto a la contratación de los profesores. Actualmente todos los profesores de inglés son egresados de la LEI. Esto hace que los nuevos profesionistas cuenten con las bases y soluciones a los posibles problemas a los que se enfrentarán cuando se encuentren a cargo de un grupo. Así mismo, podrán solucionarlos eficazmente, debido a que poseen conocimientos en distintas áreas de la enseñanza del idioma. De igual manera, adaptarán, corregirán y crearán materiales que vayan de acuerdo con las necesidades de cada grupo y nivel de inglés de las distintas instituciones públicas o privadas que ofrece el país.

1.3.2 Población estudiantil

Los estudiantes que desean formar parte de la LEI deben tener concluidos sus estudios de bachillerato con un promedio mínimo de 7.0. Es necesario también que acrediten el Examen de Suficiente Dominio de Inglés (ESDI), lo que equivale a poseer un dominio del idioma a un nivel B1 +. Lo que equivale a que el alumno sea capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudios o de ocio. Saber desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde utiliza la lengua. Ser capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S. A., 2002, p. 26).

En este caso, lo que evalúa el ESDI son aspectos gramaticales, así como la comprensión auditiva y de lectura, la producción oral y escrita. Esto pone de manifiesto que los estudiantes no aprenderán el idioma desde un nivel básico durante la carrera, sino que lo perfeccionarán, además de recibir herramientas fundamentales para ejercer la docencia en inglés.

Dicho examen se aplica aproximadamente siete veces al año. Las cifras de los aspirantes a esta Licenciatura de los últimos tres años se indican en la siguiente tabla:

AÑO	2010	2011	2012
ASPIRANTES	282	316	418
APROBADOS	68	112	111
INSCRITOS	66	84	90

Como se puede apreciar, existe un gran número de aspirantes interesados en cursar dicha licenciatura y, año con año, la demanda es cada vez más alta. Sin embargo, no todos los aspirantes que se registran logran acreditar el ESDI y del porcentaje que aprueba, sólo el 80% concluye el proceso de inscripción. Las razones son múltiples, pero una de ellas es también que los estudiantes que no tienen pase reglamentado tienen que acreditar el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) que aplica la UNAM. En ambos casos, los aspirantes que no acrediten dichos exámenes no pueden ser admitidos en la Licenciatura.

Los grupos de la LEI se caracterizan por su heterogeneidad, y las edades fluctúan de los 18 hasta los 50 años de edad y la mayoría de ellos cuentan con antecedentes en el estudio del inglés, ya sea porque provienen de escuelas privadas o porque tomaron cursos en escuelas comerciales destinadas a la enseñanza de este idioma.

1.4 Programa de Inglés VI

El objetivo general que tiene el Área de Inglés, en la cual se centra este trabajo consiste en desarrollar en el estudiante el manejo del idioma inglés a un nivel de dominio en sus cuatro habilidades discursivas, a fin de que pueda encauzar a sus alumnos futuros en el aprendizaje del idioma inglés, así como realizar las tareas de planeación, diseño de cursos y de materiales didácticos, e investigación en los procesos de aprendizaje de este idioma, las cuales son concomitantes con la enseñanza (FES Acatlán, 2012, p. 25, Vol. 1). Dicho objetivo general, va acorde con los objetivos pertenecientes a las asignaturas de inglés I a inglés IX, los cuales hacen hincapié en que el alumno LEI debe tener un dominio del idioma en una amplia gama de situaciones de diversa índole, lo que se conoce como competencia comunicativa, así como una excelente fluidez tanto oral como escrita.

En este sentido el objetivo general de inglés VI, tiene como finalidad: que el alumno aplique su conocimiento de inglés a un nivel avanzado para entender diversos géneros de

textos escritos y orales así como lograr mantener una conversación en contextos sociales y académicos con naturalidad. Además se contempla en la unidad 2, y específicamente en el punto 2.6 el uso de cláusulas reducidas o también llamadas cláusulas de participio. En la unidad 3, punto 3.5 se describen las cláusulas nominales. Para la unidad 4 se desarrollan las cláusulas subordinadas adjetivas para el punto 4.2; y en el punto 4.3 las cláusulas subordinadas adverbiales; para el punto 4.4 se trabaja con las cláusulas subordinadas adjetivas y las cláusulas subordinadas adverbiales. Para el punto 4.7 se trabaja con la omisión del pronombre relativo en cláusulas subordinadas adjetivas y finalmente en el punto 4.8 se trabaja con el uso y posición de una preposición en una cláusula subordinada adjetiva (FES Acatlán, 2012, Vol. 2, p. 112) con esto, se obedece a que la asignatura de inglés VI sí contempla en su programa la enseñanza de las cláusulas de participio en inglés.

Actualmente en el plan 2012, las materias de inglés de la Licenciatura se imparten en 16 semanas de dos horas diarias por cuatro días, con lo cual suma un total de 128 horas por semestre.

1.4.1 Materiales

Existen cuatro tipos de libros empleados por los estudiantes durante su formación en el área de inglés, es decir, se maneja uno por año o uno cada dos semestres. Dichos libros se basan en las certificaciones internacionales que *Cambridge, English for Speakers of Other Languages (ESOL)* ofrece para aquellas personas interesadas en saber el nivel de Inglés que poseen. El contenido de estos libros tiene como finalidad preparar a los alumnos para los exámenes *First Certificate in English (FCE)*, *Certificate in Advanced English (CAE)* y *Certificate of Proficiency in English (CPE)*, mismos que cuentan con una equivalencia en cuanto al manejo de inglés en niveles intermedio-altos, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) que se muestra en la Tabla 1.

Con el fin detectar si los libros de texto incluyen suficientes ejercicios de práctica sobre el uso de las cláusulas de participio, nos dimos a la tarea de analizarlos y de presentar los resultados obtenidos en la Tabla 2. En dicha tabla se da una breve explicación de los ejercicios que proporcionan los libros y que se verán a detalle en el punto 2.1.4 Tratamiento pedagógico.

Tabla 1. Certificaciones de acuerdo al Marco Común Europeo para las Lenguas

EXAMINATION	MCERL		SEMESTER
CPE Certificate of Proficiency in English	C2	Superior	7° y 8°
CAE Certificate in Advanced English	C1	Avanzado	5° y 6°
FCE First Certificate in English	B2	Intermedio	3° y 4°
PET Preliminary English Test	B1	Pre intermedio	1° y 2°

Tabla 2. Análisis de las cláusulas de participio en los libros de texto de la LEI

Libro	Unidad	Página	Tipo de ejercicio	Tiempo estimado de práctica
Clandfield, Lindsay <i>et al.</i> (2011). <i>Global: Upper-intermediate coursebook.</i>	10	116-117	<p>Ejercicio 1: Basados en el texto <i>Sense and Sensibility</i> de Jane Austen, los alumnos leen los ejemplos y las reglas de las cláusulas de participio y deciden si éstas son más comunes en el lenguaje oral o escrito.</p> <p>Ejercicio 2: Los estudiantes leen una oración en donde se explica que las cláusulas de participio se utilizan después de ciertas preposiciones y conjunciones. Posteriormente, ellos tienen que encontrar dos ejemplos de las mismas en el texto de Jane Austen.</p> <p>Ejercicio 3: Reescribir las oraciones en negritas con cláusulas de participio.</p> <p>Ejercicio 4: Unir dos oraciones para completar una historia.</p> <p>Ejercicio 5: En parejas los alumnos eligen una tarea de las dos propuestas para reescribir una historia.</p>	60 min
Davies, Paul <i>et al.</i> (2011). <i>FCE Result.</i>	9	108-109	<p>Ejercicio 1: Leer las oraciones de la 1-8 y después responder a las preguntas a-g de gramática.</p> <p>Ejercicio 2: Unir dos oraciones de la a-e utilizando <i>who</i> o <i>which</i> y añadir comas donde sea necesario.</p> <p>Ejercicio 3: Completar cinco oraciones con cláusulas relativas y añadir comas donde fuere necesario.</p> <p>Ejercicio 4: Decidir si las oraciones del ejercicio tres, el pronombre relativo puede ser omitido o si se puede utilizar <i>that</i>.</p> <p>Ejercicio 5: Decidir de cinco oraciones cuáles son incorrectas utilizando cláusulas relativas.</p>	35 min

O´Dell, Felicity et al. (2012). <i>Objective Advanced 3rd edition.</i>	9	66-67	<p>Ejercicio 1: Leer la explicación de las cláusulas de participio con base a dos ejemplos proporcionados.</p> <p>Ejercicio 2: Decidir entre siete oraciones, cómo éstas se podrían ampliar mediante conjunciones o cláusulas relativas. Éstas ya las proporciona el libro y se encuentran entre paréntesis.</p> <p>Ejercicio 3: Reescribir cinco oraciones utilizando las palabras en negritas para comenzar la oración.</p> <p>Ejercicio 4: Escribir la segunda mitad de las cinco oraciones que el libro proporciona con información de los alumnos.</p>	40 min
Capel, Annette y Sharp, Wendy. (2008). <i>Objective proficiency.</i>	7	60-61	<p>Ejercicio 1: Identificar el participio y decir a qué o a quién se refiere en dos ejemplos.</p> <p>Ejercicio 2: Explicar la diferencia en significado de dos oraciones de acuerdo a la posición de la cláusula de participio.</p> <p>Ejercicio 3: En el texto identificar siete oraciones en cursivas y decir si son oraciones activas o pasivas.</p> <p>Ejercicio 4: Unir seis oraciones con su contraparte utilizando cláusulas de participio.</p> <p>Ejercicio 5: Completar siete oraciones con verbos en participio.</p>	60 min

De acuerdo al análisis descrito anteriormente, se encontró que las horas empleadas al estudio y enseñanza de las cláusulas de participio son muy escasas en relación con la duración total del curso.

Cabe mencionar que para todo proceso de adquisición de una estructura gramatical se requiere de actividades extra de práctica que hagan posible el manejo y la comprensión de dicha estructura hacia los alumnos que la están aprendiendo.

Por otro lado, todos los libros de texto anteriormente descritos cuentan con una sección de explicación gramatical al final del libro, en donde se dan explicaciones de lo que son las cláusulas relativas y en el resto de lo que son las cláusulas de participio.

1.4.2 Problemática

El manejo y la comprensión de las cláusulas de participio en inglés, es fundamental para todo estudiante de la LEI, ya que constituye una estrategia discursiva útil para expresar ideas de manera más clara y concisa. Sin embargo, el material disponible para la enseñanza de dicha estructura sólo se puede encontrar en Internet o en libros de gramática, los cuales brindan explicaciones gramaticales un tanto teóricas o no se abordan de manera pedagógica y por ende, llegan a aburrir a los alumnos y, eso les impide tener un buen manejo del tema.

Otro problema es que los alumnos no las manejan correctamente por ser estructuras formales de la lengua. En opinión de la investigadora algunos problemas por los que el

alumno no hace uso correcto de las cláusulas de participio es debido, a los errores de competencia intralinguales que éste tiene, es decir, aquellos que reflejan las características generales de las reglas de aprendizaje (Corder, 1992, p. 174). En este sentido, el error más común que comete el alumno es el de hipótesis falsas sobre conceptos, debido a la falta de entendimiento del tema que está estudiando. En nuestro caso, si el alumno no utiliza o comprende el uso de los participios en español y tampoco hace uso de ellos en su lengua materna será muy difícil que pueda utilizarlos de manera adecuada en la lengua meta que esta aprendiendo. De igual manera, el alumno utiliza la evasión al hacer uso de las cláusulas de participio debido a que ciertas formas lingüísticas son difíciles para el aprendiente y por lo tanto tiende a evitar esa forma lingüística por considerarla difícil o por las diferencias existentes entre las lenguas.

Puesto que los libros analizados en este trabajo para la práctica de las cláusulas de participio son más gramaticales que didácticos, y el material que existe en Internet consta de ejercicios básicos para el nivel que manejan los estudiantes de la LEI, propongo el diseño de un manual de práctica para la enseñanza de las cláusulas de participio, mismo que ayude al alumno a través de la competencia comunicativa y otra serie de métodos de enseñanza a su comprensión y buen manejo de las mismas. Las actividades del manual deberán estar apegadas a las necesidades tanto del docente como de los alumnos de la LEI que requieren de un manejo formal del inglés dependiendo del nivel en que se encuentren en el MCERL y que vaya acorde con el semestre que se encuentren cursando. De tal manera, que la clara comprensión de las cláusulas de participio les brindará a los alumnos un mejor entendimiento de dicha estructura, por ser éste una estructura formal de la lengua. Esto, además impactará favorablemente en su futura práctica docente ya que podrán expresar una misma idea utilizando un registro avanzado y formal.

1.5 Objetivos

En este apartado se describe el objetivo general y los objetivos específicos que servirán como eje principal para el cumplimiento de este estudio.

1.5.1 Objetivo general

Diseñar material didáctico de apoyo para reforzar el uso de las *participle clauses* dirigido a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán.

1.5.2 Objetivos específicos

- Definir el contexto educativo al que va dirigida esta investigación.
- Definir el aspecto lingüístico a tratar en este proyecto.
- Describir las teorías de enseñanza-aprendizaje de una L2, que servirán como sustento para la propuesta que se realice, además de seleccionar el modelo para el diseño de las actividades.
- Elaborar material didáctico apropiado para reforzar el uso de las *participle clauses* dirigido a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Fes Acatlán.

1.6 Delimitación de la investigación

Para cubrir la falta de práctica de las cláusulas de participio que los alumnos LEI necesitan, se diseña un material de apoyo cuyas características y organización se describen a continuación:

- Cada uso está titulado *participle clauses*, y así cada uno llevará el nombre *Task 1*, *Task 2*, etc de acuerdo a los usos de las cláusulas de participio con las que se trabaje.
- Cada uso cuenta con tres o cuatro tareas para trabajar, abordando en cada una de ellas las que se eligieron con base en la tipología de Nunan, las cuales son: cognitivas, interpersonales, lingüísticas, afectivas y creativas.
- Cada actividad está enumerada con números ordinales, evitando así una confusión con los incisos de las otras actividades, los cuales tienen un formato con las letras del alfabeto. En cuanto a las actividades de este manual, se trabaja con dos habilidades de la lengua. Al finalizar cada *Task*, se presenta una tarea comunicativa que el alumno realiza sobre lo ya aprendido en clase y lo practicado con cada uso del manual.
- Cada tarea depende de lo que se le pida realizar al alumno. Éstas pueden ser tareas que impliquen la elaboración de un texto o la exposición oral de un tema. Cabe mencionar que la lección 1 del manual, se trabajará de acuerdo con el semestre 1 y así la lección 2 se trabaja en el segundo semestre de la licenciatura, y así hasta los semestres 7° y 8° dada la naturaleza del programa. Todo esto debido a que por cada dos semestres se trabaja con un libro de texto durante la Licenciatura.

Para la sección titulada *Answer key*, se presentan todas las respuestas a las actividades planteadas en cada *Task* así como las actividades previamente resueltas para que los estudiantes puedan verificar sus respuestas.. Esta sección al igual que las anteriores, tiene como título *participle clauses* y el número de *Task* que se trate para cada uso. En la Tabla 3, se presenta el tiempo estimado para la realización de las actividades del manual. Finalmente,

se presenta la sección titulada 'para reflexionar' con la cual el profesor se retroalimenta junto con sus alumnos sobre lo aprendido en cada lección.

Tabla 3. Tiempo estimado para la realización de las actividades

Lección	Tiempo estimado para cada lección
Lección 1: <i>Describing rooms and houses</i>	1 hora 20 min.
Lección 2: <i>Thatcherisms</i>	1 hora
Lección 3: <i>Tourism</i>	1 hora
Lección 4: <i>A library robbery</i>	1 hora 20 min.
Lección 5: <i>Life decisions</i>	1 hora
Lección 6: <i>College and distant love</i>	50 min.

De esta manera se observa que el proyecto se delimita al diseño de material didáctico de apoyo para reforzar el uso de las *participle clauses* dirigido a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

CAPÍTULO II. Cláusulas de participio

Este capítulo se encuentra dividido en tres secciones. La primera consiste en la definición y descripción de lo que son las cláusulas de participio. La segunda consta de la teoría de aprendizaje sobre la cual gira en torno este proyecto. Finalmente, la tercera y última parte contiene la teoría de enseñanza que sustenta este trabajo.

2.1 Descripción del aspecto lingüístico

En este apartado se proporcionan las definiciones de las cláusulas de participio tanto en inglés como en español así como su descripción lingüística. En español, los participios pueden fungir como adjetivos o verbos y en inglés como cláusulas de participio activo y cláusulas de participio pasivo. Finalmente, se muestra el respectivo tratamiento pedagógico que se ha dado para el estudio de dichas cláusulas.

2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en español

Resulta conveniente señalar en este apartado que el participio en español presenta muchos problemas debido a su complejidad, pues un mismo participio puede funcionar como verbo o como adjetivo. Por esta misma razón, se insertó la descripción lingüística en español únicamente con los equivalentes en inglés para dar mayor claridad al lector sobre los usos de los participios en ambas lenguas.

El participio en español es un derivado verbal con variaciones de género, número y tienen terminación en –ado o -ido y de acuerdo con Santiago Revilla (2001, p.122), el participio puede funcionar como verbo y como adjetivo (y cuando el adjetivo se sustantiva, como sustantivo).

2.1.1.1 Participio como verbo

En su calidad de verbo, el participio puede desempeñar las siguientes funciones:

- 1) Se utiliza como parte de todos los tiempos compuestos de la voz activa:

He terminado, han dicho, había llovido ...

- 2) Sirve para construir la voz pasiva:

Luis fue visto; María fue vista; ellas fueron vistas.

En esta función, como en los ejemplos anteriores se observa que tiene variaciones de género y número y, que por lo tanto se debe ajustar al género y número del sustantivo al que se refiere.

- 3) El participio puede ser núcleo de proposiciones incorporadas, llamado en este caso 'participio absoluto':
- a) de proposición adverbial *temporal*: **Hechos** los arreglos empezó la obra.
 - b) de proposición adverbial *modal*: Los prisioneros, **atadas** sus manos, fueron conducidos al campamento.
 - c) de proposición adverbial *causal*: Todos, **abatidos** por el hambre, deseaban regresar.

En esta función concuerda en género y número con el sujeto.

2.1.1.2 Participio como adjetivo

El participio, aparte de su condición de verbo, es fundamentalmente un adjetivo. Como tal adquiere sus características y funciones.

- 1) Debe ajustar su género y número al del sustantivo que modifica:

Pan endurecido, ilusión perdida, campos arados...

- 2) En cuanto a sus funciones, el participio también puede desempeñar todas las que son propias del adjetivo:
- a) Atributo de sustantivo ----- Hombre **precavido** vale por dos.
 - b) Predicativo subjetivo ----- Juan es **porfiado**.
 - c) Núcleo de predicado nominal ----- ¡Qué **cumplido** este señor!
 - d) Término de preposición ----- Lo castigaron por **atrevido**.
- 3) Como cualquier otro adjetivo, puede sustantivarse:
- a) *Todavía no ha escrito la carta.* ----- (escrito = verbo)
 - b) *Encontró un libro **escrito** a mano.* ----- (escrito = adjetivo)
 - c) *Revisó el **escrito** cuidadosamente.* ----- (escrito = sustantivo)

2.1.1.3 Participios regulares e irregulares

Los participios regulares, llamados también participios débiles, son los formados por la raíz del verbo español + la terminación -ado o -ido:

Acab-ado, ped-ido, tem-ido...

Otras veces, la oración temporal de participio se refuerza sintáctica y semánticamente con un adverbio o locución adverbial (apenas, una vez). Ejemplos:

*Apenas **terminado** el partido, cogieron el autobús.*

*Una vez **terminado** el partido, cogeremos el autobús.*

Pero con otros adverbios como *después, luego*, aunque también son refuerzos semánticos de la temporalidad, las oraciones de participio actúan como complementos o modificadores de esos adverbios. Ejemplo:

*Después de **terminado** el discurso, el orador se sentó – después de eso...*

2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en inglés

En inglés los participios sirven básicamente para dar información adicional sobre alguien o algo, de la misma manera las cláusulas de participio ayudan a expresar una idea más concisa, lo cual hace que se agregue una variedad más amplia en cuanto a escritura se refiere. Los participios se dividen en participio presente o activo y en participio pasado o pasivo (Celce-Murcia, 1999, p. 450).

2.1.2.1 Participio activo

Las cláusulas de participio son cláusulas que tienen un significado activo y pueden reemplazar a las cláusulas relativas que tengan, asimismo, un verbo activo (Newbrook, 2007, p. 202).

- Participio presente (*verb + ing*): Reemplazan a las cláusulas relativas que contengan un verbo activo. Estas oraciones tienen significado activo.

Por ejemplo:

*The land **stretching** away to the left all belongs to Mrs. Thompson. (= The land which stretches away to the left...).*

- Participio pasado (*having + pp*): Señala un tiempo precedido al tiempo expresado en la cláusula principal (Murphy, 2012, p. 136).

Por ejemplo:

***Having found** a hotel, we looked for somewhere to have dinner. (=After we have found a hotel...)*

- Participio pasivo (*having + been + ing*): Es muy raro observar este tipo de cláusulas, sin embargo éstas señalan una acción en progreso en el tiempo que esta precedida del tiempo expresado en la cláusula principal.

Por ejemplo:

***Having been working** on his paper for more than a week, John decided he would turn it in without further revision.*

2.1.2.2 Participio pasivo

Este tipo de cláusulas tienen un significado pasivo que puede ser reemplazado por cláusulas relativas, que tengan verbo pasivo (Newbrook, 2007, p. 202).

- Participio pasado (*verb + ed or pp*): Señala una razón por el resultado expresado en la cláusula principal. Nota: Muchas veces los participios pasados son irregulares, por lo tanto no terminan en *-ed*. (*stolen, worn, made*).

Por ejemplo:

*The gate **damaged** in the storm has now been repaired.*

- Participio pasivo (*being + pp*): Es muy parecido al participio pasado, sin embargo se le da un énfasis mayor en este tipo de cláusula ya que aquí se refiere a la razón o causa para el resultado expresado en la cláusula principal.

Por ejemplo:

***Being acclaimed** for the crowd, he gave a very convincing speech.*

- Participio perfecto (*having + been + pp*): señala que la acción en el participio es completada antes -y es la razón- del resultado expresado en la cláusula principal (Hewings, 2013, p. 150).

Por ejemplo:

***Having been hunted** close to extinction, the rhino is once again common in this area.*

Ahora bien, después de conocer los usos que tienen las cláusulas de participio se presenta la Tabla 4 en donde se muestra lo que es factible comparar con función similar entre oraciones en español e inglés.

Tabla 4. Similitudes en oraciones con participios en español e inglés

<p style="text-align: center;">ESPAÑOL</p> <p style="text-align: center;">Cláusulas absolutas de gerundio</p>	<p style="text-align: center;">INGLÉS</p> <p style="text-align: center;">Participio pasado</p>
<p>De anterioridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habiendo encontrado un hotel, buscamos algún lugar para cenar. • Habiendo sido explicada la lección, el profesor se marchó. 	<ul style="list-style-type: none"> • Having found a hotel, we looked for somewhere to have dinner. • Having finished the lesson, the teacher left.
<p style="text-align: center;">Cláusulas absolutas de participio</p>	<p style="text-align: center;">Participio pasado</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dichas esas cosas, mi mamá se sintió aliviada. • Después de terminado el discurso, el orador se sentó. 	<ul style="list-style-type: none"> • Having said those things, my mother gave a sigh of relief. • After having finished the speech, the speaker took a seat.
<p style="text-align: center;">Cláusulas absolutas de participio</p>	<p style="text-align: center;">Participio presente</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Una vez entendido el problema, podemos encontrar la solución. • Una vez terminado el partido, tomaremos el autobús. 	<ul style="list-style-type: none"> • Once knowing the problem, we can find the solution. • Once finishing the game, we take the bus.

Después de encontrar las similitudes entre los participios en español e inglés, se puede decir que únicamente las cláusulas absolutas de participio coinciden con el participio pasado o presente en inglés. Pues las cláusulas absolutas que en español se definen como de gerundio (habiendo + terminación de verbo en –ando, -iendo) coinciden con el participio pasado del inglés mas no así con el participio en español.

2.2 Tratamiento pedagógico

Para llevar a cabo el análisis de las cláusulas de participio en inglés, se analizaron únicamente los libros de texto, mas no los libros de trabajo. Los cuatro primeros libros con los que actualmente trabajan los profesores de inglés en los respectivos semestres de esta Licenciatura son los siguientes: *Global: Upper intermediate coursebook* (Clandfield et al., 2011); *FCE Result* (Davies et al., 2011); *Objective Advanced 3rd edition* (O’ Dell et al., 2012); *Objective Proficiency* (Capel et al., 2008). Así mismo, se incluyeron dos libros más para elaborar un

análisis exhaustivo del tema gramatical que atañe a este trabajo: *Ready for CAE* (Norris et al., 2008), y *Fast Track to FCE* (Stanton et al., 2007).

Se eligió el Enfoque Basado en Tareas porque una de sus características principales es que se centra en el significado más que en la forma. Es decir, este método considera a la lengua como la manera de construir significados, por lo tanto el énfasis reside en este último y no en la forma, ya que a través de la lengua se puede llegar a la comunicación. Para que ocurra dicha comunicación es necesario que una persona diga algo a otra y ésta debe escuchar y prestar atención a lo que se dice; en otras palabras debe prestar atención al significado. De ahí que las actividades diseñadas en este manual estén basadas en tareas, todo ello para que los estudiantes usen la lengua como medio para expresar dichos significados.

Para el análisis de cada libro se tienen contempladas siete preguntas, mismas que se derivan de los principios del enfoque basado en tareas (TBLT), las cuales se mencionan a continuación:

- 1) ¿La manera de introducir el punto lingüístico se hace mediante una enseñanza implícita o explícita?
- 2) ¿Las actividades se relacionan unas con otras para llevar a cabo la tarea final?
- 3) ¿Los ejercicios guardan relación con diferentes ámbitos de la vida real?
- 4) ¿Las actividades brindan a los alumnos oportunidades para hacer uso activo de la lengua que están aprendiendo?
- 5) ¿Las actividades están relacionadas con la forma lingüística, comunicativa y semántica?
- 6) ¿Se permite a los alumnos trabajar con actividades en donde pasen de la repetición mecanizada al uso del lenguaje creativo?
- 7) ¿Durante el proceso de aprendizaje los alumnos se cuestionan sobre: para qué se utiliza, cómo se utiliza y cómo se estructura lo ya aprendido?

Las siete preguntas anteriores, servirán para hacer un análisis sobre los libros anteriormente mencionados con respecto a los principios del TBLT, y saber si dichas actividades promueven un aprendizaje significativo y en contexto con el mundo real.

2.2.1 Global: Upper Intermediate coursebook

El primer libro a describir es *Global: Upper Intermediate coursebook*, el cual se utiliza en el 1º y 2º semestres de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Dicho libro contiene las cláusulas de participio presente en la unidad 10, parte dos. El contenido lingüístico es el uso de las cláusulas de participio en presente y la tarea consiste en reescribir una historia utilizando

dichas cláusulas. La unidad dos empieza con un fragmento de la biografía de Jane Austen y un resumen de la obra *Sense and Sensibility*, mismo que se extrajo de la fuente del libro que se está analizando.

Jane Austen (1775-1817)

Was an English novelist whose work focused on the questions of courtship, marriage, morals and inheritance. *Sense and sensibility* (1811) tells the story of Elinor and Marianne Dashwood, two sisters who are very different in personality.

Elinor is very practical and sensible and Marianne is very emotional and sensitive.

(Global: Upper intermediate coursebook, 2011, 117)

La instrucción es que los alumnos observan la portada del libro y deciden cuál de las dos mujeres es Marianne y por qué. El segundo ejercicio consiste en leer un fragmento del texto *Sense and Sensibility* de la misma autora, con el cual se tiene que responder a tres preguntas relacionadas con los sentimientos de los personajes principales.

El tercer ejercicio consiste en leer nuevamente el texto. Posteriormente enlistan ocho preguntas en las que se tiene que palomear las maneras en las que Marianne, uno de los personajes principales, demuestra su pena o dolor. Ejemplo:

3. Read the extract again. Tick () the ways in which Marianne shows her grief.

- | | |
|---|--------------------------|
| 1 she doesn't eat | <input type="checkbox"/> |
| 2 she sleeps late | <input type="checkbox"/> |
| 3 she cries | <input type="checkbox"/> |
| 4 she gets angry with her family | <input type="checkbox"/> |
| 5 she doesn't speak | <input type="checkbox"/> |
| 6 she goes riding alone | <input type="checkbox"/> |
| 7 she walks around the village by herself | <input type="checkbox"/> |
| 8 she plays music she played for Willoughby | <input type="checkbox"/> |

(Global: Upper intermediate coursebook. 2011, 116)

En el cuarto ejercicio se tiene que explicar las reacciones que tiene la familia de Marianne con respecto a su comportamiento. En el quinto, se hace una pregunta de lo que opinan en relación al comportamiento del personaje principal. Para poder responder a esa pregunta, se provee a los alumnos de un cuadro que contiene vocabulario relacionado con las siguientes emociones:

Extend your vocabulary,: metaphors and strong emotions

Experiencing strong emotions is like being *hit*, *touched* or *hurt*.

The parting from Willoughby **hit** Marianne really hard.

It **pained** Marianne's family to see her suffering.

Marianne was **touched** by her family's support.

Willoughby's lack of communication **hurt** Marianne's feelings.

When Willoughby didn't want to see her anymore, it **came as a huge blow**.

She was **overcome** by grief.

1. Can you understand this metaphor? What sort of news might provoke emotions so strong that they feel like a physical blow?
2. Can you express emotions in this way in your language?

(Global: Upper intermediate coursebook. 2011, 116)

Todo ello para que utilicen expresiones metafóricas en inglés con respecto a sentimientos. Todos los ejercicios mencionados anteriormente hacen referencia al uso de vocabulario de emociones y se utilizan para hacer la introducción al tema de cláusulas de participio más ninguno hace énfasis en dicho tema gramatical. A pesar de que los ejercicios se basan en una novela de la escritora inglesa Jane Austen, están contextualizados con situaciones de la vida real ya que tratan sobre emociones de cuando las personas sienten alguna pena o dolor por un ser querido que se ha perdido.

