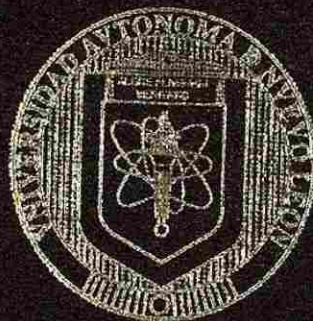


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL ANALISIS DEL DISCURSO Y LA ADQUISICION DE
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLES

Por

ANA MARIA DELGADO MONTALVO

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRIA EN METODOLOGIA DE LA CIENCIA

JUNIO DE 2004

TM
Z7125
FFL
2004
.D4

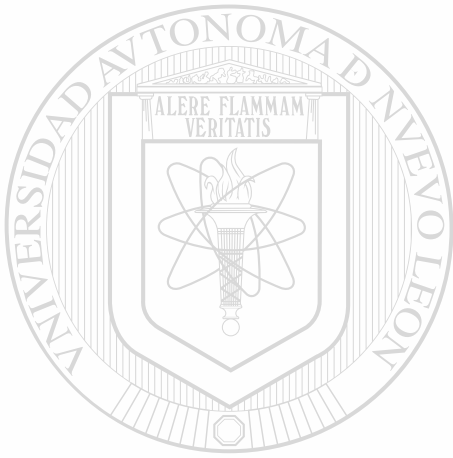
2004

EL ANALISIS DEL DISCURSO Y LA ADQUISICION DE
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLES

AMDM



1020150027



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

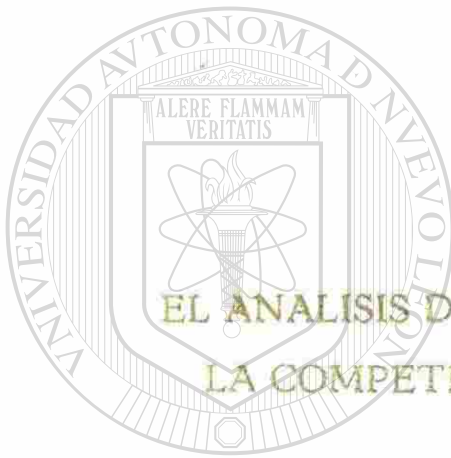
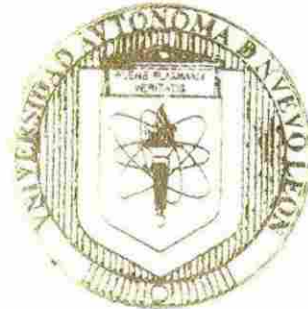


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA ADQUISICIÓN DE
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Por

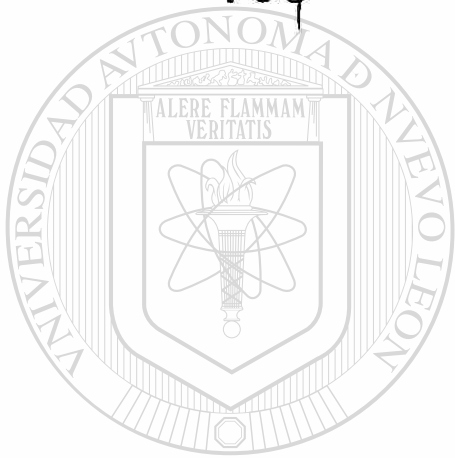
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
ANA MARIA DELGADO MONTALVO

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA CIENCIA

JUNIO DE 2004

986 166

TM
Z7125
FFL
2004
.D4



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

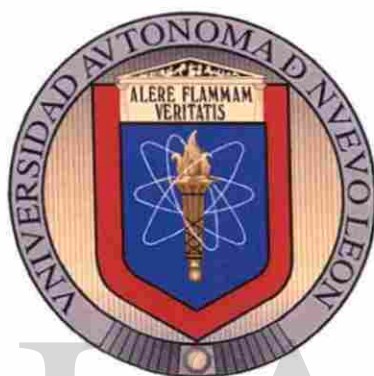


FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



UANL

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA ADQUISICIÓN DE

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

por

ANA MARÍA DELGADO MONTALVO

**Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA CIENCIA**

JUNIO de 2004

APROBACIÓN DE MAESTRIA

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA ADQUISICIÓN DE LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS

Director (a) de Tesis: Dra. Alhelí Morín Lam *Alhelí Morín Lam*



Firma

PRESIDENTE Dra. Alhelí Morín Lam *Alhelí Morín Lam*

SECRETARIO Dra. Lidia Rodríguez Alfano *Lidia Rodríguez Alfano*

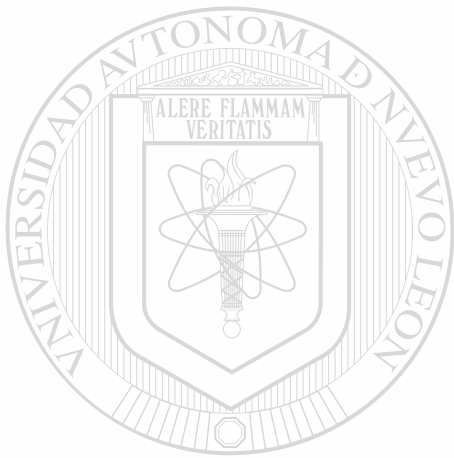
VOCAL Mtra. Blanca Elizondo Torres *Blanca Elizondo Torres*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Rogelio Cantú Mendoza
Mtro. Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras



UANL

DEDICATORIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

A mis padres, Hilaria y Luis:

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Por la oportunidad que me dieron de vivir, al unirse en amor. Gracias por haberme ayudado a dar mis primeros pasos y sin los cuales no habría podido llegar hasta aquí. Gracias por sus consejos y ejemplo a lo largo de toda mi vida.

A mis hermanos Francisco, María Magdalena, Gerardo, Ernesto y Martha:

Gracias por el apoyo que he recibido de ustedes y sus familias en todo momento, colaborando con el cuidado de papá mientras yo trabajaba.

AGRADECIMIENTO

A mi directora de tesis, la Dra. Alhelí Morín Lam, por su gran dedicación, e interés en mi trabajo, el cual no podría haber sido terminado sin invaluable conocimiento y apoyo.

A mi maestra, y miembro del Jurado Calificador, la Dra Lidia Rodríguez Alfano quien me inició en el estudio del Análisis del Discurso área importante de esta tesis.

A la Mtra. Blanca Elizondo Torres, miembro del Jurado Calificador, por brindarme su apoyo aún antes de iniciar mi proyecto de tesis,

De manera especial mi agradecimiento al Dr. Jesús Ancer Rodríguez, Secretario General de la UANL quien en su período como Director de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, me brindó incondicional apoyo moral y económico para poder seguir este proyecto.

Al Departamento de Becas e Intercambio Académico de la UANL por la beca otorgada para realizar mis estudios de licenciatura y postgrado.

Al Profr. Robert Milbré Chandler - Burns (QEPD), Jefe del Departamento de Idiomas cuyos consejos derivados de su gran experiencia en la docencia fueron de gran ayuda.

Como un homenaje, mi maestra, la Dra. Ruth Hassell Everett (QEPD), por el gran interés, apoyo y entusiasmo mostrado en la redacción inicial de mi proyecto, Ya no está entre nosotros, pero su enseñanza permanece.

A la Dra med. Adela A. Castillo de Onofre por su valioso consejo y experiencia.

A la Q.C.B. Rosario Torres, la M.E.S. Juana Ma. Castillo Delgado, Ing. Ma. Cristina Treviño E. y la Dra. med. Ma. Esthela Morales, por su amistad, su gran apoyo moral, ideas y crítica constructiva.

A todos los maestros que de alguna manera han contribuido en mi formación,

A mis alumnos de la Facultad de Medicina de UANL que entusiastas accedieron a participar en este estudio,

A todos ustedes, GRACIAS por su generosidad al participar conmigo en este estudio.

SÍNTESIS

Esta tesis reporta un estudio de caso realizado en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León con los alumnos inscritos en el Departamento de Idiomas, en los cursos de inglés impartidos por esta tesista durante el semestre de septiembre 2002 – febrero 2003. El objetivo fue estudiar los resultados de la aplicación de una técnica didáctica consistente en la grabación de conversaciones en inglés sostenidas por grupos de los alumnos en el curso de inglés. Las grabaciones sirvieron de base para el estudio. Los resultados mostraron una falta de desarrollo de la habilidad comunicativa oral en inglés, así como la falta de fluidez. A partir de estos resultados, observé que el programa requiere la incorporación de un programa de enseñanza del inglés basado en actividades, el cual no fue contemplado al inicio del proyecto.

Considerando esta necesidad, se concibió diseñar un programa de actividades

a través del cual se incorporase la enseñanza de diversos aspectos de la lengua inglesa, tomando como base los conceptos de análisis del discurso y las reglas de la conversación a través de actividades didácticas y observar el grado en que estas actividades ayudan a los alumnos a adquirir el conocimiento del contexto anglo-parlante natural.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo	Página
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
SÍNTESIS	
INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO 1. El Contexto Socio - histórico del Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera	9
1.1. La necesidad de aprender idiomas.	9
1.1.1. La educación en México y la necesidad de aprender inglés.	10
1.1.2. La necesidad de aprender inglés en el Estado de Nuevo León.	10
1.2. El inglés en la Universidad Autónoma de Nuevo León.	11
1.2.1. Los centros de idiomas y los centros de auto - aprendizaje de idiomas (CAADI)	12
1.2.2. El Departamento de Idiomas de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León.	13
CAPÍTULO 2. Base Teórica	14
2.1. La noción de “competencia comunicativa”	14
2.1.1. La “competencia lingüística” y la “competencia sociolingüística”	15
2.1.2. El modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain.	17
2.1.3. Adaptación de Canale y Swain de la Teoría de Competencia Comunicativa, de Hymes, y su impacto en la enseñanza de segundas lenguas	19
2.1.4. Competencia comunicativa vs. Competencia.	20
2.1.5. El Modelo de Habilidad Comunicativa de la Lengua de Bachman.	21
2.2. El significado de “fluidez”.	23
2.2.1. Las conversaciones y la práctica de fluidez	24
2.3. Definición del término <i>ilocutorio o ilocutivo</i>	26
2.4. La Teoría Sociocultural de Vygotsky	27
2.5. La enseñanza de las habilidades orales	29
2.5.1. Enfoques para la promoción de las habilidades orales en el aprendizaje del inglés en el aula.	31

Capítulo	Página
4.5. Lugares físicos.	45
4.6. Análisis de datos.	45
4.7. Encuesta.	45
4.8. Resultados.	47
CONCLUSIONES.	52
BIBLIOGRAFÍA.	53
ANEXOS	
Anexo 1. Examen de ubicación.	59
Anexo 2. Diferencia de tiempos verbales entre la Real Academia de la Lengua Española y Andrés Bello.	60
Anexo 3 Manual de ejercicios.	61

2.6. El análisis de la conversación como fundamento para el análisis del discurso	32
2.6.1. Las restricciones universales.	33
2.6.2. Los actos de habla.	33
2.7. La investigación sobre las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas	35
2.8. Estudios sobre aprendizaje en segundas lenguas. Desarrollo de la estrategia de grabación de conversaciones auto - dirigidas.	36
CAPÍTULO 3. Metodología de la investigación.	43
3.1. Método	43
3.1.1. Procedimiento para realizar las grabaciones.	44
3.1.2. Evaluación	46
CAPÍTULO 4. Resultados.	48
4.1. Identificación y análisis de nueve características de la conversación a nivel macroestructural.. . . .	48
4.1.1. Toma de turnos (<i>turn taking</i>)	49
4.1.2. Palabras de relleno y reparaciones (<i>fillers and repairs</i>)	55
4.1.3. Respuestas del oyente (<i>backchannels</i>)...	59
4.1.4. Inicio de reparaciones (<i>initiating repairs</i>)	61
4.1.5. Inicio de conversación (<i>openings</i>)	64
4.1.6. Terminación de la conversación (<i>closings</i>)	67
4.1.7. Actos de habla (<i>speech events</i>)	70
4.1.7.1. Las sugerencias según Riegenbach	71
4.1.8. Discusiones (<i>discussions</i>)	75
4.1.9. Sistemas de creencia (<i>belief systems</i>)...	86
4.2. Análisis cuantitativo de turnos, pausas y cantidad de oraciones por turno .	96
4.2.1. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Básico I	96
4.2.2. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Intermedio I	97
4.2.3. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Intermedio II	99
4.2.4. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Avanzado I...	100
4.3. Análisis de las encuestas de opinión	104
4.4. Análisis de los resultados de exámenes diagnósticos de inglés.	105
4.5. Observaciones del comportamiento de los alumnos durante la práctica de	

conversación	105
CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PERSPECTIVAS	108
A. Conclusiones	108
B. Discusión	112
C. Perspectivas	113
BIBLIOGRAFÍA.	137
PÁGINAS DE INTERNET.	140
ANEXOS.	141
Anexo 1. Transcripción de conversaciones	141
Anexo 2. Encuesta al inicio del semestre	172
Anexo 3. Encuesta al final del semestre	179
Anexo 4. Resultados del Interchange Placement Test	182
Anexo 5. Listado de 11 temas sugeridos por el Programa de Estudios Generales de la UANL	183

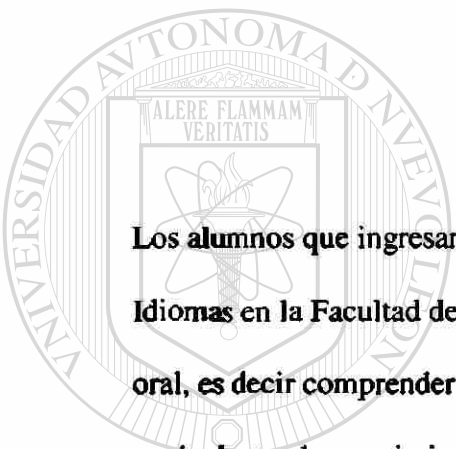
LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Competencia Comunicativa ,de Hymes	16
Figura 2. Modelo de Competencia Comunicativa ,de Canale y Swain.	18
Figura 3. Modelo de Habilidad Comunicativa de la Lengua, de Bachman	22
Figura 4. Suggestions Student-Generated List for Activity on Suggestions	71
Figura 5. Student-Generated List for Activity on Discussion.	76

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Toma de turnos	50
Tabla 2. Palabras de relleno y reparaciones	56
Tabla 3. Las respuestas del oyente	59
Tabla 4. Inicio de reparaciones	62
Tabla 5. Inicio de conversación	65
Tabla 6. Terminación de conversación.	68
Tabla 7. Actos de habla	72
Tabla 8. Conversaciones	78
Tabla 9. Sistemas de creencia	88
Tabla 10. Prácticas de grabación de los alumnos del curso Básico I	97
Tabla 11. Prácticas de grabación de los alumnos del curso Intermedio I	98
Tabla 12. Prácticas de grabación de los alumnos del curso Intermedio II	100
Tabla 13. Prácticas de grabación de los alumnos del curso Avanzado I	101

INTRODUCCIÓN



Los alumnos que ingresan a los cursos preliminares de idiomas del Departamento de Idiomas en la Facultad de la U.A.N.L. enfrentan un problema en su habilidad comunicativa oral, es decir comprender y hablar inglés. La habilidad comunicativa de los alumnos no es equivalente al conocimiento gramatical apropiado al nivel en que estos alumnos son

ubicados. Estos alumnos son asignados a los diversos niveles a través de un examen de ubicación de inglés escrito que evalúa las habilidades de *listening*, (escuchar) *grammar*® (gramática) *reading* (lectura) y *listening comprehension* (comprensión auditiva) el cual no contempla el examen de *speaking* (expresión oral) donde los alumnos tuvieran la oportunidad de demostrar su manejo de la habilidad comunicativa oral.

Como maestra de inglés del Departamento de Idiomas de la Facultad de Medicina de la UANL, que en lo sucesivo denominaré el Departamento de Idiomas, he observado que los alumnos que se ubican en los diversos cursos preliminares de inglés enfrentan un problema en su modalidad de habilidad comunicativa oral; es decir, comprender y hablar,

lo cual no tiene un nivel equivalente al conocimiento de la gramática adquirida apropiada al nivel en que se ubican.

Estos alumnos se caracterizan por haber estudiado idioma inglés en la escuela secundaria (3 años) y en la escuela preparatoria (2 años) en grupos numerosos, y pocos de éstos alumnos han tenido la experiencia de mantener diálogos en inglés adecuadamente supervisados por su maestro de inglés. Por ende, no han logrado integrar los conocimientos de la gramática escrita para la aplicación en su discurso, por lo cual no muestran un avance real en el aprendizaje del idioma inglés hablado. Además, ingresan a los cursos con conocimientos de inglés escritos basados en la comprensión escrita de textos en inglés y sin haber tomado previamente cursos para desarrollar la habilidad comunicativa oral o la comprensión auditiva (Garza, 2002). Sin embargo, podemos observar que el examen oral para exentar el Curso de Competencia Comunicativa en Inglés (CCEI) exige que el alumno demuestre la habilidad para hablar en inglés, y el CCEI y el EXCI exigen que se posea una competencia auditiva.

Los alumnos que presentan el examen de ubicación de inglés escrito, dependiendo del resultado obtenido, pueden inscribirse en los cursos de inglés de clases presenciales del Departamento de Idiomas o auto-dirigidas del Centro de Autoaprendizaje de Idiomas (CAADI) de la Facultad de Medicina, dependiendo del puntaje obtenido. Estos cursos son preliminares al CCEI de Estudios Generales.