En la sección de gramática, los alumnos leen unos ejemplos y reglas de los usos de las cláusulas de participio, las cuales posteriormente se discutirán para decir si son más comunes en un lenguaje oral o escrito. Ejemplo:

1. Read the examples and the rules in the box. Do you think participle clauses are more common in spoken or written language?

*She was unable to talk and unwilling to take any nourishment, **giving** pain every moment to her mother and sisters.*

*She wandered about the village of Allenham, **crying over** the unhappy changes in her circumstances.*

- Present participle clauses are used to link information so that more information is given in shorter sentences.
- A present participle is used in one clause instead of a subject and a main verb; the subject of the actions must be the same.
- When the participle clause is negative, *not* is used before the participle (*not eating*)

(Global: Upper intermediate coursebook, 2011, 116)

En cuanto a esta sección, los ejemplos son igualmente extractos del texto, mismos que solamente se tienen que identificar; es decir, se muestra de manera implícita el punto

lingüístico al alumno para que después él lea las reglas de uso y sepa cuándo utilizar estas cláusulas. En el segundo ejercicio se hace mención de que las cláusulas de participio son frecuentemente utilizadas después de ciertas preposiciones como: *before, after, when, while, on* and *without*. Asimismo, el alumno debe encontrar dos ejemplos con preposiciones en el texto.

En el tercero, el alumno tiene que reescribir las frases en negritas de un pequeño texto proporcionado por el libro. Ejemplo:

3. Rewrite the phrases in bold using a participle clause.

Marianne wrote to Willoughby **and she told him** that she was in London. **She didn't hear anything from him**, so she wrote again but again she got no reply. She therefore wrote a third letter **and asked him** to return her notes and a lock of her hair. He did this **and explained** that he was engaged to another person. **When she discovered that** Willoughby was going to marry a rich heiress, Marianne was overcome with grief. Willoughby later told her sister that, **because he feared** he would be disinherited if he married Marianne, he had decided to marry for money.

(Global: Upper intermediate coursebook, 2011,116)

Los dos ejercicios descritos arriba muestran una secuencia con las actividades, ya que todas trabajan con la lectura de Jane Austen. El cuarto ejercicio consiste en unir oraciones con la mitad que le corresponde para finalmente contar la historia. A continuación se muestra dicho ejercicio:

4. Match the two halves of the sentences to tell a story.

- 1 After meeting Lucy at a friend's dinner party
 - 2 But on hearing she had been seeing another man
 - 3 Not wanting to show her I was upset,
 - 4 After a few months, I decided to start doing sport
 - 5 And while out running one day,
 - 6 The problem was I couldn't be with her
-
- a I decided to break off the relationship.
 - b without thinking of Lucy.
 - c instead of feeling sorry for myself.
 - d I met somebody else.
 - e I pretended not to care.
 - f we started going out together.

(Global: Upper intermediate coursebook. 2011, 117)

Este ejercicio no se encuentra dentro de un contexto, sin embargo son ejercicios en donde los alumnos pueden practicar dicho punto gramatical, aunque a su vez tampoco involucra un trabajo grupal.

Finalmente, en la quinta y última sección de producción escrita, hay un ejercicio de trabajo en parejas que consiste en elegir una de las dos tareas que se proporcionan para escribir una historia utilizando las cláusulas de participio. Aunque los ejercicios están relacionados con las actividades del texto de Jane Austen y con el ejercicio cuatro arriba mencionado, existe una tarea final, la cual consiste en escribir una historia de dichos textos con base en el punto de vista de Willoughby o cambiando el final del ejercicio cuatro. Cabe mencionar que ninguno de los dos ejercicios guardan alguna relación con la vida real.

Análisis del libro *Global: Upper intermediate coursebook*

Después de haber hecho la revisión al uso de las cláusulas de participio que se ubica en la unidad 10 de dicho libro, se procederá a contestar las siete preguntas basadas en los principios del TBLT.

1. ¿La manera de introducir el punto lingüístico se hace mediante una enseñanza implícita o explícita?

La introducción sobre el punto lingüístico que nos atañe es mediante la enseñanza implícita, ya que se presenta dicho punto gramatical de acuerdo al texto que se trabajó previamente en el ejercicio dos y tres respectivamente.

2. ¿Las actividades se relacionan unas con otras para llevar a cabo la tarea final?

Las actividades están relacionadas unas con otras, ya que primero se presenta un texto con la gramática a trabajar, después aparece vocabulario relacionado con emociones fuertes; posteriormente, se analiza un extracto con oraciones que contengan las cláusulas de participio y se trabaja además con frases en las que los alumnos tienen que reescribir esas oraciones utilizando las cláusulas de participio. Sin embargo, el ejercicio cuatro que presenta el libro no tiene ninguna relación con lo ya trabajado, pues son oraciones ubicadas en otro contexto.

3. ¿Los ejercicios guardan relación con diferentes ámbitos de la vida real?

Se podría decir que sí, pues es un texto que se basó en la novela de la escritora Jane Austen, y trata sobre las relaciones amorosas y las personalidades de la gente por lo tanto podríamos decir que estaría en contexto con la vida cotidiana.

4. ¿Las actividades brindan a los alumnos oportunidades para hacer uso activo de la lengua que están aprendiendo?

No, por que la mayoría de las actividades a realizar trabajan con el texto *Sense and Sensibility*, incluso la tarea final está relacionada con el texto.

5. ¿Las actividades están relacionadas con la forma lingüística, comunicativa y semántica?

Si, en el caso de las preposiciones que se utilizan después de las cláusulas de participio sí están relacionadas con la forma lingüística pero sobre todo con la sintaxis, la forma semántica se relaciona con el ejercicio de vocabulario y metáforas; sin embargo, no existe ninguna actividad que tenga relación con la forma comunicativa.

6. ¿Se permite a los alumnos trabajar con actividades en donde pasen de la repetición mecanizada al uso del lenguaje creativo?

En este caso, los alumnos siguen trabajando con los ejemplos tomados del texto, no se les brindan oportunidades para que ellos creen oraciones que tengan que ver con la vida real.

7. ¿Durante el proceso de aprendizaje los alumnos se cuestionan sobre: para qué se utiliza, cómo se utiliza y cómo se estructura lo ya aprendido?

Los alumnos no se preguntan para qué, cómo se utiliza y cómo se estructura lo ya aprendido, solamente en la parte de *Grammar focus*, en donde se encuentra la explicación de las cláusulas de participio, existe una pequeña parte del uso de dichas cláusulas, mas nunca los alumnos interiorizan de manera significativa el uso del tema gramatical en cuestión.

2.2.2 FCE Result

El segundo libro a describir es el *FCE Result*, el cual se utiliza en el tercer y cuarto semestre de la Licenciatura. Este libro únicamente trabaja con las cláusulas relativas en la unidad 9, mas no aborda las cláusulas de participio, razón por la que no se realiza el análisis del libro.

2.2.3 Objective Advanced 3rd edition

El tercer libro a describir es el *Objective Advanced 3rd edition* (O' Dell et al., 2012). Este libro se trabaja en el 5° y 6° semestres de la Licenciatura y en la unidad 10 se ven las cláusulas de participio. Su objetivo de comunicación consiste en hablar de textos académicos y de estudios avanzados. La unidad 10 comienza con una actividad de producción oral, en donde los estudiantes tienen que discutir y responder tres preguntas que tienen que ver con el aprendizaje del idioma inglés. El siguiente ejercicio y los subsecuentes son los proporcionados por el libro descrito. Por ejemplo:

1. Work with a partner. Discuss these questions and give reasons and examples.

a Have you ever used English to study another subject?

b Some people say that one of the best ways of learning English is to study another subject through English. Do you agree?

c Would you like to study in an English-speaking country?

(Objective Advanced 3rd edition, 2012, 64)

Dicho ejercicio se encuentra en un contexto académico útil e interesante para los estudiantes de la LEI, ya que la mayoría le gustaría visitar algún país de habla inglesa para perfeccionar el inglés.

Para la sección de lectura, se incluyen tres ejercicios. El primer ejercicio consiste en cinco fragmentos de textos relacionados con economía, historia, leyes, sociolingüística y psicología. En el inciso (a) de esta sección, los alumnos tienen que unir los textos con las disciplinas anteriormente descritas. Para el inciso (b) tienen que unir los fragmentos de dichos textos con alguna de las imágenes que se presentan en el ejercicio, finalmente en el inciso (c) se pide a los alumnos que resuman cada texto en una oración. A pesar de que no todos los textos tratan sobre materias relacionadas con la enseñanza, son de utilidad para emplearlos en contextos comunicativos fuera de las aulas.

Para el tercer ejercicio se muestran frases utilizadas con relación al lenguaje académico. Estas frases están incluidas dentro de los cinco textos que previamente los estudiantes leyeron. Para este ejercicio, los alumnos tienen que unir las palabras que se encuentran en el recuadro con las palabras subrayadas en los textos. Ejemplo:

3. Academic language often uses unfamiliar vocabulary. Match the words from the box with the underlined words in the extracts.

a firm no
before
behind
get
make a difference
permission
previously (x2)
reaches
spare money
stage where nothing more is needed
the other way around

(Objective Advanced, 2012, 64)

Dichas expresiones son de mucha utilidad para los estudiantes, ya que al establecer una conversación o hacer un escrito, su vocabulario se verá enriquecido al utilizar este tipo de expresiones en contextos reales con un vocabulario más avanzado.

En cuanto al ejercicio cuatro, los alumnos tienen que completar ocho frases con las palabras subrayadas y frases de los textos. Algunos ejemplos son:

4. Fill the gaps with the underlined words and phrases from the extracts.

a It is estimated that the demand for mobile phones will soon reach point in this country.

b People who are colour blind cannot always between shades of red and green.

c Student A should look at Student B's composition and

(Objective Advanced 3rd edition, 2012, 64)

Este tipo de ejercicio no está relacionado con los tres ejercicios anteriores, ya que el alumno sólo tiene que utilizar dichas expresiones en oraciones que están aisladas unas de otras.

Por otro lado, en la parte de vocabulario se incluyen dos ejercicios, el primero consiste en completar una tabla con tres columnas de: verbo, sustantivo y adjetivo basada en las palabras que se utilizaron en los textos anteriores. Dicha tabla se muestra a continuación.

Verb	Noun	Adjective
occur		
-	founder	
-	consequence	
		obligatory
disappear		
	glamour	
	authority	
		various
presume		
	perception	

(Objective Advanced 3rd edition, 2012, 66)

El segundo ejercicio de vocabulario consiste en reescribir las oraciones a-h, utilizando la palabra en mayúsculas, sin cambiar la forma de la palabra. Algunos ejemplos son:

**2. Rewrite the sentences using the word in capitals.
Do not change the form of the word.**

- a All pupils must wear school uniform. (OBLIGATORY)
- b There are a great many different animals which are indigenous to Australia. (VARIETY)
- c Burglaries happen every day in this part of town. (OCURRENCE)

(Objective Advanced 3rd edition, 2012, 66)

Este ejercicio, a pesar de que trabaja con vocabulario extraído de los cinco textos leídos al inicio de la unidad, tiene oraciones aisladas y sólo se enfocan en el uso sintáctico de las palabras en una oración.

El siguiente ejercicio, que es propiamente el tema de las cláusulas de participio, consta de tres secciones. La sección comienza dando una breve explicación de lo que son dichas cláusulas tanto en participio presente, participio pasado o en participio perfecto, así mismo, se proporcionan dos ejemplos de los textos previamente trabajados. Al final de los dos ejemplos dados, se explica brevemente que dichas cláusulas se pueden ampliar para formar cláusulas completas mediante el uso de conjunciones al principio de la oración o mediante cláusulas relativas.

Participle clauses are clauses that begin with either a present, a past or a perfect participle. Look at these examples using present participles from the textbook extracts.

***Following** the example of two of the founders of the modern discipline, de Saussure (1959) and Bloomfield (1933), most linguists have maintained that change itself cannot be observed.*

*The Tsar took scissors, **cutting** off their beards and **snipping** the capacious sleeves of their traditional robes ...*

Participle clauses can be expanded to make full clauses. This may be done by forming clauses beginning with conjunctions like *when, if, because* or *and* or forming relative clauses beginning with *who, which* or *that*.

(Objective Advanced 3rd edition, 2012, 66)

Aquí las oraciones son extractos de los textos, con lo cual se puede decir que están relacionadas.

El primer ejercicio de esta sección consiste en ampliar frases utilizando las palabras entre paréntesis. Ejemplo:

1. Expand these examples of participle clauses using the words in brackets.

- a Hoping to gain a speedy victory, the general took the decision to invade. (because)
- b It being a Sunday, most of the shops were shut. (since)
- c Generally considered a weak king, Charles I was eventually beheaded. (who)

(Objective Advanced 3rd edition, 2012, 66)

En cuanto al segundo ejercicio, se pide a los alumnos reescribir las oraciones con las palabras dadas. Este ejercicio se encuentra relacionado con el tema del ambiente académico ya que va de acuerdo con temas escolares y aspectos sociológicos.

Ejemplo:

2. Rewrite these sentences with the words given.

a While I was walking round the exhibition, I caught sight of an old school friend.

Walking ...

b Because Marti had made so many mistakes in her homework, she had to do it all over again.

Having ...

(Objective Advanced 3rd edition, 2012, 67)

Finalmente, en el tercer ejercicio se pide a los alumnos que completen tres o cuatro oraciones de las cinco que proporciona el libro. Ejemplo:

4. Complete three or four of these prompts.

- a Having studied English for some years now, ...
- b Having spent a lot of time trying to ...
- c It being a day today,
- d Not wanting to appear boastful, I ...
- e Starting this CAE course, ...
- f Knowing what I know now about ...

(Objective Advanced 3rd edition, 2012, 67)

Este último ejercicio implica un enfoque mucho más específico en las cláusulas de participio, y por lo tanto se relaciona con los ejercicios anteriores al hablar de temas escolares.

Análisis del libro *Objective Advanced 3rd edition*

De acuerdo con la información descrita en este tercer libro, se procederá a contestar la primera pregunta.

1. ¿La manera de introducir el punto lingüístico se hace mediante una enseñanza implícita o explícita?

A pesar de que la unidad diez comienza con ejercicios de vocabulario y textos relacionados con el ambiente académico, el punto lingüístico es introducido implícitamente mediante dos oraciones provenientes de los textos que los alumnos leyeron anteriormente. Únicamente la parte que corresponde a las cláusulas de participio aparece subrayada. No se les proporciona ninguna regla gramatical; sin embargo, se menciona que el uso de estas cláusulas puede iniciar con conjunciones como: *when, if, because, and* o también pueden comenzar con cláusulas relativas como: *who, which* o *that*.

2. ¿Las actividades se relacionan unas con otras para llevar a cabo la tarea final?

Sí, todas las actividades se relacionan de alguna u otra manera con contextos académicos.

3. ¿Los ejercicios guardan relación con diferentes ámbitos de la vida real?

El tema de esta unidad es un tema que se aborda comúnmente en el mundo real, específicamente en el ámbito escolar.

4. ¿Las actividades brindan a los alumnos oportunidades para hacer uso activo de la lengua que están aprendiendo?

El libro únicamente proporciona tanto el ejercicio uno al comienzo de esta unidad como el último, oraciones en donde se involucra la participación de los alumnos. En el primero existe una discusión de tres preguntas relacionadas con la importancia que tiene el inglés en la vida de los aprendientes, y en el último ellos tienen que completar cinco oraciones de acuerdo con información que sea lógica y coherente para ellos.

5. ¿Las actividades están relacionadas con la forma lingüística, comunicativa y semántica?

La unidad diez de este libro trabaja con la forma lingüística en el primer ejercicio de vocabulario que se relaciona con completar una tabla de acuerdo a si las palabras son verbos, sustantivos o adjetivos. Para la forma comunicativa el primer ejercicio y el último de la misma unidad dan muestra de que en dichos ejercicios existe la función de poder comunicarse con la lengua que están aprendiendo, en este caso el inglés. Finalmente, en el ejercicio tres de y el ejercicio cuatro, sin lugar a dudas, se está trabajando con la forma semántica de la lengua.

6. ¿Se permite a los alumnos trabajar con actividades en donde pasen de la repetición mecanizada al uso del lenguaje creativo?

Se puede decir que exclusivamente el ejercicio uno y el último de la unidad dan oportunidad a que los alumnos respondan con la información proporcionada por ellos mismos.

7. ¿Durante el proceso de aprendizaje los alumnos se cuestionan sobre: para qué se utiliza, cómo se utiliza y cómo se estructura lo ya aprendido?

En ninguno de los ejercicios de esta unidad se observa que se permita a los alumnos reflexionar sobre lo aprendido en relación con las cláusulas de participio, sin embargo, en el último ejercicio de la unidad existe un pequeño recuadro en donde los alumnos dirigirán su atención al *grammar folder* de la página 168 del mismo libro, para tener una explicación de los usos de la cláusulas de participio.

2.2.4 Objective Proficiency

El cuarto libro por revisar es el *Objective Proficiency* (Cappel et al., 2008). Este libro se trabaja en los últimos semestres de la Licenciatura, es decir, en 7° y 8° semestres. Las cláusulas de participio se abordan en la unidad siete. El objetivo de comunicación consiste en frases relacionadas con una parte del cuerpo, en este caso el ojo, y con frases sustantivas para mejorar el estilo al escribir. En cuanto al contenido lingüístico, consiste en utilizar cláusulas de participio para proporcionar información extra acerca de un sustantivo. La unidad comienza con una serie de imágenes en donde el estudiante decide qué es lo que todas ellas tienen en común. Posteriormente, los alumnos escuchan cuatro fragmentos de conversaciones en donde ellos tienen que elegir de las opciones A, B y C la que sea más apropiada. Para cada fragmento hay dos preguntas a responder, los cuales tratan de temas relacionados con las artes, la fotografía, los inventos y la vista. Cabe mencionar que, a pesar de que trata de temas relacionados con la visión, ninguno de los cuatro fragmentos se relaciona con los otros. Para la actividad tres, los estudiantes tienen que leer un texto sobre el artista francés *Georges Seurat*. El texto debe ser completado mediante formación de palabras, es decir, se proporciona una palabra con la cual ellos deciden si deben escribir un sustantivo, adjetivo, verbo o adverbio. Algunos ejemplos de este ejercicio son los siguientes:

3. Read this text about the French artist Georges Seurat. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the space in the same line.

The pointillist Georges Seurat (1859-1891)
 (2) _____, the unit of Impressionism had been the brush-stroke,
 always (3) _____ in form – fat or thin, clean or smeared, streaky,
 squidgy or transparent – and (4) _____ mixed to conform with
 the facts of sight. Seurat wanted something with greater (5) _____
 than that. A child of late nineteenth-century positivism and (6)
_____ optimism, Seurat drew on studies of visual colour analysis to
 generate his own (7) _____ style.

**HITHER
 PREDICT**

**INTUITION
 STABLE**

**SCIENCE
 COMPARE**

(*Objective Proficiency*, 2008, 59)

En este caso, el texto se relaciona con el tema de visión, en la medida en que el artista muestra el contraste de los colores en sus obras, a la vez que utilizaba un estilo para pintar mediante puntos, de ahí el nombre de 'Puntillismo'.

A partir de la frase subrayada en el ejercicio de arriba, se presenta ésta como ejemplo para el uso de frases sustantivas en escritos académicos. El libro proporciona, cinco frases sustantivas más para que el alumno haga dos oraciones del tema que sea de su agrado. Ejemplo:

Complete the sentences opposite, which start with noun phrases. Write about people of your choice.

Example: one of the most creative artists of the 20th century, *Picasso*
produced many different styles in the course of his working life.

- a highly-regarded and influential film-maker,
- b Best-known for his magnificent novels,
- c Undervalued as an actor until very recently,
- d The youngest of a large family,
- e Young, rich and famous,

Write two more complete sentences on subjects of your choice.

(Objective Proficiency, 2008, 59)

El siguiente ejercicio, que es propiamente el de participios, comienza con una imagen tomada desde el espacio por el telescopio Hubble, la cual muestra un área de formación de estrellas, que se ubica en el corazón de una galaxia lejana a la nuestra. Se le pregunta al alumno si éste la describiría como hermosa, ¿por qué? ¿y por qué no? Así mismo, se presenta un banco de palabras, en este caso adjetivos, que el alumno utilizará para describir la fotografía anteriormente descrita. En el ejercicio número dos de participios, se le pide al alumno identificar las partes de la oración de las palabras subrayadas en la siguiente oración:

a. Identify the part of speech of each underlined word in the following sentence, which is taken from one of the recordings in 7.1

*You may see a pair of dazzling
headlights eyeballing you.*

(Objective Proficiency, 2008, 60)

Posteriormente, aparece un recuadro titulado *exam spot*, el cual menciona que los participios pueden ser usados en cláusulas, para dar más información sobre un sustantivo. Así mismo, se sugiere al alumno utilizarlas en el *paper 2* del *Cambridge Proficiency Examination*.

En el siguiente ejercicio el estudiante tiene que identificar los participios y decir a qué se refieren los ejemplos también tomados de la grabación 7.1. Ejemplo:

- b. Identify the participle and say what it refers to in these examples, also taken from 7.1**
- i. Driving home through the unlit outskirts of Halifax at night, Percy Shaw would follow the glint of ...
 - ii. His invention, modeled on the eye of a cat, consists of ...

(Objective Proficiency, 2008, 60)

A pesar de que los ejercicios arriba mencionados contienen cláusulas de participio y se encuentran relacionados unos con otros, no se puede considerar que estén en contexto con el telescopio *Hubble*, sin embargo se relacionan con artistas del siglo XXI.

La última actividad del ejercicio dos de participios explica que la posición de la cláusula de participio en una oración altera el significado de la misma. También pide al alumno explicar la diferencia en significado de las dos oraciones siguientes.

- c. Sometimes the position of the participle clause in the sentence alters the meaning. Explain the difference in meaning of these two sentences.**
- i. I saw our cat sitting precariously on the roof.
 - ii. Sitting precariously on the roof, I saw our cat.

(Objective Proficiency, 2008, 60)

El ejercicio tres consiste en leer un texto titulado *Beauty written in the stars*, el cual se encuentra acompañado de la imagen del Hubble. Éste pide al alumno que diga algo sobre el arte y la belleza.

En el cuarto ejercicio se pide al alumno, de acuerdo al texto, que mencione cuáles de los participios en cursivas se usan activa o pasivamente, y si se refiere a una acción simultánea o a una acción previa. El libro proporciona un ejemplo para su elaboración. A continuación se presenta un fragmento del texto y posteriormente se describe el ejemplo.

Beauty written in the stars

...That was what he meant by beauty.
What might he have said today, *having viewed* the pictures *taken* by the Hubble Space Telescope?...

(Objective Proficiency, 2008, 60-61)

4. Say whether the italicised participles in the article are used actively or passively. Does each one refer to simultaneous action or to previous action? For example,

Gazing is an active use, referring to the same time as the action in the main clause of the sentence (we are savouring).

(Objective Proficiency, 2008, 60)

En este caso, describen al verbo mirar en inglés *gazing*, como un verbo con uso activo ya que se refiere al mismo tiempo a la acción de la cláusula principal de la oración en español 'estamos saboreando' y en inglés (we are savouring). En este caso, únicamente se pide al alumno que reconozca aquellas oraciones en participio y que diga si son activas o pasivas.

El quinto ejercicio consiste en unir oraciones 1-6 con las letras a-f, iniciando cada frase con cláusulas de participio. Ejemplo:

5. Join a sentence from 1-6 with one from a-f, starting each new sentence with a participle clause. Think about timing in the two sentences you are joining. An example (0 + g) is given.

EXAMPLE: *Having slashed the half-finished canvas with a knife, the temperamental artist threw his paints out of the seventh-storey window one by one.*

0 the temperamental artist slashed the half-finished canvas with a knife.

1 the exhibition includes some rather shocking images.

2 Andy Goldsworthy's sculptures often occur in open landscape.

c It has received mixed reactions from members of the public.

f They are particularly effective during dramatic weather conditions.

g He threw his paints out of the seventh-storey window one by one.

(Objective Proficiency, 2008, 61)

Aunque este tipo de ejercicio provee amplias oportunidades para los alumnos de practicar las cláusulas de participio, no se pueden considerar en contexto ya que ninguna de las seis

oraciones que se presentan en el libro se relacionan con el texto *Beauty written in the stars*, sin embargo, sí se relacionan con el arte.

Finalmente, en el último ejercicio relacionado con este tema gramatical se pide al alumno que complete las oraciones a-g con un participio pasivo adecuado de los verbos que se proporcionan. Ejemplo:

6 Complete the sentences with a suitable passive participle, formed from one of the verbs below.

Announce choose damage make search sell show

- a** The sculptures _____ for the exhibition will all have to travel to New York by sea.
b Many of the images _____ in advertisements at the moment are based on original artists' work.
c the colourful posters _____ at the gallery could themselves become collectors' items one day.
d Jewellery _____ from recycled glass and plastic is particularly popular.
e Delays have mainly been caused by visitors' belongings _____ at the exhibition entrance.
f The shortlist _____ yesterday has already provoked strong criticism.
g The museum basement _____ by flooding last November will remain closed to visitors.

(Objective Proficiency, 2008, 61)

Al igual que el ejercicio anterior, este último no está relacionado con los ejercicios anteriores de esta unidad. Sin embargo, y como se puede ver, al alumno se le brindan múltiples oportunidades para su práctica.

Análisis del libro *Objective Proficiency*

Después de haber descrito el cuarto libro se proseguirá a revisar las siete preguntas de este análisis.

1. ¿La manera de introducir el punto lingüístico se hace mediante una enseñanza implícita o explícita?

El punto lingüístico se presenta primeramente por palabras que fungen como adjetivos. Posteriormente esos adjetivos dentro de una oración se transforman en cláusulas de participio de forma implícita.

2. ¿Las actividades se relacionan unas con otras para llevar a cabo la tarea final?

Todas las actividades de formación de frases sustantivas están relacionadas con el tema de visión. En cuanto a las cláusulas de participio, sólo los cuatro primeros ejercicios de

participios se relacionan con el texto *Hubble*. El quinto y sexto ejercicios contienen oraciones que no guardan relación con el texto antes mencionado.

3. ¿Los ejercicios guardan relación con diferentes ámbitos de la vida real?

Los ejercicios destinados a la enseñanza y práctica de las cláusulas de participio no guardan ninguna relación con la vida real, a excepción del ejercicio cinco y seis los cuales contienen oraciones aisladas pero que de alguna manera guardan relación con temas de la vida cotidiana como son: los anuncios, exhibiciones, museos, esculturas entre otras.

4. ¿Las actividades brindan a los alumnos oportunidades para hacer uso activo de la lengua que están aprendiendo?

Podríamos responder que las actividades anteriormente analizadas no brindan oportunidades a los alumnos para hacer uso de la lengua que están aprendiendo, ya que todos los ejercicios están guiados de alguna u otra manera para que el alumno solamente identifique verbos pasivos o activos, para que una oraciones entre uno y otro apartado y finalmente para que complete oraciones eligiendo los verbos adecuados que presenta el ejercicio.

5. ¿Las actividades están relacionadas con la forma lingüística, comunicativa y semántica?

Las actividades que presenta el libro en cuestión no se relacionan con la forma comunicativa, ya que no existe ninguna actividad para que los alumnos intercambien opiniones o debatan sobre algún tema haciendo uso de las cláusulas de participio. Para la forma lingüística, existe el ejercicio sobre el artista francés Georges Seurat, en donde los estudiantes tienen que escribir cuál es la función de las palabras para completar el texto de puntillismo. Dicho texto, como ya se dijo anteriormente, se utiliza para enseñar las frases sustantivas mas no para la práctica de las cláusulas de participio. Finalmente, en cuanto al contenido semántico, tenemos el ejercicio (c) de la actividad dos de participios, en donde se menciona que al cambiar la posición de la cláusula de participio ésta puede también alterar el significado de la misma.

6. ¿Se permite a los alumnos trabajar con actividades en donde pasen de la repetición mecanizada al uso del lenguaje creativo?

Las actividades ya descritas no permiten al alumno pasar de la reproducción mecánica al uso del lenguaje creativo, ya que en todas, el estudiante únicamente completa o forma oraciones. Por lo tanto no existe alguna actividad en donde el alumno exprese oraciones desde su propia experiencia.

7. ¿Durante el proceso de aprendizaje los alumnos se cuestionan sobre: para qué se utiliza, cómo se utiliza y cómo se estructura lo ya aprendido?

Existe un pequeño recuadro dentro de las actividades especificando el uso de las cláusulas de participio, más no aparece ningún otro en donde aparezca cómo se utilizan o cómo se estructuran. Al final del libro, existe un apartado titulado *Grammar folder*, en donde menciona cómo se utiliza y cómo se estructura el punto lingüístico que se ha analizado hasta ahora.

2.2.5 Ready for CAE

El siguiente libro a describir es el *Ready for CAE*. El tema de cláusulas de participio se encuentra en la unidad 10, su objetivo de comunicación es el de describir habitaciones y hogares, significados metafóricos y vocabulario sobre ruidos y sonidos, mientras que el contenido lingüístico es el de las cláusulas de participio como se mencionó anteriormente. En este sentido se describe a groso modo las actividades previas y posteriores al tema de nuestra incumbencia para el análisis las cláusulas de participio en este libro.

El primer ejercicio de esta unidad consiste en relacionar adjetivos que se utilizan para describir habitaciones y hogares. En el segundo ejercicio se les da a los alumnos cinco grupos de palabras con tres adjetivos cada uno para que el estudiante elija de los adjetivos del recuadro cuál es el adecuado para cada uno de los tres adverbios. Posteriormente, el alumno describe su casa utilizando los adjetivos y adverbios del ejercicio anterior. Después, en parejas tienen que describir las dos fotografías que presenta el libro, una de un departamento y la otra de una casa.

El segundo ejercicio es de *open cloze*, donde los estudiantes tienen que completar un texto relacionado con el trabajo del hogar y decidir qué palabras se necesitan para completarlo. Para el ejercicio posterior, existe una serie de 15 preguntas relacionadas con gramática en donde los alumnos tienen que encontrar las respuestas en el texto del ejercicio anterior. El siguiente es de comprensión de lectura de un texto titulado "*The joy of plumbing*" y consta de siete preguntas para resolver. Al final del ejercicio los alumnos tienen que discutir algunas preguntas relacionadas con el texto previamente leído. Cabe mencionar que esta lectura tiene oraciones que se relacionan con el punto gramatical de este trabajo que se trabajarán más adelante con los ejercicios propiamente de *participle clauses*.

La siguiente actividad es la de significados metafóricos. Se dan algunos ejemplos de ellos para que los estudiantes decidan a qué se refiere cada oración. Posteriormente, existe un ejercicio para completar oraciones con verbos que se relaciona con significados metafóricos. El ejercicio siguiente consiste también en completar seis oraciones, pero esta vez con sustantivos. Las últimas actividades de esta sección consisten en describir la imagen de un

paisaje que proporciona el libro y luego los mismos estudiantes describen algún lugar del área donde viven.

Ahora bien, se presenta la descripción propiamente de las cláusulas de participio. El ejercicio uno empieza describiendo lo que son estas cláusulas, para qué se utilizan y cómo se utilizan. Además de que cuestionan a los alumnos sobre el uso de las mismas, mediante el análisis de una oración. A continuación se presenta un ejemplo del libro *Ready for CAE*.

1. Participle clauses are clauses which begin with a present or past participle. They help to express ideas concisely and are more commonly used in written English.

Participle clauses can be used instead of relative clauses, as in this example from the reading text:

Between the road and the bungalow there is a ditch, (which is) choked with weeds...

Which words have been omitted from the following sentences to create a participle clause?

So this man, living on a laborer's wage, clearly believed he was just locked out of the lifestyle.

(Ready for CAE, 2008, 133)

El segundo ejercicio presenta algunas conjunciones que pueden ser omitidas para el uso de las cláusulas de participio. Así mismo, se pide al alumno subrayar algunas frases que aparecen en el texto "*The joy of plumbing*" que expresen la misma idea de las oraciones a-d presentadas en este ejercicio. Ejemplo:

2 Conjunctions like *and, so, because, as, when, after* and *if* can also be omitted to create participle clauses. Underline the sentences in the reading text which express the same ideas as a-d below.

a *Because* they had become rather frail and vulnerable in the last few years, he and his wife were heavily reliant on the good nature of one neighbour.

b He fled from Estonia in 1946 *and* came to Britain.

c These people were shocked beyond belief by what they saw when they visited the house, *so* they began to put pressure on the local council.

d 'That's the good thing about the country,' he says, *as* he looks out over the familiar prospect.

(Ready for CAE, 2008, 133)

En este ejercicio los alumnos practican lo que dice el punto dos sobre conjunciones, además de que dicho ejercicio está relacionado con el texto que ya se trabajó, ya que extraen oraciones del mismo para ver en contexto cómo se utilizan las cláusulas de participio.

El tercer ejercicio consiste en explicar las diferencias en significado de dos pares de frases. Se pide también decir qué oraciones resultan más probables.

Por ejemplo:

3. Explain the difference in meaning between the following pairs of sentences. Which sentence in each pair is more likely?

- 1** a Driving home from the pub last night, the police stopped him.
b Driving home from the pub last night, he was stopped by the police.
- 2** a The manager being ill, Elisa took over all his responsibilities for the week.
b Being ill, Elisa took over all the manager's responsibilities for the week.

(Ready for CAE, 2008, 133)

Como se pudo ver en este ejercicio, las oraciones no presentan ninguna relación con los ejercicios anteriores, sin embargo los alumnos hacen conciencia de que al cambiar alguna parte de la frase o al poner la coma en otro lugar, cambia totalmente el significado de la oración.

Para la parte de práctica, se presentan tres ejercicios. El primero contiene seis oraciones con cláusulas de participio, en donde los estudiantes tienen que transcribirlas utilizando conjunciones o pronombres relativos. El libro proporciona un ejemplo para que posteriormente el alumno haga lo mismo con el resto de las oraciones.

1. Sentences 1-6 contain participle clauses. Rewrite each one using conjunctions or relative pronouns. There is an example at the beginning (0).

0 Not wanting to wake anyone up, she took her shoes off and tiptoed up stairs.

She didn't want to wake anyone up, so she took her shoes off and tiptoed up the stairs.

1 Having won the silver medal in the 100 metres, he went on to take gold in the 200 metres and long jump.

2 Don't look now, but the woman sitting next to you is wearing shoes made of crocodile skin.

3 Drunk in moderation, red wine is thought to protect against coronary disease.

4 Wrapped in a blanket and looking tired after his ordeal, Mr. Brown was full of praise for the rescue services.

5 Reaching for the sugar, he knocked over his glass, spilling wine over her new dress.

6 Having never been abroad before, Brian was feeling a little on edge.

(Ready for CAE, 2008, 133)

En cuanto al ejercicio dos, se pide al alumno reescribir las ocho oraciones utilizando participios. Ejemplo:

2. Rewrite the following sentences using participle clauses.

1 Because I live within walking distance of the centre, I rarely use the car.

2 When I was cycling in to work the other day, I saw a deer.

3 As we'd never had so much peace and quiet before, we found living here a little strange at first.

4 Our bedroom, which is situated at the back of the building, has some superb views over the rooftops towards the docks.

5 If you play it at full volume, it really annoys the neighbours.

6 The house is a little off the beaten track, so it's not that easy to find.

7 After the children had all left home, we decided to move away from the hustle and bustle.

8 Although it is not known for its tourist attractions, our neighbourhood does have one or two treasures which are waiting to be discovered.

(Ready for CAE, 2008, 133)

Sobre los dos ejercicios descritos anteriormente, no están ubicados dentro de un contexto y los enunciados están aislados en comparación con los ejercicios uno y dos de las cláusulas de participio que se relacionan con el texto de *"The joy of plumbing"*. Sin embargo, los alumnos tienen bastantes ejercicios para practicar este tema lingüístico aunque no se les brinden oportunidades para utilizar estos ejemplos de manera creativa en otras oraciones. Al final de este ejercicio no hay nada más para seguir trabajando con el tema. Sólo existe un recuadro en color morado que explica que el uso de las cláusulas de participio genera una buena impresión al elaborar textos para el apartado de producción escrita de la certificación en inglés avanzado (CAE).

Después del tema de cláusulas de participio, existe un ejercicio de opción múltiple sobre un texto de 'falta de comunicación' en un vecindario, después viene un ejercicio de igual manera de opción múltiple pero esta vez es de comprensión auditiva. Finalmente, se presenta el apartado de vocabulario relacionado con ruidos y sonidos con cuatro ejercicios a resolver para su práctica.

Análisis del libro *Ready for CAE*

De acuerdo con la información previamente descrita del libro *Ready for CAE*, se pasará a analizar las preguntas para el análisis de estos libros.

1. ¿La manera de introducir el punto lingüístico se hace mediante una enseñanza implícita o explícita?

El punto lingüístico que se ha estado analizando hasta ahora es presentado de manera explícita, ya que presenta primeramente la definición y los usos de las cláusulas de participio, y posteriormente se procede a trabajar con ejercicios de práctica.

2. ¿Las actividades se relacionan unas con otras para llevar a cabo la tarea final?

Se puede decir que las actividades uno y dos de dicho tema gramatical están relacionadas con la lectura "*The joy of plumbing*" ya que son fragmentos de oraciones extraídas del texto. No se considera que el resto de las actividades estén relacionadas unas con otras ya que tratan de diversos temas y no de uno en específico para continuar practicando el tema en cuestión.

3. ¿Los ejercicios guardan relación con diferentes ámbitos de la vida real?

Los ejercicios dentro de este libro no guardan relación con la vida real, pues utilizan los ejemplos del texto previamente trabajado. En cuanto al tercer ejercicio de la diferencia en significado de dos pares de oraciones, el contexto es el de una oficina y cabe mencionar que la mayoría de la población estudiantil de la LEI no cuenta con un trabajo fijo, por eso no se considera que sea una actividad relacionada con la vida cotidiana de los estudiantes, sólo hasta que finalicen sus estudios profesionales o se encuentren laborando como docentes.

4. ¿Las actividades brindan a los alumnos oportunidades para hacer uso activo de la lengua que están aprendiendo?

Se puede decir que a los alumnos no se les brindan oportunidades para hacer uso de la lengua que están aprendiendo, ya que son actividades en donde el alumno únicamente omite o añade conjunciones para crear cláusulas de participio, discute el significado de algunas oraciones ya presentadas por el mismo libro o simplemente cambia el inicio de los enunciados que propone el libro para formar cláusulas de participio.

5. ¿Las actividades están relacionadas con la forma lingüística, comunicativa y semántica?

De las actividades que presenta este libro, solamente el ejercicio de analizar la diferencia de significado entre dos oraciones es el que se relaciona con la forma semántica, pues ni la forma lingüística ni la comunicativa están presentes en ninguno de los ejercicios descritos arriba.

6. ¿Se permite a los alumnos trabajar con actividades en donde pasen de la repetición mecanizada al uso del lenguaje creativo?

Para responder a esta cuestión se puede decir que es completamente negativo el uso que se le da, ya que ninguna actividad permite al estudiante crear diálogos u oraciones en contextos reales.

7. ¿Durante el proceso de aprendizaje los alumnos se cuestionan sobre: para qué se utiliza, cómo se utiliza y cómo se estructura lo ya aprendido?

El libro cuestiona a los alumnos sobre el uso de las cláusulas de participio, para qué se utilizan y cómo se utilizan, ya que el primer ejercicio de esta sección hace consciente al alumno de que omitiendo ciertas palabras se pueden construir las cláusulas de participio, y que esencialmente su uso se ubica dentro de la producción de textos.

2.2.6 Fast Track to FCE

El último libro por describir para el tratamiento pedagógico de este trabajo es el *Fast Track to FCE*, este aborda las cláusulas de participio en la unidad nueve. Empezaremos por describir las actividades de la unidad a grandes rasgos y ya para el tema en específico de este trabajo se hará un análisis más detallado.

La unidad comienza con un ejercicio oral en donde los estudiantes discuten sobre el tema *Discovering the past*, es decir, mencionan las formas en que nuestros antepasados vivieron hace millones de años. Se menciona específicamente la indumentaria que utilizaban, lo que comían, cómo viajaban y salud. La segunda actividad es sobre un texto titulado 'The ice man', donde el alumno tiene que insertar los párrafos que han sido extraídos del texto. Los ejercicios siguientes a esta actividad están todos relacionados con la lectura, ya sea para subrayar la idea principal de cada párrafo de vocabulario o para palomear la respuesta correcta. Posterior a esto, existe un ejercicio de vocabulario en donde el alumno tiene que subrayar la palabra correcta para cada oración. Para el ejercicio dos, se trabaja con los verbos *bring, make, take, come*, que se utilizan para construir verbos con partícula, comúnmente llamados *phrasal verbs*, en donde basándose en un texto se tienen que completar los espacios en blanco con alguno de esos verbos. Para los ejercicios tres, cuatro y cinco, los estudiantes trabajan con ejercicios de formación de palabras, ya sea añadiendo sufijos o prefijos, para formar sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios. El último ejercicio de este apartado consiste en completar un texto, en el cual sólo se les brinda a los alumnos una palabra y ellos tienen que elegir qué tipo de palabra necesitan para obtener así un texto coherente.

Ahora bien, las actividades que se describen a continuación y que son las últimas de la unidad nueve, se relacionan con las cláusulas de participio. La tarea de este ejercicio es escribir una historia que debe terminar con la oración que propone el libro. Existen algunas preguntas que el alumno debe responder, las cuales le servirán como estrategias para que la historia sea más atractiva al lector. A continuación se presenta el extracto con la tarea que el alumno debe realizar.

A student magazine is publishing a series of short stories about strange and unusual experiences. You have been offered a fee of £50 for your story. The story must end with the sentence:

It was the strangest experience of my life.

Write your story in 120- 180 words in an appropriate style.

(Fast Track to FCE, 2007, 114)

Para el segundo ejercicio, se pide al alumno que lea un fragmento elaborado por un estudiante. Al final de la lectura se pide que explique cómo cree que terminará la historia.

Ejemplo:

2. Read the first part of the story one student wrote. How do you think it will end?

One summer, my brother and I went to stay at my grandfather's isolated farm. Being city kids, we were desperate to explore the countryside around us.

In the second week, I felt ill and had to stay indoors while my brother went exploring. Sitting on my bed in the evening, he described his adventures. He'd found tall trees to climb and a wonderful lake to swim in. One day, while resting on the sofa, I heard a noise at the window. Looking up, I saw a scruffy dog barking furiously at me. Where could it have come from? It ran towards the forest, looking back anxiously. I got dressed and followed it.

The dog led me straight to my brother. He was lying there unconscious, having fallen from a tree. Without medical attention, he might die. I raced for help and, thankfully my brother was soon safe in hospital

(Fast Track to FCE, 2007, 114)

Posterior a esta actividad, en el ejercicio tres, los estudiantes en parejas escriben el final de la historia descrita arriba y tienen que compararla con el ejemplo que proporciona el libro. Finalmente, se cuestiona al estudiante cuál final le gusta más. Ejemplo:

3. Compare your ending with the ending the students wrote. Which do you prefer?

When I returned home, I hunted for the dog but it had vanished. I never saw it again. Later, in my grandfather's drawer, I found a photo of a dog he'd had as a boy. My blood ran cold when I realized it was identical to the dog I had seen! Was it just a coincidence? It was the strangest experience of my life.

(Fast Track to FCE, 2007, 114)

A pesar de que en el texto presentan oraciones utilizando las cláusulas de participio, es solamente para que el alumno las identifique y vea el modo de empleo de las mismas en la historia que él tiene que escribir. Se considera que estos ejercicios están en contexto, ya que

algunas personas pueden sentirse identificadas con las experiencias o con las historias de terror que se mencionan en el libro.

La actividad cuatro consta de dos ejercicios. El primero está relacionado con vocabulario para redactar una historia interesante. Se les pide a los alumnos que en los ejercicios dos y tres descritos anteriormente encuentren las frases en la historia con un significado similar a las frases que presenta el libro. Por ejemplo:

4. A really good story should include interesting vocabulary. Find the words and phrases in the story in Exercises 2 and 3 with a similar meaning to the words below.

- | | |
|------------------------------|-----------------|
| 1 a long way from any others | 6 went quickly |
| 2 very keen | 7 looked for |
| 3 nice | 8 gone |
| 4 dirty and untidy | 9 I was shocked |
| 5 loudly | |

(Fast Track to FCE, 2007, 115)

En el segundo ejercicio, se le proporcionan al alumno cinco oraciones que se utilizan al escribir historias de misterio o de suspenso. El alumno tiene que completarlas utilizando su imaginación.

2. The following phrases are often used in mystery or suspense stories. Using your imagination, finish each sentence so that the meaning of the phrase is clear, as in the example.

- 1 His heart sank when *he realized that he was alone in the house.*
- 2 She turned pale when ...
- 3 He froze in terror when ...
- 4 She gazed in horror when ...
- 5 She stared in amazement when ...

(Fast Track to FCE, 2007, 115)

Los dos ejercicios de la actividad cuatro ayudan al alumno a ampliar su vocabulario, ya que mediante frases nuevas puede expresarse mejor en actividades que guarden relación con la producción oral o escrita.

En cuanto a la actividad cinco de cláusulas de participio, se presentan dos ejercicios. En el primero se le pide al estudiante que lea la información en el apartado de *grammar file*. Después el alumno tiene que subrayar los ejemplos que encuentre en la historia del ejercicio dos. A continuación se presenta la tabla explicativa de las cláusulas de participio.

A. We can use present and perfect participles:

- **To replace clauses beginning with as/ because/ since**

1 **Being forced** to spend the day indoors, I explore the old house. (= Because I was forced ...)

2 **Not knowing** where I was, my friends began to search for me. (= Because they didn't know ...)

3 **Never/ Not having been** to the house before, they didn't realize that there was a secret room. (= As they had never/not been ...)

- **For actions that happen at the same time or in sequence**

4 A man stood by the window, **staring** straight at me.

5 **Trembling** with fear, I ran from the room.

6 **Having reached** the safety of the street, I looked up at the window. (= After I had reached ...)

- **After some time conjunctions and prepositions: before, after, when, while; despite, on**

7 **After meeting** the stranger, I decided never to go in that house again. (= After I had met ...)

8 **Despite being** scared, I was keen to investigate what had happened. (= Although I was scared ...)

B. We can use present participles:

- **To shorten some relative clauses**

Had the man **waiting** in the secret room been a ghost? (= who had been waiting)

(Fast Track to FCE, 2007, 115)

Después de la explicación arriba mencionada. En el ejercicio dos, se le muestran al alumno siete oraciones, en donde tiene que unir las dos partes de las mismas para formar enunciados. El estudiante a su vez tiene que hacer los cambios necesarios a las respectivas oraciones. Ejemplo:

2 Use a participle clause to join these pairs of sentences. Make any necessary changes.

Example:

John accepted a dare from his friends. He spent the night in the haunted house.

Having accepted a dare from his friends, John spent the night in the haunted house.

1 He climbed through a window. Then he started to explore.

2 He shone a torch into a large room. He was surprised to see that everything was clean and polished.

3 Then he heard a noise. It was coming from one of the rooms upstairs.

4 He shook with fear. He hid under the table.

5 When he looked up, he saw a man. The man was standing in the doorway.

6 John didn't want the man to see him. John held his breath and kept very still.

7 The stranger pointed a finger towards John. He gave a bloodcurdling cry.

(Fast Track to FCE, 2007, 115)

Este tipo de oraciones pueden considerarse en contexto y guardan relación con las actividades anteriores, al tratarse de un tema sobre una casa encantada.

Finalmente, el ejercicio seis de esta unidad consiste en una tarea de escribir una historia que termine con una oración dada por el libro. Ejemplo:

6 Write your answer to the following task in 120-180 words in an appropriate style.

A student magazine is running a writing competition. The prize is a mystery weekend in Paris. Readers are invited to send in short stories for a series entitled 'Stranger than Fiction'. Your story must end with the sentence:

When John got into bed that night, he could hardly believe what had happened that day.

Write your story.

Esta última tarea resulta muy conveniente ya que primero aporta vocabulario nuevo relacionado con el tema de misterio, posteriormente presenta el tema de las cláusulas de participio en contexto y para finalizar trabaja con la enseñanza basada en tareas, en donde al alumno se le asigna un problema por resolver. Este problema sería la historia que él tiene que escribir para la revista y así poder ganarse una semana de misterio en París.

Después de esta actividad, no se encuentran más ejercicios para seguir trabajando puesto que la unidad termina con la historia para el concurso de producción escrita.

Análisis del libro *Fast Track to FCE*

El siguiente es el análisis del último libro de este apartado.

1. ¿La manera de introducir el punto lingüístico se hace mediante una enseñanza implícita o explícita?

La manera en que dicho libro presenta el tema de las cláusulas de participio es implícita ya que no se pide al alumno que analice oraciones, sino que por medio de un texto se introducen algunas frases concernientes al tema de participios. Cabe mencionar que, aunque existe una tabla con los usos y la estructura de estas cláusulas, el tema se presenta mediante un ejemplo y no mediante completar frases utilizando ciertos tiempos verbales.

2. ¿Las actividades se relacionan unas con otras para llevar a cabo la tarea final?

Todas las actividades están relacionadas unas con otras. Todas ellas tratan del tema de misterio ya que presentan vocabulario para describir situaciones que suceden fuera de lo normal.

3. ¿Los ejercicios guardan relación con diferentes ámbitos de la vida real?

Todos los ejercicios de este libro guardan alguna relación con la vida real, ya que algunas personas durante su vida han experimentado ciertas situaciones extra normales.

4. ¿Las actividades brindan a los alumnos oportunidades para hacer uso activo de la lengua que están aprendiendo?

Se puede decir que sí ya que si bien presentan textos escritos, se les da a los estudiantes la oportunidad de escribir un final para la historia, con lo cual ellos hacen uso de su creatividad.

5. ¿Las actividades están relacionadas con la forma lingüística, comunicativa y semántica?

Las actividades sí guardan relación con la forma lingüística ya que mediante el hecho de unir dos oraciones mediante el uso de las cláusulas de participio se está trabajando con léxico, sintaxis y morfosintaxis. En cuanto a la forma comunicativa, se pide a los alumnos completar oraciones o escribir los finales de las historias mediante la comunicación escrita. Finalmente, el ejercicio uno de la actividad cuatro, de encontrar frases similares en el texto con las proporcionadas en el libro, da ejemplo de la forma semántica de poder expresar con otras palabras la misma idea.

6. ¿Se permite a los alumnos trabajar con actividades en donde pasen de la repetición mecanizada al uso del lenguaje creativo?

Las actividades descritas en esta unidad permiten a los alumnos pasar de la repetición mecánica al uso del lenguaje creativo, al completar las cinco oraciones del ejercicio dos de la actividad cuatro, de igual manera les permite elaborar los finales de las dos historias.

7. ¿Durante el proceso de aprendizaje los alumnos se cuestionan sobre: para qué se utiliza, cómo se utiliza, y cómo se estructura lo ya aprendido?

Por último, se puede decir que el libro no cuestiona al alumno sobre para qué se utiliza, cómo se utiliza y cómo se estructura el uso de las cláusulas de participio. En ninguno de los ejercicios se puede observar que el alumno haga uso consciente de lo ya aprendido, solamente cuando se presenta la tabla explicativa del uso de las mismas y, al revisar en el apartado de *grammar file* al final del libro.

Para una mejor apreciación de los resultados obtenidos en los libros analizados, se presenta la Tabla 3 con aquellos que cumplieron con los principios del enfoque basado en tareas (TBLT).

Como se puede apreciar, la mayoría de los textos analizados no cumplen satisfactoriamente las necesidades de los estudiantes de la LEI, ya que éstos no ofrecen actividades que se

relacionen con la vida real de los alumnos y la mayoría de las actividades sobre este tema gramatical se ubican dentro de una lección, mas no destinan nunca una unidad completa para su presentación y práctica. Por esta carencia de material adicional para practicar las cláusulas de participio se hace necesaria la creación de un manual de práctica, tanto para los alumnos como para los docentes de esta Licenciatura, que les sirva de apoyo y de refuerzo mediante la creación de actividades relacionadas con la vida cotidiana que guíen de mejor manera y más ampliamente el abordaje de este tema gramatical en un contexto comunicativo, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo de los alumnos de la LEI sino de cualquier estudiante del idioma inglés.

Tabla 5. Libros analizados con respecto a los siete principios del TBLT

	<i>Global-intermediate coursebook</i>	<i>FCE Result</i>	<i>Objective Advanced 3rd edition</i>	<i>Objective Proficiency</i>	<i>Ready for CAE</i>	<i>Fast Track to FCE</i>
1 ¿La manera de introducir las actividades se hacen mediante una enseñanza implícita o explícita?	SÍ	Dicho libro sólo contempla las cláusulas relativas por lo tanto no es necesario un análisis del mismo.	SÍ	SÍ	NO	SÍ
2 ¿Las actividades se relacionan unas con otras para llevar a cabo la tarea final?	SÍ		SÍ	SÍ	NO	SÍ
3 ¿Los ejercicios guardan relación con diferentes ámbitos de la vida real?	NO		SÍ	NO	NO	SÍ
4 ¿Las actividades brindan a los alumnos oportunidades para hacer uso activo de la lengua que están aprendiendo?	NO		NO	NO	NO	SÍ
5 ¿Las actividades están relacionadas con la forma lingüística, comunicativa y semántica?	NO		SÍ	NO	NO	SÍ
6 ¿Se permite a los alumnos trabajar con actividades en donde pasen de la repetición mecanizada al uso del lenguaje creativo?	NO		NO	NO	NO	SÍ
7 ¿Durante el proceso de aprendizaje los alumnos se cuestionan sobre: para qué se utiliza, cómo se utiliza y cómo se estructura lo ya aprendido?	NO		NO	SÍ	SÍ	NO

Este segundo capítulo tuvo como finalidad hacer la descripción lingüística de las cláusulas de participio. Se analizaron seis libros de texto que contienen tanto explicaciones como ejercicios para su práctica, pero que de ninguna manera ofrecen ejercicios adicionales ni mucho menos están basados en contextos comunicativos que les resulten de interés a los alumnos. Por tal motivo, se recurrirá a la creación de un manual de práctica para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tema gramatical a través de actividades que consideren la producción oral y escrita.

En el siguiente capítulo se presentan las teorías de enseñanza-aprendizaje que sirvieron de base para el diseño de un manual de práctica de las cláusulas de participio.

CAPÍTULO III. Marco teórico

En el presente apartado se hace una descripción de las teorías de aprendizaje, tanto de la teoría cognoscitiva como de la constructivista. Se proporciona una definición de aprendizaje desde la perspectiva cognoscitivista, la cual es el objetivo central de este capítulo. También, se presentan los procesos mentales que se llevan a cabo para la adquisición del conocimiento, así como las técnicas o recursos que emplea el alumno para aprender. Se describen los principios del Enfoque Basado en Tareas así como los componentes de la tarea. Finalmente, se presenta la metodología de aprendizaje para las actividades del manual.

3.1 Teoría cognoscitiva

La teoría cognoscitiva surge en los años cincuenta, específicamente en el año de 1956, debido a una situación de rechazo hacia el modelo conductista que anteriormente había imperado en el ámbito de la psicología en general. Al hablar de cognición es preciso mencionar a David P. Ausubel y a Ellen D. Gagné, ya que fueron los primeros que se interesaron en formular teorías sobre el aprendizaje. El principal interés de esta teoría estriba en el estudio científico de los procesos mentales como son: la atención, el recuerdo, la memoria, la percepción, la inteligencia, el pensamiento, las ideas, conceptos y planes, la lengua, la lógica, la experiencia interna y la interacción social. Es decir, el cognoscitivismo se basa en la manera en que los seres humanos procesamos la información (Maqueo, 2005, p.18).

Los teóricos cognitivos consideran que el individuo `elabora las representaciones y entidades internas, de una manera individual, ya que dichas representaciones mentales determinan las formas de actividad que realiza el sujeto (Hernández Rojas en Maqueo, 2005, p. 29). Así, las acciones y representaciones mentales son las que posibilitan la organización y la realización de las conductas, puesto que el sujeto cognoscente es pensante, éste elabora representaciones internas que son producto de sus relaciones con el entorno físico y social, mismas que posteriormente organiza dentro de su sistema general de conocimiento.

Según esta teoría, el alumno debe ser una persona que desarrolle todo su potencial cognitivo, y pasar de ser un elemento pasivo a un sujeto dinámico para aprender a resolver problemas en donde haga de su conocimiento algo que le resulte sumamente significativo

para él, empleando a su vez conocimientos previamente adquiridos; esto es, ser capaz de procesar información.

En cuanto al profesor, éste ya no es visto como aquel que `sabe´ y `enseña´, sino más bien como una persona que se interesa en propiciar un aprendizaje con sentido y significativo, y que además tenga como finalidad propiciar en sus alumnos el aprendizaje por descubrimiento.

Ausubel (2004, en Maqueo, 2005: 31), a diferencia de los conductistas, señala la existencia de dos dimensiones de aprendizaje:

- 1ª) la manera en que el alumno incorpora la información nueva en su estructura o sus esquemas cognitivos, y
- 2ª) la clase de metodología que se sigue.

Dentro de estas dimensiones se encuentran a su vez incluidas dos modalidades de aprendizaje. La primera: el aprendizaje repetitivo o memorístico y el aprendizaje significativo. Dentro de la segunda, el aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

El aprendizaje memorístico es aquel que sirve para retener momentáneamente en la memoria algún dato, como un número telefónico, un nombre o una dirección. En contraste el aprendizaje se vuelve significativo cuando “el conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva” (2005, p 31). Ahora bien, si ese conocimiento nuevo se relaciona de manera arbitraria y no intencionada, no se podrá emplear el conocimiento en forma directa.

El aprendizaje por recepción por su parte, se refiere a cuando el alumno recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada; es decir, no necesita realizar ningún descubrimiento más allá de la comprensión y asimilación de los mismos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sea requerido. En otras palabras el contenido y la estructura de la materia los organiza el profesor, mientras que el alumno sólo `recibe´.

El aprendizaje por descubrimiento es aquel en que al alumno sólo se le dan pautas o señales para que encuentre por sí solo el contenido de aprendizaje.

Ausubel señala que para llevar a cabo el aprendizaje significativo son necesarias las siguientes tres condiciones:

- Los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos; es decir, suficientemente sustantivos y no arbitrarios para poder ser relacionados con las ideas relevantes que posee el sujeto.
- La estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer las ideas necesarias relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos.
- El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la exigencia de una actitud activa y la importancia de los factores de atención y motivación.

En estas tres condiciones se pone de manifiesto el rasgo central de la teoría de Ausubel: El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual plantea el hecho de que la adquisición de nueva información ocurrida en el aprendizaje significativo es un proceso relacionado en forma principal con las ideas relevantes del sujeto junto con las existentes en su estructura cognoscitiva.

El diseño de materiales proporcionados en este trabajo tiene sus bases dentro de esta teoría por tanto el modelo ofrecido es el de fomentar por parte del profesor un aprendizaje significativo en sus alumnos y éstos a su vez empleen el aprendizaje por descubrimiento, pues ellos aprenderán a desarrollar todo el potencial cognitivo que poseen, para así resolver problemas de acuerdo a los conocimientos previos obtenidos y crear a su vez aprendizajes significativos durante su aprendizaje. Es decir, las actividades diseñadas para este trabajo estarán basadas un tanto en la reflexión del alumno para resolver problemáticas vinculadas con contextos reales y comunicativos para los estudiantes.