Si los alumnos que ingresan a los cursos preliminares de inglés en el Departamento de Idiomas son motivados a trabajar, de forma autónoma en el salón de

clase, en parejas o pequeños grupos, producir y grabar diálogos o discursos cortos aplicando su conocimiento del idioma escrito a su habilidad oral, es factible que mejoren su habilidad comunicativa oral y su comprensión auditiva.

De esta manera, es probable que los alumnos tengan una mejor preparación y menos problemas para demostrar su competencia al presentar su examen EXCI.

El objetivo general de éste estudio fue evaluar la competencia comunicativa en inglés de los alumnos y los objetivos específicos fueron: identificar los conceptos y las propuestas didácticas que permitan desarrollar y mejorar: 1) la habilidad comunicativa oral, 2) la comprensión auditiva y, 3) la fluidez de la producción oral en inglés. Por tal razón, este estudio se realizó utilizando la técnica didáctica de grabación de conversaciones sostenidas por los alumnos en el aula utilizando su conocimiento de estructuras gramaticales y vocabulario adquirido con anterioridad.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La presente investigación se justifica porque la adquisición de la competencia comunicativa en inglés, la falta de fluidez y la falta de confianza al hablar son un problema que comúnmente se observa en los cursos universitarios de esta lengua. Los programas de educación escolar secundaria y preparatoria han incluido en su currícula cursos de inglés como lengua extranjera donde los alumnos adquieren las habilidades de gramática, vocabulario, y escritura. Sin embargo, al no realizar prácticas de conversación, en consecuencia, los alumnos ingresan a la Universidad mostrando deficiencias en su habilidad comunicativa oral.

El lento avance en el aprendizaje de la lengua inglesa, la falta de competencia comunicativa, fluidez en el habla, comprensión auditiva y confianza son problemas comunes que enfrentan los alumnos inscritos en los cursos de inglés del Departamento de Idiomas de la Facultad de Medicina de la UANL.

Para ser promovidos al nivel superior, los alumnos requieren únicamente aprobar exámenes escritos, como resultado, los alumnos presentan deficiencias en el uso del inglés oral. Además, a pesar de manejar por escrito las estructuras gramaticales y el vocabulario apropiados al nivel, los alumnos no adquieren habilidades comunicativas orales que son necesarias para inscribirse en el CCEI o para aprobar el EXCI, los cuales exigen la habilidad de comprensión auditiva y producción oral. Esta deficiencia puede dificultar que los alumnos aprueben el EXCI en su sección de comprensión auditiva. El EXCI está diseñado para evaluar el nivel de competencia en el egresado universitario, y se considera que todo aquel interesado en presentar el examen requiere una preparación de por lo menos 400 horas de estudio de inglés. El EXCI se divide en las siguientes secciones: *listening, reading, grammar and vocabulary, and writing*, (CAADI, Facultad de Medicina, UANL, 1999)

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es diseñar y proponer una estrategia didáctica que permita a los estudiantes no-nativos de la lengua inglesa conocer, aprender y lograr el uso correcto de la lengua y, al mismo tiempo, apoyar el Plan Visión 2006 que se ha emprendido en la UANL.

A partir del problema y de los objetivos propuestos se plantean las siguientes preguntas de investigación, interrogantes a las cuales se da respuesta en el presente trabajo de tesis:

1. **¿Qué conceptos de análisis del discurso son relevantes para la enseñanza de una segunda lengua?**
 2. **¿Qué características tiene una conversación natural?**
 3. **¿Hasta qué punto pudiera ser auténtica la conversación entre hablantes no –nativos de la lengua?**
 4. **¿Qué criterios se utilizan para evaluar efectivamente el desempeño de los estudiantes en la práctica de las conversaciones grabadas y retroalimentarlos efectivamente?**
-
5. **¿Puede la práctica oral hacer que los alumnos desarrollen mayor auto-confianza en el uso de la lengua estudiada?**
 6. **¿Cómo pueden las grabaciones de monólogos, discursos, juegos de rol (*role-play*), presentación oral, entrevistas, etc. realizadas por los alumnos ayudarles a desarrollar las habilidades orales en la lengua estudiada?**

Con base en esas preguntas se espera poner a prueba las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis de investigación:

Los alumnos de los cursos de Inglés Básico, Intermedio y Avanzado que realizan prácticas de diálogos en parejas o pequeños grupos como actividades de clase, grabadas por ellos mismos, tenderán a mejorar su capacidad de comunicación oral.

Hipótesis sub - operativas

1. Con la experiencia, los alumnos que utilizan este método de grabación de diálogos en parejas o pequeños grupos tenderán a mejorar su comprensión auditiva. Al mejorar su comprensión auditiva los alumnos tenderán a mejorar su expresión oral.
2. Con la práctica continua de los diálogos los alumnos tenderán a mejorar el uso correcto de la gramática y a aumentar su auto-confianza.
3. El registro de los diálogos permitirá a maestros y alumnos detectar errores en la práctica oral, corregirlos y proporcionar retroalimentación positiva inmediata a los alumnos.

A través de la propuesta didáctica descrita en el último capítulo de esta tesis, se pretende poner a prueba las hipótesis siguiendo la metodología que enseguida se describe. El universo de este estudio está conformado por las conversaciones grabadas en inglés y realizadas por los mismos estudiantes, siendo éstas analizadas a nivel macroestructural

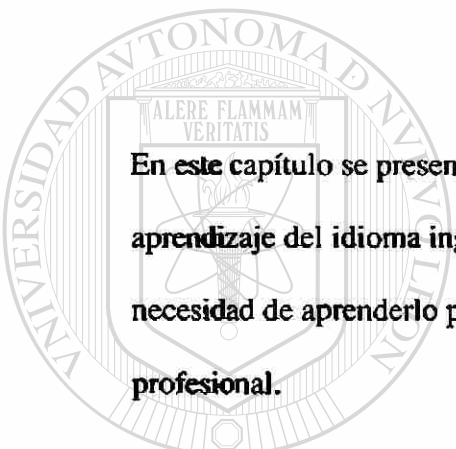
desde el punto de vista del análisis del discurso, es decir, la identificación de las características macroestructurales de la conversación y las reglas de la conversación. Para este estudio los alumnos produjeron y grabaron diálogos o discursos en el aula (Anexo 1), elegidos de un listado de doce temas sugerido por el Programa de Estudios Generales de la UANL (Anexo 5). Posteriormente, las grabaciones fueron evaluadas en un primer momento en el aula para corregir errores y fueron entregadas al maestro para su transcripción y análisis de las características de la conversación. La duración de las conversaciones varió según el nivel y experiencia al inicio y en el transcurso del estudio.

Esta autora considera que el empleo de la estrategia didáctica de grabación de conversaciones en inglés entre estudiantes de esta lengua es útil en el desarrollo y adquisición de las habilidades de competencia comunicativa, ya que permite al maestro y al alumno la identificación y corrección inmediata de los errores cometidos en el discurso; la práctica continua de la conversación facilita el aprendizaje y uso correcto de las reglas de conversación permitiendo a los estudiantes desarrollar su habilidad oral, identificar sus errores y corregirlos; y como valor agregado, al interactuar con otros estudiantes, los alumnos pueden reafirmar su autoconfianza y desarrollar un sentido de responsabilidad de su propio aprendizaje. Además, al ser una estrategia que requiere el apoyo de la grabadora y cintas magnéticas, se convierte en un instrumento didáctico de fácil manejo para el alumno y de bajo costo para la institución, el cual puede producir resultados rápidos y confiables; por lo tanto, podría ser empleada como estrategia didáctica para la enseñanza de idiomas en las escuelas de la UANL.

La aportación de esta tesis es el trabajo de investigación sobre la forma en que se enseña el idioma inglés en la Facultad de Medicina de la UANL, la identificación de las deficiencias en la habilidad comunicativa de los alumnos y la forma en que se puede lograr el mejoramiento en la adquisición y uso correcto del idioma. La contribución más importante es una propuesta didáctica; el diseño de un curso taller de estrategias para el desarrollo de la habilidad comunicativa basado en actividades de conversación que incluye: la enseñanza de las reglas de conversación basadas en el análisis del discurso, los actos de habla y las funciones del líder y de los participantes de la conversación. El curso, que he denominado *Estrategias para el Desarrollo de Habilidad Comunicativa Oral basadas en Conversaciones Originales en Lengua Inglesa* tiene la finalidad de auxiliar a los maestros de idiomas de la UANL en el abordaje de problemas tales como: falta de desarrollo de la habilidad comunicativa, falta de fluidez, falta de autoconfianza y desarrollo de responsabilidad de los alumnos sobre su propio aprendizaje. Sin embargo, el trabajo tiene limitaciones, entre otras: a) la disposición de los maestros para adaptar el curso a sus programas de enseñanza de inglés, b) el tiempo, (27 horas) que requiere el curso taller para su adecuación al currículum, c) el tiempo que los maestros deben dedicar a la preparación y revisión de actividades, d) la falta de conocimiento del idioma por parte de los alumnos, e) el ausentismo de los alumnos y, f) que los cursos de inglés no sean curriculares. Sin embargo, a pesar de las limitaciones mencionadas se presenta esta propuesta y se pone a consideración de todos los maestros universitarios confiando en que quienes nos dedicamos a la enseñanza nos proponemos lograr que nuestros estudiantes alcancen un nivel de excelencia.

CAPÍTULO 1

El Contexto Socio-Histórico del Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera



En este capítulo se presenta una panorámica nacional sobre la importancia del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera donde se refleja una gran necesidad de aprenderlo para alcanzar una mejor competencia en el desempeño profesional.

1.1. La necesidad de aprender idiomas

El lenguaje y la cultura son puertas de acceso a la globalización mundial. El impacto social, cultural, tecnológico y educativo de la globalización de las economías, y el gran desarrollo de la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías de punta que determinan nuestro entorno conllevan la necesidad de hablar un segundo idioma como medio para una efectiva comunicación con el resto del mundo.

Lo anterior refuerza la necesidad de la competitividad, misma que determina actualmente las oportunidades en el campo de trabajo y que se ven reflejadas en la

calidad de los servicios y la productividad de las empresas, por lo que la competencia comunicativa en la lengua inglesa es fundamental para el óptimo crecimiento de las mismas.

Los maestros de lengua inglesa tenemos el compromiso de contribuir a la formación de nuevos profesionales capaces y productivos que, a través del dominio de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa, se incorporen a la sociedad económicamente activa, siendo útiles en diferentes campos de acción.

1.1.1. La educación en México y la necesidad de aprender inglés

La circunstancia de ser vecino de Estados Unidos de Norteamérica ha exigido a México la necesidad de aprender a hablar inglés; las instituciones de educación desde la educación secundaria hasta la Universidad han incorporado a su currícula cursos de

inglés, considerando las posibilidades que tienen nuestros estudiantes mexicanos de ser admitidos en las instituciones de educación superior en el extranjero.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1.1.2. La necesidad de aprender inglés en el Estado de Nuevo León

El inglés como lengua extranjera ha formado parte de los programas de educación secundaria durante muchos años en México. En el Estado de Nuevo León, las escuelas secundarias incluyen tres cursos de inglés, uno en cada año escolar.

Durante la década de 1990 la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León ha tenido el acierto de diseñar los seminarios para maestros de inglés, quienes a su vez iniciaron la impartición de la lengua inglesa como lengua extranjera en gran parte de las escuelas primarias en los niveles de quinto y sexto año. No todas las primarias tienen este beneficio. Sin embargo, esta situación ha conllevado a que los alumnos y los padres de familia tengan una nueva visión. Se puede observar también el interés de los padres de familia en que sus hijos en edad escolar primaria asistan a tomar clases de inglés en algún centro de idiomas público o privado o con algún maestro que ofrezca clases privadas o personalizadas a bajo costo en los domicilios, pues consideran que estarán mejor preparados al llegar a la educación secundaria, lo cual les brindará mayores posibilidades de éxito en los estudios.

1.2. El inglés en la Universidad Autónoma de Nuevo León

El proyecto Visión 2006 se realizó en 1997, apoyado en las opiniones, juicios, críticas, propuestas y comentarios expresados por integrantes de la Universidad, autoridades educativas y comunidad en general. Esta Visión es la resultante de una serie de conjugaciones entre las funciones básicas de la Universidad: docencia, investigación, y difusión de la cultura; y la interrelación con la sociedad a la cual se debe y beneficia con su actividad.

Para alcanzar el logro de la Visión se diseñó el Programa de Estudios Generales, en el que se incluye el aprendizaje de la lengua inglesa de manera autodidacta. El programa de lengua inglesa se apoya en los cursos no-curriculares

impartidos en los CAADI y en el uso de los programas de aprendizaje autodidáctico computarizado de dichos centros que ayudan a los estudiantes universitarios en su preparación para el EXCI.

1.2.1. Los Centros de Idiomas y los Centros de Auto – Aprendizaje de Idiomas (CAADI)

En la Universidad Autónoma de Nuevo León se cuenta con diversos centros de idiomas, siendo los más importantes: el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, situado en el Campus Ciudad Universitaria y el Centro de Idiomas Campus Mederos; ambos centros dan servicio a la comunidad universitaria y al público en general mayor de 15 años. Estos centros proporcionan servicio a quienes deseen aprender inglés, francés, alemán, italiano, y japonés, entre otros.

Además, se cuenta con CAADI en casi todas las facultades y preparatorias de la UANL. En estos centros el objetivo es dar servicio a la comunidad universitaria que desea aprender un idioma en la modalidad auto-dirigida. Los CAADI cuentan con gran número de textos, grabadoras, equipos de computación y programas en discos compactos y audiocasetes para la enseñanza y auto aprendizaje de idiomas. Toda la comunidad universitaria tiene acceso a los CAADI mediante el pago de una cuota módica. Además, algunos CAADI, entre ellos el de la Facultad de Medicina, ofrecen cursos de clases presenciales al igual que asesorías para quienes desean llevar su instrucción autodirigida. De igual manera, los CAADI ofrecen el CCEI y aplican el EXCI.

El CAADI ubicado en la Facultad de Medicina de la UANL desde el año 2000 es el encargado de aplicar los exámenes de ubicación de inglés a los estudiantes de primer ingreso a la facultad para determinar el nivel de idioma que corresponde.

1.2.2 El Departamento de Idiomas de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León

El Departamento de Idiomas de la Facultad de Medicina de la UANL nace a finales de los años 70 cuando el Hospital Universitario (Ex - Hospital Civil) y la Subdirección de Investigación y Estudios de Posgrado incorporaron los cursos de inglés, francés y alemán a sus programas de enseñanza. En 1980, con la inclusión de cuatro cursos de inglés a la recién creada carrera de Químico-Clinico-Biólogo (QCB) con un programa de estudios de cinco años, se formalizó la estructura de la enseñanza de idiomas, convirtiendo a la Facultad de Medicina de la UANL en una de las diecisiete escuelas de medicina en todo el mundo que cuentan con un Departamento de Idiomas.

La meta principal del Departamento de Idiomas es participar en la educación de los alumnos, investigadores y profesionales del área médica, por lo que desde hace 23 años ofrece cursos curriculares y opcionales, entre los que destacan los de conversación, de Inglés para el Examen Nacional de Residencias Médicas en Inglés (ENRI), y CCEL, con el objetivo de que adquieran competencia en los idiomas en el ejercicio de su profesión, en sus necesidades de investigación, publicación en revistas internacionales y participación en congresos internacionales.

CAPÍTULO 2

Base Teórica

En este capítulo se presenta una revisión histórica de las teorías sobre competencia comunicativa, los diferentes puntos de vista de algunos estudiosos y la influencia que han ejercido en la enseñanza de las lenguas.

2.1. La noción de “competencia comunicativa”

Johnson (2001), al abordar el tema de la noción de competencia comunicativa vs.

competencia para interactuar, considera importante proporcionar una revisión histórica de la competencia comunicativa y cita:

In 1965 Chomsky wrote:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker - listener, in a completely homogenous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance” (Chomsky 1965: 3) (Johnson,2001, p. 153)

La teoría lingüística concierne primeramente a un hablante - receptor ideal - en una comunidad de habla homogénea que conoce su lengua perfectamente y no está afectada por tales condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitación de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés y

errores (característicos o al azar) en la aplicación de su conocimiento de la lengua en la ejecución o desempeño actual.” (Chomsky, 1965: 3)

Brown (2000), señala que Chomsky dividió la teoría lingüística en dos partes: competencia lingüística y ejecución o desempeño lingüístico. La competencia lingüística se refiere al conocimiento tácito de la gramática y la ejecución lingüística se refiere a la realización de este conocimiento en una ejecución actual. La competencia lingüística y ejecución lingüística de Chomsky se remontan a la idea de Saussure de lingüística estructural. La competencia lingüística de Chomsky corresponde a *la langue* de Saussure (sistema de signos) y la ejecución lingüística de Chomsky corresponde a *la parole* de Saussure (la realización de este sistema en una situación particular). Según Johnson (2001), la competencia lingüística de Chomsky se considera superior a *la langue* de Saussure porque se refiere principalmente a las competencias subyacentes, lo cual aboga por la habilidad del hablante para crear o generar un número ilimitado de oraciones gramaticales,

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

2.1.1. La “competencia lingüística” vs. la “competencia sociolingüística”

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Se considera a Chomsky como el creador de la noción de competencia lingüística que él asocia con el conocimiento tácito de las estructuras gramaticales del idioma nativo del hablante ideal. En 1972, Hymes objetó la definición de competencia lingüística de Chomsky (1965) introduciendo el término de competencia comunicativa para ampliar la definición más allá del conocimiento de las reglas gramaticales tácitas, estableciendo que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles (Johnson 2001, p. 154). Según Hymes, cuando un niño adquiere su idioma nativo, adquiere el

conocimiento de oraciones, no sólo como gramática sino también de una forma apropiada. El niño adquiere competencia cuando habla y cuando no habla, y con quién, dónde, cuándo y cómo habla. A esta competencia de uso de reglas gramaticales que son apropiadas a un contexto social dado, Hymes le llama competencia sociolingüística.