3.1.1 Constructivismo

El constructivismo es una postura psicológica en donde los individuos construyen gran parte de lo que aprenden y por ende de lo que comprenden (Bruning et al, 1995, en Schunk, Dale, 1997: p. 208). De la misma manera, un supuesto constructivista dice que los alumnos son participantes pensantes y por lo tanto pueden formar su conocimiento. Al mencionar que es un alumno pensante se hace referencia a cuando el alumno pregunta, observa y reflexiona hasta lograr una `representación personal´ sobre la manera de revisar algún procedimiento a seguir con el objetivo de lograr éxito en lo que se propone. Es un individuo pensante también, cuando pregunta o pide ayuda a alguien que sabe más que él. Esto se relaciona con la (Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) de la teoría de Vigotsky (1978), la cual se define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo --determinado por la solución independiente de problemas-- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros. (Schunk, 1997, p. 215).

También es cognoscente aquel alumno que logra establecer relaciones entre los objetos; es decir, que se da cuenta de las semejanzas y diferencias existentes entre ellos, empleando criterios objetivos y demostrando su capacidad para expresarlos con palabras. Así que:

La construcción de conocimientos (...) es posible gracias a la actividad de éstos [los alumnos] desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumno se muestra

activo si (...) se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares. (...) ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento (Mauri en Maqueo, 2005, p.62).

Sin embargo, no sólo el sujeto es dinámico, el objeto también lo es ya que interactúa con el sujeto y responde a sus acciones. Para los constructivistas existe una clara interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. A medida que el sujeto se acerca más al objeto y lo conoce mejor, el objeto se aleja del sujeto, adquiere mayor complejidad, plantea nuevos problemas; esto es, interactúan. Este cambio cognoscitivo ocurre en la ZDP cuando docente y docente comparten los instrumentos culturales, cuando el alumno lo internaliza en esta relación mediada por la cultura (Bruning et al., 1995 en Schunk, 1997, p. 215).

Los supuestos teóricos del constructivismo tienen su base en el esquema conceptual piagetiano, partiendo de la teoría de `acción´ que se considera primordial tanto para el desarrollo cognitivo como psicológico, porque hasta las acciones más simples como los reflejos innatos obedecen a una interacción entre el sujeto y el objeto.

Piaget llama `esquema´ a las unidades de organización que tiene el sujeto cognoscente: `son los ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo´ (Hernández Rojas en Maqueo, 2005, p. 63). Dichos esquemas se ejercitan, organizan y se integran en estructuras más elaboradas, hasta llegar a formar una estructura de conocimiento: `Una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones forman una estructura de conocimiento´ (Mauri en Maqueo, 2005, p.178, 179).

Existen dos elementos indisociables que participan en el proceso de desarrollo cognitivo que son la organización y la adaptación.

Para que se pueda dar la organización, según Hernández Rojas, se necesita cumplir con tres funciones:

- La conservación de los conocimientos adquiridos;
- La tendencia de las estructuras a la asimilación de otros elementos para complementarlos y enriquecerlos, y
- La tendencia a diferenciarse y establecer nuevas relaciones de integración.

Ahora bien, la adaptación tiende a relacionarse con el acto de acomodación, que es resultado de la interacción del conocimiento existente con la información nueva. La adaptación es en sí, la que asimila y acomoda elementos, objetos o estructuras dentro de las estructuras que el alumno ya tiene; y es en ese momento cuando se realiza un acto de significación, cuando `se interpreta la realidad a través de los esquemas´ (2005, p. 179).

El aprendizaje dentro de la concepción constructivista es de carácter dinámico, producto de una construcción personal. Es así que quien aprende no está solo en esta empresa, sino que es necesaria la participación de los demás, de objetos de aprendizaje significativos y con un ámbito propicio para que favorezcan la óptima construcción personal del conocimiento y del desarrollo personal. El aprendizaje, según este modelo, hace hincapié en los temas culturales, los cuales resultan ser imprescindibles para el desarrollo del alumno. Es decir, no se trata únicamente de ocuparse de aspectos cognitivos sino de una educación entendida como el desarrollo integral del estudiante, que incluye cuestiones vinculadas con su propia persona y con su relación e inserción en la vida social (Maqueo, 2005, p. 70).

Desde esta teoría el alumno es un constructor activo y un reconstructor del conocimiento, tanto de contenidos como de procedimientos y actitudes. El alumno se concibe como un ser dinámico, poseedor de un cierto nivel de desarrollo cognitivo y de una serie de desarrollos previos. Es un sujeto que ha elaborado ya interpretaciones y construcciones sobre ciertos contenidos escolares y aspectos del mundo que lo rodea.

Por su parte, el profesor no es visto como aquel proveedor de conocimientos que dicta, examina y que más tarde califica. Por el contrario, es concebido como un guía uno más dentro del grupo. El profesor ahora se transforma en un `facilitador`, por un lado es en un conductor que debe descubrir lo que el alumno ya sabe y, por otro, facilita el conocimiento nuevo, las normas, actitudes y procedimientos a enseñar. Debe también saber vincular lo nuevo con lo previo, lograr que el alumno le dé significado y que lo relacione con otras situaciones fuera de la escuela.

La motivación, por su parte juega un papel muy importante dentro de esta teoría, ya que si bien los estudiantes deben estar conscientes del hecho de que están aprendiendo un idioma real y vivo, es también menester que los docentes creen situaciones comunicativas relacionadas con las necesidades e intereses de sus alumnos.

Por otra parte, una de las bases en que se apoya este modelo es el diálogo, la interacción, el intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista. Todo ello debe darse en un clima de respeto para que todos puedan expresarse con libertad. El trabajo cooperativo, la discusión y la reflexión son algunas estrategias de enseñanza que sugiere el constructivismo, todo ello con el fin de promover actividades de reconstrucción de los contenidos.

Con base en esta teoría, se puede decir que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje no son ni la lengua que se está aprendiendo ni el profesor, sino los estudiantes que están aprendiendo el idioma meta. De esta manera, los alumnos serán los responsables de solucionar problemáticas que tiendan a ser resueltas por ellos mismos, mediante la

formulación de sus propias preguntas, el análisis y la discusión, promoviendo así destrezas sociales y de comunicación mediante un ambiente de colaboración e intercambio de ideas con los compañeros. Es así, que el estudiante aprende y disfruta más porque está involucrado más activamente en su aprendizaje, ya que las actividades estarán diseñadas para que el alumno comprenda y transfiera el nuevo conocimiento a su vida real, lo cual resultará más significativo para él y para su aprendizaje.

En el siguiente apartado se ahondará en las estrategias de aprendizaje. Utilizadas por el alumno para guiar su proceso de aprendizaje, con lo cual se vuelve más competente en su L2.

3.1.2 Desarrollo de estrategias

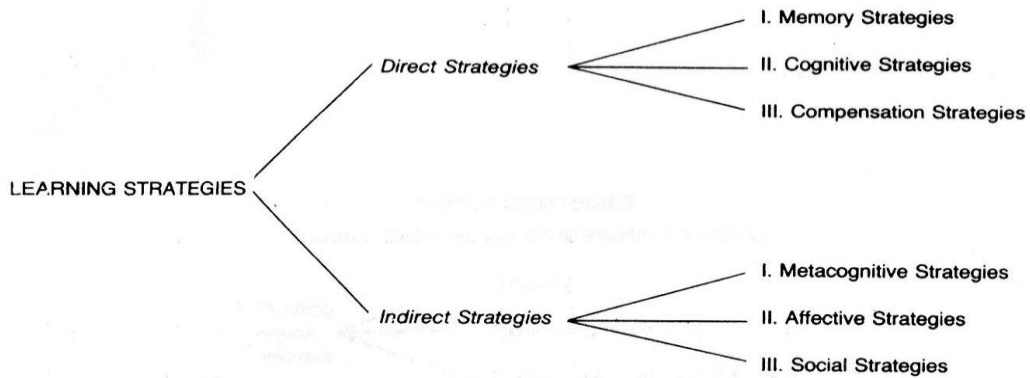
Las estrategias de aprendizaje o desarrollo de estrategias son aquellas acciones tomadas por el aprendiente que hacen de su aprendizaje un proceso más fácil, rápido, placentero, auto-dirigido, y efectivo mismas que pueden ser transferibles a nuevas situaciones (Oxford, 2011, p. 8). Es decir, son los pasos que utilizan los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje en la adquisición de una L2. Las estrategias son especialmente importantes en el aprendizaje de lenguas porque funcionan como herramientas para la participación activa y auto-dirigida, lo cual resulta esencial para el desarrollo y crecimiento de la competencia comunicativa.

Rebecca Oxford, (2011, p. 9) menciona doce características principales de las estrategias de aprendizaje:

- Contribuyen a alcanzar la competencia comunicativa como meta principal.
- Promueven que los estudiantes alcancen una autodirección de su aprendizaje.
- Perfeccionan el papel de los profesores.
- Presentan diferentes grados de dificultad.
- Son acciones específicas llevadas a cabo por el estudiante.
- Involucran varios aspectos del aprendiente, no sólo el aspecto cognitivo.
- Ayudan al aprendizaje tanto directa como indirectamente.
- No siempre son observables.
- A menudo ocurren de manera consciente.
- Pueden ser enseñadas.
- Son flexibles.
- Están influenciadas por una variedad de factores.

Según Oxford (2011, p. 14), las estrategias se dividen a su vez en dos clases principales, las directas y las indirectas.

Figura 1. Estrategias de aprendizaje directas e indirectas



(Oxford: 2011, p. 14)

Las estrategias directas son aquellas que trabajan con la lengua misma en una variedad específica de tareas y situaciones. Este tipo de estrategias están compuestas por las estrategias de memoria, utilizadas para recordar y recuperar nueva información. Las estrategias cognitivas se refieren al entendimiento y a la producción del lenguaje y finalmente las estrategias de compensación se utilizan para el uso de la lengua a pesar de las lagunas de conocimiento.

Figura 2. Estrategias de memoria

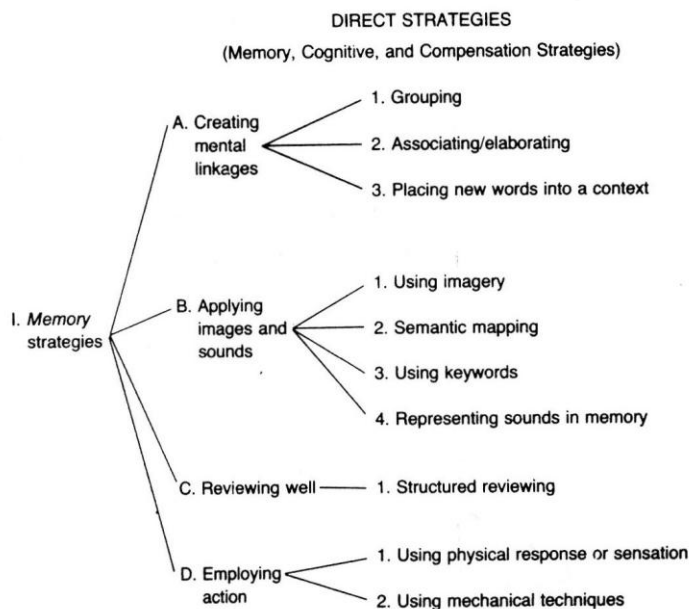


Figura 3. Estrategias cognitivas

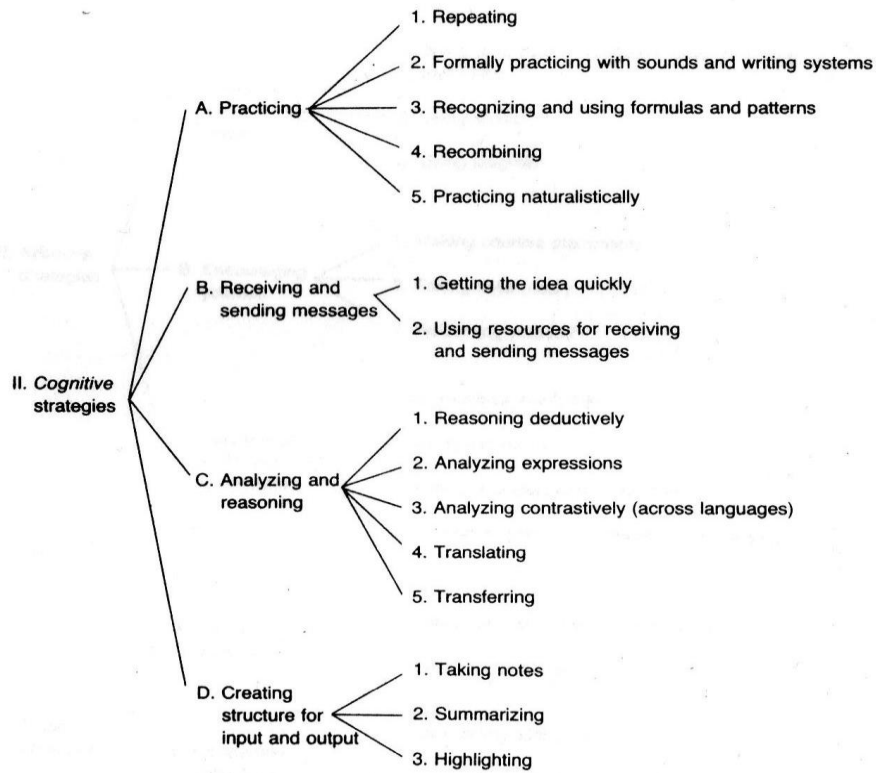
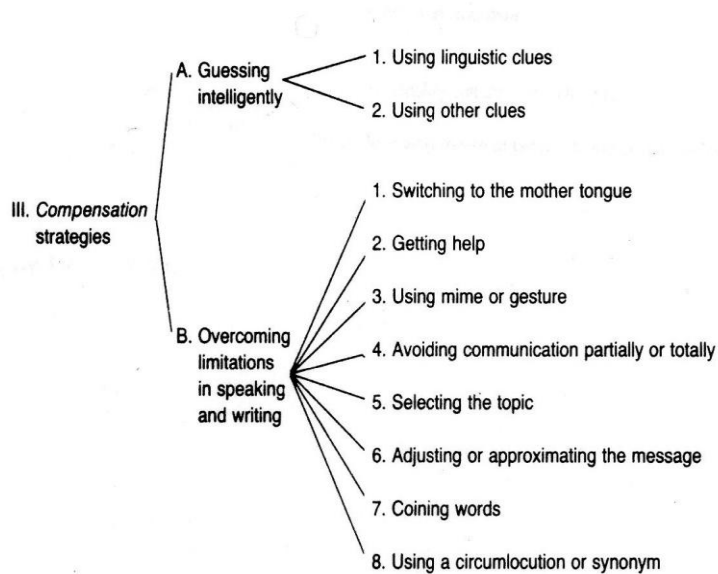


Figura 4. Estrategias de compensación



Las estrategias indirectas se utilizan para tener un manejo general del aprendizaje, es decir, el instructor se convierte en el director para coordinar el proceso de aprendizaje. El director a su vez es el que organiza, guía, verifica, corrige, y anima al aprendiente a trabajar de manera cooperativa junto con otros aprendientes. Este tipo de estrategias se componen de las estrategias metacognitivas, utilizadas para coordinar el proceso de aprendizaje. Las estrategias afectivas son las que se utilizan para regular las emociones y las estrategias sociales para fomentar el aprendizaje junto con otras personas.

Figura 5. Estrategias metacognitivas

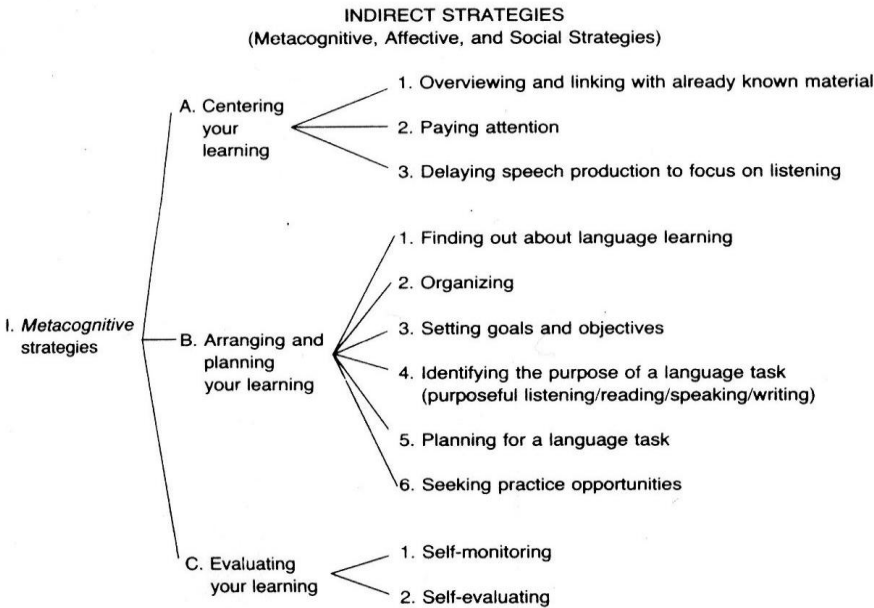


Figura 6. Estrategias afectivas

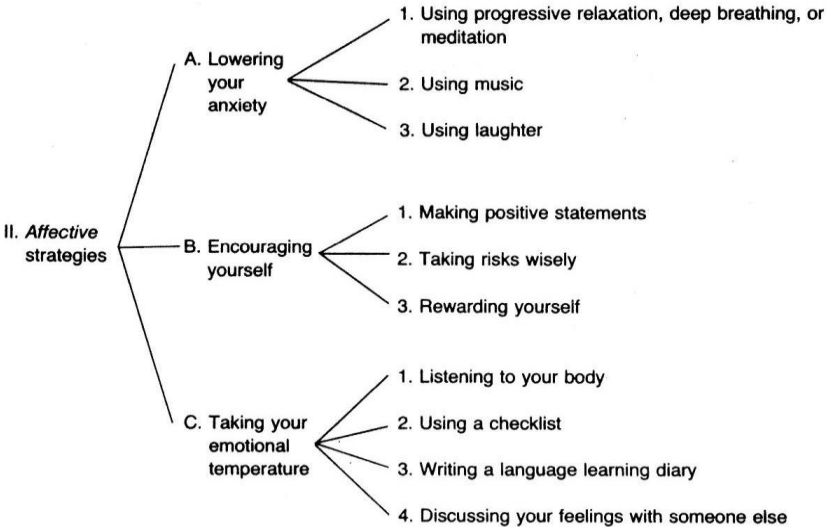
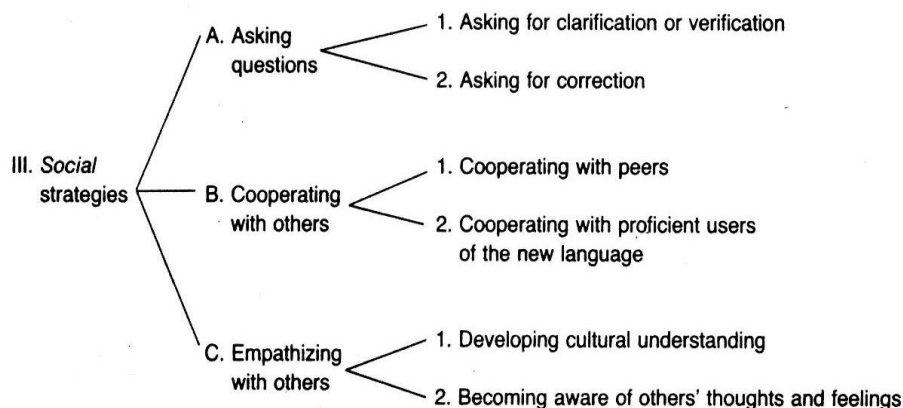


Figura 7. Estrategias sociales



De esta manera se puede decir, que las estrategias directas están relacionadas con el aprendizaje de la lengua, pues involucran procesos mentales de información. Las estrategias de memorización funcionan para almacenar y recuperar información: como textos, fechas o vocabulario. Las estrategias cognitivas son aquellas que sirven para procesar la información, manipularla y transformarla y de esta manera poder entender y producir el lenguaje. Por último las estrategias de compensación son aquellas que ayudan a entender la lengua a pesar de nuestras limitaciones en el conocimiento: así por ejemplo se desconoce la palabra pero se puede describir el objeto del que se habla.

Por otra parte, las estrategias indirectas están relacionadas con el uso y manejo del aprendizaje y por tanto ayudan y apoyan el aprendizaje de la lengua. Las estrategias metacognitivas ayudan a centrar, organizar y evaluar el aprendizaje. Las estrategias afectivas son aquellas que se relacionan con las emociones o con la ansiedad, al aprender un idioma. Finalmente, las estrategias sociales sirven para adquirir la lengua a través de la interacción con otras personas y de conocer su cultura y sus costumbres.

De acuerdo con Brown (2000, p. 124), cada vez hay más evidencia por parte de los alumnos de incorporar estrategias de aprendizaje dentro de su proceso de adquisición. De aquí que se deriven dos formas importantes de estrategias: la instrucción basada en estrategias (*strategies-based instruction*) y el entrenamiento de autoayuda autónomo (*autonomous self-help training*). Los cuales han demostrado ser efectivos para los aprendientes en distintos contextos, pues existen libros que incluyen ejercicios de conciencia y de desarrollo de estrategias; o simplemente los profesores pueden consultar un manual de técnicas que ofrecen

pautas en la construcción de sus propias actividades de estrategias para hacer más efectivo su proceso de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, las estrategias de aprendizaje son procedimientos utilizados por los estudiantes de manera consciente e intencional para lograr un aprendizaje significativo así como también para solucionar problemas con respecto a lo aprendido. Al ser éstas instrumentos flexibles, se caracterizan por tener una aplicación controlada y requerir de un trabajo reflexivo sobre la manera más adecuada de llevarlas a la práctica y de ahí elegir entre los recursos y capacidades los que resulten más idóneos, pues todo va a depender de las demandas contextuales determinadas y de las diferentes metas de aprendizaje contempladas.

3.2 Competencia comunicativa

En el siguiente apartado y de acuerdo con la competencia comunicativa, se desarrollan la teoría de enseñanza, el diseño de materiales y los modelos de enseñanza que servirán para la elaboración de material didáctico de apoyo para reforzar el uso de las *participle clauses* dirigido a los estudiantes de la licenciatura en enseñanza de inglés de la FES Acatlán.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas parte de la teoría del lenguaje como modelo de comunicación. El objetivo de la enseñanza de lenguas, de acuerdo a lo que Dell Hymes, (1972 en Richards, 2001: p. 69) señala, es desarrollar la 'competencia comunicativa'. Hymes acuñó este término para hacer un contraste entre el punto de vista comunicativo de la lengua y la teoría de competencia de Chomsky. Chomsky sostenía que la teoría lingüística se interesa principalmente en un hablante-oyente ideal de una comunidad lingüística homogénea, en la cual todos conocieran su lengua perfectamente y no se viera afectada por las condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitación de memoria, distracciones, cambios de atención o de interés, además de errores mientras se aplica su conocimiento a la lengua en un desempeño real.

Para Chomsky, el punto central de la teoría lingüística era el de caracterizar las habilidades abstractas que los hablantes poseen y que les permitiera producir oraciones gramaticalmente correctas en la lengua meta. Hymes sostiene que desde la perspectiva de la teoría lingüística eso se considera un punto estéril, ya que la teoría lingüística necesita ser vista como parte de una teoría más general incorporando la comunicación y la cultura.

La teoría de la competencia comunicativa de Hymes parte de una definición de lo que el hablante necesita saber para ser competente comunicativamente dentro de una comunidad lingüística. Desde la perspectiva de Hymes, una persona que adquiere una competencia

comunicativa adquiere tanto el conocimiento como la habilidad para usar el idioma con respecto a:

- Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible. Lo que es posible partiendo del sistema lingüístico del individuo. En otras palabras, es el conocimiento que tenga de la fonología, la morfología, el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática de la lengua de su comunidad.
- Si (y en qué grado) algo es factible. Todo lo que es posible dada la capacidad psicolingüística del individuo, como la memoria y la percepción.
- Si (y en qué grado) algo resulta apropiado. Lo que es conveniente dada la naturaleza del acontecimiento comunicativo. Es decir; las características del lugar, así como los participantes, los fines, el acto, la clave, los instrumentos, las normas, y el género del o de los acontecimientos.
- Si (y en qué grado) algo se da en la realidad. Lo que ocurre o no ocurre dadas la posibilidad, la factibilidad y la adecuación o también la falta de las mismas (Maqueo, 2005, p. 151).

Puede decirse que el objetivo de la teoría de la competencia consiste en expresar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado están relacionados para producir e interpretar el comportamiento cultural de lo que ocurre en la realidad. Por su parte, Hymes afirma que: 'Una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente' (1995 en Maqueo, 2005: p. 152). Ejemplo de lo anterior sería: 'Si llegaran a tiempo los esperados refuerzos, podríase intentar que el hecho pasase inadvertido para la sumamente estimable concurrencia' (2005, p. 152).

Por otro lado, Michael Canale señala que la competencia comunicativa incluye cuatro competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, las cuales se describen a continuación:

- La competencia gramatical es a lo que Chomsky llama competencia lingüística, y a lo que Hymes considera lo que es 'formalmente posible'. Es decir, se refiere al dominio tanto de la capacidad léxica como gramatical. Se refiere al dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Con esta competencia se relaciona el conocimiento de las reglas de ortografía, la correcta pronunciación, el conocimiento del vocabulario o de las reglas gramaticales, es decir, el conocimiento de la lengua como sistema.

- La competencia sociolingüística se refiere al dominio de la adecuación del uso de la lengua a la situación comunicativa, es decir, hace referencia a los participantes en el acto comunicativo, a los conocimientos compartidos, a la intención comunicativa, a las reglas de interacción etcétera.
- La competencia discursiva hace referencia a los conocimientos y técnicas necesarios para organizar la información en un texto concreto a fin de lograr un discurso coherente y estructurado, o reconstruir el sentido de un texto, partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias.
- La competencia estratégica o pragmática se relaciona con las destrezas y conocimientos necesarios para lograr la eficacia en la comunicación. Está también relacionada con el uso funcional de los recursos lingüísticos para producir las llamadas funciones del lenguaje o los actos del habla como son: el iniciar, terminar o mantener la comunicación, saludar, ofrecer disculpas, expresar agrado o desagrado, expresar estados de ánimo, prometer, es en sí la negociación de significados.

Todas las competencias anteriores en torno al concepto de competencia comunicativa hacen ver, además de los factores lingüísticos, aquellos que se relacionan con lo cognitivo, lo psicológico y lo sociocultural; existen factores que se cimientan tanto en el conocimiento de reglas gramaticales (competencia) como en el de reglas de uso.

Por su parte, van Ek 1986 (en Byram, 2008: p. 3) propone otro tipo de competencia comunicativa llamada sociocultural. En ella se expresa que cada lengua está situada en un contexto sociocultural lo cual implica el uso de un marco de referencia particular el cual es parcialmente diferente al del aprendiente de una lengua extranjera; de esta manera, la competencia sociocultural presupone un cierto grado de familiaridad con aquél contexto.

3.3 Task-Based Language Teaching (TBLT) Approach

El TBLT se basa en actividades relacionadas con el mundo real y en tareas basadas en objetivos. El programa basado en tareas, de acuerdo con Karl Krahnke (2009, p. 13), se define como los procesos o metas del alumno que tiene que alcanzar en la lengua meta, utilizando las formas del lenguaje que ocurren naturalmente y mediante la comunicación real para lograrlo. De acuerdo con Michael Halliday el hecho de escribir un poema, confirmar un vuelo o intercambiar información personal con algún conocido, son ejemplos de cosas que nosotros realizamos con el lenguaje en nuestra vida cotidiana (2009, p. 19). Halliday las describe en tres macrofunciones del lenguaje:

- Para intercambiar bienes y servicios.
- Para socializar con los demás.
- Por placer.

Normalmente, en nuestras interacciones cotidianas, las macrofunciones se entrelazan como en el siguiente ejemplo creado:

- Nice day.
 - That it is. What can I do for you?
 - I'd like a round-trip ticket to the airport, please.
- (Nunan, 2004, p. 19)

De esta manera, y para crear oportunidades de aprendizaje dentro del aula, se necesita transformar las tareas del mundo real en tareas pedagógicas, que son las que ocurren dentro del salón de clases. Sin embargo, uno de los problemas a los que se enfrenta el programa basado en tareas consiste en tener una colección al azar de tareas en donde éstas no se relacionan unas con otras. Nunan, por su parte, sugiere dos maneras de entrelazarlas, en términos de unidades de trabajo o lecciones que se unen a través del principio de 'tareas encadenadas', el cual consiste en unir las por temas, a través de macrofunciones, microfunciones y elementos gramaticales que en ellas se expresen.

A continuación se proporciona un ejemplo de 'tarea encadenada': (2004, p. 26)

Consider the following tasks:

1. Look at the map with your partner. You are at the hotel. Ask your partner for directions to the bank.
2. You are having a party. Tell your partner how to get from the school to your home.

Syllabus design considerations: Example 1

Tasks	Macrofunctions	Microfunctions	Grammar
Look at the map with your partner. You are at the hotel. Ask your partner for directions to the bank.	Exchanging goods and services	Asking for and giving directions	Wh-questions Yes/no Questions Imperatives
You are having a party. Tell your partner how to get from the school to your home.			

These are both underpinned by the same macrofunction (exchanging goods and services), the same microfunction (asking for and giving directions) and the same grammatical elements (among others, wh-questions and imperatives).

De acuerdo con la tabla anterior, podrían surgir algunas dudas en cuanto a la diferencia entre tarea y función ya que ambos términos están estrechamente relacionados.

Para el término `tarea` se hacen dos distinciones importantes, la primera es la de *target tasks* (tareas por objetivos) y *pedagogical tasks* (tareas pedagógicas). Las tareas por objetivos se refieren al uso de la lengua en el mundo más allá del salón de clases y las tareas pedagógicas se refieren a aquellas que ocurren dentro del aula.

Long (1985 en Nunan, 2004: p. 2) formula su enfoque hacia la enseñanza basada en tareas en términos de tareas por objetivos, argumentando que:

`A target task is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, making a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by `task` is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between.`

Esta definición no es lingüística ni tampoco técnica en el sentido de no tener procedimientos o recursos a seguir como los tendría alguna ciencia. Sólo describe la clase de cosas que una persona en la calle diría, si le preguntarán lo que está haciendo. Otro punto importante es que algunos ejemplos podrían no involucrar para nada el uso del lenguaje (pues es posible pintar una cerca sin hablar en lo absoluto).

No obstante, cuando esas tareas son transformadas del mundo real al salón de clases, las tareas se vuelven pedagógicas por naturaleza.

Richards ofrece una definición de tarea pedagógica (en Nunan, 2004: p. 2):

`...an activity or action which is carried out as the result of processing and understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative ... since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake.`

Esta definición da una perspectiva pedagógica en donde las tareas se definen en términos de lo que los alumnos harán en clase mas no en el mundo fuera del salón de clases. Incluso enfatizan la importancia de tener un resultado no lingüístico.

Ellis (2003 en Nunan, 2004: p. 3) define a la tarea pedagógica de la siguiente manera:

`A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has

been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.

Por su parte, David Nunan (2004, p. 4) presenta su propia definición:

‘The task is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focus on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.’

Como bien menciona Nunan, la tarea consiste en una actividad diseñada para ayudar a lograr una meta particular de aprendizaje mediante la manipulación, comprensión, producción e interacción con la lengua meta. Ambas definiciones se enfocan en el hecho de que las tareas pedagógicas involucran el uso comunicativo de la lengua y en donde la atención se centra en el significado más que en la forma gramatical.

De acuerdo con ellas me permitiré dar mi propia definición de tareas pedagógicas:

Son actividades comunicativas centradas en el significado más que en la forma, de manera que asemejen actividades realizadas en la vida real mediante el uso del lenguaje como herramienta de comunicación involucrando las cuatro habilidades de la lengua así como los procesos cognitivos que se desarrollan en la mente.

Es así que las actividades realizadas en este manual son actividades comunicativas centradas en el mensaje y no en el medio, dichas actividades están relacionadas con la vida real de manera que los alumnos estarán interesados en los temas que se tratan. En ellas se trabajan dos habilidades de la lengua y se estimula a los alumnos para que desarrollen sus procesos mentales y resuelvan al término de cada lección una tarea final.

Por otro lado, la función se refiere a los propósitos generales por los cuales la gente usa el lenguaje, por ejemplo: socializar, pedir direcciones, o devolver algún artículo que adquirió.

En cuanto al enfoque basado en tareas, los aspectos gramaticales y funcionales pueden reaparecer varias veces en un rango diverso de contextos. Esto podría parecer fructífero para la adquisición de una segunda lengua, pues de esta manera permitiría a los alumnos ‘reestructurar’ una comprensión más elaborada del objeto en cuestión (2004, p. 30).

Así mismo, las tareas no se consideran estáticas, esto es, éstas deben implicar un proceso de desarrollo y de manipulación informativa. Otra característica de las tareas es que requieren que el estudiante aplique procesos cognitivos de evaluación, selección, combinación, modificación y de complementación (llamadas también habilidades de pensamiento de alto orden), que es una combinación de la vieja y nueva información. La tarea también tiene metas implícitas y explícitas, además de que se da un tratamiento de forma distinta en cuanto a las metas, input y actividades. Debido a que los roles de los profesores y de los alumnos, se caracterizan por la importancia que asumen dentro la perspectiva de la enseñanza comunicativa del lenguaje, y que por lo general tanto los roles como los contextos de aprendizaje son de carácter implícito. Este punto de los roles de los profesor y de los alumnos se tratará más ampliamente en el punto 3.3.5.

3.3.1 Antecedentes

De acuerdo con Jane C. Richards (2001, p. 66), los orígenes del Enfoque Comunicativo *Communicative Language Teaching* (CLT) se encuentran en los cambios a la teoría de enseñanza de lenguas británica, una tradición que data de los años sesentas, en donde el enfoque situacional representaba un papel muy importante para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El enfoque situacional era enseñado por medio de la práctica de estructuras básicas en actividades basadas en situaciones significativas. Para finales de los años sesentas era claro que no había futuro para continuar con la búsqueda de predecir la lengua con bases en acontecimientos situacionales. Eso requirió un estudio mucho más cercano de la lengua misma y de volver al concepto tradicional de que las palabras tienen significado por ellas mismas y expresan significados e intenciones de los hablantes y de los escritores que las crearon (Howard, 1984 en Richards, 2001: p. 64).

Esta fue una respuesta parcial a las diferentes críticas que el lingüista americano Noam Chomsky había plasmado con su teoría de la lingüística estructural en su libro *Syntactic Structures* (1957). Chomsky demostró que las teorías estructurales de la lengua en ese tiempo eran incapaces de explicar las características fundamentales de la lengua -la creatividad y singularidad de las estructuras individuales. Los lingüistas británicos enfatizaron otra dimensión fundamental de la lengua que fue dirigida inadecuadamente a los enfoques vigentes en la enseñanza de idiomas de ese tiempo y que se refería al potencial comunicativo y funcional de la lengua. Ellos vieron la necesidad de centrarse en la enseñanza de lenguas mediante la competencia comunicativa más que en el dominio de estructuras. En ese entonces

la necesidad de expresar y de desarrollar nuevos métodos alternativos para la enseñanza de lenguas fue una gran prioridad.

Para 1971 un grupo de expertos comenzó a investigar la posibilidad de desarrollar los cursos de idiomas mediante un sistema en donde las tareas de aprendizaje fueran partes o unidades en donde cada una correspondiera a un componente de las necesidades de los aprendientes y que estuvieran sistemáticamente relacionadas con todas las otras partes (van Ek and Alexander 1980 en Richards, 2001: 65). Los expertos utilizaron estudios de necesidades de aprendientes de idioma europeos y particularmente un documento preliminar preparado por el lingüista británico Wilkins (1972) que propuso una definición funcional y comunicativa de la lengua que pudiera servir como base para el desarrollo comunicativo de los programas de estudio para la enseñanza de idiomas. La contribución que hizo Wilkins fue hacer un análisis de los significados comunicativos que un aprendiente de idiomas necesita para expresar y entender, más que describir el núcleo del lenguaje a través de conceptos tradicionales de gramática y de vocabulario. Wilkins intentó demostrar los sistemas de significados ocultos detrás de los usos comunicativos de la lengua, fue así que describió dos tipos de significados; las categorías nocionales: (conceptos como el tiempo, secuencia, cantidad, ubicación, frecuencia) y las categorías de función comunicativa como (peticiones, renuncias, ofertas y quejas). Más tarde, Wilkins revisó y amplió el documento de 1972 en un libro llamado *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976), el cual tuvo un impacto significativo para el desarrollo del Enfoque Comunicativo.

Así, el CLT se centra principalmente en ayudar a los alumnos a comunicarse significativamente en la lengua meta. Desde esta perspectiva, el lenguaje es visto como una herramienta para la comunicación, más que un conjunto de reglas fonológicas, gramaticales y léxicas para ser memorizadas (Nunan, 2004, p. 7). Así mismo, el enfoque basado en tareas (*TBLT*) y de acuerdo con Zanón (1995, p. 25) surge del intento de crear un marco para la enseñanza de las lenguas extranjeras aplicable a contextos educativos reglados trasladando las principales aportaciones de la enseñanza mediante tareas a centros de enseñanza guiados por programaciones de contenidos. Es así como el (*TBLT*) parte del concepto de tarea final como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las aproximaciones de la vida real, a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer cosas (hablar, entender, leer, escribir) con la lengua extranjera que están aprendiendo.

3.3.2 Principios del TBLT

La instrucción basada en tareas se rige y se sustenta con base en los principios descritos a continuación (Nunan, 2012, p.35-37):

- Principio 1: Andamiaje (*Scaffolding*)

Las lecciones y los materiales deben proporcionar esquemas de apoyo dentro del lugar en donde tiene lugar el aprendizaje. Al principio del proceso de aprendizaje, no se espera que los estudiantes produzcan el lenguaje que no haya sido introducido explícita o implícitamente.

Es particularmente importante en el caso de los enfoques analíticos como el TBLT, en donde los alumnos se encuentran con `trozos` del lenguaje que a menudo se hallan más allá de su capacidad de procesamiento actual. En este caso el `arte` del TBLT es saber cuándo remover el andamiaje, ya que si éste es removido prematuramente el proceso de aprendizaje se colapsará. Si se mantiene por mucho tiempo, entonces los aprendientes no desarrollarán la independencia requerida para el uso del lenguaje autónomo.

- Principio 2: Dependencia de la tarea (*Task dependency*)

Dentro de una lección, una tarea debe surgir y desarrollarse a partir de las que han aparecido con anterioridad.

En cierto modo, la dependencia de la tarea es una secuencia de contar una historia `pedagógica`, es decir, los alumnos son dirigidos paso por paso hasta el punto en donde ellos pueden llevar a cabo la tarea pedagógica final de esa secuencia.

- Principio 3: Reciclaje (*Recycling*)

El reciclado del lenguaje maximiza las oportunidades para el aprendizaje y activa el principio de aprendizaje "orgánico".

Este tipo de reciclaje permite a los alumnos encontrarse con los elementos de la lengua meta en una variedad de ambientes diferentes, ya sean lingüísticos o basados en la experiencia. De esta manera, se darán cuenta de cómo esos elementos funcionan en relación con diferentes áreas. Por ejemplo, expresar gustos y disgustos, preguntas de sí y no, y la función de los auxiliares (*do/does*) en diferentes ámbitos como en el mundo del entretenimiento o en el de la comida.

- Principio 4: Aprendizaje activo (*Active learning*)

Los aprendientes aprenden mejor y activamente haciendo uso del lenguaje que ellos están aprendiendo.

La clave principal detrás de este concepto es que los estudiantes aprenden mejor a través de hacer y construir activamente su conocimiento, más que simplemente haberlo recibido por medio del profesor. Esto quiere decir que dentro del tiempo de clase se les debe dar más oportunidades a los alumnos para usar la lengua. El punto clave reside en que es el alumno quien realiza el trabajo y no el docente.

- Principio 5: Integración (*Integration*)

Los alumnos deben ser enseñados de forma que mantengan relaciones claras entre la forma lingüística, la función comunicativa y el significado semántico.

Es decir, y de acuerdo con el esquema de los lingüistas sistémico-funcionales, debe existir un reto en la pedagogía de `reintegrar` los aspectos del lenguaje formal y funcional que haga explícitas las relaciones sistemáticas entre forma, función y significado para los aprendientes.

- Principio 6: De la reproducción a la creación (*Reproduction to creation*)

Se debe alentar a los estudiantes para pasar de un uso del lenguaje de reproducción al uso del lenguaje creativo.

En este tipo de actividades de reproducción, los alumnos reproducen los modelos de la lengua que les proporciona el maestro, los libros de texto o las cintas de audio. Estas tareas son diseñadas para dar a los estudiantes el dominio de la forma, del significado y la función y a su vez proporcionan una base para las tareas creativas. Dentro de las tareas creativas, los aprendientes combinan elementos familiares de manera novedosa y original.

- Principio 7: Reflexión (*Reflection*)

Es necesario darles a los estudiantes oportunidades para reflexionar en lo que han aprendido y en cómo lo están haciendo.

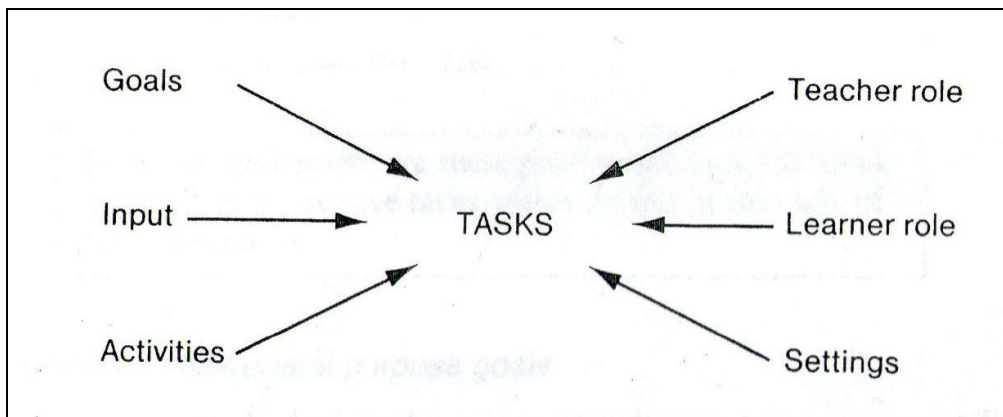
Ser un alumno reflexivo es parte de su propio entrenamiento en donde la atención se dirige del contenido del lenguaje al proceso de aprendizaje. Investigaciones recientes proponen que los alumnos que son conscientes de las estrategias conducen su aprendizaje para hacerlos mejores aprendientes, al añadir un elemento reflexivo hacia el mismo.

3.3.3 Componentes de la tarea

Por otro lado, la tarea debe tener tres componentes básicos: *the goals*, *the input* (puede ser verbal, un diálogo o leer un texto; y no verbal como una secuencia de imágenes), y finalmente, *the activities* que se deriven de ese input. Estos tres componentes implican a su vez ciertos roles.

A continuación se presenta un diagrama de la tarea y de los elementos que la componen (Nunan, 2012, p. 11), así mismo se describe y desglosa cada uno de ellos.

Figura 8. Componentes básicos de la tarea



(Nunan, 2012)

a) Goals

En cuanto a las metas éstas se definen como las intenciones generales imprecisas que existen detrás de cualquier aprendizaje de tareas dado. Éstas proporcionan un punto de contacto entre la tarea y el programa. La respuesta que el profesor tiene que dar a la pregunta ¿Por qué quieres que tus alumnos se involucren en X tarea? generalmente toma la forma de algún tipo de afirmación que tiene que ver con las metas (Nunan, 2004, p. 42). Por ejemplo:

‘Quiero desarrollar su confianza al hablar.’

‘Quiero estimularlos para que negocien información entre cada uno para desarrollar sus habilidades de interacción.’

‘Quiero desarrollar sus actividades de estudio.’

Las metas pueden relacionarse con resultados generales (comunicativos, afectivos o cognitivos) o pueden describir directamente el comportamiento del maestro y del alumno. Las metas pueden no estar siempre explícitamente indicadas, aunque pueden por lo general ser inferidas de la tarea misma. Adicional a esto, se puede decir que no siempre existe una relación de uno a uno entre las metas y las tareas. En los mismos casos, una tarea compleja a manera de simulación con distintos pasos a seguir o con *sub-tasks* puede tener más de una meta subyacente. Existe una clasificación de tareas que proviene de un programa de lenguaje a gran escala (*large-scale language curriculum project*) sobre un proyecto realizado en Australia (*the Australian Language Levels, or ALL, Project*). Esta clasificación se presenta a continuación:

Tabla 6. Clasificación de tareas en el proyecto australiano

Tipo de meta	Ejemplo
Comunicativo	Establecer y mantener relaciones interpersonales, y a través de esto surge el intercambio de información: ideas, opiniones, actitudes y sentimientos, y de cómo se hacen las cosas.
Socio-cultural	Tener cierto entendimiento de los patrones de la vida diaria y del grupo de edad contemporánea de la lengua meta dentro de una comunidad lingüística. Esto cubrirá su vida en casa, en la escuela y en actividades de tiempo libre.
Aprendiendo-cómo-aprender	Negociar y planear su trabajo sobre un cierto lapso de tiempo, y aprender a establecer ellos mismos objetivos realistas y cómo crear los medios para alcanzarlos.
Lenguaje y conciencia cultural	Tener cierto entendimiento de la naturaleza sistemática del lenguaje y de la manera en que éste trabaja.

(Adapted from Clark 1987 en Nunan David, 2012: p.49).

Cabe mencionar que las metas no son recíprocamente exclusivas necesariamente, y por eso puede haber tareas que cubran más de una meta. Por ejemplo, en una pequeña discusión grupal sobre un tema sociocultural, pueden relacionar, a ambas metas: tanto la comunicativa como la socio-cultural.

b) Input

Se refiere a los datos que forman el punto de partida de la tarea. De hecho, el *input* para tareas comunicativas puede derivarse de un amplio rango de fuentes. De acuerdo con Hover (1986 en Nunan, 2012: p. 53) sugiere lo siguiente:

Tabla 7. Tareas comunicativas

cartas (formales/informales)	recetas
extractos de periódicos	programas de entretenimiento en los hoteles
licencias de manejo	notas para un amigo
fotografías	horario de autobuses
hacer facturas	gráficas económicas
mapas	formulario de declaración para personas extraviadas
extractos de guiones de películas	lista de compras
CV	pronóstico del tiempo
menús	un diario
reglamentaciones para viajar	signos del zodiaco

Esta lista, que no es por mucho exhaustiva, ilustra el rango de las fuentes de los datos que existen a nuestro alrededor. La mayoría, con un poco de imaginación, puede formar las bases de las tareas comunicativas de un tipo o del otro. Este tipo de fuentes proporcionan un input útil para aquellas tareas que se enfocan en la escritura.

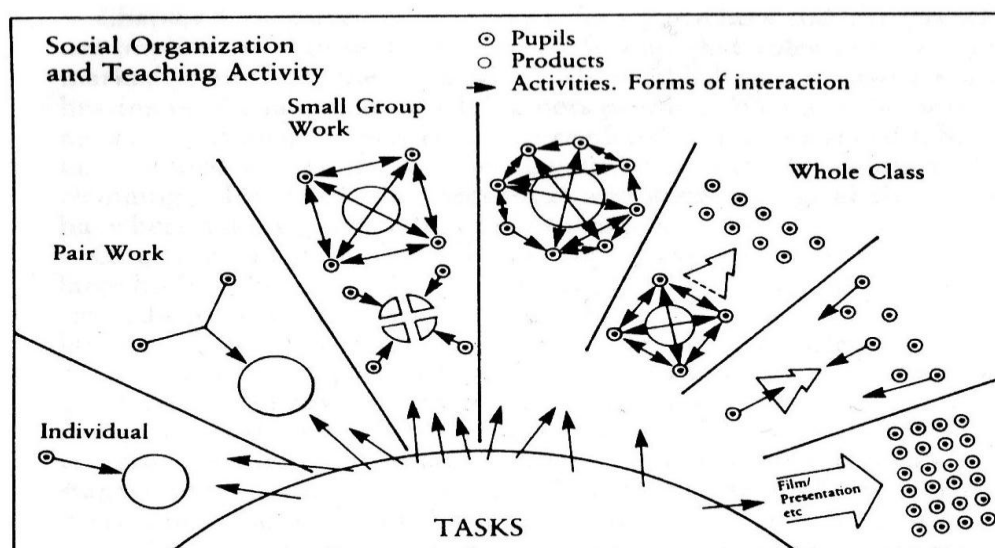
c) Activities

En cuanto a las actividades, éstas especifican lo que los estudiantes realmente harán con el input, lo que establece el punto de partida para la tarea de aprendizaje. Nunan propone tres maneras generales de caracterizar las actividades, estas son: repetición del mundo real o autenticidad, uso de las habilidades, fluidez y exactitud. La autenticidad, según Nunan, sugiere que las tareas pueden ser analizadas de acuerdo a la extensión que los alumnos requieren para practicar en clase y el tipo de comportamiento que se espera para demostrar la interacción comunicativa genuina fuera del salón de clases. Así mismo, las actividades dentro del salón de clases deben tener una similitud con el 'mundo real' lo más estrechamente posible, pues dado que el lenguaje es una herramienta de comunicación, los métodos y los materiales deben concentrarse en el mensaje y no en el medio. Así también para llevar a cabo las actividades, los aprendientes requieren practicar habilidades que les sean de utilidad para el mundo real.

d) Settings

Los escenarios se refieren al contexto o a la disposición del aula que según requiera la tarea, y también se debe considerar si la tarea se llevará a cabo completa o parcialmente fuera del salón de clases. Sin embargo, existe una amplia variedad de configuraciones dentro del aula comunicativa, aunque las consideraciones prácticas como el tamaño de la clase pueden obligar a lo que sería posible en la práctica. La figura 6 de (Wright, 1987 en Nunan, 2012: p. 71) reproduce las diferentes maneras en la que los alumnos pueden ser agrupados físicamente dentro del salón de clases.

Figura 9. Distribución de escenarios en el salón de clases



Wright: Roles of Teachers and Learners, p. 58

Anderson y Lynch (1988 en Nunan, 2012: p. 71), investigadores en la adquisición de segundas lenguas, argumentan la importancia que tiene el trabajo en equipos dentro de la enseñanza de lenguas:

‘We might wish to use group-based work for general pedagogic reasons, such as a belief in the importance of increasing the cooperation and cohesiveness among students. Then there are more specifically language oriented arguments: classroom researchers such as Pica and Doughty (1985) have offered evidence for the positive role of group work in promoting a linguistic environment likely to assist L2 learning’.

Dentro de la instrucción basada en tareas es importante distinguir entre el aprendizaje de ‘modo’ y el aprendizaje de ‘medio ambiente’. El primero se refiere a si el alumno opera mediante una base individual o grupal. Si es aprendizaje de medio ambiente se refiere específicamente al lugar en donde se lleva a cabo el aprendizaje. Este puede ser en un salón convencional de una escuela o de un centro de idiomas, dentro de una clase comunitaria, dentro de un escenario de trabajo, centro de auto acceso o un centro de idiomas multimedia.

3.3.4 Metodología de aprendizaje

De acuerdo con Willis (en Recino Pineda Uvaldo y Laufer Michelle, 2010: p. 18-21), una clase típica de lenguas extranjeras consta de tres etapas: la presentación, la práctica y la producción. A este enfoque se le conoce comúnmente como la metodología de las 3P’s, que

se deriva de la teoría conductista del aprendizaje, según la cual la práctica lleva a la perfección.

La metodología propuesta por Willis contiene tres aspectos a considerar: la tarea previa (*pre-task*), el ciclo de la tarea y la focalización en el lenguaje.

I. **La tarea previa (*pre-task*):** El docente introduce y define el tema, utiliza actividades que ayuden a los alumnos a recordar palabras y frases claves que les sean de utilidad, se asegura que las instrucciones hayan sido claras para realizar la tarea y se les da unos minutos para la preparación individual de la tarea.

II. **Ciclo de la tarea.** Tiene tres momentos:

- **Tarea:** Los estudiantes la realizan en parejas o en pequeños grupos, puede estar basada en la audición o en la lectura de un texto, mientras tanto el profesor monitorea la actividad y los estimula.
- **Planeación:** Los alumnos reportan a sus compañeros de clase cómo hicieron la tarea, es decir, reportan los resultados de lo que descubrieron o decidieron. Ensayan lo que dirán o elaboran un borrador de la versión escrita para posteriormente leerla en clase. El docente se asegura que el propósito del reporte esté claro los aconseja y les ayuda tanto en los orales como en los escritos.
- **Reporte:** El profesor selecciona a los participantes y los estudiantes presentan los reportes a sus compañeros de clase. Se proporcionará la retroalimentación adecuada, con respecto a la forma y al contenido de la tarea.

III. **Focalización en el lenguaje.** Tratamiento de las estructuras gramaticales

- **Análisis:** los alumnos realizan actividades de concientización para procesar e identificar estructuras específicas del texto de la tarea y hacen preguntas sobre lo que no hayan entendido. El profesor repasará la actividad de análisis de palabras patrones o frases útiles junto con los estudiantes, y puede seleccionar otros aspectos de la lengua a partir de la etapa de reporte.
- **Práctica:** El docente conduce las actividades prácticas cuando sea necesario para que los alumnos se sientan confiados. Éstos ejercitan palabras, frases y patrones de las actividades de análisis y de otras estructuras que aparezcan en el texto de la tarea o en la etapa de reporte. Escriben también en sus libretas las unidades de la lengua que les resultan útiles para la comunicación.

Nunan por su parte, también ofrece una metodología de aprendizaje basado en tareas la cual contiene los siguientes componentes (Recino Pineda Uvaldo et al, 2012: p. 22-24):

I. Focalización en el significado:

- Activación o construcción del plan: El profesor bosqueja la tarea que los alumnos realizarán y posteriormente presenta la parte seleccionada de la lengua que se estudiará. Generalmente, este tipo de tarea está relacionada con el vocabulario estudiado anteriormente o con la introducción de palabras nuevas.
- Práctica controlada (modelación): Se lleva a cabo en un contexto comunicativo que les permita a los alumnos utilizar el idioma y usarlo de manera natural.
- Trabajo de recepción auténtica de habilidades: Consiste en la presentación de un texto o de material de audición que ofrezca a los estudiantes un modelo de la tarea que realizarán posteriormente.

II. Focalización en la forma:

- Focalización en el lenguaje: Se estimula a los alumnos a usar el audio o la lectura hecha con antelación para extraer el lenguaje que les sea útil para la tarea. Es en esta etapa en donde el profesor pone importante énfasis en los significados, las formas y la pronunciación correcta.

III. Tarea central:

- Planificación y ejecución de la tarea: Los estudiantes trabajan en equipos pequeños y deciden cómo realizarán la tarea, para esto es necesario que trabajen colaborativamente. El profesor controla las actividades y les ayuda con el lenguaje, si es necesario. Finalmente, los alumnos reportan o presentan la información de sus resultados obtenidos en el aula.

IV. Retroalimentación, aprendizaje profundo:

- Retroalimentación y reflexión sobre la tarea: A partir de la exposición de sus resultados, los alumnos se autoevalúan y reciben retroalimentación por parte de sus compañeros y del profesor.

Después de aplicadas ambas metodologías en las clases de idioma de inglés, se enlistan algunas ventajas al adoptar el enfoque de aprendizaje basado en tareas porque (Recino Pineda Uvaldo, et al 2010: p. 25):

- Estimula el uso del lenguaje y ofrece oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de todos los niveles y habilidades.
- Alienta a los alumnos para que activen y usen las estructuras que ya conocen del lenguaje en cuanto a la comprensión de lectura, a la expresión oral y a la escrita.

- Estimula el deseo natural del aprendiz para mejorar sus habilidades idiomáticas mediante la aplicación del ciclo: tarea-planeación-reporte.
- Las tareas basadas en textos escritos y grabaciones orales ofrecen a los alumnos un modelo para la adquisición natural del idioma.
- El componente de focalización del lenguaje o tratamiento de las estructuras gramaticales, les facilita examinar y sistematizar su conocimiento de la estructura del idioma inglés.
- Trabaja colaborativamente con estudiantes que han realizado esas tareas o tratado esos temas, ya que la atención se dirige hacia aspectos específicos de las formas del lenguaje que ocurren naturalmente, además de llevar a cabo una retroalimentación que conlleve a elevar la calidad del aprendizaje de la lengua extranjera.
- El uso de los medios de enseñanza con grabaciones o textos les garantiza ampliar sus experiencias comunicativas para ponerse en contacto con estructuras idiomáticas auténticas.

3.3.5 Tipos de tareas

Al hablar de tareas tan diferentes tipos como personas que han escrito algo sobre la enseñanza de idiomas basado en tareas. De acuerdo con Nunan (2004, p. 57), son múltiples las definiciones de tareas que podemos referir, de esta manera se han escogido los tipos de tareas propuestas por el proyecto de Bangalore, Clark (1987), Pattison (1987), Richards (2001) y Nunan (1999).

En referencia al proyecto de Bangalore, se utilizan tres tipos de tareas principales: *information gap*, *reasoning gap*, y *opinion gap*. Las cuales se explican a continuación:

- *Information-gap activity*: Este tipo de actividades involucran una transferencia de información dada de una persona a otra, de una forma a otra o de un lugar a otro, generalmente, para decodificar o codificar la información de o en el lenguaje. Un ejemplo es el trabajo en parejas en donde cada miembro tiene una parte del total de la información (por ejemplo, una foto incompleta). Otro ejemplo, es completar una representación tabular con información disponible en un texto dado. La actividad a menudo involucra la selección de información relevante y los alumnos pueden conocer criterios de totalidad y de corrección al hacer la transferencia.
- *Reasoning-gap activity*: Éstas derivan información nueva a través de información dada mediante los procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o la percepción de las relaciones o patrones. Un ejemplo es trabajar con el horario del profesor como muestra de su horario de clases, otro es decidir qué medida es la mejor (si la más barata o la más rápida) para un propósito dado y dentro de ciertas restricciones. La actividad necesariamente involucra la

comprensión y transferencia de información así como el tipo de *information-gap activities*, sólo que la información que se transfiere no es idéntica a la inicialmente comprendida. Hay una pieza lógica que conecta a las dos.

- *Opinion-gap activity*: Ellas identifican y expresan preferencias personales, sentimientos o actitudes en respuesta a una situación. Un ejemplo es completar una historia, o tener parte en discusiones de temas sociales. La actividad involucra el uso de información de los hechos y de la formulación de argumentos para justificar una opinión, sólo que no hay un procedimiento objetivo para demostrar los resultados como buenos o malos, y por lo tanto, no hay razón para esperar los mismos resultados provenientes de diferentes individuos o en situaciones diferentes.

Clark (1987 en Nunan, 2004, p. 73) propone siete tipos de actividades comunicativas (las cuales son expansiones de los tres tipos de metas comunicativas del proyecto de Bangalore). Los programas de idiomas, dice Clark, deben permitir a los alumnos:

- La resolución de problemas a través de la interacción social con otros, por ejemplo, participar en conversaciones que se relacionen con actividades comunes con otros, obtener bienes y servicios e información necesaria por medio de conversaciones o de correspondencia, hacer planes y llegar a decisiones con otros (tareas convergentes);
- Establecer y mantener relaciones y discutir temas de interés a través del intercambio de información, ideas, opiniones, actitudes, sentimientos, experiencias y planes (tareas divergentes);
- Buscar información específica para algún propósito dado, procesarla y utilizarla de alguna manera (por ejemplo, encontrar la manera más barata de ir del lugar A al lugar B);
- Escuchar o leer información, procesarla y utilizarla por medio de la lectura de artículos de noticias y discutirlos con alguien, leer un artículo y elaborar un resumen o escuchar una clase y tomar notas;
- Dar información ya sea de manera oral o escrita como base de la experiencia personal (dar una plática, escribir un reporte, un diario, grabar instrucciones de cómo hacer algo o llenar una forma);
- Escuchar, leer o ver una historia, poema, película etc. y responder a eso personalmente de manera que después de leerla pueda discutirse;

- Crear un texto imaginario (solamente para algunos aprendientes).