Para resumir, el modelo de la competencia comunicativa, de Hymes, consiste en dos áreas de competencia: competencia gramatical y competencia sociolingüística, y la habilidad para su uso. La competencia comunicativa está separada de la ejecución actual en tiempo real, de situaciones concretas. El modelo de competencia comunicativa, de Hymes, se ilustra de la siguiente manera:

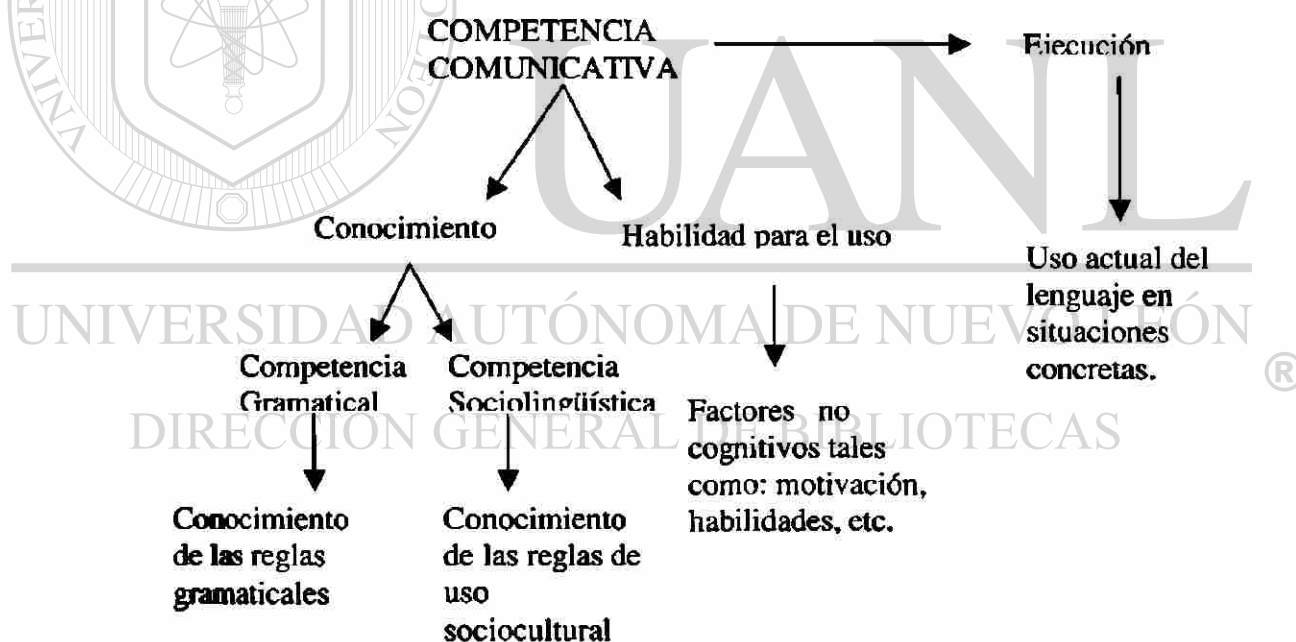


Fig. 1. Modelo de Competencia Comunicativa de Hymes.

Fuente: Johnson (2001) *The Art of Non-conversation, A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*, Yale Univ., Baltimore Maryland, p.157

2.1.2. El Modelo de Competencia Comunicativa, de Canale y Swain

El modelo de competencia comunicativa para primera lengua propuesto por Hymes en 1972 influyó en el modelo de competencia comunicativa para segundas lenguas formulado por Canale y Swain en 1980 (citado en Johnson, 2001, p.56). Dicho modelo ha tenido gran impacto en el campo de la enseñanza y evaluación de segundas lenguas durante casi una década. Originalmente, el modelo de Canale y Swain constaba de tres competencias: *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística*, y *competencia estratégica*. Posteriormente, Canale en 1983 (citado en Johnson 2001, p.157) agregó la cuarta competencia llamada *competencia discursiva*. En su modelo original, la competencia discursiva fue considerada como parte de la competencia sociolingüística.

Canale y Swain (citados por Johnson, 2001, p.158, y Celce-Murcia, 2001, p.104) afirman que la *competencia gramatical* incluye el conocimiento de ítems léxicos y reglas de morfología, sintaxis, semántica de oraciones gramaticales y fonología. La *competencia sociolingüística* es similar a la del modelo de Hymes y se refiere al conocimiento de reglas socioculturales de uso. La *competencia estratégica* se compone de estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden ser llevadas a la acción para compensar las deficiencias en la comunicación debido a variables de ejecución o a competencia insuficiente. La *competencia discursiva* pertenece al conocimiento de cómo alcanzar la cohesión y la coherencia en un texto.

El modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain no incluye la habilidad para el uso sin embargo, lo incluyen en lo que ellos llaman ejecución

(*performance*) comunicativa que definen como *la realización de estas competencias (gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva) y su interacción en la producción y comprensión actuales.*

A pesar de todos los problemas encontrados, el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain revisado en 1983, predominó en el campo de la enseñanza de segunda lengua durante casi una década. Este modelo fue aceptado como el modelo teórico más importante de la enseñanza de lenguas (Fig. 2) y permaneció así hasta que Bachman introdujo en 1990 el modelo de habilidad comunicativa del lenguaje (HCL) (Johnson, 2001, p. 161).

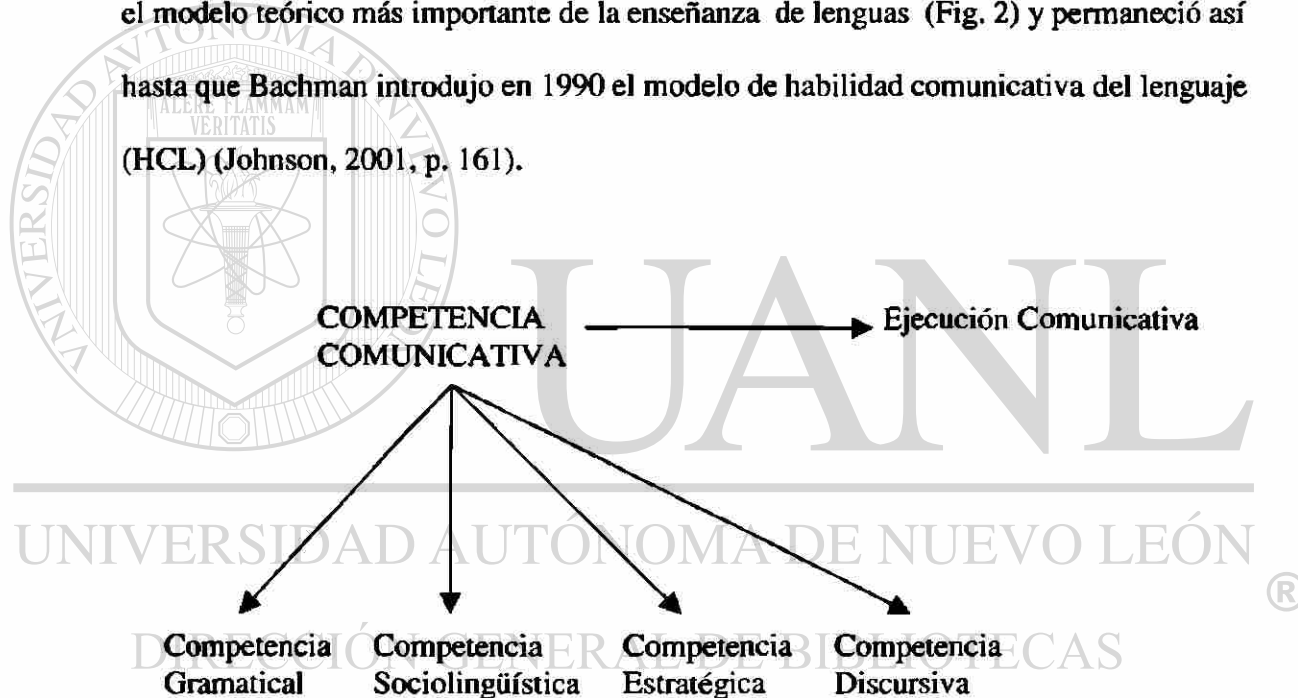


Fig. 2 Modelo de Competencia Comunicativa de Canale y Swain
 Fuente : Johnson (2001), *The Art of Non-conversation, A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*, Yale Univ., Baltimore Maryland, p.159

2.1.3. Adaptación de Canale y Swain de la Teoría de Competencia Comunicativa, de Hymes, y su impacto en la enseñanza de segundas lenguas

La adaptación de Canale y Swain en 1980 (citado en Celce-Murcia, 2001, p. 104) de la Teoría de Competencia Comunicativa, de Hymes, propone que la habilidad para comunicarse en un idioma comprende cuatro dimensiones: *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística*, *competencia discursiva* y, *competencia estratégica*,

(Fig. 2).

Lazaraton A., (citada en Celce-Murcia, 2001, p. 104), considera que el impacto de la Teoría de Competencia Comunicativa sobre la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera no es exagerado, ya que algunos libros de inglés como segunda lengua publicados en la última década fracasaron al considerar que el enfoque de su contenido era comunicativo.

Lazaraton A., agrega que quizás la forma más obvia en la que la pedagogía de las habilidades orales ha evolucionado como resultado de esta teoría es que ya no es aceptable enfocarse únicamente en el desarrollo de la competencia gramatical de nuestros estudiantes, como fué el caso de una gran cantidad de métodos de enseñanza de idiomas que fueron populares en el pasado; por el contrario, en la actualidad se espera que los maestros realicen un balance entre la exactitud y la fluidez.

2.1.4. Competencia Comunicativa vs. Competencia

Johnson (2001) señala que existe una confusión entre el significado propio de los términos *competencia comunicativa* y *competencia*; los cuales al usarse indistintamente ocasionan consecuencias serias teóricas y prácticas. Para ilustrar el problema menciona el diseño de dos pruebas muy populares que se utilizan en la evaluación de la habilidad del habla de los asistentes de enseñanza internacionales (ITA) y de los estudiantes y profesionales internacionales que no son hablantes nativos del idioma inglés.

A diferencia del modelo de HCL de Bachman, el modelo *Test of Spoken English (TSE) / Speaking Proficiency English Assessment Kit (SPEAK)* incluye la competencia discursiva. Este modelo se basa en la competencia del discurso de Canale y Swain y se refiere a la habilidad del hablante para organizar la información oral de una manera coherente y cohesiva (Johnson, 2001, p. 173). La competencia sociolingüística del TSE/SPEAK se enfoca en la sensibilidad del hablante hacia los contextos sociolingüísticos, parece apearse más a la definición de Bachman que a la de Canale y Swain. El componente final del TSE/SPEAK - la competencia lingüística - se refiere al conocimiento de vocabulario, morfología, sintaxis y fonología del hablante.

Johnson resume que la habilidad comunicativa de lenguaje del TSE/SPEAK en su diseño comprende algunos elementos de competencia comunicativa basados en el modelo de Canale y Swain, en el modelo de Bachman de HCL y en algunos elementos de competencia basados en las descripciones de nivel de habilidades del ILR (Interagency Language Roundtable).

2.1.5. El Modelo de Habilidad Comunicativa del Lenguaje, de Bachman

Bachman (1990:84) (citado en Brown, 2000), describe el modelo de Habilidad Comunicativa del Lenguaje (HCL) el cual consiste en el conocimiento o la competencia y en la capacidad para ejecutar tal competencia en el uso de lenguaje comunicativo apropiado.

El modelo de Bachman basado en el modelo de Canale y Swain, consiste en tres competencias: *competencia de lenguaje, competencia estratégica y mecanismo psicofisiológico*. La competencia estratégica de Bachman, la más importante de las tres, difiere drásticamente de la competencia estratégica de Canale y Swain, ya que Bachman la define como un cierto tipo de mecanismo reparador de fallas en la comunicación; mientras que la competencia estratégica de Canale y Swain pertenece a las habilidades cognitivas subyacentes en el uso del lenguaje tales como: *evaluación, planeación, y ejecución*, las cuales son instrumentos para alcanzar los objetivos comunicativos; en el modelo de HCL de Bachman la competencia de la lengua está separada de la competencia estratégica, al separarlas y asignar a la competencia estratégica funciones o reglas cognitivas subyacentes no lingüísticas, Bachman admite la importancia de incluir la **Habilidad de Uso** en los modelos de competencia comunicativa, de Hymes.

La función principal de la competencia estratégica de Bachman es relacionar la competencia del lenguaje al conocimiento del mundo del usuario de la lengua y a las características del contexto en que se emplea dicha lengua. Bachman identifica y describe el mecanismo responsable de producir la interacción entre varios componentes

de su modelo. Esta función de la competencia estratégica puede ilustrarse de la siguiente manera mediante el modelo de HCL de Bachman.



Fig. 3 Modelo de Habilidad Comunicativa del Lenguaje de Bachman (adaptado de Bachman 1990:85), Fuente: Johnson (2001), *The Art of Non-conversation, A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*, Yale Univ., Baltimore Maryland, p.163

Un elemento importante de la HCL, la *competencia del lenguaje*, se divide en dos componentes: la *competencia organizacional* y la *competencia pragmática*. La *competencia organizacional* consiste en dos subcomponentes: *competencia gramatical*, definida como el conocimiento del vocabulario, morfología sintaxis y fonología; y la *competencia textual*, definida como el conocimiento de convenciones de organización y cohesión retórica.

El segundo elemento importante de la competencia lingüística es la *competencia pragmática*, que comprende a su vez dos subcomponentes: *competencia ilocucionaria*, la cual es esencial para la expresión de amplio rango de funciones de la lengua tales como las funciones ideacionales, manipulativas, regulatorias, interactivas,

heurísticas, e imaginativas; y la *competencia sociolingüística* la cual se define como: “ la sensibilidad para, o el control de las convenciones del uso de la lengua ” (citado en Bachman 1990).

2.2. El significado de “fluidez”

Según Hedge (1993), (citado en Celce-Murcia 2001, pp. 275-276), el término *fluidez* tiene dos significados: el primero es la habilidad para conectar unidades de habla con facilidad o sin esfuerzo, lentitud inapropiada o titubeos, lo que comúnmente se ha entendido como *fluidez* en los materiales de enseñanza de lengua y en procedimientos de evaluación de lenguaje.

Un significado más holístico del sentido de *fluidez* es el de *uso natural del lenguaje*, el cual más probablemente toma lugar cuando las actividades de habla se

enfocan en el significado y su negociación, se utilizan estrategias de habla y se minimizan las correcciones directas. Esta segunda y más amplia definición es ciertamente más consistente con los objetivos de muchos de los cursos de segundas lenguas en la actualidad, donde la negociación de significado es una meta importante.

Otra implicación es que se deben enseñar habilidades múltiples cuando sea posible. Murphy (1991) (citado en Celce –Murcia, 2001) considera que los maestros de habilidades orales deben siempre conectar las habilidades de *hablar, escuchar y pronunciar*, aunque el enfoque en cualquier clase o actividad puede centrarse en una u

otra. De modo más amplio, los cursos de habilidades orales pueden utilizar actividades de lectura y escritura como la base o seguimiento para las actividades de habla.

Según Lazaraton A., (citada en Celce-Murcia, 2001, p.104), una característica final de los cursos de inglés como segunda lengua es que los estudiantes son motivados para tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje. En el aula donde se enseñan las habilidades orales, los estudiantes deben ser motivados y se les debe permitir iniciar la conversación cuando sea posible para determinar el contenido de sus respuestas o contribuciones, así como para evaluar su propia producción y progreso en el aprendizaje.

2.2.1. Las conversaciones y la práctica de fluidez

Ur, P., (1981), afirma que la utilización de conversaciones a partir de temas interesantes contribuye a la interacción entre los estudiantes y la práctica de fluidez (Ur, P. 1981, p. 2-9).

Brown (2000) (citado en Brown, 2001, p. 7) comparte la idea de Ur sobre la efectividad de la práctica de conversaciones auténticas, ya que el expresar las propias ideas motiva a los estudiantes de tal forma que desarrollen autonomía y adquieran confianza en sí mismos.

Scharle y Zsabó (2000) al igual que Ur y Brown, afirman que la motivación es pre - requisito para el aprendizaje, por lo que los maestros deben dedicar especial atención

al interés de los alumnos en forma de motivación intrínseca para el desarrollo de la responsabilidad y confianza (Scharle and Zsabó, 2000, p.7).

Hatch y Long (citados por Brown, 2000, p. 255) afirman que la conversación es una de las modalidades más importantes del discurso y que es un excelente ejemplo de la naturaleza interactiva e interpersonal de la comunicación.