La siguiente tipología es la de Pattison (1987), la cual expone también siete tareas y tipos de actividades.

Questions and answers

Estas actividades se basan en la noción de crear un espacio de información que permita a los estudiantes hacer una elección secreta y personal de una lista de artículos de lenguaje que encaje dentro de una estructura (por ejemplo la ubicación de una persona o de un objeto). El objetivo es que los alumnos descubran la elección secreta de sus compañeros. Esta actividad puede ser utilizada para practicar casi cualquier estructura, función o noción.

Dialogues and role plays

Estos pueden ser guiones o algo improvisado. Sin embargo, `si a los alumnos se les da a elegir qué decir, y si hay un objetivo para ser completado por medio de lo que ellos digan en sus juegos de roles, ellos pueden participar más por voluntad propia y aprender más a conciencia que cuando se les dice simplemente que repitan un diálogo en parejas´.

Matching activities

Aquí, la tarea se enfoca en que los estudiantes reconozcan los objetos a relacionar, o que completen parejas o series. ‘Lotería’, ‘*Happy families*’, y ‘Diálogos divididos’ (en donde los alumnos unen las frases que se les proporcionan) son ejemplos de actividades de relación.

Communication strategies

Son actividades diseñadas para estimular a los alumnos a practicar las estrategias de comunicación como son el parafraseo, el préstamo o creación de palabras, los gestos, las preguntas por retroalimentación y simplificación.

Pictures and picture stories

Muchas actividades de comunicación pueden ser estimuladas por medio del uso de imágenes (por ejemplo: encuentra la diferencia, las pruebas de memoria y la secuencia de imágenes para contar una historia).

Puzzles and problems

Existen diferentes tipos de rompecabezas y problemas. Éstos requieren que los alumnos hagan suposiciones de acuerdo a sus conocimientos generales y experiencias personales, que usen su imaginación y prueben su razonamiento lógico.

Discussions and decisions

Éstas requieren que el aprendiente recopile y comparta información para tomar una decisión (ejemplo: decidir qué artículos de una lista son esenciales para llevar a una isla desierta).

Más recientemente Richards (2001) propone la tipología de tareas pedagógicas:

Jigsaw tasks: Estas tareas involucran a los estudiantes para combinar diferentes piezas de información para formar algo completo (por ejemplo, tres alumnos o tres grupos que tengan tres partes diferentes de una historia, en donde ellos tienen que formar la historia completa).

Information-gap tasks: Son tareas en donde un estudiante o un grupo de estudiantes tienen cierta información y el otro alumno o grupo tiene la información complementaria. Ellos tienen que negociar y encontrar cuál es la otra parte de la información que necesitan para completar la actividad.

Problem-solving tasks: Se les proporciona a los estudiantes un problema, para el cual hay un número posible de resultados y ellos deben elegir uno mediante la negociación y la discusión.

Opinion exchange tasks: Los alumnos se involucran en discusiones e intercambios de ideas. Pueden no llegar a un acuerdo.

Finalmente, se presenta un método alternativo para clasificar las tareas que es mediante la agrupación de acuerdo con las estrategias que las sustentan. La Tabla 6 proporcionada por Nunan propone cinco diferentes tipos de estrategias: cognitivas, interpersonales, lingüísticas, afectivas y creativas (2004, p. 59-61):

Tabla 8. Clasificación de tareas de acuerdo con las estrategias de aprendizaje

COGNITIVE	
CLASSIFYING	Putting things that are similar together in groups. Example: Study a list of names and classify them into male and female.
PREDICTING	Predicting what is to come in the learning process. Example: Look at the unit, title, and objectives and predict what will be learned.
INDUCING	Looking for patterns and regularities. Example: Study a conversation and discover the rule for forming the simple past tense.
TAKING NOTES	Writing down the important information in a text in your own words.
CONCEPT MAPPING	Showing the main ideas in a text in the form of a map.
INFERENCE	Using what you know to learn something new.
DISCRIMINATING	Distinguishing between the main idea and supporting information.
DIAGRAMMING	Using information from a text to label a diagram.
INTERPERSONAL	
CO-OPERATING	Sharing ideas and learning with other students. Example: Work in small groups to read a text and complete a table.
ROLE PLAYING	Pretending to be somebody else and using the language for the situation you are in. Example: You are a reporter. Use the information from the reading to interview the writer.
LINGUISTIC	
CONVERSATIONAL PATTERNS	Using expressions to start conversations and keep them going. Example: Match formulaic expressions to situations.
PRACTISING	Doing controlled exercises to improve knowledge and skills. Example: Listen to a conversation, and practise it with a partner.
USING CONTEXT	Using the surrounding context to guess the meaning of an unknown word, phrase, or concept.
SUMMARIZING	Picking out and presenting the major points in a text in summary form.
SELECTIVE LISTENING	Listening for key information without trying to understand every word. Example: Listen to a conversation and identify the number of speakers.
SKIMMING	Reading quickly to get a general idea of a text. Example: Decide if a text is a newspaper article, a letter or an advertisement.

AFFECTIVE	
PERSONALIZING	Learners share their opinions, feelings and ideas about a subject. Example: Read a letter from a friend in need and give advice.
SELF- EVALUATING	Thinking about how well you did on a learning task, and rating yourself on a scale.
REFLECTING	Thinking about ways you learn best.
CREATIVE	
BRAINSTORMING	Thinking of as many new words and ideas as one can. Example: Work in a group and think of as many occupations as you can.

(Nunan, 2004. p. 59-61)

Este tipo de estrategias son de gran ayuda para el alumno debido a que mediante los procesos cognitivos, interpersonales, lingüísticos, afectivos o creativos, éste se da cuenta de cuáles son los que puede utilizar para aprender de manera más rápida y fácil.

3.3.6 Rol del profesor y del alumno

De acuerdo con García Santa-Cecilia (2008, p. 74), la enseñanza basada en tareas surge de que los alumnos pueden proceder analíticamente en su exploración de la comunicación de la nueva lengua, en el conocimiento y en el uso de habilidades que ello implica. Esto se relaciona con la meta comunicación, ya que es como un trampolín para el aprendizaje de la lengua. Ésta organiza y presenta los objetivos de enseñanza y aprendizaje a través de cómo el alumno puede desarrollar su competencia comunicativa mediante la realización de una serie de tareas. Este modelo considera un tipo de tareas propiamente comunicativas a las que los alumnos se ven enfrentados fuera de clase. Así mismo, el modelo basado en tareas establece que la participación de los alumnos requiere que movilicen y orquesten el conocimiento y las capacidades de forma directa para que así sirvan como un catalizador para el aprendizaje de la lengua.

El aprendizaje basado en tareas está orientado estructuralmente al aprendizaje o a la adquisición del idioma, debido a que las tareas son parte del ambiente o programa de aprendizaje de un idioma; es por eso que se eligen de acuerdo a lo que ellas contribuirán hacia el desarrollo del mismo, y son implementadas de una manera que proporcione tanta experiencia como retroalimentación sea posible.

La tarea puede estar asociada con un contenido informativo en donde los aprendientes no cuenten con esa información al principio de la tarea. Es por eso que la enseñanza basada en tareas, no se enfoca en el profesor; sino que requiere de responsabilidad individual y grupal y de compromiso por parte de los alumnos. En este caso, el idioma no es enseñado *per se*, sino que es suministrado como una necesidad para la finalización de la tarea. Dicho de otro modo, el lenguaje que se necesita para llevar a cabo las tareas no se proporciona o se enseña con anticipación, sino que es descubierto por los alumnos y suministrado por los profesores mediante otros recursos cuando la tarea se lleva a cabo. Es decir, está basado en una enseñanza implícita. Sin embargo, el único aspecto del conocimiento lingüístico que no podría estar dirigido a la instrucción basada en tareas es el conocimiento metalingüístico explícito o la habilidad para hacer declaraciones descriptivas o prescriptivas acerca del lenguaje y la manipulación de éste como un fin en sí mismo (Krahnke Karl, 2009, p. 58).

En cuanto al papel del alumno, Breen y Candlin (en Richards, 2001: p. 77), lo describen como:

‘un negociador -entre él mismo, el proceso y el objeto de aprendizaje- que surge e interactúa con el papel de negociador mutuo dentro del grupo y dentro de los procedimientos del salón de clases y con las actividades que el grupo emprende. La implicación para el aprendiente es que él debe contribuir con todo el aprendizaje que adquiera y de ese modo aprender de una manera independiente’.

Como ya se ha mencionado dentro de este apartado, el papel del alumno se caracteriza por ser una persona activa y responsable para construir el conocimiento. Es así que el trabajo en equipo y colaborativo tiene vital importancia dentro de la manera en el que el aprendiente construye su propio aprendizaje debido a que recibe retroalimentación por parte de sus demás compañeros y así facilita su proceso de instrucción en la lengua que esté aprendiendo.

Por otra parte el profesor se enfoca en realizar diferentes tipos de papeles tales como el de consejero, de analista o de director. Sin embargo, Breen y Candlin (en Nunan, 2004: p.67) definen el papel del profesor en tres partes importantes:

‘El primero, es actuar como un facilitador del proceso comunicativo, el segundo es actuar como un participante, y el tercero y último es actuar como un observador y aprendiente’

Así que entre los diversos papeles que juega el profesor, éste funge como organizador de los recursos y como recurso de sí mismo, al igual que como un guía en cuanto a los procedimientos y actividades realizadas dentro del salón de clases, debido a que es él quien provee a sus alumnos con los conocimientos que necesitan para aprender.

Se puede concluir que el aprendizaje basado en tareas contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras y a la formación de profesores competentes en lo que a las lenguas extranjeras se refiere.

CAPÍTULO IV. Elaboración de la propuesta

En el siguiente apartado se detallan las habilidades discursivas de la lengua que se promueven en las actividades, posteriormente se describen los tipos de tareas que se seleccionaron para el diseño de la propuesta. Así mismo, se presenta la manera en que está organizada dicha propuesta y finalmente, se dan algunas recomendaciones de evaluación para las actividades propiamente dichas.

4.1 Habilidades discursivas

Es bien sabido que la comunicación no es simplemente una expresión de carácter oral, sino más bien es la expresión, interpretación y negociación de significados (Lee James and VanPatten, 2003, p. ix). Por eso, es necesario que los profesores de idiomas sepan desarrollar ambientes comunicativos dentro de sus respectivas aulas de trabajo en donde integren las cuatro habilidades discursivas de la lengua, a saber: la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la producción oral y la producción escrita, las cuales se describen a continuación.

4.1.1 Comprensión auditiva

Al hablar de comunicación siempre tratamos de relacionarlo con la habilidad oral de la lengua, es decir, al acto de hablar y comunicar algo a otras personas; sin embargo, queda claro que el acto comunicativo involucra tanto a la expresión como a la interpretación de significado de lo que se dice. En interacciones orales, la interpretación se refiere tanto a la habilidad de escuchar como a la habilidad de hablar. En este caso, la comprensión auditiva se refiere a lo que los aprendientes comprenden y no comprenden cuando interactúan en un escenario comunicativo. De esta manera, existen dos tipos de situaciones de la comprensión auditiva: la colaborativa y la no colaborativa. La primera situación se refiere a cuando el hablante y el oyente trabajan juntos para establecer una negociación de significado, siendo así que el que escucha colabore en la construcción del discurso ya sea asintiendo con la cabeza un sí o un no, frunciendo las cejas, preguntando o comentando lo que se dijo (2003, p. 63). Todo este tipo de reacciones permiten que el oyente juegue un papel activo para determinar lo que el otro dijo y la manera como lo dijo.

La situación no colaborativa es aquella en donde el que escucha no participa en la construcción del discurso y es meramente un oyente que sólo observa. Aquí el hablante es la única persona que determina la naturaleza del discurso, algunos de estos ejemplos pueden ser el escuchar una canción o escuchar un discurso diplomático.

Por otra parte, las situaciones de comprensión auditiva promueven un tipo de dimensión llamada de modalidad, esto se refiere a la percepción auditiva o a la percepción visual. Es verdad que la comprensión auditiva involucra un estímulo auditivo, pero no trata exclusivamente con el modo auditivo; por ejemplo, un oyente puede ver a su interlocutor y recibe información de cómo interpretó el mensaje, ya sea por medio de expresiones faciales, gestos, postura corporal u otras características visuales esto es percepción visual. Por el contrario, en una conversación telefónica en donde los estímulos visuales están ausentes, el tipo de modalidad aplicado aquí es únicamente el de estímulo auditivo (2003, p. 63).

Así, se puede decir que la comprensión auditiva se puede categorizar en dos tipos de características: la primera que consiste en la presencia o ausencia de colaboración y la segunda en la presencia o ausencia de estímulos visuales. En la Tabla 7 tomada de Lee, James y VanPatten, Bill (2003, p.64), se ilustran este tipo de relaciones.

Tabla 9. Características y relaciones de la comprensión auditiva

		Modality	
		Aural only	Aural + Visual
Collaboration	Collaborative	Telephone	Interview
	Non- collaborative	Radio news	TV news

(Taken from: The dimensions of a Listening Situation, James F, Lee, 2003, 64)

Para promover este tipo de habilidad es necesario que el oyente juegue un papel importante para mantener el discurso. El que escucha no es meramente un espectador sino un co-constructor del discurso, ya que proporciona la clave para saber qué tan bien entiende la otra persona el tema que se está desarrollando. En este caso, el profesor tiene que monitorear a sus alumnos de lo que están escuchando y van comprendiendo. Otro punto importante es que el oyente externe la falta de comprensión de lo que se está tratando por medio de preguntas globales, locales o de transición y es precisamente aquí en donde el alumno tiene que ser consciente de lo que aprende y entiende con respecto a lo que se está trabajando. Rost, (1990 en Lee, James and VanPatten, Bill 2003: 65) define las preguntas de la siguiente manera:

- **Preguntas globales:** Funcionan a un nivel amplio del discurso para obtener una idea más general de lo que se quiere comprender. Se utilizan preguntas como: “No entendí”, “¿podría repetirlo y hablar un poco más lento?”.
- **Preguntas locales:** Identifican un punto particular del discurso que el oyente no ha entendido y que precisan de una aclaración para ese punto en específico. Por ejemplo: “¿A qué te refieres con...?”, o “¿Qué significa tal o cual cosa?”.
- **Preguntas de transición:** Indican la dificultad que hay entre una hipótesis o una predicción hecha por el oyente. Ejemplo: “¿Por qué lo hizo?” o “No veo cuál es el problema con eso”. Esto se deduce como indicaciones de lo que el oyente ha comprendido pero que no puede integrar la información con el conocimiento previo o con predicciones ya hechas acerca del tema en cuestión.

4.1.2 Comprensión de lectura

Alguna vez hemos escuchado decir que un texto estuvo difícil de comprender o que estuvo demasiado denso. Sin embargo, ahora se sabe que el no poder comprender un escrito no se basa únicamente en la naturaleza del mismo. Más bien se debe al proceso de comprensión que tiene cada persona y a su vez a lo que Rumelhart (1980, en Lee James and VanPatten Bill 2003: p.190) describe como la teoría del esquema. Esta teoría se basa en todo el conocimiento que posee una persona está almacenado en unidades, estas unidades son los esquemas insertados dentro del conocimiento mismo, es decir, información acerca de cómo ese conocimiento será utilizado. Por lo tanto, un esquema es una estructura de información que representa los conceptos genéricos almacenados en la memoria, a partir del conocimiento y la experiencia personal de la que dependen para representar y entender los conceptos.

Se puede definir a la comprensión de lectura como una actividad mental mediante la cual los elementos de un texto son tomados y recuperados por medio de procesos lingüísticos mediados por las características individuales del lector. Así por ejemplo, dos aprendientes de italiano con la misma competencia lingüística pueden leer ambos un artículo de política italiana obteniendo resultados diferentes. El primer lector que tiene antecedentes políticos probablemente comprenderá mejor la lectura que aquél que tiene antecedentes musicales. Esto se debe a que ambos poseen distintos tipos de conocimiento y por lo tanto distintas formas de aplicar ese mismo conocimiento, esto es, poseen diferentes tipos de esquemas. Esto quiere decir que el primer aprendiente de italiano tuvo una mejor comprensión de la lectura debido a sus antecedentes políticos. Así la comprensión se construye por medio de las fuentes de conocimiento que interactúan con el *input* que la lectura proporciona. La comprensión a su

vez puede definirse como el proceso de relacionar la nueva o la información entrante con la información que ya se encuentra almacenada en la memoria y esto es lo que el lector hace, elabora conexiones de información para que sean parte del conocimiento almacenado (2003, p. 192).

Así pues, la comprensión de lectura se refiere a la interacción que existe entre el que lee y el texto, ya que dicho proceso involucra la construcción activa de significado entre las partes del texto, el texto mismo y la experiencia personal.

La comprensión de lectura puede ser intensiva y extensiva. La comprensión de lectura intensiva hace referencia a un análisis más detallado del texto, a diferencia de la extensiva que se refiere a la comprensión total de un texto. De manera similar hay diferentes estilos de lectura para propósitos distintos, entre ellos se destacan el *skimming* y el *scanning*. El primero se utiliza para identificar de manera rápida las ideas principales de un texto sin leer palabra por palabra, además de que se hace a una velocidad tres o cuatro veces más rápida que cuando se lee normalmente (www.cal.org/resources/digest/larsen01.html, p.65). La gente a menudo utiliza este tipo de lectura cuando se tiene mucho material por leer en un límite de tiempo establecido. Este tipo de técnica se utiliza para buscar información específica como anteriormente se mencionó, más que leer para comprender. Un ejemplo de esta técnica es cuando buscamos: nombres, fechas y lugares, para examinar gráficas, tablas o mapas.

En cuanto al *scanning*, éste se utiliza para buscar una palabra ya sea en el diccionario o en el directorio. Lo que se busca en este tipo de técnica son las palabras o ideas clave. En la mayoría de los casos, el lector se concentra en encontrar una respuesta particular mediante un movimiento rápido de ojos hacia abajo de la página para localizar palabras o frases específicas.

Para promover el proceso de comprensión de lectura es necesario establecer relaciones entre el lector y la información contenida en el texto, para esto, existen tres fases esenciales para dicho esquema que son: la preparación, la interacción guiada y la asimilación.

- **Preparación:** Consiste en activar los antecedentes de conocimiento de los aprendientes y dirigirla hacia la información que el texto proporcione. En otras palabras, los esquemas de los alumnos deben ser activados y apropiados hacia la lectura que se esté haciendo, ya que tendrán una mejor comprensión de la información dependiendo del texto y lo que dice, así como lo que ellos sepan.

- **Interacción guiada:** Si se activa el esquema apropiado, puede pensarse como la construcción de un puente entre el lector y el texto, la construcción guiada es en sí un plan para cruzar ese puente. Los lectores de una segunda lengua tienden a leer palabra por palabra

cuando están solos sin ninguna ayuda, pues necesitan ser dirigidos para saber cómo leer en otro idioma. Así la función del instructor reside en ayudarles a encontrar esa dirección, o mejor dicho, a guiarlos para tener un mejor entendimiento de lo que leen.

- **Asimilación:** Si la fase de preparación consiste en construir un puente entre los lectores y el texto y la fase de interacción guiada es la que lleva a los lectores a cruzar ese puente, la fase de asimilación es la inspección de la obra, aquella que alienta a los lectores de lenguas extranjeras a aprender de lo que han leído.

4.1.3 Producción oral

La producción oral es diferente de las demás, ya que las otras tres pueden ser hechas por una persona sin necesitar de alguien más. Cualquiera puede escuchar la radio, leer un libro o escribir una carta a solas; pero cuando la gente habla con otras personas no lo hace solo, de ahí que se diga que la comunicación oral es un intercambio de información y de significados. Así, se puede decir que la producción oral ocurre cuando una persona dice algo para lo cual la otra persona que escucha debe prestar atención a lo que se dice, es decir, al significado (Lee James, et al 2003, p. 150).

De acuerdo con Lee James y VanPatten Bill, se derivan dos propósitos de la comunicación: el psicosocial y el informativo-cognitivo. El propósito psicosocial del lenguaje involucra el uso de la lengua para vincularse social o psicológicamente con alguien o con un grupo para participar de cierta manera en un comportamiento social. De manera que, al hacer la pregunta “¿Cómo te va?”, el interés no reside en si la persona está bien o si le va mal, se trata más bien de la atención que se le tiene a la persona de manera que piense que le importas.

Por otra parte, el propósito informativo-cognitivo del lenguaje implica la comunicación por el solo hecho de obtener información, que generalmente se ve aplicada hacia otro tipo de tareas. Por ejemplo: cuando preguntamos a alguien “¿Qué hora es?”, es porque creemos que vamos retrasados o porque simplemente nos gustaría saber la hora. Así, esto es por lo general una actividad informativa más que un comportamiento psicosocial, ya que hacemos ese tipo de pregunta porque realmente deseamos saber la hora y nada más, para así decidir si caminamos más rápido, corremos o simplemente tomamos un taxi para llegar a nuestro destino.

Situado en un contexto educativo, el profesor puede usar el lenguaje para ambos propósitos: el psicosocial y el informativo-cognitivo, sin embargo, el alumno a niveles básicos e intermedios usa el lenguaje para diversos propósitos psicosociales. Así, el ambiente de un salón de clases no promueve el tipo de interacción que requiera un uso psicosocial del lenguaje

sea utilizado psicosocialmente. Por otro lado, lo que dentro del aula se promueve es el uso del lenguaje comunicativo para propósitos informativo-cognitivos. De esta manera, el salón de clases es idealmente apropiado para el desarrollo y la implementación de actividades en donde los alumnos intercambien información específica para fines comunes (2003, p. 151).

Así mismo, la producción oral cuenta con la producción directa y la producción libre dirigidas hacia un contexto educativo. Mediante la producción directa, el profesor decide el contexto, la situación y las funciones que desea que sus alumnos practiquen. Este tipo de actividades son hechas primeramente con el maestro, posteriormente en parejas y finalmente en pequeños grupos. Todo esto para tener un control de lo que el profesor quiere que sus alumnos lean y lo que se desea que aquellos aprendan. Mediante la producción libre, por otro lado, los estudiantes eligen el lenguaje que quieren utilizar aplicado a situaciones específicas. Aquí la función del maestro es la de animador o asistente, ya que los alumnos descubren por sí solos el significado de la lengua oral a la que están expuestos. Por eso, existe menos control por parte del profesor y se le da más importancia al significado global que a las frases pequeñas de la conversación (www.cal.org/resources/digest/larsen01.html, p. 64).

4.1.4 Producción escrita

Algunas personas se refieren a la producción escrita como aquella habilidad relegada en la enseñanza de idiomas, ya que la mayoría de los profesores ofrecen a sus alumnos pocas oportunidades para poder desarrollar esta habilidad, o en muchas otras porque hay menos interés del alumno en general. Así como se ha definido la comunicación como la forma de expresión, de interpretación y de negociación de significado, esta definición también es aplicable no sólo a la producción oral como más arriba de describió, sino también a la producción escrita ya que expresamos nuestras ideas haciendo uso de la pluma y el papel, es decir mediante la reproducción escrita de nuestros pensamientos.

A continuación se mencionan algunas características de la producción escrita:

- Carece de una retroalimentación inmediata, ya que tanto el que escribe como el que lee no están en el mismo lugar ni al mismo tiempo; la comprensión se complica más que en la expresión oral.
- No refleja elementos como el tono de voz, volumen y ritmo. Éstos sin embargo, son sustituidos por los signos de puntuación: exclamación, interrogación, etc.
- Refuerza el aprendizaje oral, ya que muchos estudiantes necesitan anotar ciertas cosas en sus cuadernos para así poder memorizar vocabulario y otras estructuras que se practicaron anteriormente de manera oral.

Para promover la enseñanza de la producción escrita, se presentan tres etapas a continuación: (www.cal.org/resources/digest/larsen01.html, 2006, p. 66-67).

- **Práctica controlada:** Se basa en el uso de las palabras y oraciones. Es decir, los alumnos no eligen las partes de la lengua que utilizaran, sino el profesor.
- **Práctica dirigida:** Se basa en las descripciones o definiciones, cartas y composiciones escritas. Aquí, los estudiantes pueden utilizar las expresiones dadas por el maestro y aplicar otras de elección libre de los educandos. En este caso, la estructura general del texto que se producirá es dada por el profesor, quien controla la situación y el producto. Cabe mencionar que este tipo de control no es tan estricto como en el primer tipo de práctica.
- **Práctica libre:** Se da cuando los alumnos escriben cartas, composiciones o ensayos. Este tipo de práctica fomenta que los alumnos hagan uso de todas las estructuras, vocabulario y expresiones conocidas, y así mismo, poder elegir qué tipo de texto elaborarán. Así, se hace necesaria una pequeña guía indicando el tema y la extensión del texto esperado que ellos produzcan.

Sería de utilidad presentar la lengua escrita como medio de comunicación. La importancia de hacer que nuestros alumnos escriban reside en el uso de las computadoras en la vida moderna, pues necesitan comunicarse mediante *emails*, *chats*, o mediante programas en línea encontrados únicamente en inglés y para lo cual se necesita una buena comprensión y entendimiento de lo que se lee y escribe en la lengua meta.

Respecto a lo anteriormente descrito, se hace necesaria la práctica de las cuatro habilidades de la lengua debido a los aspectos que se describen a continuación (www.cal.org/resources/digest/larsen01.html, 2006, p. 60):

- ***Input goes before output:*** Significa que los estudiantes tienen que escuchar nuevas palabras antes de que se les pida que las pronuncien; y así mismo, tienen que leer estructuras antes de que sean capaces de poder escribirlas. En términos de habilidades se diría que la comprensión auditiva se efectúa antes de la producción oral y que la comprensión de lectura se realiza antes de la producción escrita.
- ***Realism:*** Se refiere a las situaciones en las que se practican las cuatro habilidades de la lengua, en donde éstas tienen que estar relacionadas con la vida de nuestros estudiantes, costumbres y experiencias, para que les sea motivador participar en ellas.
- ***Variety:*** Los temas que se presentan tienen que relacionarse con distintos tipos de campos semánticos, todo ello para que los alumnos adquieran un amplio rango de vocabulario y de estructuras.

- **Confidence:** El ambiente en clase debe ser bastante bueno para permitir a los estudiantes sentirse en confianza de poder expresar lo que piensan, así como usar las estructuras y el vocabulario que les concierne.

Finalmente, se puede decir que para desarrollar buenas habilidades discursivas en nuestros alumnos es necesario tiempo y esfuerzo, en donde los escolares sean expuestos a la lengua meta tanto como sea posible, en este caso al inglés. Esto significa que la lengua que debe usarse dentro del aula debe ser el inglés siempre que sea posible.

4.2 Selección de tareas

De los tipos de tareas desarrolladas en el punto 3.3.4 de este trabajo, se eligió la tipología de Nunan por ser aquella que se basa en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, las cuales como ya se mencionó ayudan para que el proceso de aprendizaje del alumno sea más fácil, efectivo, rápido y placentero.

De la tipología de Nunan anteriormente descrita, solamente se trabaja con los siguientes tipos de tareas, para la realización de las mismas:

Tabla 10. Tipos de tareas seleccionadas para la realización de las lecciones del manual

COGNITIVE	
CLASSIFYING	Putting things that are similar together in groups. Example: Study a list of names and classify them into male and female.
PREDICTING	Predicting what is to come in the learning process. Example: Look at the unit title and objectives and predict what will be learned.
INTERPERSONAL	
CO-OPERATING	Sharing ideas and learning with other students. Example: Work in small groups to read a text and complete a table.
ROLE PLAYING	Pretending to be somebody else and using the language for the situation you are in. Example: You are a reporter. Use the information from the reading to interview the writer.
LINGUISTIC	
CONVERSATIONAL PATTERNS	Using expressions to start conversations and keep them going. Example: Match formulaic expressions to

	situations.
PRACTISING	Doing controlled exercises to improve knowledge and skills. Example: Listen to a conversation, and practice it with a partner.
SELECTIVE LISTENING	Listening for key information without trying to understand every word. Example: Listen to a conversation and identify the number of speakers.
AFFECTIVE	Learners share their own opinions, feelings and ideas about a subject.
PERSONALIZING	Example: Read a letter from a friend in need and give advice.
CREATIVE	Thinking of as many new words and ideas as one can.
BRAINSTORMING	Example: Work in a group and think of as many occupations as you can.

Puede apreciarse que únicamente se eligieron nueve tipos de tareas de las 20 que propone Nunan. De ellas se escogieron cinco tipos de estrategias de aprendizaje, las cuales son: la cognitiva pues ayuda al alumno a procesar la información adquirida y hacerla significativa para ser capaz de resolver problemas con los que se enfrentará en contextos cotidianos. La interpersonal, ayuda al aprendiente a entender a otras personas y a saber relacionarse con los demás para así fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo. La estrategia lingüística hará que el alumno emplee correctamente el uso de la lengua, así como la ortografía, la correcta pronunciación y las reglas gramaticales de la lengua meta. La afectiva le permite dar sus opiniones y expresar sus sentimientos con respecto a lo que se trabaje dentro de las aulas. Finalmente la creativa se emplea, para que el alumno sea capaz de utilizar lo ya aprendido en situaciones que le resulten innovadoras y significativas para su propio aprendizaje enfocado en la vida real. Se eligieron estos cinco tipos de tareas debido a que guardan una estrecha relación con las teorías de aprendizaje abordadas en el capítulo tres, así como con la relación que tienen con el enfoque basado en tareas para la realización de las actividades de este manual.

4.2.2 Organización de la propuesta

En esta sección se presenta la estructura que tiene el diseño de material didáctico para reforzar el uso de las *participle clauses* dirigido a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán y que se describe a continuación.

Dicho manual está organizado por lecciones que van del uso 1 al uso 6, las cuales corresponden a la clasificación de las cláusulas de participio. Dentro de cada uso, el alumno encontrará diversos tipos de actividades relacionadas con el tipo de cláusula a la que se esté haciendo referencia. De ahí que cada uso tenga un tema distinto y de interés para los alumnos, en donde más adelante y de acuerdo a lo que arrojen los resultados de eficacia de este manual, tanto los temas como las actividades podrán ser actualizados de acuerdo con las necesidades e intereses de éstos. Lo cuál se logrará mediante la puesta en práctica de las actividades de cláusulas de participio, con los estudiantes de la LEI.

La metodología de aprendizaje de las actividades presentadas en este trabajo se ve reflejada de la siguiente manera:

- **Focalización en el significado:** Es la primera etapa de la clasificación de Nunan. Es decir, la primera actividad de cada uso del manual consiste en la introducción de un pequeño texto o mediante la presentación de una grabación relacionada con el título de cada lección. El propósito es que los alumnos revisen el tipo de tarea que realizarán y la parte de la lengua que estudiarán. Dentro de la focalización del significado se encuentran tanto la práctica controlada (modelación), como el trabajo de recepción auténtica de habilidades.
- **Focalización en la forma:** Que dentro de ésta se encuentra la focalización del lenguaje la cual promueve en los alumnos que tanto el texto leído en la primera actividad como la grabación, les sea útil para extraer el lenguaje necesario para realizar la tarea. Aquí el docente debe poner mayoritariamente énfasis en el significado más que en la forma, así como en la manera correcta de pronunciar las palabras.
- **Tarea central:** Dentro de ésta se encuentra la planificación y ejecución de la tarea en donde los estudiantes trabajan colaborativamente para llevar a cabo la tarea. El docente controla las actividades y aclara dudas en cuanto al significado de palabras desconocidas. En este punto es donde también los aprendientes presentan la información obtenida de los resultados de la tarea final.
- **Retroalimentación, aprendizaje profundo:** La última etapa dentro de cada uso consiste en brindar retroalimentación y reflexionar sobre la tarea, es decir, los alumnos se autoevalúan y reciben *feedback* por parte del profesor y de sus compañeros. Cabe mencionar que este apartado final se encuentra en el *answer key* en la sección titulada 'para reflexionar' en donde el docente les dará las cinco preguntas a sus alumnos para

que las contesten y con base en sus respuestas el profesor reflexionará con sus alumnos y ambas partes tendrán un *feedback* en cada lección.

Dentro de cada uso se encuentra el desarrollo de dos habilidades, logrando así que al final de los seis se trabaje con las cuatro habilidades discursivas de la lengua. Así mismo, cada uso cuenta con tres de los nueve tipos de tareas seleccionadas con antelación en el capítulo IV dentro del apartado de selección de tareas.

Para cada tarea se ha organizado a los alumnos de manera que trabajen individualmente o en parejas, en equipos de 3 o 4 personas o en grupos en donde toda la clase trabaje en conjunto. Lo ideal es trabajar con cada uso aproximadamente de 50 minutos a una hora veinte minutos, todo ello dependerá de las tareas que se trabajen para cada lección, puesto que los alumnos de la LEI únicamente reforzarían el uso de las cláusulas de participio con ejercicios adicionales, y no así la explicación gramatical como tal para cada caso.

Lección 1 *Describing rooms and houses:*

En esta lección, se trabaja con las habilidades de comprensión de lectura en la tarea uno y con la producción escrita en la tarea tres de la misma. Para el *warm-up*, se trabaja con el tipo de tarea titulada *personalizing*, la cual consiste en que los alumnos compartan sus ideas, opiniones y sentimientos con respecto a algún tema. En este sentido, los estudiantes hablarán sobre si han vivido en otro país por cuestiones académicas o si alguna vez se han mudado de casa. Además tratarán de anotar palabras que hagan referencia a los adjetivos para describir una habitación. Aquí se trabaja con la metodología de aprendizaje de práctica controlada, ya que se presenta en un contexto comunicativo en donde los alumnos discuten las preguntas relacionadas con el cambio de residencia y así usen el lenguaje de manera natural. En cuanto a la actividad 1, los pupilos trabajan en la comprensión de un texto relacionado con la descripción de una habitación de un estudiante que vive en Londres. Para poder trabajar con esta lectura, se prepara previamente a los jóvenes con vocabulario que les fuera útil para poder comprender el texto, mediante las preguntas utilizadas en el *warm-up*. Así se trabaja con la preparación y la interacción guiada de la comprensión de lectura. Finalmente, llega la etapa de asimilación, en donde los alumnos aprenden de lo que leyeron para poder resolver la actividad tres de esta lección. Dentro de esta actividad 2, la tarea que se presenta es la de *co-operating* ya que ellos leen las palabras de la lista con otros compañeros para poder clasificarlas debajo de cada palabra en negritas. Esta tarea se titula *classifying*. La metodología de aprendizaje es la de trabajo de recepción auténtica de habilidades, ya que con base en los verbos del texto que se encuentran en negritas, los alumnos ubicarán las palabras que se relacionen con esos

verbos y así les servirá como modelo para que después los alumnos puedan realizar la tarea que se pida. Finalmente, la tarea 3 consiste en que los alumnos respondan a un correo electrónico que les fue enviado de una Universidad en Londres para que puedan estudiar ahí. El requisito es que describan la habitación haciendo uso de los verbos marcados en negritas de la actividad anterior. Aquí se trabaja con la producción escrita de práctica dirigida en donde se les presenta un modelo de texto con las partes de la lengua a utilizar para que los alumnos produzcan el suyo. La metodología de aprendizaje es la de tarea central de planificación y ejecución de la tarea, porque se presenta la información obtenida en el aula de manera escrita. Para la cuarta fase de la metodología de aprendizaje de retroalimentación y aprendizaje profundo, el profesor junto con sus alumnos se autoevalúan y reciben retroalimentación de ambas partes para reflexionar lo que se expuso en clase mediante las preguntas presentadas en el apartado 'para reflexionar' del *answer key* del profesor.

Lección 2 Thatcherisms:

Esta lección trabaja con las habilidades de comprensión auditiva en la segunda actividad y con la producción oral en la tres. La actividad 1 trabaja con el tipo de tarea titulado *predicting*, que se refiere a pronosticar de qué tratará el tema de esta lección de acuerdo a las tres preguntas relacionadas con la palabra *Thatcherism*. La metodología de aprendizaje con la que se trabaja en este punto es con la llamada práctica controlada, ya que se brinda un contexto comunicativo para que los estudiantes utilicen el idioma de manera natural. Para la tarea 2, se hace uso del tipo de tarea *selective listening*, ya que los jóvenes escucharán el audio para localizar palabras clave que les ayuden a completar las oraciones de esta actividad. La metodología de aprendizaje empleada es el trabajo de recepción auténtica de habilidades, ya que en este caso se hace la presentación de una grabación empleada como modelo para la tarea que posteriormente realizarán. Así mismo, también se trabaja con la focalización en el lenguaje, ya que al mismo tiempo que escuchan el audio los estudiantes extraen el lenguaje que les sea útil para la realización de la tarea en la actividad tres. Para la comprensión auditiva, se trabaja con las preguntas globales, las cuales dan una idea general de lo que se quiere comprender, y las preguntas locales tratan sobre puntos particulares del discurso así como de información específica. Finalmente, en la actividad 3, se trabaja con el tipo de tarea titulada *practising*, ya que con base en el audio escuchado los discentes hablarán sobre la frase célebre de Margaret Thatcher, 'the U-turn' en donde además darán su opinión sobre la manera en que puede influir dicha frase en la política mexicana y el impacto que podría tener en la misma. Además de decir si hay mujeres dentro de la política mexicana que se asemejen a

Margaret Thatcher. La metodología de aprendizaje que se aplica es la de planificación y ejecución de la tarea, ya que es en este punto en donde presentan sus ideas sobre el cambio de partidos dentro del ámbito de la política mexicana a sus compañeros. En cuanto a la producción oral se trabaja con la producción directa porque los alumnos se enfocan exclusivamente en el contexto, la situación y las funciones requeridas por el profesor para que sus alumnos las practiquen. En la última fase de la metodología de aprendizaje que es la de retroalimentación y aprendizaje profundo, tanto el profesor junto con sus alumnos se autoevalúan y se retroalimentan mutuamente en la sección 'para reflexionar' al final del *answer key* del profesor.

Lección 3 *Tourism*:

Aquí se trabaja con las habilidades de comprensión auditiva en la actividad 1 y de producción oral en la actividad 3. En cuanto a la discusión de las preguntas, éstas se basan en la metodología de práctica controlada, ya que se establece un contexto comunicativo con las mismas para que los estudiantes usen la lengua de manera natural. Para los tipos de tareas se trabaja en la actividad 1 con el tipo de *classifying*, ya que se tienen que unir las palabras de la columna derecha con los significados de las palabras de la izquierda. De igual manera, la metodología de aprendizaje en esta actividad es la de trabajo de recepción auténtica de habilidades al presentar un fragmento auditivo. Para poder trabajar con la comprensión auditiva, el profesor puede verificar lo que escuchan por medio de preguntas de tipos globales y locales. Para la actividad 2 el tipo de tarea es la de *predicting*, ya que los alumnos, después de escuchar la grabación, completarán las oraciones con información que se puede predecir del mismo audio. Aquí la metodología de aprendizaje que impera es la de focalización en el lenguaje, ya que los estudiantes extraen de la grabación el lenguaje útil para completar las oraciones. En la actividad 3, se trabaja con el tipo de tareas de *brainstorming*, pues al escribir un ensayo sobre cómo incrementar el número de visitantes en el área donde viven, los jóvenes tienen que presentar varias ideas para dar sustento a la elaboración de su texto. La metodología de aprendizaje es la de planificación y ejecución de la tarea al redactar el ensayo. Este tipo de producción escrita trabaja con la llamada práctica libre, en donde los estudiantes escriben composiciones y hacen uso de estructuras, vocabulario y expresiones que aprendieron y se indica el tema a desarrollar y la extensión del texto. Para la metodología de aprendizaje de retroalimentación y aprendizaje profundo se recomienda hacer una reflexión sobre los trabajos escritos de los alumnos, mediante la sección 'para reflexionar' en el apartado de *answer key* del docente.

Lección 4 *A library robbery:*

Las habilidades para trabajar en esta lección son la comprensión de lectura y la producción oral. Para la actividad 1, se trabaja con el tipo de tarea titulada *personalizing*, ya que los alumnos expresan sus opiniones sobre si han sufrido algún robo durante su vida, además de discutir sobre las razones por las que la gente lo hace. El tipo de metodología de aprendizaje es el de focalización en el significado y el de práctica controlada, ya que se establece un contexto comunicativo para que ellos discutan sobre estas cuestiones, además de utilizar vocabulario conocido, o bien, la introducción de nuevas palabras para que las puedan utilizar en sus respuestas. La actividad 2 trabaja con el tipo de actividad llamada *role playing*, la cual promueve que el alumno piense en alguna situación que le haya ocurrido similar a la del texto que leyó. La metodología de aprendizaje es la de trabajo de recepción auténtica de habilidades al presentar un texto como modelo para la tarea que los estudiantes posteriormente realizarán. En dicha comprensión de lectura se trabaja con las tres fases de la misma, que son la de preparación, la de interacción guiada y la de asimilación. La actividad 3 trabaja con el tipo de tarea *conversational patterns*, en donde se utilizan expresiones para iniciar o continuar una conversación. Éstas son las utilizadas en el texto de la actividad 2. La metodología de aprendizaje en esta actividad es la de focalización en la forma junto con la planificación y ejecución de la tarea, ya que se utilizarán las palabras en negritas del texto como ejemplo para así poder preparar un pequeño discurso y debatir grupalmente. Todo esto porque de acuerdo con Anderson y Lynch (1988 en Nunan, 2004: p. 71) la importancia de trabajar grupalmente reside en aumentar la cooperación entre los alumnos, además de fomentar un ambiente lingüístico que ayude al aprendizaje de segundas lenguas. En esta habilidad de producción oral, se trabaja con la producción directa, es decir, en donde el docente decide el contexto, la situación y las funciones deseables para que los estudiantes practiquen. Al final de la actividad el profesor como los alumnos reflexionan y se retroalimentan mutuamente sobre los resultados expuestos mediante la sección `para reflexionar.

Lección 5 *Life decisions:*

Se trabaja con las habilidades de comprensión auditiva y de producción oral, la primera actividad hace uso del tipo de tarea titulada *co-operating*, para poder compartir ideas con otros compañeros sobre el tema de toma de decisiones. La metodología de aprendizaje es la de práctica controlada y la de trabajo de recepción auténtica de habilidades, ya que se presenta un fragmento auditivo y una serie de preguntas para discutir. Esta comprensión auditiva trabaja

con preguntas de tipo local, es decir, tratan un punto particular del discurso que el oyente no ha entendido y lo aclaran para un mejor entendimiento. La actividad 2 trabaja con el tipo de tarea llamada *selective listening*, es decir escuchan solamente las palabras clave para realizar la actividad. La metodología empleada es la de focalización en el lenguaje, pues los alumnos extraen de la grabación el lenguaje que les sea de utilidad para realizar la tarea. En este caso los estudiantes escogen un verbo de la tabla para completar las oraciones que escucharon previamente en el audio. En cuanto a la actividad 3, el tipo de tarea es la de *practising*, ya que al escuchar la grabación, los alumnos podrán utilizarla como muestra para posteriormente debatir con algún compañero. La metodología empleada aquí es la de planificación y ejecución de la tarea, ya que los estudiantes hablarán sobre las decisiones personales que tuvieron que tomar durante su vida. Dentro de esta habilidad se encuentra la de producción libre ya que los pupilos eligen el lenguaje que desean utilizar aplicado a situaciones específicas, en este caso la de toma de decisiones. Nuevamente se hace uso de la metodología de retroalimentación y aprendizaje profundo con los compañeros y maestro en la sección 'para reflexionar'.

Lección 6 *College and distant love:*

Esta última lección trabaja con las habilidades de comprensión de lectura en la actividad 1 y con la habilidad de producción escrita en la actividad 3. La actividad uno trabaja con el tipo de tarea de *brainstorming*, ya que los alumnos tienen que pensar en varias respuestas para poder contestar las preguntas de esta primera actividad. La metodología es la de práctica controlada, ya que se promueve un contexto comunicativo en donde los alumnos utilizan la lengua de manera natural. Dentro de la comprensión de lectura se cuenta con las tres fases, la de preparación, la de interacción guiada y la de asimilación. Para la actividad 2, el tipo de tarea es la de *predicting*, ya que con base en el texto los jóvenes predicen las posibles respuestas a las cuatro oraciones. En cuanto a la metodología de aprendizaje, es la de focalización en el lenguaje, ya que se extrae el lenguaje útil del texto previamente leído para trabajar con la tarea. La actividad 3 utiliza el tipo de tarea de *personalizing*, ya que los alumnos tienen que escribir un blog sobre situaciones semejantes que hayan pasado en relación a la escuela y el amor a distancia. La metodología que se sigue es la de planificación y ejecución de la tarea, al escribir un blog y compartir sus experiencias en dicho tema. En esta producción escrita se trabaja con la práctica dirigida, en donde los alumnos toman como modelo el texto para así ellos elaborar el propio. Al final de la actividad tiene que haber retroalimentación y hacer una

reflexión sobre los blogs de los estudiantes, así como la discusión de la sección 'para reflexionar' en el apartado de *answer key* del docente.

A continuación se presentan las Tablas 11 y 12 que describen cómo se seleccionaron los tipos de tareas y habilidades de la lengua para las actividades dentro de cada lección del manual.

Tabla 11. Tipos de tareas para cada lección

Usos Tipo de tarea	Present participle 1	Past participle 2	Passive participle 3	Past participle 4	Passive participle 5	Perfect participle 6
Classifying	✓		✓			
Predicting		✓	✓			✓
Co-operating	✓				✓	
Role playing				✓		
Conversational patterns				✓		
Practising		✓			✓	
Selective listening		✓			✓	
Personalising	✓			✓		✓
Brainstorming			✓			✓

Tabla 12. Habilidades de la lengua para cada lección

Usos Habilidades de la lengua	Present participle 1	Past participle 2	Passive participle 3	Past participle 4	Passive participle 5	Perfect participle 6
Comprensión auditiva		✓	✓		✓	
Producción oral		✓		✓	✓	
Comprensión de lectura	✓			✓		✓
Producción escrita	✓		✓			✓
Name of the lesson	Describing rooms and houses	Thatcherisms	Tourism	A library robbery	Life decisions	College and distant love

En la Tabla 11, se aprecian dos elementos principales: los usos del 1 al 6 de las cláusulas de participio y son; participio presente, participio pasado, participio pasivo, participio pasado, participio pasivo y participio perfecto, los cuales pueden ser consultados en la página 109 de este trabajo. Asimismo, otro elemento característico son los tipos de tareas como: clasificar, predecir, cooperar, juego de roles, patrones de conversación, práctica, comprensión auditiva selectiva, personalizar y lluvia de ideas (Ver Tabla 10. Tipos de tareas seleccionadas para la realización del manual pp. 96-97).

En la tabla 12 se presentan tres elementos importantes; los usos de las cláusulas de participio del 1 al 6 previamente mencionados, las habilidades de la lengua: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita (Ver punto 4.1 Habilidades discursivas p. 89). Finalmente, se presentan los nombres de las seis lecciones de este manual: lección 1 Describir casas y habitaciones, lección 2. Thatcherismos, lección 3. Turismo, lección 4. Robo en la biblioteca, lección 5. Decisiones de vida y lección 6. Universidad y amor a distancia (Ver Tabla de contenidos p. 109).

Como se pudo observar al finalizar cada lección, los educandos desarrollarán una tarea comunicativa usando el lenguaje que han adquirido previamente en ellas, además de la práctica de dos habilidades de la lengua para cada lección respectivamente.

Para el uso adecuado de este manual se recomienda a los profesores dar previamente los usos de cada tipo de cláusula con la que se vaya a trabajar. Dichos usos se pueden consultar en la página 109 de este trabajo. Debido al tipo de actividades de este manual se presentan las definiciones de palabras que probablemente los alumnos desconozcan en cada lección. De igual manera, se presenta el *script* para las actividades de comprensión auditiva, en caso de corroborar lo que en el audio se menciona. Además, existe un apartado con la clave de respuestas de las actividades y la sección de preguntas para reflexionar al término de cada unidad para corroborar lo aprendido. Finalmente, es decisión del profesor trabajar con las actividades de manera grupal, en equipos o individualmente.

4.2.3 Recomendaciones para evaluación

El contenido de este manual sugiere que el profesor encargado de enseñar las cláusulas de participio tome dichas actividades como práctica o reforzamiento para sus alumnos, ya sea dentro o fuera del aula de inglés. En caso de optar por trabajarlas dentro del salón de clases, el profesor tomará en cuenta en su planeación, el tiempo requerido para la realización y la posterior verificación de los ejercicios. El tiempo sugerido para cada lección va desde los 50 minutos hasta la hora 20 minutos aproximadamente, dicha información se puede verificar en

la página 18 de este trabajo. Estas actividades pueden ser tomadas en cuenta para la calificación parcial o final del alumno. El profesor decidirá la carga porcentual que tendrán cada una de las actividades trabajadas en clase. Si se opta por esta primera opción, el profesor tendrá un mejor manejo de las posibles dudas que lleguen a tener los estudiantes y así mismo podrá aclararlas en el momento comparando lo visto en clase con lo trabajado en el manual.

Si la opción es trabajarlas como actividades extra clase, se debe considerar más empeño por parte del docente en cuanto a la previa revisión de las actividades y las posibles dudas a las que se enfrentarían los alumnos. Debido a que, al trabajarlas ellos solos sin la ayuda del maestro, podría derivar cierta confusión en cuanto al uso correcto de las cláusulas de participio y por otra parte, a que desconocerían el significado de algunas palabras presentes en las actividades de *reading* o de *listening*.

Para ambas situaciones es aconsejable que el docente verifique con antelación el tipo de ejercicios con los que se trabaja en cada lección del manual, y que prevea las problemáticas a las que se enfrentaría el grupo. Posteriormente, debe cerciorarse de que las respuestas sean las correctas para evitar situaciones de ambigüedad entre éstas y las de los alumnos.

Para hacer más objetivo el proceso de evaluación de las actividades, se exhorta en un primer momento a que los alumnos las trabajen solos y posteriormente a corroborar las respuestas con algunos compañeros para que haya más enriquecimiento de ambas partes y éste se vea reflejado en su aprendizaje. Finalmente, después de haber escuchado a sus alumnos llegar a una conclusión, el profesor aclara las posibles dudas existentes y les proporciona las respuestas correctas para cada actividad.

4.3 Propuesta didáctica

En primer lugar se optó por la creación de un manual, lo cual implica que al consultarlo, tanto los docentes encargados de impartir las cláusulas de participio como los alumnos que las estén aprendiendo, encontrarán en éste un material de apoyo adicional para su práctica. Así mismo, se incluye una breve explicación de cada uno de los usos de las cláusulas de participio, en caso de que hubiera dudas con respecto a la explicación gramatical de las mismas. A diferencia de un libro de texto, un manual se enfoca más en temas específicos en donde se les brinda a los alumnos oportunidades para reforzar o practicar lo visto en clase. Debido a la carencia de ejercicios observados en los libros de texto para practicar este tema gramatical, se ofrece tanto al alumno como al profesor ideas con temas diferentes para trabajar las cláusulas de participio. De igual manera, los alumnos encontrarán al término de cada uso una tarea central de planificación y otra de ejecución, la cual promueve el desarrollo y la formación de

profesionales competentes en la lengua inglesa y les permitirá comunicarse de manera real y efectiva en situaciones de la vida cotidiana. Dentro de esta tarea central, a partir de la exposición de sus resultados tanto orales como escritos, los estudiantes se autoevalúan y reciben retroalimentación de sus compañeros de aula y del mismo profesor para elevar así la calidad de aprendizaje del idioma inglés con base en las preguntas de la sección `para reflexionar´. Esta última fase de la metodología de aprendizaje previamente descrita se encuentra en el punto cuatro denominado: retroalimentación y aprendizaje profundo

En definitiva, se debe tener en consideración que el objetivo de este manual es desarrollar en el alumno de la LEI, la práctica de las cláusulas de participio, enfatizando el uso de las cuatro habilidades de la lengua, mediante la realización de una tarea que haga que los estudiantes tengan consciencia de lo que aprenden y en qué momentos de su vida cotidiana o laboral podrán utilizarlos adecuadamente.

Participle



C I a u s e s

Manual

Contents

	PAGE
Participle clauses	1
Lesson 1: Describing rooms and houses	2
Lesson 2: Thatcherisms	4
Lesson 3: Tourism	6
Lesson 4: A library robbery	8
Lesson 5: Life decisions	10
Lesson 6. College and distant love	12

Participle Clauses

<i>Use</i>	<i>Participle clauses</i>
I	<p style="text-align: center;">Present participle</p> <p>An –ing participle clause has an active meaning. It can replace relative clauses which have an active verb.</p> <p><i>Example:</i> This is the road leading to the school. (which leads ...) There was a huge lamp hanging from the ceiling. (which hung ...)</p>
II	<p style="text-align: center;">Past participle</p> <p>An –ed participle clause has a passive meaning. It signals a time preceding the time expressed in the main clause.</p> <p><i>Example:</i> The cathedral, built in the middle ages and recently restored, is well worth a visit. (which was built ... which has recently been restored)</p>
III	<p style="text-align: center;">Passive participle</p> <p>It is rare to see this kind of clauses; however, it signals an action in progress at a time preceding the time expressed in the main clause.</p> <p><i>Example:</i> Having been working on his paper for more than a week, John decided he would turn it in without further revision.</p>
IV	<p style="text-align: center;">Past participle</p> <p>It signals a reason for the result expressed in the main clause. Note that many past participles are irregular and do not end in –ed (stolen, worn, made).</p> <p><i>Example:</i> Most of the goods made in this factory are exported.</p>
V	<p style="text-align: center;">Passive participle</p> <p>The passive participle is much like the basic form but with stronger emphasis on the fact that the participle gives a reason or cause for the result expressed in the main clause.</p> <p><i>Example:</i> The report being published today will force local governments back to the drawing board.</p>
VI	<p style="text-align: center;">Perfect participle</p> <p>It signals that the action in the participle is completed before, and is also the reason for, the result expressed in the main clause (Hewings Martin, 2007, p. 150).</p> <p><i>Example:</i> Having been hunted close to extinction, the rhino is once again common in this area.</p>

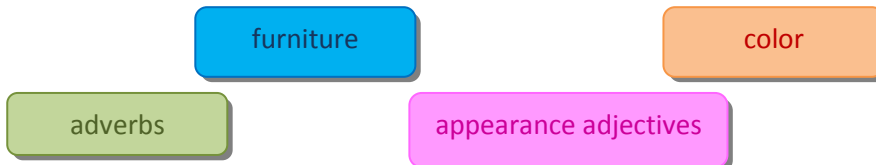
PARTICIPLE CLAUSES

Task 1

DESCRIBING ROOMS AND HOUSES

Work in pairs: Have you ever changed your residence to study in another country? Or have you ever moved to a new house? If so, where? What are the things you look for when choosing a place to live?

Work in pairs. How many types of words can you think of for each of the categories below? Make a list.



Activity 1: Read the description about a student residence room in London.

Standing at the doorway, I can see the interiors tastefully decorated with warm and cozy furniture made of wood. The lamp **hanging** from the ceiling makes the room bright and cheerful. There is a thick gray rug **covering** the floor. The room includes a single bed with white sheets and chunky bedspread on it. There is also a wooden work desk with an ergonomic computer design **containing** a broadband internet to help me with my duties at college. Next to the bed there is a salmon colored sofa **seeming** not to match anything at all. Not **having** stereo, radio or kitchen, the room has a neat and tidy bathroom and also a wide-angle window **making** it brightly lit and comfortable.



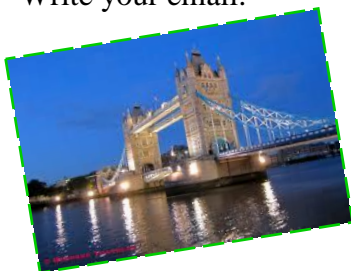
Activity 2: In groups of three, complete the chart with words from the list. Add one more to each category.

- frieze
- driveway
- sheepskin
- fashionably
- counterpane
- courtyard
- hearth
- quaintly
- drape
- comfortably
- dormer
- kettle
- blinds
- compactly
- loft
- antimacassar

Covering	Containing	Standing	Making

Activity 3: You recently received an email from a college in London, inviting you to study there. Apart from the English language, the only requirement is that you have to write a description of your dream room using the words in bold above. The best descriptions will win the exchange trip.

Write your email.



ANSWER KEY

Participle clauses

Task I

Estimated time: 1:20 minutes.

Work in pairs: In addition to the question what are the things you look for when choosing a place to live? The teacher can tell his/her students to think about:

- ❖ The location
- ❖ The size
- ❖ The view
- ❖ The facilities
- ❖ The features

Activity 1: Text .

Activity 2: The words can be in any order.

Covering	Containing	Standing	Making
sheepskin	frieze	dormer	comfortably
counterpane	blinds	driveway	fashionably
drape	hearth	loft	compactly
antimacassar	kettle	courtyard	quaintly

Activity 3: Open answers, but using these words. It can be some or all of them.

frieze drape
driveway comfortably
sheepskin dormer
fashionably kettle
counterpane blinds
courtyard compactly
hearth loft
quaintly antimacassar

To reflect:

- * What did I learn today? How did I apply the new language?
- * What was the most difficult part for me to learn in this unit? What did I do to solve it?
- * What were the most common mistakes I had? What did I do to correct them?
- * What do I need to practice more? What will I do to get that practice?
- * When else would I be able to apply the structure seen in class?

PARTICIPLE CLAUSES
Task II

"Thatcherisms"

Activity 1: Students discuss the following questions about Thatcherisms in groups.

- ✿ Do you know who we are referring to when we hear the expression Thatcherism?
- ✿ Do you have any idea about where that word comes from?
- ✿ What do you know about the British Prime Minister, Margaret Thatcher?



Activity 2: You are going to hear the meaning behind a few phrases that are associated with Margaret Thatcher. Then, you have to complete the sentences according to what you hear. Begin the sentences with having and a verb in past participle. Work with a partner.

The iron Lady

- a) earned the nickname, the iron Lady, Margaret Thatcher describes herself as a strong-willed and tough woman.
- b) had a strong position to socialism, Margaret Thatcher received the title in 1976.

To handbang

- c) Having a symbol of her political career, Thatcher's handbag was seen as a weapon used against opponents or unfortunate ministers.
- d) Having the concise Oxford English Dictionary, the Dictionary now defines the verb 'to handbag' as of a woman politician or to treat a person or idea ruthlessly or insensitively.

The Lady's not for turning

- e) the phrase 'the lady is not for turning', Margaret meant that she was sticking to her policies and would not be changing her mind.

Activity 3: Make a poster about Thatcher's U turn phrase. Then, compare and contrast with your group: What do you think about Mexican politicians that change its original policy? In what ways do these actions affect the politics in Mexico? Do we have any women leaders like Margaret Thatcher in Mexico City?

ANSWER KEY

Participle Clauses

Task II

Estimated time: 1 hour

Activity 1:

Question 1: The prime Minister, Margaret Thatcher.

Question 2: Because of her husband's last name

Question 3: Open answer.

Activity 2: a) having b) having c) become d) reached e) having said

Script

The iron lady

Mrs Thatcher earned the nickname, the Iron Lady. It's a term that describes a strong-willed and tough woman. The title was applied to Margaret Thatcher in 1976 by a Soviet journalist for her strong opposition to socialism.

To handbag

Margaret Thatcher's handbag became a symbol of her political career. It was seen as a weapon used against opponents or unfortunate ministers. It became so famous it even reached the Concise Oxford English Dictionary, which defines the verb 'to handbang' as: (of a woman politician), treat (a person, idea etc) ruthlessly or insensitively.

The Lady's not for turning

A U-turn is an illegal movement in a car in which a driver turns back in the direction they came from. In politics, it means to change a policy to the opposite of the original. Speaking to her own party in October 1980, Mrs Thatcher famously said: 'to those waiting with bated breath for that favourite media catchphrase, the U-turn, I have only one thing to say. You turn if you want to. The Lady's not for turning'. She meant that she was sticking to her policies and would not be changing her mind.

Activity 3: Open answer.