Brown (2000), con respecto al análisis de la conversación enumera una serie de cuestiones tales como: ¿Cuáles son las reglas que rigen nuestras conversaciones?, ¿Cómo hace el hablante para obtener la atención de otros hablantes?, ¿Cómo iniciamos, terminamos o evitamos los tópicos?, ¿Cómo puede una persona interrumpir, corregir o pedir aclaración?. Brown señala que estas preguntas se relacionan con la competencia lingüística que posee cada hablante nativo adulto de una lengua. Agrega que las consideraciones de las reglas de conversación serán generales ya que las lenguas son diferentes; sin embargo, constan de varias características comunes que son: el prestar atención, la nominación del tópico, el desarrollo del tópico, la toma de turnos, la aclaración, el cambio, la interrupción y la terminación del tópico. Señala también que es importante que los maestros estén bien atentos de las reglas de conversación en segundas lenguas y que ayuden a los estudiantes a percibir las y a seguirlas en sus propias conversaciones (Brown 2000, pp.256-257).

Grice (1967), (citado en Brown, 2000) señala cuatro máximas que ayudan al hablante a nominar y mantener un tópico de conversación:

- **La máxima de cantidad:** decir solamente lo necesario para entender la comunicación.
- **La máxima de calidad:** comunicar únicamente la información verdadera.
- **La máxima de relevancia:** comunicar únicamente la información relevante.
- **La máxima de manera:** claridad al hablar.

Según Brown (2000), las Máximas de Grice se han usado ampliamente como criterio para analizar por qué los hablantes no son efectivos en las conversaciones; de igual forma se ha sugerido su uso en situaciones cuando un hablante desea ejercer poder sobre los demás en la práctica de la conversación.

Riggenbach (1999), opina que la técnica de grabación de lenguaje hablado es compatible con el interés sobre análisis de discurso a nivel macro y microestructural y permite observar el lenguaje natural de los hablantes para obtener información sobre cómo es y cómo opera el lenguaje, cuáles son las funciones sociales que realizan los hablantes y

cuáles son las características sistemáticas de la conversación; es decir, cómo inician, continúan o terminan un diálogo, cómo toman turnos, reparan errores, etc., además de evidenciar sus sistemas de valores, creencias etc.

2.3. La definición del término *ilocutorio* o *ilocutivo*

Según Johnson (2001) el término *ilocutorio* o *ilocutivo* es asociado con los actos ilocutorios de Searle, que él coloca como el núcleo de la comunicación humana. Searle establece que “ la unidad básica de la comunicación lingüística es el acto ilocutivo “

(Searle 1969). Los actos ilocutivos tales como: *prometer, requerir, y ordenar*, son controlados por reglas, y su función es comunicar al hablante la intención hacia el oyente. El efecto de los actos ilocutivos sobre las acciones y los pensamientos del oyente es llamado acto preilocutivo. La atención en la teoría del Acto de Habla es primeramente sobre los actos ilocutivos de expresiones – es decir, sobre las intenciones comunicativas de las expresiones del hablante – y el objetivo final de la teoría de los Actos de Habla es identificar y categorizar todos los actos de habla que son esenciales para la forma en que se comunican los individuos durante todos los días de su vida.

Savignon (1983) establece que la competencia lingüística es competencia comunicativa y debería ser definida y evaluada como tal; mientras que Lantolf y Frawley (1985) ven la competencia (*proficiency*) separada de la competencia comunicativa y ellos consideran que la competencia tiene únicamente el fundamento teórico de la prueba de competencia (*proficiency test*).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

2.4. La Teoría Sociocultural de Vygotsky

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Según Wertsch (1990, 1995), (citado en Johnson, 2001), la teoría sociocultural de la mente de Vygotsky se puede resumir en tres postulados:

- Postulado 1. El análisis del desarrollo de los procesos mentales.
- Postulado 2. El origen social de las funciones mentales humanas.

- **Postulado 3. El papel del lenguaje (un sistema de signos) en el desarrollo de las funciones cognitivas humanas.**

Los postulados de análisis del desarrollo de los procesos mentales, el origen social de las funciones mentales y el papel del lenguaje están muy interrelacionados, por lo que el entendimiento de uno de ellos requiere de un total entendimiento de los otros dos y la forma en que interactúan entre sí.

En el primer postulado de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el análisis del desarrollo de los procesos mentales, Vygotsky se refiere al tipo de análisis que él defiende para la investigación, entendimiento e interpretaciones apropiadas de formas más elevadas de funciones mentales humanas. Vygotsky afirma: *necesitamos concentrarnos no en el producto del desarrollo sino en el verdadero proceso por el cual formas más altas son establecidas.* (Johnson, 2001, p.183).

En el segundo postulado de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el origen social de las funciones mentales, Vygotsky afirma que las funciones mentales más altas tales como: atención voluntaria, planeación, monitoreo, pensamiento racional y aprendizaje, se originan en la actividad social (Johnson, 2001, p. 185).

El tercer postulado de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el papel del lenguaje en el desarrollo de las funciones cognitivas humanas, se refiere al papel de los signos, en particular al papel de un sistema simbólico de signos – lenguaje – en el desarrollo de las funciones mentales más altas. Para Vygotsky la transición del plano

interpersonal al plano intrapersonal depende de la función mediadora del lenguaje (Johnson, 2001, p. 187).

Johnson resume que la Teoría Sociocultural de Vygotsky toma en cuenta el papel de la sociedad, la cultura, y las instituciones en el desarrollo de las funciones mentales humanas más altas. Algunos investigadores que trabajan en el campo de la adquisición de segundas lenguas consideran que la teoría de Vygotsky es bastante compatible con las teorías de adquisición e instrucción de segundas lenguas.

Según Bakhtin (1885: 1975) (citado en Johnson (2001), los conceptos de géneros de habla, voces y diálogos representan una importante contribución a la Teoría Sociocultural de Vygotsky ya que proporcionan una explicación de cómo las características del habla asociadas a los diversos escenarios o marcos socioculturales contribuyen a los patrones del crecimiento mental humano. Como se puede advertir, las teorías sobre la Adquisición de Segundas Lenguas y su enseñanza han encontrado a la Teoría Sociocultural de Vygotsky útil y teóricamente compatible.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

2.5 La enseñanza de las habilidades orales

Para la mayoría de las personas, la habilidad de hablar un idioma es el sinónimo de conocer tal idioma, ya que el habla es el medio básico de la comunicación humana. Sin embargo, hablar un segundo idioma siempre se ha considerado la más difícil de las cuatro habilidades comunicativas (Bailey y Savage 1994). Brown (1994) menciona una serie de características que interactúan para hacer que la habilidad de hablar sea una de

las más complejas. Para empezar, el habla fluída contiene formas reducidas, tales como: contracciones, reducción de vocales y elisión. Esto resulta difícil para los principiantes quienes no han tenido suficiente práctica con el habla reducida, por lo que retendrán las formas completas con su sonido formal.

Lo mismo se puede decir del uso de los coloquialismos y las expresiones idiomáticas. Sin la facilidad de usar estas características universales del lenguaje hablado, los principiantes darán la impresión de estar leyendo un libro. Los estudiantes deben adquirir el acento, el ritmo y la entonación del inglés, lo cual para muchos es una de las tareas más difíciles. Quizás el aspecto más difícil del inglés hablado es que casi siempre se adquiere vía interacción con al menos otro hablante. Ésta es la razón por la que muchos estudiantes se sorprenden y decepcionan cuando usan un segundo idioma por primera vez en una interacción real, ya que no están preparados para una comunicación espontánea y no pueden hacer frente a todas sus exigencias.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La habilidad oral no siempre ha ocupado un lugar central en la pedagogía de los idiomas como segunda lengua o lengua extranjera. En los cursos que utilizan los enfoques para la enseñanza del lenguaje basado en la comprensión, la habilidad de escuchar tiene mayor importancia que la expresión oral.

Aún en los enfoques basados en la producción, tales como el método silente (*silent way*), el habla del estudiante es cuidadosamente controlada en estructura y contenido. Cuando el audiolinguismo enfatizaba la habilidad oral, la producción del habla era controlada rígidamente para reforzar el correcto hábito de formación de reglas

lingüísticas (Lazaraton, citada en Celce –Murcia 2001, p 103). Con el advenimiento de la teoría de la competencia comunicativa (Hymes 1972) y la práctica de la enseñanza de lenguaje comunicativo (Savignon citado en Celce-Murcia 2001, p. 13-28, 103), la enseñanza de las habilidades orales comunicativas como una actividad sociocultural contextualizada se ha convertido en el punto central de muchas aulas donde se imparte el inglés como segundo idioma.

2.5.1 Enfoques para la promoción de habilidades orales en el aprendizaje del inglés en el aula

Existen muchos medios para promover las habilidades orales en las aulas de inglés.

Algunas de las actividades de habla que pueden implementarse son: conversaciones, discursos, juegos de rol (role playing), conversaciones, diarios de diálogos grabados en cintas, entre otras.

Una de las tendencias más recientes en la pedagogía de las habilidades orales es el énfasis en que los estudiantes analicen y evalúen el lenguaje que ellos u otros producen (Celce-Murcia 2001, p.108, Riggensbach, 1999). Una conversación como tarea sería de gran ayuda a este respecto.

Una forma de acercamiento a esta actividad es asignar al estudiante el encontrar un hablante o un nativo de lengua inglesa que conozcan y grabar una interacción de 20 a 30 minutos con dicha persona. No todo el discurso resultante será verdaderamente natural. El hablante nativo caerá en el papel de entrevistador y hará casi todas las

preguntas que el hablante no nativo responderá casi mecánicamente; por lo tanto el instructor deberá motivar al estudiante a preparar con anterioridad algunas preguntas que hará al hablante nativo. En cualquier caso la interacción resultante proporcionará una muestra de la producción espontánea (Lazaraton, citada en Celce –Murcia, 2001).

2.6. El análisis de la conversación como fundamento para el análisis del discurso

El advenimiento de la tecnología en los últimos veinticinco años ha permitido que los investigadores del lenguaje realicen grabaciones de habla espontánea, una práctica que ha sido adquirida como método para la recolección de información por los sociolingüistas etnógrafos y otros interesados en el uso del lenguaje. La conversación ha sido de primordial interés para los investigadores del lenguaje, ya que la conversación espontánea, cotidiana y natural es la que ocurre con más frecuencia. En cada lengua y cultura la conversación es un acto de habla en el que participan todos los miembros de la comunidad. La conversación se considera el primer dominio para la socialización y desarrollo del lenguaje aún cuando es un tipo no especializado de comunicación (Riggenbach, 1999).

Frecuentemente, según Riggenbach, se considera que el análisis de la conversación proporciona un fundamento para el análisis del discurso en general, y lo que es aún más importante, un entendimiento de las estructuras y procesos de conversación, lo cual es esencial para el entendimiento de un idioma.

2.6.1. Las restricciones universales

En **todos** los idiomas los hablantes realizan actividades de manera inconsciente, en su gran mayoría, lo cual es una característica sistemática de la conversación. Por ejemplo, los hablantes toman turnos, observan las reglas de cada grupo para tomarlos, reparan sus errores o inexactitudes del habla, e indican si entienden o no, lo que dice el interlocutor.

Dentro de la conversación los hablantes pueden realizar funciones sociales, por ejemplo: pueden felicitar, hacer preguntas, dar información disculparse, estar de acuerdo, estar en desacuerdo y hacer invitaciones, entre otras.

Goffman (1976) (citado en Riegenbach 1999) se refiere a estas características como *restricciones universales* ya que ocurren en todos los sistemas de comunicación.

Las *restricciones sociales* que suavizan las interacciones y permiten a los participantes

revelar su competencia como hablantes de un idioma y miembros de la sociedad, también se consideran universales.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

2.6.2. Los actos de habla

Las funciones que realizan los hablantes en la conversación son llamadas *actos de habla* o *funciones del lenguaje*. Estas funciones han despertado gran interés en los maestros de lenguas, debido a que son parecidas a fórmulas y son fácilmente identificables; por consiguiente, pueden ser enseñadas y aprendidas.

Algunos investigadores separan el estudio de las *restricciones universales* (prácticas de conversación) de las del estudio de actos de habla (prácticas en la conversación). Goffman (1981), (citado en Riegenbach, 1999) señala que los actos de habla deben ser considerados como tareas instrumentales que ocurren dentro de la conversación, pero no necesariamente constituyen la conversación.

Los analistas del discurso de diversas corrientes encuentran atractivos a los actos de habla, ya que las secuencias en que éstos ocurren son fácilmente identificables con inicios, intermedios y terminaciones generalmente predecibles. Por ejemplo, cuando un angloparlante está a punto de invitar a un amigo a hacer algo, generalmente hace una pregunta de tipo pre-invitación:

What are you doing Friday night?

Nothing, why?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Es claro para el hablante que en la mayoría de los casos surgirá una invitación y si ésta se desea, la respuesta usual es: *Nothing, why?* Enseguida, el primer hablante describe posibles planes (invitación implícita) o tal vez formule una invitación explícita.

Las secuencias de invitación, al igual que otros actos de habla, son relativamente

formulaicas por naturaleza (Riegenbach, 1999).

Un área de aplicación obvia en el aula de idiomas es que los estudiantes aprendan cómo se negocia un evento de habla en particular, siendo la meta principal, el descubrir los componentes de dicho acto de habla. Algunos de estos eventos son:

felicitaciones, cumplidos, agradecimientos. Además los estudiantes deben aprender cómo ciertos factores como la edad, género, tópico y ambiente afectan lo que se dice y cómo se dice; o cuándo es apropiado emitir cumplidos, y cómo deben decirse éstos adecuadamente.

El reconocimiento de los componentes de un acto de habla y el entendimiento de las variables sociolingüísticas representan el primer paso de un curso donde hablar es el foco de interés. El siguiente paso es ser participar en un acto de habla y producir el acto de habla apropiado y exacto desde el punto de vista lingüístico.

2.7. La investigación sobre las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas inició en la década de

los años 60, siendo este tipo de investigación influenciado por los avances en la psicología cognitiva (Williams and Burden, 1997).

Durante los últimos veinte años se ha observado con mayor énfasis a los estudiantes y el aprendizaje, más que al maestro y la enseñanza. Paralelo a esto, la principal preocupación de los investigadores del aprendizaje de lenguas es saber cómo los estudiantes procesan la información nueva y qué tipo de estrategias emplean para entender, aprender o recordar información, con el fin de identificar las estrategias que utilizan los buenos estudiantes para aprender una segunda lengua.

En el plano internacional, esta preocupación ha llevado a algunos investigadores a realizar estudios donde se utiliza la tecnología como un instrumento didáctico en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral de los estudiantes de inglés.

2.8. Estudios sobre el aprendizaje en segundas lenguas. La estrategia de grabación de conversaciones auto-dirigidas

Schneider, P., profesor de California State University en Northridge, utilizó la estrategia de grabación de conversaciones libres auto – dirigidas en parejas de estudiantes japoneses. Durante varios años, a dos secciones de 50 alumnos universitarios del segundo año les ofreció la opción de realizar grabaciones durante tres o cuatro días, por un lapso equivalente a una clase de inglés semanal de 100 minutos donde escuchaban y hablaban. Los resultados cuantitativos tomados de los reportes de esta investigación demostraron que 28 alumnos permanecieron en la clase y 73 hicieron grabaciones de conversaciones en pareja. Éstos últimos reportaron un aumento en la facilidad y auto – confianza al hablar inglés, motivación para mejorar su discurso oral, relajamiento, gusto y progreso al hablar inglés. (TESL-EJ, Sept. 2001).

El resultado del análisis de factores se comparó con la teoría de expectativa de valores (expectancy - value theory) y la motivación para aprender, sugiriendo que el progreso del estudiante estaba correlacionado con su incremento en la confianza; mientras que el incremento en la motivación para aprender estaba correlacionado con el incremento en el agrado por hablar inglés. Schneider encontró que un método efectivo

para aumentar la motivación y el desempeño de los estudiantes es la práctica de la fluidez a través de la grabación de conversaciones en inglés (Schneider, septiembre, 2001).

Washburn y Christianson, profesores de The University of Aizu (Aizu Wakamatsu – Fukushima, Japan) en su artículo *Teaching Conversation Strategies Through Pair – Taping*, publicado en TESL Reporter, 28, (2), 1995, reportan que en el Centre for Language Research en The University of Aizu, desarrollaron la técnica de grabación en parejas, basada en el modelo de Schneider para producir conversaciones originales entre estudiantes de inglés, falsos principiantes e intermedios bajos; ésta técnica involucra la grabación de diálogos realizados por parejas de estudiantes en el laboratorio de idiomas. Washburn y Christianson reportan que ésta técnica de grabación de conversaciones en parejas apoya, motiva e impulsa al alumno a usar estrategias para evitar y reparar los fracasos y requiere que tengan iniciativa y acepten su responsabilidad para que tenga éxito (Washburn y Christianson, 1995). Además, observaron un cambio en la conducta del estudiante cuando el maestro no está presente en los grupos que están conversando; un marcado aumento de la fluidez, la improvisación y el uso creativo de palabras, un nivel más alto de desempeño (Schneider 1995) en términos de fluidez, y comprensión auditiva entre los estudiantes que escogieron hacer grabaciones en parejas en lugar de asistir a sesiones de clase tradicionales. (TESL- Reporter, 1995).

Washburn y Christianson (TESL –Reporter 2001) opinan que, usando su propia producción como ejemplos exitosos de estrategias de conversación en inglés, los estudiantes son motivados a aprender unos de otros y de ellos mismos. El resultado final

es que a los estudiantes se les permite tomar la responsabilidad y control de su propio estudio y uso del inglés.

De modo similar, Ernst (1994) encontró que la conversación generada por estudiantes en círculos de conversación es efectiva en la enseñanza de estrategias de conversación, gramática y normas sociolingüísticas en inglés; y que el uso de la producción de los alumnos para introducir estrategias de conversación le da un impulso necesario a su auto - confianza y legitimidad al proceso de negociación de significado con el cual los estudiantes deben sentirse cómodos.

En el estudio de Ernst, los estudiantes interactuaron con otros, usando estrategias para controlar el ritmo de la interacción y de esa manera, desarrollaron la confianza para interactuar con alumnos del siguiente nivel. Además, al requerir que los alumnos realizaran grabaciones, se creó una necesidad genuina para las estrategias que

se les enseñó, y permitió a los investigadores supervisar su uso. Estas conversaciones auto – generadas y auto – dirigidas dieron a los estudiantes una oportunidad única para experimentar ellos mismos como hablantes de inglés exitosos, aún cuando eran hablantes imperfectos, ya que en el programa de grabación de diálogos en parejas se notó un incremento en el deseo de los estudiantes de interactuar en inglés con otros individuos.

En México, específicamente en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, se han realizado estudios acerca de los problemas de aprendizaje del idioma inglés. Martínez, I. (1998), profesora del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

(ITESM), realizó un estudio experimental con un grupo de Inglés Remedial IV ofrecido por el ITESM, teniendo un grupo de control compuesto de 30 alumnos y un grupo experimental con 32 alumnos. Los alumnos del grupo experimental hablaron en inglés libremente y grabaron sus conversaciones para observar su habilidad de interacción oral con otros alumnos. La grabación se utilizó como una estrategia opcional para que los estudiantes mejoraran su habilidad oral así como su conocimiento del idioma.

Los resultados obtenidos de los reportes de los estudiantes con respecto a la satisfacción y los beneficios obtenidos al dedicar más tiempo a la práctica oral fueron los siguientes: los estudiantes del grupo experimental disfrutaron la participación en actividades donde podían hablar libremente, experimentaron actividades de auténtica comunicación, involucrando: la obtención de información, la negociación de significados, el control de los recursos verbales y no – verbales, así como escucharse a sí mismos, lo cual les permitió corregir sus propios errores.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Las evaluaciones finales mostraron que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño que el grupo de control, aunque la diferencia en la evaluación oral entre los dos grupos no fue significativa. Sin embargo, el progreso del grupo experimental fue mayor en su habilidad de comprensión auditiva. La metodología de enseñanza fue la misma en ambos grupos, por lo que el progreso del grupo experimental en su producción oral y escrita puede atribuirse a las actividades adicionales que se realizaron.

Fabela (agosto 2000), realizó un estudio para comparar la efectividad en el aprendizaje a través de la instrucción auto – dirigida, la instrucción semi – dirigida y la

instrucción dirigida en alumnos que asisten al CAADI de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la UANL. Fabela pretendió demostrar que los alumnos que aprenden inglés a través de auto – instrucción apoyada o instrucción semi – dirigida obtienen iguales o mejores resultados en su aprendizaje que los alumnos bajo el método tradicional. Fabela observó tres grupos de 13 alumnos cada uno, un grupo bajo instrucción auto – dirigida, otro bajo instrucción semi – dirigida y un tercero bajo instrucción tradicional. Los resultados obtenidos a través de tres pruebas de comparación múltiple mostraron que no hubo diferencia significativa en la efectividad del aprendizaje, pues se obtuvieron resultados iguales en el aprovechamiento. Sin embargo, se observó una diferencia cualitativa en un factor proporcionado por el método semi - autónomo, es decir: aprender a aprender, construir el camino hacia su autonomía. La investigadora concluyó que se deben mejorar algunos aspectos del CAADI, promover nuevas actitudes de adaptación de maestros y alumnos respecto a la investigación enfocada al aprendizaje, y una participación más activa de los alumnos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Garza (2002), realizó un estudio sobre estrategias didácticas para apoyar el proceso de auto – aprendizaje del idioma inglés en el Módulo VIII del cuarto semestre en la Preparatoria No. 22 de la UANL. En su estudio establece que la falta de continuidad del aprendizaje del inglés entre la educación secundaria y la educación preparatoria ocasiona que el alumno deba retomar la materia en los cursos de traducción y comprensión del inglés, debiendo darse un proceso de re – iniciación en el aprendizaje del idioma, pues no se ha dado importancia a la continuidad en el uso del idioma en el sistema modular, y aún menos a la utilización práctica del contenido de la materia de inglés. Garza reporta la existencia de un alto índice de reprobación debido, entre otras

causas, a la falta de material adicional que apoye el curso de Inglés Módulo VIII y promueva el auto – aprendizaje. Otro problema es la inexistencia de cursos de apoyo o re - afirmación de los contenidos que estén dirigidos a los alumnos. Ante esta situación, la propuesta de Garza es el diseño de material de apoyo que incluya estrategias para apoyar el auto – aprendizaje basándose en guías de auto – estudio y ejercicios, con la finalidad de incrementar el nivel de aprobación en los alumnos de este curso, y desarrollar las habilidades necesarias para obtener y utilizar información de textos escritos en inglés que coadyuven en el aprovechamiento escolar estudiantil y en la acreditación del curso de inglés.

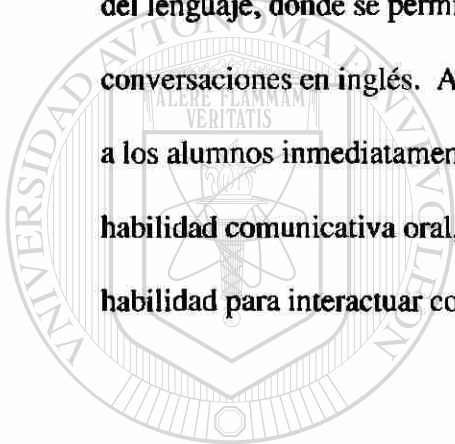
Como se puede observar, en el mundo actual se ha despertado gran interés y preocupación por mejorar el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Al parecer, nuestros alumnos en la UANL, al igual que los alumnos de otras instituciones universitarias de nuestro país y del extranjero, padecen por la falta de una habilidad de

comunicación oral efectiva, la cual parece tener el mismo origen: la acumulación de vocabulario y gramática escrita que no han sido utilizados por el alumno, además de la falta de confianza para emitir un discurso y la falta de motivación para mejorar el aprendizaje.

Los alumnos ingresan a la universidad con conocimientos de inglés adquiridos en la preparatoria basados en la comprensión escrita de textos en inglés (Garza, 2002), y no han desarrollado la habilidad comunicativa oral o la comprensión auditiva. Al ingresar a otros cursos de inglés en la Facultad, estos alumnos son promovidos a otro nivel mediante la aprobación de exámenes escritos únicamente. Por tal motivo, el nivel

de comunicación oral y comprensión auditiva es bajo; por consiguiente, los alumnos no están preparados para ingresar a un grupo de nivel oral como el curso curricular de Competencia Comunicativa en Inglés (CCEI), el cual debe ser aprobado como un requisito para tomar el examen de Competencia en Inglés (EXCI).

Siendo ésta la situación imperante en la UANL se concibió el diseño de una estrategia didáctica basada en las características de la conversación y en las funciones del lenguaje, donde se permite al alumno realizar la grabación de sus propias conversaciones en inglés. Al mismo tiempo, el diseño permite al maestro retroalimentar a los alumnos inmediatamente después de realizar la actividad, motivarlos a mejorar su habilidad comunicativa oral, su comprensión auditiva, desarrollar su auto – confianza, su habilidad para interactuar con otros, y su agrado por el idioma.



UANL

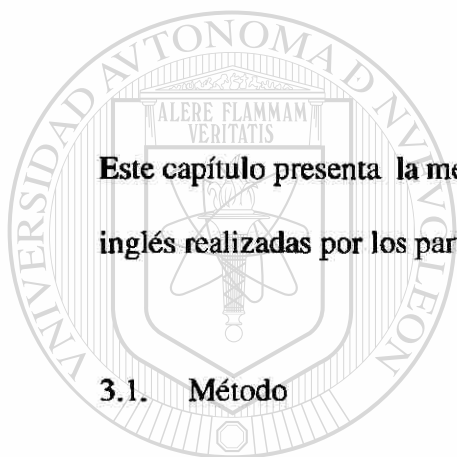
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 3

Metodología de Investigación



Este capítulo presenta la metodología utilizada para el análisis de las conversaciones en inglés realizadas por los participantes en este estudio, y los materiales utilizados.

3.1. Método

UANL

La presente investigación está basada en un modelo de estudio de caso debido al número reducido de participantes. Los participantes fueron los alumnos estudiantes de medicina, de edades entre 17 y 22 años que se inscribieron en los cursos de inglés Básico-I, Básico-II, Intermedio-I, Intermedio-II, y Avanzado-I que ofreció el Departamento de Idiomas de la Facultad de Medicina de la UANL durante el semestre septiembre 2002 –febrero 2003. Los alumnos asistieron a clases 3 veces por semana en sesiones de una hora, alcanzando un total de 45 horas de instrucción al semestre.

La metodología empleada en este estudio consistió en la aplicación de una estrategia didáctica en la cual los alumnos grabaron sus conversaciones en el aula eligiendo

el tema de su preferencia de un listado de doce temas sugeridos por el Programa de Estudios Generales (Anexo 5), y utilizando la grabadora y cintas magnéticas con el fin de desarrollar la habilidad comunicativa oral y la comprensión auditiva a partir del análisis macroestructural. Las actividades de grabación fueron realizadas una vez al mes, con algunas prácticas de conversación sin grabación durante las clases intermedias, obteniendo un total de 15 conversaciones representativas (Anexo 1) grabadas durante el semestre.

Algunas de las limitantes de este estudio fueron las siguientes: el número reducido de alumnos, el ausentismo, el abandono de los cursos por diversas causas, el libro de inglés utilizado, el horario de otras materias curriculares que interfirió con los cursos de inglés, por lo menos en una sesión a la semana, el tiempo de clase limitado a tres sesiones semanales de una hora.

El tratamiento a estos grupos que se llevó a cabo durante el semestre escolar

septiembre 2002 - febrero 2003 se basó en el procedimiento descrito a continuación.

3.1.1. Procedimiento para realizar las grabaciones

1. Los alumnos de inglés se reunieron en pequeños grupos, produjeron y grabaron conversaciones en inglés seleccionando en cada ocasión uno de los doce temas sugerido por el Programa de Estudios Generales de la UANL.

2. Las grabaciones se realizaron en el aula con grabadoras portátiles. Los cassettes se rotularon con el nombre del grupo y la fecha. Se anexó una hoja con el nombre de los participantes y el tiempo de duración de las grabaciones a cada cassette.

3. Los alumnos hablaron libremente en inglés, utilizando su conocimiento previo de vocabulario y gramática, teniendo como única condición no emplear su idioma nativo, lo cual fue inevitable en algunos casos.

4. El registro de los diálogos permitió a los alumnos detectar errores en la práctica oral, corregirlos y obtener retroalimentación positiva al término de la conversación al escuchar lo grabado.

5. El maestro proporcionó las grabadoras, los cassettes y las baterías al inicio de la práctica. Estos se utilizaron únicamente dentro del aula y fueron regresados al maestro al término de cada sesión.

6. Los materiales que se emplearon en el desarrollo de este estudio fueron:

- Cuatro grabadoras portátiles, 10 cassettes vírgenes de 60 minutos y un juego de baterías para cada grabadora.
- Pruebas iniciales y finales de comprensión oral y auditiva en inglés.
- Exámenes parciales (2) y final (1) escritos del curso.
- Listado de 12 temas.
- Libro de texto *English for Culture*.

3.1.2. La Evaluación

Para el estudio se aplicó el examen de inglés *Interchange Placement Test* al inicio y al final del semestre, que incluyó los elementos de comprensión auditiva, gramática y vocabulario. De los veinte estudiantes que contestaron la prueba inicial de inglés, solo nueve contestaron la prueba final debido a que los once restantes abandonaron el estudio por diversas causas.

La práctica de grabación se realizó en el aula. Los alumnos generaron su propia conversación seleccionando en cada ocasión, uno de los doce temas sugeridos por el Programa de Estudios Generales de la UANL para el área de inglés (Anexo 5). Se utilizaron cuatro grabadoras Panasonic, y ocho cassettes. Cada cassette fue rotulado con el nombre del grupo, el número de la práctica y el título del tema tratado y fecha.

Las conversaciones grabadas fueron transcritas inmediatamente después de cada grabación. Al final del semestre escolar se identificaron y analizaron nueve de las catorce características de la conversación a nivel macroestructural desde el punto de vista de análisis de discurso, de acuerdo con la lista de actividades sugeridas por Riegenbach, (1999, pp 65-139). Se diseñaron 9 plantillas para la recolección y evaluación de datos de cada una de las características siendo éstas:

1. Toma de turnos (turn-taking)
2. Palabras de relleno y reparaciones (fillers and repairs)
3. Respuestas del oyente y palabras de continuidad (listener responses / backchannels)

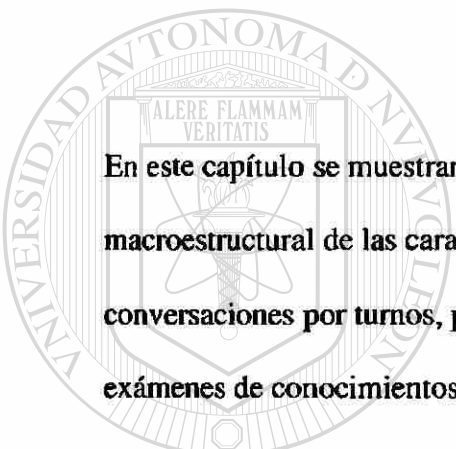
4. Inicio de reparaciones (initiating repairs)
5. Inicio de conversación (opening)
6. Terminación de conversación (closings)
7. Actos de habla (speech events)
8. Conversaciones (discussions)
9. Sistema de creencias (belief systems)

Durante el semestre se analizó el desarrollo o avance mediante el análisis de las transcripciones de las conversaciones del total de alumnos. Este análisis se llevó a cabo en tres momentos del semestre, (al inicio, a mitad y al final de semestre) y se observó la producción en lo referente a: número de turnos y palabras por turno, número de oraciones incompletas, número total de palabras, y el tiempo de la conversación (Tablas 10, 11, 12 y 13).

Además, se realizaron dos encuestas de opinión al inicio y al final del semestre que incluyeron 20 preguntas (Anexos 2 y 3). La primera encuesta tuvo como objetivo conocer la opinión de los alumnos respecto al empleo de la estrategia de grabación de conversaciones, su interés por la conversación, beneficios de la práctica de conversación, grado de confianza, habilidad para relacionarse con los otros compañeros del aula y su impresión acerca de la efectividad de la actividad de conversación, y el segundo buscó indagar la percepción del alumno acerca de su progreso en el aprendizaje del idioma inglés durante el semestre escolar.

CAPÍTULO 4

Resultados



En este capítulo se muestran los resultados del análisis cualitativo a nivel macroestructural de las características de la conversación y el análisis cuantitativo de las conversaciones por turnos, pausas y oraciones completas, así como los resultados de los exámenes de conocimientos de inglés y las encuestas de opinión.

4.1. Identificación y análisis de nueve características de la conversación a nivel macroestructural

En esta sección se presenta un análisis de nueve características de la conversación a nivel macroestructural. Las características fueron identificadas en fragmentos de las conversaciones grabadas por los alumnos participantes en este estudio. Es importante mencionar que la transcripción de las conversaciones no ha sido editada y no se ha alterado la conversación original. Por lo tanto, será común encontrar errores gramaticales y ortográficos tal y como los han producido los alumnos. Todos los ejemplos de esta sección son auténticos.

4.1.1. Toma de turnos (*turn-taking*)

Muchos estudiantes expresan frustración por no tener palabras cuando intentan comunicarse con hablantes de inglés nativos y tienen dificultades para pedir turno, de modo que, cuando el hablante ha terminado, el estudiante no puede o no tiene tiempo para decir lo que desea. Por consiguiente, los estudiantes tienen dificultades para mantener el turno, lo que lleva a los estudiantes a creer que su nivel de competencia ocasiona estos problemas. Esto es en parte cierto, porque las palabras no fluyen fácilmente cuando se está aprendiendo un idioma nuevo. El problema puede deberse también a que las convenciones en el sistema de toma de turnos en inglés pudieran ser diferentes que en el idioma nativo del estudiante.

Es común en las conversaciones entre hablantes no-nativos del inglés que haya

pausas frecuentes o largos períodos de silencio, debido a que las palabras no fluyen fácilmente y son interrumpidos si alguien más habla al mismo tiempo, lo cual ocasiona traslape de palabras, (*overlaps*).

En la Tabla 1, se muestra los datos recopilados de los ejemplos 1 y 2 de Toma de turnos, que a continuación se describen en detalle. Esta tabla puede utilizarse en el aula ya que aborda tres aspectos importantes de la toma de turnos: las pausas, los errores y los traslapes, qué tipos de errores se cometieron y cómo se corrigieron.