To reflect:

- * What did I learn today? How did I apply the new language?
- * What was the most difficult part for me to learn in this unit? What did I do to solve it?
- * What were the most common mistakes I had? What did I do to correct them?
- * What do I need to practice more? What will I do to get that practice?
- * When else would I be able to apply the structure seen in class?

PARTICIPLE CLAUSES
Task III

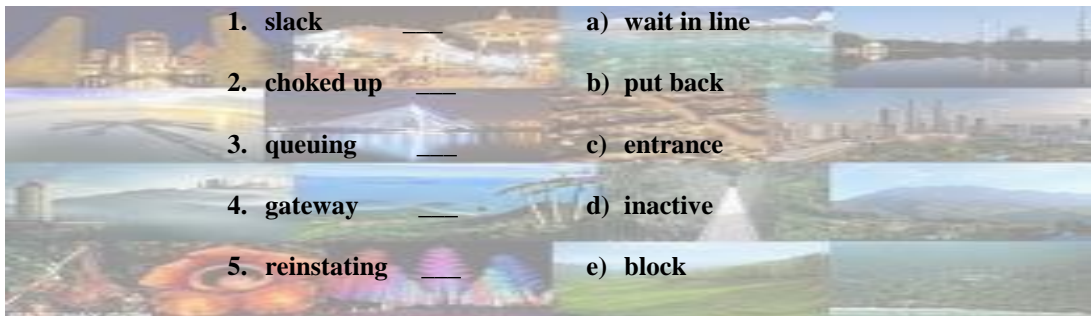
TOURISM

Work in pairs to discuss the following questions.

Are you an adventurous person? Do you enjoy visiting ancient cities, new cities or none of them? When you travel, do you get information about the ways people attract visitors to their tourist areas?

Activity 1: Students listen to a speaker talking about tourism. Match the words with a similar meaning to words below.

1. slack _____	a) wait in line
2. choked up _____	b) put back
3. queuing _____	c) entrance
4. gateway _____	d) inactive
5. reinstating _____	e) block



Activity 2: The following phrases were used in the listening. Work in teams of four to complete each sentence. Follow the example.

*Example: Having been **queuing** with a car for a long time, I finally checked-in for an American Airline.*

1. The pilots decided the flight attendants be reinstated, after _____
_____ ... on that important line for more than 20 years.
2. Despite _____ the center of the city got chocked up with cars.
3. The demands of tourism were very slack after _____
lots of advertisements during the holiday season.
4. _____ as a gateway for tourism, retailers looked for new merchandise to attract people into their stores.

Activity 3: Write an essay about: **What can you do to increase the number of visitors in your local area?** Give your suggestions. The most interesting pieces of advice will be put in practice in your country. You can use the examples in the exercise above to help you.



ANSWER KEY

Participle clauses Task III

Estimated time: 1 hour.

Activity 1: 1d, 2e, 3a, 4c, 5b.

Activity 2:

Sentence 1: ... after having been working ...

Sentence 2: ... having been cleaning the side streets ...

Sentence 3: ... having been making ...

Sentence 4: Having been thinking ...

Script

Increased number of visitors would of course be a great benefit to the locality. My worry is though whether we have the infrastructure to cope. I'm not really concerned about the bed and breakfast sector. There's a certain amount of slack in the system. But what about transport? The railway line was removed twenty years ago and the centre gets chocked up with cars as it is in the summer, all queuing to go through the narrow mediaeval gateways which are a great photo opportunity but a nightmare for through traffic. Naturally the pollution levels are rising now from traffic fumes. Reinstating the railway connection would get my vote but it won't be easy.

Activity 3: Open answers.

To reflect:

- * What did I learn today? How did I apply the new language?
- * What was the most difficult part for me to learn in this unit? What did I do to solve it?
- * What were the most common mistakes I had? What did I do to correct them?
- * What do I need to practice more? What will I do to get that practice?
- * When else would I be able to apply the structure seen in class?

PARTICIPLE CLAUSES
Task IV

A LIBRARY ROBBERY

Activity 1: Have you ever experienced a robbery in your life? If yes, when it happened? Read the causes below. In groups give any possible reasons people have to make robberies at Acatlan's library.

- Carelessness
- Envy
- Valuable things
- Revenge
- Necessity



Activity 2: You are going to read a text about a girl being stolen at school. Think about a similar experience you have undergone.



That was one hectic morning almost at the end the semester when I had to look for a book in order to finish a final project. There were lots of students **anguished** to find the information they were looking for. There were a large number of backpacks **put** on the chairs so I did the same. Then, I looked for the book I **needed**, when I finally wrote down its classification I was determined to find it and finish as soon as possible my research. Quickly I found the book, so I walked directly to make some photocopies. When I came back to my seat, the things **left** in there had been taken away. The other students sitting at the end of the desk never found the backpack **stolen** in the library. I couldn't do anything to recover my belongings. But from that day on, there was an incessant search to find the responsible suspects **involved** in the robbery.

Activity 3: Based on the text above prepare a short talk with 2 or 3 classmates so you can debate with them about doing something helpful to stop these deplorable attitudes. Use the following verbs to prepare your speech.

- | | |
|------------|-------------|
| installed | kept |
| covered | established |
| ensuring | inserted |
| introduced | fixed |



ANSWER KEY

Participle clauses Task IV

Estimated time: 1:20 minutes.

Activity 1: Open answers.

Activity 2: Students read the text. Teacher checks vocabulary with them.

Glossary:

- hectic: very busy; full of activity.
- anguished: severe pain, mental suffering or unhappiness.
- determined: showing a person's determination to do something. You have made a firm decision to do it and you will not let anyone prevent you.

Activity 3: Open answers.

To reflect:

- * What did I learn today? How did I apply the new language?
- * What was the most difficult part for me to learn in this unit? What did I do to solve it?
- * What were the most common mistakes I had? What did I do to correct them?
- * What do I need to practice more? What will I do to get that practice?
- * When else would I be able to apply the structure seen in class?

PARTICIPLE CLAUSES

Task V

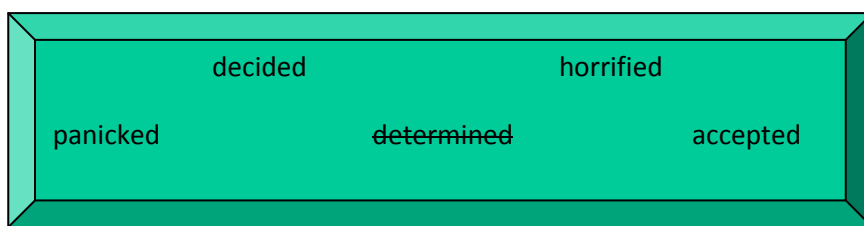
LIFE DECISIONS

Activity 1: Listen to Luke talking about important decisions he has made and discuss the following questions with a partner.



- ⓐ What important decisions did he make? Why?
- ⓑ Does he regret it now?
- ⓒ Would you have done the same thing in Luke's position?
- ⓓ How would you have felt if you were his family?

Activity 2: Listen to the recording again. In groups, read through the notes below and choose one verb from the box to complete the sentences. Follow the example.



Example: Being to give up his business studies course, Luke decided to try acting as a career instead.

- a) Being , Luke wrote to his college and said he wasn't coming again.
- b) Being Luke's parents couldn't actually say anything, but they just told him: "*make up your mind Luke*".
- c) Having to try acting as a career, Luke wanted to find out if he was good enough to do it professionally.
- d) Being to drama school, Luke has worked as an actor since then.

Activity 3: What do you think are the three most important decisions a person makes in his/her life? Use the examples above and then think of two important decisions you have made yourself and tell your partner about them. Looking back, do you think you made the right decisions? Why/ Why not?

ANSWER KEY
Participle clauses
Task V

Estimated time: 1 hour.

Activity 1:

Script:

I: interviewer

L: Luke

I: Luke you made a big decision four or five years ago- what was it?

L: Yeah ... basically, I gave up my business studies course, and decided to try acting as a career instead.

I: Uh-uh ... so how did it all happen?

L: I'd completed about two years of my college course ... I'd done pretty well in all my exams and everything, and I was planning a career as a manager in some kind of big company. I think I had a fairly good chance of doing it ... anyway, it was during summer vacation ... it's quite hard to describe really ... I suddenly had this terrible depressed feeling that I just didn't want to do this ... it was almost as if I panicked ... and, anyway, I wrote to my college and said that I wasn't going back.

I: What did your parents think?

L: Oh, I think they were probably horrified, but they didn't actually say anything ... they were very good, I think. They just said it was my life and I had to make up my own mind.

I: So, what did you do?

L: Well, I didn't do anything much for a while, then I traveled for a bit in India and the Far East, with some money I'd inherited, and while I was there ... obviously I thought a lot about what I was going to do with my life, and in the end I decided that I just had to try acting as a career ... it had always been something that I loved doing, and I wanted to find out if I was good enough to do it professionally.

I: Uh-uh ...

L: So I applied to drama school, and luckily they accepted me.

I: You finished that course a couple of years ago – have you been able to find work as an actor since then?

L: Yeah ... to some extent ... I get some bits of work, but I'm certainly not rich and famous yet. I also spend a lot of time working in bars or restaurants ... you know temporary jobs, when I don't have any acting work.

I: And do you ever regret the decision you made?

L: Oh no – never, never.

I: Why not?

L: Well I ...

- Luke decided to give up his business studies course and he decided to try acting as a career.
- No
- Yes, because we have to find out the things that make us happy, when we do it as a way of living.
- Proud, because Luke is trying to discover the thing in which he is very good at.

Activity 2: a) panicked, b) horrified, c) decided, d) accepted.

Activity 3: Possible answers: get married, finish a major, start living at their own expenses, buy a car, move to a new apartment and so on.

To reflect:

- * What did I learn today? How did I apply the new language?
- * What was the most difficult part for me to learn in this unit? What did I do to solve it?
- * What were the most common mistakes I had? What did I do to correct them?
- * What do I need to practice more? What will I do to get that practice?
- * When else would I be able to apply the structure seen in class?

PARTICIPLE CLAUSES

Task VI

COLLEGE AND DISTANT LOVE

Activity 1: Look at the questions below and discuss them with a partner. Then read the text.



- ◆ Can a long distance relationship be strong enough to handle being apart while focusing on school?
- ◆ Would this kind of relationship make matters worse?

College love conjures up those tender moments when boy meets a girl, then boy does something stupid to lose a girl, then boy does everything under the sun to find a girl, win his way back into her heart, and they live happily ever after. But what happens when boy and a girl are in love and have to split up to attend different colleges many miles away from each other? Can college students in this type of relationship survive the strain of being apart, keep grades up to par, and resist the temptation to hook up with a local hottie?

(a) Sandra, a second-year law student was able to involve in a consistent relationship with Jerrod for a year. "But after that, I just got tired. It started feeling like work. I was in North Carolina and he was in Washington, D:C: Our weekend travel back and forth was hectic and constantly postponed by school studies. Except one time, I just told him I couldn't come visit him because I had to study for an exam. The truth was: I went on a date with a guy in my study group. It was refreshing to go out somewhere local, without packing a suitcase." Although it didn't work out as she hoped, she encourages others to follow their hearts. "College long distance relationships might work for somebody else. But you really have to be tightly-bound with your mate," Sandra concluded.

Such is the case for Rob and Loren. (b) They dated their entire time in high school. They were acquainted since they were kids. (c) Although the two of them were accepted to different colleges, they were engaged and got married after graduation. "We planned it that way, education was our first priority," Said Rob. His wife is a CPA and he's an engineer. Settled in their careers, they're ready to start a family. (d) When asked how they survived the strain and pressures of a college long distance relationship, Loren replied. "We had so much history together, solid trust and respect for each other. That's what kept us close while we were separated." [http: www.regalmag.com/difficulties-college-long-distance-relationships-a-492.html](http://www.regalmag.com/difficulties-college-long-distance-relationships-a-492.html)

*Have your answers changed after reading the text? Why yes or/why not?

Activity 2: According to the testimonies above, change the underline sentences so that they have the form in **bold**. Work in groups of four so each student does an example.

Example: (a) **Having been involved** in a consistent relationship with Jerrod for a year, Sandra just got tired.

- (b) _____.
- (c) _____.
- (d) _____.

Activity 3: Now, you are asked to open a blog to share your opinions with students like you. Write your blog giving your opinion on the following statement.

College and distant love: Can they work together?

ANSWER KEY

Participle clause

Task VI

Estimated time: 50 minutes.

Activity 1: Students may have their personal opinions, however I suggested some.

- ◆ I think, it could be difficult for both parts as they are studying in different institutions or schools/ Yes, if both parts know very well what they want to do for their lives.
- ◆ Yes, because they are not going to see each other as frequently as they want.
- ◆ Yes, if they do not have a true love for each other/ No, if they establish a schedule to arrange dates at least once a month.
- ◆ Yes, if true love really exists from both parts/ No, because anyways the two parts live no longer together.

Activity 2:

- b) Having been acquainted since they were kids, Rob and Loren dated their entire time in high school.
- c) Having been accepted to different colleges, both Rob and Loren engaged and got married after graduation.
- d) Having been asked how they survived the strain and pressures of a college long distance relationship, Loren replied they had so much history together, solid trust and respect for each other.

Activity 3: The content of the blog depends on the students' opinions and comments about the question: *College and distant love: Can they work together?*

To reflect:

- * What did I learn today? How did I apply the new language?
- * What was the most difficult part for me to learn in this unit? What did I do to solve it?
- * What were the most common mistakes I had? What did I do to correct them?
- * What do I need to practice more? What will I do to get that practice?
- * When else would I be able to apply the structure seen in class?

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como finalidad la creación de un manual de práctica para reforzar el uso de las *participle clauses* para los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

El objetivo primordial de este trabajo se vio cumplido al realizar el manual de práctica para reforzar el uso de las cláusulas de participio en inglés. Cada uso se trabajó individualmente, esto con la finalidad de crear un manual más práctico y eficaz. Así por ejemplo, si los alumnos de primer semestre se encuentran trabajando con las cláusulas de participio en presente o en pasado trabajarán exclusivamente con los usos uno y dos de este manual y así, el alumno que se encuentre practicando las cláusulas de participio pasivo tendrá que consultar el uso número cinco. Aparte de clasificar este tipo de cláusulas de participio, dicho manual está basado en el Enfoque por Tareas, el cual como previamente se mencionó busca actividades que se relacionen con el mundo real y en donde las tareas sirvan para lograr una meta particular de aprendizaje. En este caso, se pretende buscar que los alumnos de la LEI utilicen con mayor frecuencia las cláusulas de participio en sus escritos ya que éstas contribuyen a expresar una idea más concisa, enfocada a los trabajos escritos que se realicen y así llegar a tener un nivel formal de la lengua en cuanto a la producción oral y escrita en inglés de las cláusulas de participio.

Dicho manual fue elaborado con temas que resultaron ser de interés para los alumnos de la LEI en donde tuvieron oportunidad de practicar las cuatro habilidades de la lengua para hacer más completa y enriquecedora la materia de inglés. De esta manera, los profesores contarán con material adicional al que tienen en los libros de texto de la licenciatura para el uso y la práctica de las cláusulas de participio.

Se optó por la realización de un manual debido a que los alumnos de la LEI necesitan actividades que contemplen temas en los cuales ellos vean reflejados los usos de las cláusulas de participio en temas relacionados con su vida cotidiana. Esto tiene el fin de hacer de estos usos una práctica mucho más natural en contextos reales.

En el primer capítulo de este trabajo de tesis se describió la Institución en la cual se llevó a cabo la investigación, se describieron las características de la población estudiantil de Acatlán y específicamente la población de la LEI. Se hizo mención del programa de inglés pues es donde se aborda el tema de las cláusulas de participio que se trata en este trabajo. Finalmente, se mencionaron los objetivos que dieron pie a este trabajo así como su cumplimiento para la realización del mismo.

El segundo capítulo tuvo como finalidad abordar la descripción lingüística y los usos del participio en español; así como la distinción entre cláusula y oración. En inglés se describieron las cláusulas de participio y los usos de cada una. De igual manera se hizo un cuadro de similitudes entre oraciones usando participios en español y en inglés utilizando cláusulas de participio. Se analizaron seis libros de inglés mediante los principios del Enfoque Basado en Tareas para ver si cumplen o no con los criterios del Enfoque Comunicativo.

En el tercer capítulo se abordaron las teorías cognitivas y cognoscitivas que sustentan este trabajo, la competencia comunicativa propuesta por Hymes y el enfoque basado en tareas de Nunan. Este enfoque es de gran ayuda para lo que aprenderán los alumnos en las aulas y para lo que lograrán hacer en el mundo fuera del salón de clases, pues de esta manera lograrán comunicarse efectivamente en el idioma inglés cuando los alumnos se enfrenten con algún tema en específico de la vida cotidiana. Con esto se fomenta la competencia comunicativa de los alumnos hacia la lengua meta que están aprendiendo. Se describieron los componentes de la tarea, los cuales son imprescindibles dentro de este enfoque pues ayudan a tener una visión más clara lo que se quiere trabajar, cómo se logrará y cuál será el resultado final de esa tarea. Aunado a esto se describieron los roles del profesor y del alumno, los cuales proponen el trabajo colaborativo por parte de ambas partes en donde el profesor es el facilitador del aprendizaje y el alumno es un ser que aprende de manera independiente.

En el capítulo cuarto, se presentó y desarrolló la organización de la propuesta de este trabajo, se enlistó la metodología de aprendizaje para cada lección y se seleccionaron las actividades para cada tarea del manual.

Finalmente, se sugiere que la elaboración de las actividades concentradas dentro de este trabajo se puedan poner en práctica en los nueve semestres de los que consta la carrera, para así en un futuro poder conocer el alcance y utilidad de las mismas y de esta manera poder mejorarlas, adaptarlas, adecuarlas y hacerlas más eficaces para su práctica en usos subsecuentes. De la misma manera, este manual puede favorecer a los egresados de la Licenciatura como material de apoyo para sus clases de inglés en las diversas instituciones donde laboren.

Desde un punto de vista profesional, la realización de esta investigación me llevó a darme cuenta de lo arduo y complejo que es la creación de material didáctico para alumnos con necesidades específicas, en este caso para tener un buen manejo del inglés a nivel avanzado del idioma mediante el uso de las cláusulas de participio. Amén de emular

las pautas para la realización de este trabajo que como sustentante para obtener el título de licenciatura se deben seguir de acuerdo con la teoría y con los autores con los que se simpatiza para la elaboración y creación de las actividades de este trabajo. El tener que buscar temas que a los estudiantes les interesen y con los que además se encuentren familiarizados, fue también un gran reto para mí como docente. Sin embargo, el poder contribuir a una mejora en cuanto a la enseñanza del inglés y de las cláusulas de participio enfocada específicamente a los alumnos de la LEI es gratamente satisfactorio para una egresada de la LEI aportar con material de apoyo a la misma Licenciatura.

A nivel personal, fue un trabajo complejo de investigación en cuanto a la inversión de tiempo y el tener que distribuirlo entre el trabajo, la tesis y la búsqueda de bibliografía que muchas veces fue difícil de encontrar, de querer en ciertas ocasiones seguir con este trabajo y finalizarlo lo más pronto posible y de otras muchas de querer desistir del mismo, y de optar por otra forma de titulación más rápida. Sin embargo, para los que hemos realizado un trabajo de tesis, puedo decir que es un crecimiento profesional y personal adicional de lo que nos brinda la carrera. Con la elaboración de una tesis podemos conocer de lo que somos capaces de hacer y de probar que aunque es difícil este proceso, siempre se puede y al final la recompensa a todo ese esfuerzo se verá plasmada en un libro que llevó años de nuestra vida para su realización, pero sobre todo que nadie podrá darnos la grata satisfacción ni la experiencia adquirida durante el proceso de elaboración de un trabajo de tesis profesional.

ANEXOS

Anexo 1. Mapa curricular de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés del plan 2012

Propuesta de Modificación del Plan de Estudios
Enseñanza de Inglés

3.4.5 Mapas curriculares: plan propuesto

Licenciatura en Enseñanza de Inglés Plan Propuesto

Semestres Campos de Conocimiento	Etapa de Formación Básica				Etapa de Profundización			Etapa Terminal	
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno
Aprendizaje del Inglés	Inglés I (T) 8HP 8 Créd.	Inglés II (T) 8HP 8 Créd.	Inglés III (T) 8HP 8 Créd.	Inglés IV (T) 8HP 8 Créd.	Inglés V (T) 8HP 8 Créd.	Inglés VI (T) 8HP 8 Créd.	Inglés VII (T) 8HP 8 Créd.	Inglés VIII (T) 8HP 8 Créd.	Inglés IX (T) 8HP 8 Créd.
Cultura y Civilización	Cultura y Civilización I (C) 4HT 8 Créd.	Cultura y Civilización II (C) 4HT 8 Créd.	Cultura y Civilización III (C) 4HT 8 Créd.	Cultura y Civilización IV (C) 4HT 8 Créd.	Redacción en Inglés (T) 2HT/2HP 6 Créd.	Traducción (T) 2HT/2HP 6 Créd.	Optativa (C) 4HT 8 Créd.	Interculturalidad (C) 4HT 8 Créd.	Pragmática (C) 4HT 8 Créd.
Formación Literaria	Investigación Documental I (T) 2HT/2HP 6 Créd.	Literatura Hispanoamericana Moderna (C) 4HT 8 Créd.	Literatura Hispanoamericana Contemporánea (C) 4HT 8 Créd.	Taller para la investigación (T) 2HT/2HP 6 Créd.	Literatura en Lengua Inglesa I (C) 4HT 8 Créd.	Literatura en Lengua Inglesa II (C) 4HT 8 Créd.	Literatura en Lengua Inglesa III (C) 4HT 8 Créd.	Seminario de Investigación I (S) 2HT/2HP 6 Créd.	Seminario de Investigación II (S) 2HT/2HP 6 Créd.
Formación para la Investigación	Lingüística General I (C) 4HT 8 Créd.	Lingüística General II (C) 4HT 8 Créd.	Fonética y Fonología del Inglés (C) 4HT 8 Créd.	Morfosintaxis del Inglés (C) 4HT 8 Créd.	Semántica (C) 4HT 8 Créd.	Psicolingüística (C) 4HT 8 Créd.	Sociolingüística (C) 4HT 8 Créd.	Investigación en Lingüística Aplicada (C) 4HT 8 Créd.	
Formación Lingüística	Estructura del Español I (C) 4HT 8 Créd.	Estructura del Español II (C) 4HT 8 Créd.	Expresión en Español (C) 4HT 8 Créd.	Optativa (C) 4HT 8 Créd.	Optativa (C) 4HT 8 Créd.	Optativa (T) 2HT/2HP 6 Créd.	Evaluación Lingüística (C) 4HT 8 Créd.	Lingüística Comparada y Análisis de Errores (C) 4HT 8 Créd.	
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés	Psicología Educativa (C) 4HT 8 Créd.	Psicología Educativa (C) 4HT 8 Créd.	Lingüística Aplicada I (C) 4HT 8 Créd.	Optativa (T) 4HT 8 Créd.	Lingüística Aplicada II (C) 4HT 8 Créd.	Metodología de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (C) 4HT 8 Créd.	Desarrollo Curricular (C) 4HT 8 Créd.	Práctica Profesional I (PP) 4HT/2HP 10 Créd.	Práctica Profesional II (PP) 4HT/2HP 10 Créd.
Formación en Español	Proyectos Integradores								
	18HT/10HP 48 Créd.	20HT/8HP 48 Créd.	20HT/8HP 48 Créd.	14HT/14HP 42 Créd.	18HT/10HP 46 Créd.	16HT/12HP 44 Créd.	18HT/10HP 46 Créd.	18HT/12HP 44 Créd.	8HT/12HP 28 Créd.
Formación Didáctica	<p>C= Curso T= Taller PP= Práctica Profesional S= Seminario → Seriación Obligatoria HT= Horas Teóricas HP= Horas Prácticas Créd.= Créditos→ Seriación Indicativa</p>								
	Pensum Académico 3904 hrs.		Total		Horas 148HT/96HP		Créditos 392		

Anexo 2. Asignaturas optativas del plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés 2012

Propuesta de Modificación del Plan de Estudios
Enseñanza de Inglés

Licenciatura en Enseñanza de Inglés Plan Propuesto Optativas

Semestres Campos de Conocimiento	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo
Aprendizaje del Inglés	Historia del Inglés (C) 4HT 8 Créd.	Expresiones Artísticas de los Países Anglosajones (C) 4HT 8 Créd.	Innovación Educativa y Diseño de Recursos Didácticos (T) 2HT/2HP 6 Créd.	Metodología de la Enseñanza de Lectura (C) 4HT 8 Créd.
Cultura y Civilización				
Formación Literaria	Gramática Española (C) 4HT 8 Créd.	Gestión Educativa (C) 4HT 8 Créd.	Taller de Teatro (T) 2HT/2HP 6 Créd.	Literatura Comparada (C) 4HT 8 Créd.
Formación Lingüística				
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés	Análisis del Discurso (C) 4HT 8 Créd.	Lexicología (C) 4HT 8 Créd.	Interpretación (T) 2HT/2HP 6 Créd.	Adquisición de una Segunda Lengua (C) 4HT 8 Créd.
Formación en Español				
Formación Didáctica para la Enseñanza de Inglés				

Referencias

Bibliográficas

- Báez Gloria., et al. (2004). *Disquisiciones sobre Filología Hispánica: In memoriam Juan M. Lope Blanch*. México: UNAM.
- Bruce, Joyce R., et al. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: editorial Gedisa S.A.
- Celce-Murcia, Marianne. (1999). *The grammar book. An ESL/EFL Teachers course*. Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Cook, Vivian. (1993). *Modern Linguistics. Linguistics and Second Language Acquisition*. UK: Palgrave MacMillan.
- Corder Pit. (1975). *Error Analysis. Interlanguage and Second Language Acquisition*. New York: Newbury House.
- García Santa-Cecilia, Álvaro. (2008). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros. S.L.
- Gili Gaya, Samuel. (2003). *Curso Superior de Sintaxis Española*. España: Editorial, S.L.
- Gómez Torrego, Leonardo. (2007). *Gramática didáctica del español*. España: Madrid. Ediciones SM.
- Gramática inglesa. La guía indispensable para estudiantes de inglés de todos los niveles*. (2003). México: Harrap's.
- Hewings, Martin. (2013). *Advanced grammar in use*. Third edition. USA: Cambridge University Press.
- Iglesias, María Isabel. (2007). *Gramática Sucinta de la Lengua Inglesa: Método: Gaspey Otto Sauer*. Barcelona: Herder.
- Jakobovits, Leon A. (1971). *Foreign Language Learning: A psycholinguistic analysis of the issues*. USA: Newbury house.
- James F, Lee., et al. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Krahnke, Karl. (2009). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. USA: Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.
- Larsen-Freeman. (1995). *On the Teaching and Learning of Grammar: Challenging the Myths*. London: Longman.
- Larsen-Freeman., et al. (1991). *An introduction to Second Language Acquisition and Research*. London: Longman.
- Leech, Geoffrey, et al. (2003). *A Communicative Grammar of English*. London: Pearson Longman ESL.

- Llobera, Miguel. (1995). *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. España: Edelsa.
- Luna Traill, Elizabeth., et al. (2005). *Diccionario Básico de Lingüística*. México: UNAM.
- Maqueo, Ana María (2005). *Lengua, aprendizaje y Enseñanza: El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Murphy, Raymond. (2012). *English Grammar in Use*. UK: Cambridge University Press.
- Newbrook, Jacky., et al. (2007). *New First Certificate Gold Course Book*. England: Pearson Longman.
- Nunan David. (2004). *Task Based Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Nunan, David. (2004). *Syllabus Design*. USA: Cambridge University Press.
- Nunan, David. (2012). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. USA: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebeca. (2011). *Teaching and researching: Language Learning Strategies. Applied Linguistics in Action*. England: Pearson Longman.
- Plan de estudios (2012). *Licenciatura en Enseñanza de Inglés, Vol. 1*. FES Acatlán. 2012. México: UNAM.
- Plan de estudios (2012). *Licenciatura en Enseñanza de Inglés, Vol. 2*. FES Acatlán. 2012. México: UNAM.
- Revilla, Santiago. (2001). *Gramática Española Moderna: Teoría y Ejercicios*. México: Mc Graw- Hill
- Richards, Jane C., et al. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Rod, Ellis. (2003). *Understanding Second Language Acquisition*. China: Oxford University Press.
- Samuda, Virginia., et al. (2009). *Tasks in Second Language Learning*. UK: Palgrave McMillan.
- Savignon, Sandra. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom practice; Texts and contexts in Second Language Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Schunk, Dale H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Education México.
- Stockwell, Robert P., et al. (1965). *The grammatical Structures of English and Spanish*. U.S.A: The University of Chicago Press.
- Warriner, John E. (1986). *English Grammar and Composition*. USA: Liberty Edition.

Fuentes digitales

“BBC Learning English”. (Documento web). 2013. Recuperado en http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/specials/2013/04/130417_thatcher_phrases.shtml. (15 de mayo 2013).

“Inglés. Cuerpo de Maestros. Temario para la Preparación de Oposiciones”. e-book,. Actualizado conforme a la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación). (2006). Recuperado en www.cal.org/resources/digest/larsen01.html. (16 de enero 2013)

Recino Pineda Uvaldo; Laufer Michelle. “Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras.”. *Revista Educación Médica Del centro*. 2(3): 18-25. sep-dic. (documento web). (2010). Recuperado en [www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol2\(3\)/oriuvaldo](http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol2(3)/oriuvaldo) (20 de enero 2013)

Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. “Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación”. (Documento web). (2002). (13 septiembre 2013)

Universidad Antonio de Nebrija. “En camino hacia el plurilingüismo” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. 4 de mayo. Núm. 13. (Documento pdf) (2013). Recuperado en [http://www.nebrija.com/revista-linguistica-nebrija13/pdf/ numero13](http://www.nebrija.com/revista-linguistica-nebrija13/pdf/numero13). (15 de marzo 2012)

Zanón, Javier. “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. Signos. Teoría y práctica de la educación”. (14 enero- marzo) páginas 52/67 ISSN: 1131-8600. (Documento web). (1995). Recuperado em http://www.quadernsdigitals.net/datos-web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639 (9 de agosto 2012)