Tabla 1. Toma de turnos

Plantilla 1		
Toma de Turnos		
Participantes: alumnos avanzados		
Medio ambiente: aula		
Edad aproximada: 17 - 22 años		
Género: M y F		
Turnos por conversación		
Número de turnos por hablante:	H1	H2
	3	1
	2	
Pausas	¿De qué tipo?	¿Cómo se corrigió?
SI NO	<i>Titubeos por no encontrar vocablo para continuar hablando</i> <i>you maint...if you keep</i>	<i>autocorrección</i>
Errores		
SI NO	<i>Palabras incompletas:</i> <i>the sen... er... the feeling</i>	<i>autocorrección</i>
	<i>Errores gramaticales:</i> <i>plurales por singulares</i>	<i>autocorrección</i>
Traslapes		
SI NO	<i>El primer hablante tiene dificultad para mantener el turno</i>	<i>un segundo hablante proporciona un vocablo adecuado</i>
	<i>Raping?</i>	
	<i>Rapes.</i>	
	<i>Rape.</i>	<i>Negociación de significado</i>
Nota: En estos casos hay acuerdos, o negociación de significado ya que los demás hablantes proporcionan vocablos y contribuyen a la fluidez de la conversación.		

Ejemplo 1: pausa y traslape,

D: Yes, but later you have to give him in adoption because if *you maint...*
if you keep that kid you always have the memory of that... *event*.

K: *That event?*

D: *Event*.

L: But if you give him in adoption maybe you have it stronger because
you have *the sen... er...*

D: *The feeling*

L: *The feelings of... Oh my kid, where are they? No...Where is he?*

En el Ejemplo 1, tres estudiantes conversan sobre las situaciones que pudiera enfrentar una mujer cuyo embarazo es consecuencia de una violación en el caso de decidir dar su hijo en adopción; se identificaron la pausa y el traslape.

El hablante D, al referirse a dar en adopción a un bebé concebido por medio de una violación, tiene dificultad para mantener el turno, ya que no puede recordar dos de los vocablos. Utiliza el vocablo incompleto *maint...*, queriendo decir *maintaining* y autocorrigió utilizando el vocablo *keep* y enseguida tiene problemas para finalizar la intervención; no sabe qué vocablo usar y el hablante K proporciona el vocablo *event?*, que el hablante D utiliza para cerrar su intervención. Sin embargo, el turno es tomado por un tercer hablante, quien expresa su opinión sobre el tema, pero tampoco puede cerrar la oración, por lo que pronuncia un vocablo incompleto *the sen... er...*, una pausa y un titubeo, empleando un sonido por tener problema para decir *sentiment* lo cual

considera incorrecto, razón por la que duda en utilizarlo; mientras que el segundo hablante proporciona nuevamente el vocablo adecuado, *the feeling*, que es utilizado por el tercer hablante para continuar con su oración y dar fluidez a la conversación. En ambos casos se observa el mismo procedimiento: un hablante que no puede mantener el turno porque no tiene las palabras adecuadas para expresar su idea y un hablante que parece ser más experimentado y está atento y corrige proporcionando los vocablos, lo cual a veces ocasiona un traslape ya que las intervenciones son realizadas casi al mismo tiempo que el hablante trata de mantener el turno.

A veces, cuando un hablante parece tener dificultades para encontrar una palabra, un segundo hablante en la conversación auxilia al primero, proporcionando palabras, lo cual ayuda a la fluidez de la conversación: esta situación ocurre en los tres niveles especialmente en el básico.

Ejemplo 2: pausa, traslape y negociación de significado. (avanzado)

K: Yesterday I read something about the main cause of abortion is rapes? [®]

L: Rapes

K: Yeah, uh... I want to talk about abortion, euthanasy, and death penalty, ok? Contradiction topics.

Y: Yeah.

L: Yeah.

D: Yes.

K: Yeah, and you are saying that violation, violation?

Y: Raping

K: *Raping?*

L: *Rapes.*

D: *Rape.*

K: *Rapes, it would be main cause of abortion, as for example yesterday, I read something that says that people that are... that argue that life is the only ... it's the only.. uh... that's the only thing that is yours, all yours, you can... you can't... you can't play with that for example you can say, you can, I say to anyone that you... for example, I'm violated and I, I, I'm embarrassing, I'm pregnancy... I am pregnant and well, for take out, to take out this, all this emotions I will .. I will be divorced, ok. It's my resolve... It resolves my problem right now but in a few years, maybe in a lot of years my problems make me ...my problem makes.. make it... uh..*

L: *Be more strong?*

K: *Yeah, stronger 'cause the ... all the sentimentalism will be harder or worse than when it will be, it would be in... at the ... a moment, at the first moment.*

L: *Yes. But I think that the abortion is just a solution.*

K: *An easy solution.*

En el Ejemplo 2, el cual es la continuación de la conversación del ejemplo anterior, el hablante parece tener problemas para encontrar el vocablo adecuado para la palabra *violación* y utiliza *violation*, pero parece dudar e inmediatamente repite el

mismo vocablo en tono de pregunta, *violation?* A lo que Y corrige: *raping*. K no está del todo segura y vuelve a preguntar *raping?* L ofrece: *rapes* y por último D corrige: *rape*. Finalmente, K decide usar *rapes* (plural) como sujeto de su oración inicial. Dicha pluralidad del sujeto es corregida inmediatamente después con el pronombre personal *it* para referirse al evento en singular, el cual describe a continuación en un espacio de 11 líneas. En este ejemplo también es obvio que los participantes trataron de establecer muy claramente el nombre del evento y se aprecia una negociación entre ellos para llegar a un acuerdo de significado; sin embargo, quien finalmente decide qué vocablo utilizar es el hablante en turno.

Por lo tanto al analizar esta característica se puede resumir que los resultados del análisis de la toma de turnos revelan que los estudiantes tienen gran dificultad para mantener los turnos debido a la falta de competencia en el idioma, por lo que frecuentemente realizan pausas, largos periodos de silencio y son fácilmente

interrumpidos por otro hablante ocasionando traslapes de palabras. Además, los titubeos son frecuentes cuando los hablantes emiten un vocablo incompleto o incorrecto.

También son frecuentes las intervenciones de un segundo hablante que parece ser más experimentado y corrige proporcionando vocablos adecuados, aunque, estas intervenciones ocasionan traslapes al ser realizadas casi al mismo tiempo en que el primer hablante trata de mantener su turno, lo cual también ayuda a la fluidez de la conversación.

4.1.2. Palabras de relleno y reparaciones (*fillers and repairs*)

Los estudiantes también expresan frustración al no poder mantener el turno el tiempo suficiente para expresar la idea que intentan decir. Esto también es en parte debido a su nivel de competencia. Aquí se pueden reconocer ejemplos de inexactitudes, errores de gramática y vocabulario, repeticiones, titubeos, palabras de relleno, y reparaciones.

En la Tabla 2 se muestran los datos del análisis de la característica de la conversación denominada palabras de relleno y reparaciones. La plantilla se divide en tres secciones que muestran: 1) ejemplos de problemas, 2) ejemplos de reparaciones y, 3) cómo se corrigió el problema. En los párrafos subsecuentes se analiza en detalle el contenido de las secciones mencionadas.

La característica de relleno y reparaciones se ilustra con el Ejemplo 1 mediante

un fragmento de la conversación referente a campamentos donde se muestran ejemplos de pausas y reparaciones de errores gramaticales, errores de vocabulario y repeticiones; y el Ejemplo 2 se ilustra con un fragmento de la conversación sobre el aborto para mostrar ejemplos de titubeos y silencios con rellenos de sonidos y risas.

Ejemplo 1: pausa, reparación de errores gramaticales, de vocabulario y repeticiones.

Y: Well, I think that *the people ... the people they want to go camping because is a form to... of to be with the family* and to forget all the

Tabla 2. Palabras de relleno y reparaciones

<p align="center">Plantilla 2 Palabras de relleno y reparaciones</p>		
<p>Participantes: alumnos de varios grupos Medio ambiente: aula Género: M y F Edad aproximada: 17 - 22 años</p>		
Ejemplos de problemas	Ejemplo de reparaciones	Como se corrigió el problema
<p>Errores o Inexactitudes</p> <p>Uso de preposición of antes de verbo en infinitivo.</p> <p>Adjetivo inadecuado</p> <p>Repeticiones Se repitió el verbo can 5 veces</p>	<p>Is a form of... of to be</p> <p>I'm thinking in a low...in a short place</p> <p>To be free, and you can... can... can... can... can...</p>	<p>Se indicó que se omitiera la preposición of.</p> <p>El adjetivo low es inadecuado, se proporcionó el adjetivo small.</p> <p>Se proporcionó el vocablo que pudiera ser utilizado después del verbo can</p>
<p>Titubeos Silencio, sonido de relleno ... er... repetición del vocablo because .</p>	<p>I don't know... er... because... because...</p>	<p>Los alumnos ayudaron a reconstruir y completar el enunciado.</p>
<p>Rep. de errores gramaticales Error gramatical en el uso de los verbos y los adjetivos</p>	<p>Because like you say, in the past you would be more angustive and more sadness</p>	<p>Los alumnos corrigieron y Proporcionó un nuevo enunciado.</p>

problems that we have, for example in the school or in the work, the persons who work, and it's a form to be... I don't know, ... to be fra... to be free and that you can... you can... mmmm...you can... you can... (she laughs) teacher! You can... you can... be... be a ... near of your family away from the problems, I think that, excuse me.

En el Ejemplo 1, el hablante Y inicia la conversación hablando de las razones por las que una persona decidiría ir de campamento. El primer problema que aparece es en la frase *the people... the people*, pausa que en este fragmento aparece catorce veces. Estas pausas aparecen cuando el hablante tiene problemas para expresar su idea o cuando el hablante intenta reparar un error gramatical como: *..because is a form to... of to be with the family*. En este fragmento se utiliza un verbo en infinitivo acompañado de la preposición *of* sustituyendo a la partícula *to* del verbo en infinitivo utilizado al inicio de la reparación.

Otro problema es el de *repetición*, en este caso la repetición del verbo auxiliar modal *can* se utilizó correctamente, pero el hablante no supo qué otro verbo utilizar, debido a que su idea no era clara. Además, el hablante emplea titubeos tales como *mmm...,(risa nerviosa)*, incluyendo una exclamación llamando al maestro, *Teacher!* al sentirse presionado por las miradas de los otros hablantes o desesperado por no saber cómo continuar.

Ejemplo 2: titubeos con rellenos de sonidos o risas.

L: Yeah, an easy solution, I'm thinking in *a low... in a short place*, well I don't know, *er... because ... because* like you say, in the past you would be more angustive and more sadness that is the worst, and this is not right because you are killing *the baby that don't have the... the...*

K: *The blame?*

L: *Yeah, you don't have to blame him because is a baby.*

En el Ejemplo 2, sobre el aborto, el hablante L realiza cinco titubeos, el primero por utilizar un adjetivo incorrecto, el cual sustituye por otro igualmente incorrecto: *a low... a short place* en lugar de *small*. Los tres titubeos siguientes fueron pausas con silencios cortos, ya que el hablante no supo cómo continuar la conversación y, el quinto titubeo *the baby that don't have the ... the...* por no saber cerrar el párrafo.

En este último caso interviene un segundo hablante, quien proporciona el vocablo *the blame* el cual es utilizado por el primer hablante L, para cerrar asintiendo primero con una exclamación: *Yeah!*, seguido de *You don't have to blame him because is a baby*.

Respecto a esta característica, los resultados revelan que los estudiantes con frecuencia tienen dificultades para expresar su idea claramente ya que utilizan la repetición de un vocablo dos o más veces para seguir manteniendo el turno. El empleo de titubeos o expresiones tales como: *ahh,... mmmh...* y la risa nerviosa, son recursos comúnmente utilizados como relleno que dan tiempo al hablante para encontrar el vocablo adecuado y hacer la reparación.

4.1.3. Respuestas del oyente (*backchannels*)

Una forma en que los oyentes responden activamente y muestran que están entendiendo lo que el hablante dice es asentir con la cabeza manteniendo contacto visual.

Ocasionalmente, los hablantes asienten con un “*yeah*”, o un “*mm-hm*”, indicando que permiten que el hablante continúe su turno.

En la Tabla 3 referente a las respuestas del oyente, se muestran los datos en cuatro situaciones: 1) interacciones verbales, 2) interacciones no verbales, 3) sonidos, risas y otros y, 4) continuadores, utilizados en el estudio de esta característica.

Tabla 3. Las respuestas del oyente.

Plantilla 3	
Las respuestas del oyente	
Participantes: Alumnos de varios grupos	
Medio ambiente: aula	
Género. M y F	
Edad aproximada: 17 – 22 años	
1. Interacciones verbales:	A: It is very difficult to speak english. B: yes, very difficult ... speak and think.
2. Interacciones no verbales:	mmh, miradas, asentir con la cabeza.
3. Sonidos, risas, otros:	risas, yeah.
4. Continuadores utilizados:	¿Why?, mmh, yeah.

Ejemplo 1: asentimiento y respuesta inmediata.

B: *It's difficult to speak English.*

A: *Yes, very difficult... speak and think...*

En el Ejemplo 1, el primer hablante expresa lo difícil que es hablar inglés según su experiencia y el segundo hablante, manifiesta que entiende perfectamente el tema, afirmando: *yes, very difficult...* y agregando información: *speak and think...* cuando el oyente participa contestando y agregando más información que demuestra que el oyente está entendiendo.

Ejemplo 2: continuadores why, mmh, uh

L: *I think the education is important but it's... sorry... incomplete... or...*

JOS: *Why?*

L: *Mmh...*

L: *Because the... people... mmh...(pausa larga) don't have Uh...uh... metas and objectives... And what do you think about the education in*

México?...

En el Ejemplo 2, L emite una opinión acerca de la educación, los otros participantes utilizan continuadores tales como: *Why?*, *mmh*, para demostrar su entendimiento, su participación activa y permitir que el primer hablante continúe.

Bavelas (1979) observó que los oyentes también tienden a imitar el tono emocional de hablante mediante expresiones faciales, sincronía gestual y comentarios verbales que expresan simpatía o camaradería tales como: “*Oh, really?*” “*That's awful*” y que éstos surgen en momentos de marcada intensidad cuando ocurren eventos importantes. Hawkins (1984) y Riggensbach (1991) muestran que los hablantes no-nativos que usan continuadores (*backchannels*) de manera frecuente y apropiada, en ocasiones se les considera más competentes o se supone que hablan más fluídamente de lo que realmente lo hacen. En otras palabras, que aún cuando no entienden lo que se dice, al usar los continuadores estos hablantes no-nativos indican a los hablantes nativos que sí los entienden.

Finalmente, los resultados de esta característica muestran que los oyentes responden con expresiones tales como: *yeah, yes, ok, I don't know*; y que también utilizan sonidos tales como: *ah!, oh!, Huh!*, risa nerviosa, risa sonora y risa divertida.

En algunos casos, según la observación participante de esta autora, establecen contacto visual con los hablantes, dan palmadas o intercambian sonrisas. Algunas ocasiones utilizan expresiones en español, su idioma nativo.

4.1.4. Inicio de reparaciones (*initiating repairs*)

El inicio de las reparaciones es la característica de la conversación donde los participantes de la conversación aseguran el entendimiento o la falta de éste del discurso del hablante mediante señales no-verbales (intercambio de miradas o miradas expresando confusión) o bien, mediante peticiones verbales de aclaración, peticiones de

repetición o preguntas directas tales como: “*Huh?*”, “*Could you repeat that?*”, un comentario tal como: “*I didn’t get what you said about...*”, o una mirada de confusión.

Tabla 4. Inicio de reparaciones

Plantilla 4 Inicio de reparaciones	
Participantes: alumnos de varios grupos	
Medio ambiente: aula	
Género: M y F	
Edad aproximada: 17 - 22 años	
Ejemplo de reparaciones.	¿Qué hace la persona para indicar que no entendió?
Señales no verbales:	miradas, sonrisas.
Palabras/frases/preguntas	And he is in prison?
Otras formas que muestran falta de entendimiento:	
A: Like the person who are clean of signs	
B: Huh?... sins?	
A: Sins, yeah, ah , ok.	
Expresiones para asegurar el entendimiento:	
Yeah.	
Correcciones en el habla, ej. Sins en lugar de signs.	

La Tabla 4 proporciona datos de la característica de inicio de reparaciones donde los hablantes muestran la falta de entendimiento y cómo aseguran el entendimiento. Para ilustrar esta característica en detalle se tomó como ejemplo un fragmento de la conversación sobre el tema de la pena de muerte.

Ejemplo 1: inicio de reparación.

L: Another topic of controversy is the death penalty. I don't like it.

Y: I like it but in a few cases, not all, yeah.

K: Yeah, go to the store and rob something, I don't wanna die...because of that.

L: Like the sir that robbed the *quesos*

K. *The cheese*

L: And he is in prison, in jail,

K: Yeah

L: It's something illogical

D: Like the woman in Nigeria , they wanted t kill her because she committed adultery.

K: Ah, Yeah, I remember he...she... I think it would be just, it will be ok if they are someone that... a lot of people than can judge a few aspects of

the life that the person would feel *but I think...*

L: *No one?.*

K: *Yes,... no one* is prepared for this job. It would be one person in a thousand people. Never you can find it. Absolutely. It's like this, I, what would I say? That the person who are clean of *signs...*

D: *Huh?...sins?.*

L: *Sins, yeah, ah, ok, (Todos se ríen)* well, throw the first rock and no one is clear, I think if I'm not clear I can't judge to anyone. We can't. We can, but we are not right.

Y: We aren't prepared for this.

En este fragmento se pudo identificar claramente el ejemplo de inicio de reparación; cuando el hablante L al mencionar el robo de quesos, no recuerda el vocablo correcto en inglés y recurre al vocablo en español; un segundo hablante lo corrige ofreciendo el vocablo correcto en inglés *the cheese*. En otro momento el hablante K no termina su enunciado al no encontrar el vocablo adecuado para completarlo y hace una pausa : *but I think...*, y el hablante D ofrece la reparación proporcionando la frase *no one*, la cual es aceptada por K para iniciar una nueva intervención. Sin embargo, K termina su intervención utilizando el vocablo *signs* para referirse a *pecados*. El hablante L muestra confusión al intervenir con la frase *Huh?... sins?*, vocablo que se ofrece como reparación. El hablante L acepta la reparación: *Sins, yeah, ah, ok*, al mismo tiempo, se escuchan las risas de los otros hablantes expresando que hubo una confusión.

Finalmente, los resultados del análisis de esta característica muestran que los estudiantes aseguran su entendimiento o la falta de él, utilizando recursos tales como: a)

un vocablo en español para solicitar a los otros participantes el vocablo equivalente en inglés, b) expresiones tales como: *yeah!*, para asegurar el entendimiento, c) la intervención de otro hablante en el caso de detectar errores en la pronunciación del hablante en turno, para hacerle ver que está incurriendo en un error gramática, de pronunciación o de alguna otra índole, por ejemplo: *sins* en lugar de *signs*.

4.1.5. Inicio de conversación (*openings*)

Es muy importante ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cómo deben iniciarse las conversaciones, cuáles son las opciones que existen y cuáles son las formas

socialmente adecuadas y lingüísticamente exactas; además de cómo deben responder a los inicios de conversación de un hablante nativo de manera natural y directa. En las diferentes culturas la gente tiene formas diversas de saludar o iniciar conversaciones. Los ambientes sociales y la naturaleza de las relaciones interpersonales ayudan a determinar qué inicios de conversación y qué saludos son los apropiados.

La Tabla 5 de Inicio de conversación muestra cinco formas de iniciar la conversación encontradas en este estudio. En los párrafos siguientes se analiza en detalle cada una de estas formas contenidas en fragmentos de varias conversaciones.

Tabla 5. Inicio de conversación

Plantilla 5 Inicio de conversación	
Participantes: alumnos de varios grupos	
Medio ambiente: aula	
Género: M y F	
Edad aproximada: 18 – 21 años	
La conversación inició con:	
1. Un saludo:	Hello.
2. Una frase:	There are many places. There are many people.
3. La fecha:	Today is October 13. Yesterday I read something.
4. Autopresentación:	Hello, my name is...
5. Otro:	Ok, well, to start... Well, the factors that may lead to... Have you ever been to...

Ejemplo 1: inicios de conversación comúnmente utilizados por los participantes en este estudio.

Hello, my name is ...

Today is October 13 ...

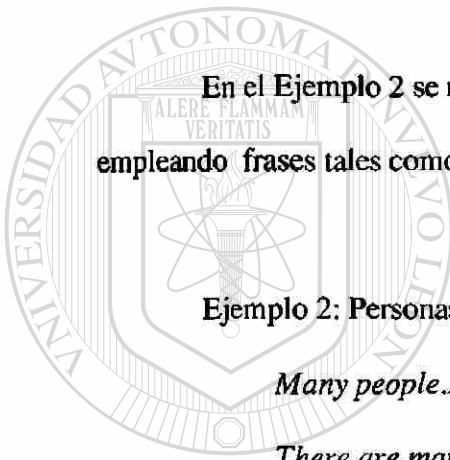
Según el Ejemplo 1, el decir el nombre o la fecha al inicio de la conversación, son los enunciados más comúnmente utilizados por los alumnos de niveles básicos.

En el Ejemplo 2 se muestra cómo inician la descripción de lugares o personas empleando frases tales como:

Ejemplo 2: Personas y lugares.

Many people...

There are many places



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

En el Ejemplo 3 se observaron inicios de conversación empleados por estudiantes más avanzados, que emplean más vocabulario, y estructuras gramaticales elaboradas que parecen ser más cercanos a lo natural.

Ejemplo 3: inicios más elaborados.

Ok, well to start...

Well, the factors that may lead to...

Yesterday, I read something about...

Have you ever been to...

Los resultados revelan que los alumnos utilizan algunas fórmulas para iniciar sus conversaciones dependiendo del nivel en que se ubican. Los alumnos de niveles básicos tienden a iniciar identificándose mediante el nombre, por ejemplo: *My name is.(name)..., I am (name)...*, y enseguida mencionan el tema: *and the topic today is...* Otra tendencia es iniciar con la fecha del día en que se sostuvo la conversación: *Today is.... , The date today is...* Los niveles intermedio y avanzado inician con oraciones más complejas, por ejemplo: *OK, well, to start... Have you ever been to.*

4.1.6. Terminación de la conversación (*closing*)

Otra característica de la conversación es la terminación de la conversación cuya mecánica es similar a la del inicio, ya que existen opciones socialmente adecuadas y lingüísticamente exactas para reconocer y responder de una forma natural a un hablante que intenta terminar una conversación. Por ejemplo, “*Well...*”, es una palabra usada

para cortar el tema, y una breve explicación de un compromiso adquirido: “*I've got a class in a few minutes*”. Las terminaciones abruptas sin una pre-terminación se consideran un insulto en inglés americano (Riggenbach, 1999).

En los grupos básicos de mi estudio los alumnos no utilizan las formas de *preterminación*, se concretan a expresar alguna oración completa.

La Tabla 6 muestra los datos de tres formas de terminación de conversación donde la *preterminación* se indica mediante interacciones no verbales, la terminación

puede ser mediante una oración completa, asintiendo con la cabeza o terminación abrupta.

Los Ejemplos 1 y 2 proporcionan una explicación más detallada de esta característica.

Tabla 6. Terminación de conversación.

Plantilla 6		
Terminación de conversación		
Participantes: Alumnos de varios grupos		
Medio ambiente: aula		
Género: M y F		
Edad aproximada: 17 - 22 años		
Signos de:	Interacciones verbales	Interacciones no - verbales
1. Preterminación:	Ninguno	indica terminación con la mano
2. Terminación:	oración completa	asentir con la cabeza
3. Terminación abrupta:	That's it.	

Ejemplo 1: terminacion con oración completa.

I agree with Ali because is a date to be with the family and friends and all the people that you love .

En ocasiones, también utilizan una frase al final de su última intervención y con ello los demás hablantes entienden que se terminó la conversación.

Ejemplo 2: frase como terminación.

...the soap that gets in the water kills the fish and all that pollution is because all the people, *that's it*” .

Por lo anterior, se puede observar que no hay frases de pre-terminación en ninguno de los grupos. Sin embargo, es importante mencionar que debido a que las conversaciones se grabaron en el aula de clase en presencia del maestro, fue posible para el maestro tomar notas y observar que en todas las conversaciones los alumnos mantuvieron contacto visual con los compañeros y en variadas ocasiones asintieron con la cabeza indicando el momento de terminación, o una señal con la mano indicando el fin de la conversación. En la corrección de estos detalles se sugirió a los alumnos que

utilizaran frases de conclusión tales como: *Well, I consider that...* y *To close this...*

Por lo tanto, en el análisis de esta característica se observó que la terminación de la conversación es una de las características que no se pudo identificar con claridad. El análisis mostró que los alumnos de los grupos básicos no utilizaron las formas de preterminación, se concretaron a expresar alguna oración completa a manera de conclusión; o una frase al final de su intervención tal como: *That's it, That's all*, algún gesto como el asentir con la cabeza, o una señal utilizando la mano indicando el corte o terminación, según observaciones de ésta tesista, quien estuvo presente en todas las

grabaciones. Esto hace suponer que debido a la falta de competencia oral, los alumnos no pudieron cumplir con ésta característica.

4.1.7. Actos de habla (*speech events*)

Muchos actos de habla en inglés, tales como: la queja, la disculpa, la invitación y el cumplido (Riggenbach, 1999), son fórmulas predecibles que son afectadas por factores tales como: medio ambiente, edad y género de los participantes y la naturaleza del tema.

Según van Ek (1976), (citado en Riggenbach, 1999), a finales de 1970 y principios de 1980, el Consejo Europeo examinó varios actos de habla o funciones del lenguaje con los que los hablantes no-nativos pudieran encontrarse; la investigación reveló que algunos actos de habla complejos se componen de varios actos de habla discretos y una serie de posibles respuestas, que pueden realizar funciones particulares. Algunos actos de habla pueden cruzar los límites entre los registros formales y los no formales, por

ejemplo, alguien puede o no, formular una queja o una disculpa con un amigo; sin embargo, en un ambiente más formal deberá ser necesario expresar la queja o la disculpa de manera clara.

Los actos de habla que ocurren en las conversaciones son:

1. Invitaciones
2. Cumplidos
3. Peticiones
4. Ofrecimientos
5. Sugerencias

6. Disculpas

7. Quejas

4.1.7.1. Las sugerencias según Rigggenbach

El tema de las sugerencias, según Rigggenbach (1999), comúnmente se presenta en los libros de texto como listas de frases útiles para un acto de habla en particular, incluyendo información sobre el tema. Rigggenbach, condujo un estudio involucrando a sus estudiantes de lengua quienes estudiaron cómo se hacen las sugerencias en inglés. Los estudiantes generaron una lista (Fig. 4), para la actividad sobre sugerencias con frases que van de lo más formal a lo menos formal.

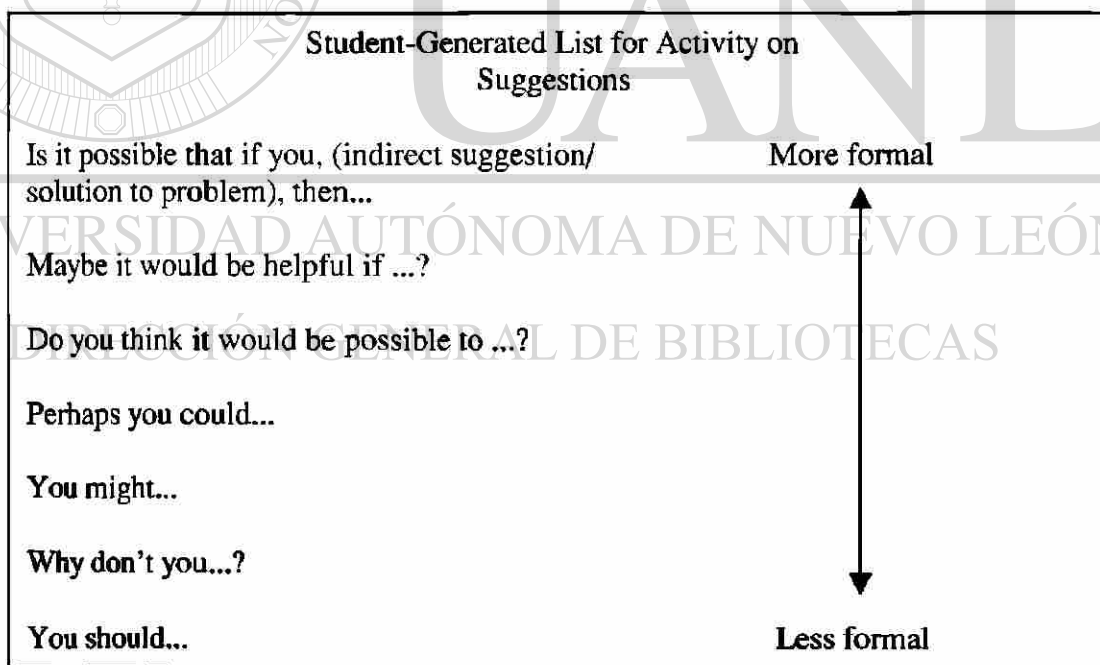


Fig. 4. Suggestions Student –Generated List for Activity on Suggestions.

Fuente: Rigggenbach (1999), *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 1. The Spoken Language*, The University Of Michigan Press, Ann Arbor, p.99.

La relación entre los hablantes del estudio de Riggenbach es totalmente informal, es una relación entre compañeros de clase. Las conversaciones analizadas en la presente tesis, son también informales, ya que los estudiantes participantes son hablantes no – nativos y no han adquirido aún la competencia en el uso formal de las diferentes características de la lengua, en lo que al idioma inglés se refiere.

Tabla 7. Actos de habla

Plantilla 7 Actos de habla	
Participantes: alumnos	
Medio ambiente: aula	
Género: My F	
Edad aproximada: 18-21 años	
Acto de Habla	Enunciado/ frase/ pregunta
1. Invitación	No se identificó.
2. Cumplido	No se identificó.
3. Petición	No se identificó.
4. Ofrecimiento	No se identificó.
5. Sugerencia	You better get... er... ready for death. It would be better than abortion.
6. Disculpa	No, only, well, we... we drink some beer, that's all.

La Tabla 7 muestra que no se encontraron los cuatro primeros actos de habla, la sugerencia se encontró claramente; sin embargo la disculpa se encontró como una justificación y la queja como una negación. En los ejemplos que se proporcionan a continuación se analizan en detalle los actos de habla encontrados:

1) Sugerencia

Las sugerencias aparecen esporádicamente con frases como en el siguiente

ejemplo:

Ejemplo 1: sugerencia.

Yeah, you better get... er... ready for the death.

But if you give it in adoption maybe you have it stronger because you have the sen... the feeling of ... Oh, my kid, where is he? Where is he?.

Maybe mothers or women who are violated, were violated ... they accept being pregnant to demonstrate to all the world that they are stronger than the violed, the person who raped he... it would be better than abortion.

You have to sign some papers...

2) Disculpas

No se encontraron disculpas expresadas claramente, sólo algunas frases en las que el hablante se justifica por algo que hizo o no hizo.

Ejemplo 1: justificación como disculpa.

L: *Ah, you got drunk Darío?*

D: *No, only, well, we... we drink some beer and all that but not for a grade to be drunk , not to get drunk, ah,, because is a little bit dangerous there in the wildeness being drunk, you may get lost, or I don't know, in the night go for a walk and bye, bye.*

En el caso del Ejemplo 1, la disculpa está encubierta y el hablante expresa un enunciado a manera de justificación, por haber bebido, pero no al grado de perder el sentido.

3) Quejas

No se encontraron ejemplos claros de quejas en las conversaciones de los estudiantes, aunque puede ser que las quejas estén encubiertas en enunciados negativos que expresan desagrado por alguna cosa.

Ejemplo 1: negación como queja.

D: *Well, in the cruise they said that they have a ... I don't know, a bar, like three pools, (laughs) three discos in one mid floor...*

K: *Yeah!*

D: *But I don't like it, I don't see the case... I don't see the case by traveling in ... in a cruise you are inside the coast and you're not seeing the sea, the ocean*

En el Ejemplo 1, de negación como queja, el hablante D, expresa su desagrado por ir a un crucero que se queda en la costa, y no puede ver el mar: *I don't like it, I don't see the case.*

Por lo tanto, en este análisis se lograron identificar algunas fórmulas informales de sugerencias tales como: *Yeah, you better get ready for..., It would be better if..., But, if you ... maybe you have...* Estas sugerencias, según el punto de vista de ésta tesista, pueden considerarse como informales, ya que los alumnos de este estudio aún no han adquirido competencia en el uso formal de las diferentes características de la lengua.

Las disculpas se encontraron encubiertas en oraciones que se expresan como justificaciones.

Las quejas se encontraron, según la apreciación de ésta autora, encubiertas en

enunciados que expresan desagrado o expresadas en enunciados en forma negativa tales como: *I don't like (this or that).*

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El resto de los actos de habla tales como: invitaciones, cumplidos, peticiones y ofrecimientos, no fueron identificados en las conversaciones.

4.1.8. Conversaciones (*discussions*)

Según Riggensbach, existen muchas formas de contribuir en una conversación.

Los participantes pueden hacer preguntas, dar opiniones, proporcionar retroalimentación

Student-Generated List for Discussions	
What Discussion Participants Do (functions)	How They Do It (phrases used)
1. Give opinions	I think that... I believe that...
2. Agree	I agree with... Yeah, that's how I feel.
3. Disagree	I disagree. I think that... But I don't believe that's accurate.
4. Ask for information	But isn't it true that...? (in a discussion about birth control policies and overpopulation) What's the population of? (Answer questions posed) (Offer facts vs Opinions): ... has over eight hundred million people (cite source/recent statistics)
5. Give information	Do you agree with me? What do you think. (name)? That's not what I meant. Let's get this straight. Do you mean that...? Excellent point. But isn't it that a little off the track?
6. Nominate other speakers.	
7. Clarify/ask for clarification	
8. Give feedback to others	
What Discussion Leaders Do (functions)	How They Do It (phrases used)
1. Encourage people to participate	Do you agree with that, (name)? (Name), what do you think?
2. Manage turns	Could you expand on that, please? (Cutting a speaker off) I understand what you're saying, but I'd like to hear what someone else has to say now. Thanks, thanks. Let's hear from someone else.
3. Provide feedback to participants	Thanks for your comment, (name). Good point.
4. Summarize/paraphrase/draw conclusions	So you're saying that...? So, it seems that the consensus so far is that... I'm interested in (name)'s comment that...

Fig. 5. Student-Generated List for Activity on Discussion. Fuente: Riggenbach (1999), *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 1. The Spoken Language*, The University Of Michigan Press, Ann Arbor, pp.104-105.

a contribuciones de los otros hablantes, dar información, hacer conclusiones, aclaraciones, o eliminar a otros hablantes.

En otro estudio dirigido por Riggenbach (1999), sus estudiantes generaron una plantilla donde enlistan los diferentes tipos de actividades que realizan los participantes de una conversación y cómo las llevan a cabo, haciendo una distinción entre: A) las funciones de los participantes de la conversación y cómo las llevan a cabo, y B) las funciones de los líderes de la conversación y cómo las llevan a cabo. (Fig. 5)

La Tabla 8 muestra la misma lista que se generó en el estudio de Riggenbach, adaptada al estudio de esta tesis para saber cuántos elementos se encuentran en el discurso de los participantes del estudio.

A) Las funciones de los participantes de la conversación y cómo las llevan a cabo.

En las conversaciones analizadas en este estudio se identificaron algunas de las funciones de los participantes descritas en la Fig.5 *Student Generated List for Activity on Discussion* realizada por los estudiantes de Riggenbach. La Tabla 8 muestra una lista similar donde se encontraron las ocho funciones de los participantes de la conversación y tres de las cuatro funciones de los líderes de la conversación. A continuación se muestran los ejemplos correspondientes a cada una de las funciones mencionadas.

Tabla 8. Conversaciones

Plantilla 8	
Conversaciones	
A. ¿Qué hacen los participantes de la conversación? (Funciones)	¿Cómo lo hacen? (Palabras o formas que usan)
1. Dar opinión:.	I think that Christmas is a... good moment...for...
2. Estar de acuerdo:	Ali Do you like Christmas? Yes I do, I agree with Ali because...
3. Estar en desacuerdo	I don't consider the friends of here... my best Friends.
4. Pedir información	How do you say...?
5. Dar información	In Holland is permitted the euthanasy Well, here in México...
6. Nominar a otros hablantes	What's your favorite car, Roberto?.
7. Dar retroalimentación	It is a good car!
8. Aclarar o pedir aclaración	Why, don't like? What is "babosas"?
B. ¿Qué hacen los líderes de la conversación? (Funciones)	¿Cómo lo hacen? (Palabras o frases que usan)
1. Motivar a participar	Tell me about the Lamborghini.
2. Controlar los turnos	What do you think?. What's your favorite car?
3. Dar retroalimentación a los participantes	It is a good car!
4. Resumir/ parafrasear,/ concluir	No fue identificado

1. Dar opinión

Ejemplo:

K: ... *I... think that Christmas is a ... good moment for... for... The Christmas is a good moment to make reality our dreams, and is a... is a... time hope happens.*

En este ejemplo el hablante externa su opinión acerca de la navidad, un tiempo de esperanza donde todo puede hacerse realidad.

2. Estar de acuerdo

Ejemplo:

L: Ali, do you like Christmas Day?

A: *Yes, ... I do... I... I... think that Christmas is a ... good moment for... for... The Christmas is a good moment to make reality our dreams, and is a... is a..time hope happens.*

D: *I agree with Ali because is a date to be with the family and f friends and all the people that you love.*

El hablante L pide la opinión de A acerca de la navidad, y el hablante A contesta: *I think that...* utilizando correctamente la oración como se sugiere en este apartado, y el hablante D está de acuerdo con A y expresa: *I agree with Ali...*

3. Estar en desacuerdo

Ejemplo:

Y: *I don't consider the friends of here, the school, este... my best friends.*

I consider them, only... eh... only partners. I don't pass much time with them to consider them best friends,...

En este ejemplo, el hablante al iniciar su oración con *I don't consider...* expresa su desacuerdo en considerar a sus compañeros de escuela *como amigos*.

4. Pedir información

Ejemplo:

K: I think, maybe death, death penalty in some cases like the person that

killed a lot of people in US, *How do you say?, the asesino en serie..*

how...?

D: Serial murderer.

K: Yeah, that killed seven, ten people like that in a few days, it will be ok, but...

En las conversaciones que se han analizado, los alumnos piden información pero únicamente sobre el vocabulario que están usando, ya que si no saben cómo se dice algún vocablo en inglés, recurren al uso de la pregunta en inglés que incluye el vocablo desconocido en español.

5. Dar información

Ejemplo 1

D: *Well here in México I think the abortion is legal only if it's a product of a rape. Or if the product of that pregnancy... can't live after nine months... for example, like a severe deformation.*

Ejemplo 2

D: *Well, here in the state are many places to go visit like that all the people here in Monterrey know about that place, and all the people go there. I don't know where it is.*

La función de dar información se cumple al contestar preguntas de postura, ofrecer hechos y opiniones, o citar fuentes / estadísticas recientes. En el Ejemplo 1

sobre la legalidad del aborto, el hablante, aunque en inglés imperfecto, ofrece información sobre lo que puede ocurrir en cierto país sin proporcionar la fuente o la cita. En el Ejemplo 2 el hablante ofrece información acerca de un lugar para acampar que es muy popular, aunque él aún no lo conoce.

6. Nominar otros hablantes / dar retroalimentación a otros hablantes.

Ejemplo:

J: *What's your favorite car Roberto? (nominación)*

R: *Lamborghini*

J: *It is a good car.* (retroalimentación)

En este ejemplo de tres líneas se observó que se cumplen dos funciones: la nominación y la retroalimentación. El hablante J nombra a R: ...*Roberto?* al preguntar por su auto favorito, y R contesta: *Lamborghini*. J proporciona retroalimentación al estar de acuerdo con R y mencionar que el auto es bueno: *It is a good car*.

7. Aclaraciones

Ejemplo:

M: ...I don't have dogs, I don't have fish, I don't have nothing! Ah!
(todos rien divertidos). I like the animals, I like many animals but...I
don't...I don't...mmh.. I don't worry... I don't mmh...what?...I don't
know... I don't like... (todos rien)

R: *Why don't like?*

M: *What?*

R: *Why don't like the fish?*

D: I like the "Babosas" (muy seria)

M: *What?!*

D: Babosas. (muy seria)

M: *What is "Babosas"?* (riendo divertidos)

R: *What is the "Babosas"?*

D: Like... caracols ,snails.

M: Ah!

R: *What?!*

D: Babosas.

En el ejemplo de aclaraciones, el hablante M establece que no tiene animales, que le gustan pero que no le importan, que no se preocupa por ellos y que no le gustan. Al parecer su opinión es ambigua, por lo que R pregunta: *Why don't like?*, solicitando la aclaración. D opina que le gustan las *babosas* y M y R piden aclaración sobre el término "babosas": *What is babosas?*, D explica: *like caracols, snails*.

B) Las funciones de los líderes de la conversación y cómo las llevan a cabo

Los líderes de la conversación por lo general motivan a los otros participantes a intervenir en las conversaciones. Además, controlan los turnos, proporcionan retroalimentación, y resumen, parafrasean o emiten conclusiones.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

1. Motivación a participar

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Se encontraron algunos ejemplos que muestran cómo se motivan directamente los participantes a continuar hablando, aunque más bien es una interacción de opinión; un hablante inicia, normalmente con un tema en particular, sin embargo, el que inicia no siempre asume la función de líder. La función de líder puede ser asumida por el segundo o el tercer hablante. La función de líder se aprecia porque generalmente es quien invita y motiva a participar y mantiene el flujo continuo de la conversación.

Ejemplo :

J: Ok, my favourite car is the Ferrari, because is very very potent , the Ferrari has has much power of... much power. *Tell me about the Lamborghini, anything.*

J: The Enzo Ferraris, uh... has six-hundred sixteen horse power.

R: It's so much, it's so much! Lamborghini is a car of... (risa nerviosa) I don't know nothing about Lamborghini, *and what do you think?*

D: *I like Renault because is the car very, very pretty and the... is a car small and easy and... and... the only problem ah... expensive car, your... este... manteniment.*

En este ejemplo, el hablante J externa su opinión acerca de la potencia de un auto y, al no saber más del tema, invita a opinar a otro hablante. El hablante R respondió a la invitación pero no proporcionó la información requerida y a su vez, invita a un tercer hablante D, éste titubea al ser sorprendido por la pregunta y tiene dificultades para articular una buena opinión.

2. Control de turnos

Los participantes identificados como líderes en la conversación, generalmente dictan el ritmo de la conversación; participan activamente y controlan los turnos pero no con las

frases que se han descrito en la primera sección de la Fig.5 acerca de las funciones de los participantes de la conversación. Sin embargo, pueden utilizar enunciados tales como: *I think that... and you? , What's your opinion about...?*, los que podrían considerarse como invitaciones a participar.

Ejemplo:

J: Ok, my favourite car is the Ferrari, because is very, very potent, the Ferrari has has much power of... much power. *Tell me about the Lamborghini, anything...*

3. Proporcionar retroalimentación a los participantes

Ejemplo :

J: *What's your favorite car Roberto?*

R: Lamborghini

J: *It is a good car. (retroalimentación)*

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Este ejemplo, que también aparece como ejemplo en la sección de los participantes de la conversación, es útil para mostrar la retroalimentación ofrecida por el líder de la conversación al mencionar a su interlocutor que tiene buen gusto. *It is a good car.* Esta expresión pudiera también ser considerada como un cumplido.

Con respecto a las conversaciones, se identificaron las ocho funciones de los participantes de la conversación que son: 1) dar opiniones, 2) estar de acuerdo, 3) estar

en desacuerdo, 4) pedir información, 5) dar información, 6) nominar a otros hablantes, 7) dar retroalimentación a otros hablantes y 8) proporcionar o pedir aclaración.

Con respecto a las funciones que realizan los líderes de la conversación se identificaron tres funciones: 1) motivar a participar, 2) control de turnos, 3) proporcionar retroalimentación a los participantes. La cuarta función: resumir/parafrasear/ emitir conclusiones, no fué identificada.

4.1.9. Sistemas de creencia (belief systems)

Aunque muchos estudiantes de lenguas extranjeras están inmersos en culturas no -nativas para ellos, pocos han recibido las herramientas necesarias para explorar estas culturas, darle sentido, y verlas como sistemas coherentes y holísticos (Riggenbach, 1999). Por lo tanto, para los propósitos de este apartado retomo la definición de cultura

de Riggenbach:

...culture is defined as the set of characteristic customs, behaviors, beliefs, and language that marks a sociologically definable group of individuals.

Introductory books on culture often categorize areas or belief systems that are universals, in the sense that groups that make up particular cultures generally share similar points of view.

...Cultura se define como el grupo de costumbres, comportamientos, creencias y lenguas particulares que caracterizan a un grupo sociológicamente definible de individuos. Con frecuencia, textos sobre Introducción a la cultura consideran a los sistemas de creencia como una categoría universal en el sentido que los grupos que crearon las culturas particulares generalmente comparten puntos de vista similares.

Tomando en cuenta esta definición, se consideró importante y necesario analizar si se encuentran estos sistemas de creencia en las conversaciones que ocupan este estudio.

Riggenbach (1999) menciona que son seis las áreas que conforman los sistemas de creencia: 1) Concepción del mundo / filosofía. 2) Relaciones familiares, 3) Relaciones con otros, 4) Relación con la sociedad, 5) Relación con uno mismo, y 6) Relación con la tierra y los animales.

Los datos de la Tabla 9 muestran que se encontraron todos los sistemas de creencia en los fragmentos de las conversaciones analizadas. Enseguida se presentan ejemplos de cada sistema de creencia con su respectivo ejemplo analizado en detalle.

1) Concepción del mundo / filosofía. Ésta se define como creencias en Dios, espíritus, animales, suerte y vida después de la vida.

En el siguiente fragmento de conversación del grupo avanzado se aborda un tema controvertido; la creencia en Dios y la práctica del aborto, cuando el neonato presenta defectos genéticos o el embarazo es la consecuencia de una violación sexual.

Ejemplo

D: Well, here in México I think, the... the abortion is legal only if it's a product of a rape or if the product of that pregnancy is...can't live

Tabla 9. Sistemas de Creencia

Plantilla 9	
Sistemas de creencia	
Participantes: Alumnos avanzados	
Medio ambiente: aula	
Género: M y F	
Edad aproximada: 18 - 21 años	
Sistemas de Creencia:	
1. Filosofía / concepción del mundo:	
• Dios/espíritus	——It's in God's hands. If God wants to, the creature lives...
• Suerte	-----I think that superstitions ... stops the advance of science.
2. Relación con la familia	
Actitudes y creencias acerca de:	
• Los ancianos...	Older people right now needs a lot of... a lot of love
• Los padres...	People want to go camping because is a for to be with the family and forget all the problems that we have
• Jóvenes.....	Young people are afraid to death
• Los niños	You don't want to die until you get married and get children
3. Relación con otros	
• Valor de la equidad...	They are always jealous about the grades
• Humanitarismo....	I think older people right now needs a lot of... a lot of love
• Honestidad ...	I consider my friends of the past, my best friends
4. Relación con la sociedad	
• Moral y ética ...	In México the abortion is legal only if it's a product of a rape
• Emociones...	It's difficult to be or to tell things to your partner or your friend... like secrets
• Trabajo y juego...	What happened during the New Year's celebration? ... I did dance the Mambo
• Tiempo...	I don't pass much time with them to consider them best friends.
5. Relación consigo mismo.	
• Éxito...	It seems like they see you like the... the... the competition and they are always jealous about the grades
• Poder...	Out there it's going to be the law of the smartest.
• Individualismo....	If I am not clean, I can't judge anyone
6. Relación con la tierra y los animales	
• Tierra...	Because the people aree too many that visit that place is getting filthy, and all the cans and all the waste, the food and all that...
• Animales...	The soap that gets in the water kills the fish.
• Plantas	When you go to the bathroom in the bushes, you have to dig a hole, and then, go to do your needs.

after nine months, er... for example, like a severe deformation or, brain damage.

L: Nine months?, Nine weeks?

D: Nine months of pregnancy, the product can't live outside the uterus.

L: Ok.

D: *And, in that situation is permitted to abort, but some woman ... er... they don't want to abort because they said... they said than an... it's on God's hand. If God wants to, the creature lives..welll, he lives If don't... he don't.*

En este primer ejemplo se presentan tres creencias. 1) la existencia del ser superior, quien es el único que puede disponer de la vida y la muerte. 2) la ética profesional del médico que considera necesario un aborto si hay defecto congénito, lo cual no deja de ser atentado contra la vida aunque ésta implique una vida de mala

calidad y, 3) la aceptación legal del aborto en algunos países cuando el embarazo es producto de una violación sexual. Sin embargo, los estudiantes y futuros médicos no comunican su propia opinión; solo repiten lo que saben, sin comprometerse.

Para ilustrar el ejemplo de la superstición en las conversaciones analizadas se consideró como base las definiciones ofrecidas por el *Diccionario de la Lengua Española 22ª. Edición*. El vocablo *superstición* proviene del latín *superstitio - onis* y presenta dos definiciones: 1) *f. Creencia extraña a la fé religiosa y contraria a la razón.* 2) *Fé desmedida o valoración excesiva respecto de algo.* En las conversaciones del grupo de nivel Intermedio-I aparece una sola mención de este sistema de creencia.

Ejemplo:

L: What happened during the New Year's celebration?

D: The New Year I visited my... No me acuerdo como se dice tfo.

L: Uncle.

D: My uncle...and I did dance the Mambo.

L: Mambo?... (todos ríen)

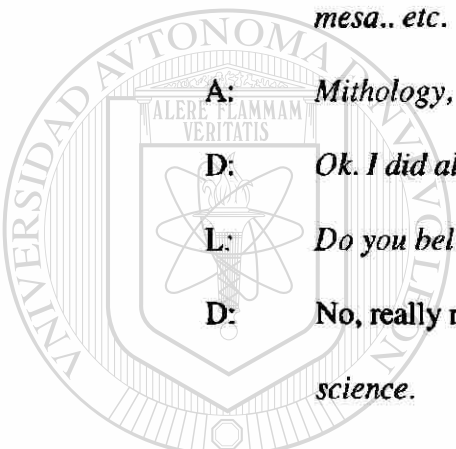
D: *I do... I did... como se dice cosas de supersticiones? Dale vuelta a la mesa.. etc.*

A: *Mithology, superstitions.*

D: *Ok. I did all that myth and that's all. All I did.*

L: *Do you believe in tose superstitions?*

D: *No, really no. I think that superstitions, frena... stops. the advance of science.*



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

En este ejemplo, el hablante D menciona de haber practicado ciertos juegos tradicionales que se consideran de buena suerte y por ende, son supersticiones. Se le pregunta si cree en esas supersticiones y contesta que no, pero de cualquier manera ya las practicó. No puede pensarse que crea realmente en las supersticiones, ya que considera que ello niega el conocimiento científico; sin embargo aparentemente se practicaron las supersticiones a manera de juego divertido.

2) Relaciones familiares. Éstas se definen como las actitudes y creencias acerca de los ancianos, padres, ancestros, niños, gente, etc.

Ejemplo:

L: *Young people are afraid to death, because they have a goal little or less goal and they want to live... to seem... er... I don't know, I think that mmm, when you are young you don't want to die until you get married and get children and get a a... a some professional career... and a job, , I don't know, you want to do it , just.*

En esta conversacion se puede apreciar que los alumnos profesan un profundo respeto por la vida y los seres humanos, tienen una actitud positiva y expresan el respeto especialmente a los ancianos, sin dejar de mencionar las ventajas de ser joven y de apreciar las cosas y actitudes positivas de los ancianos. Consideran que el amor y el respeto hacia los adultos mayores son aspectos importantes para seguir viviendo dignamente y en plenitud.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

3) Relaciones con otros. Las relaciones con otros se refieren a las actitudes acerca del valor de la igualdad, humanitarismo y honestidad.

El ejemplo que se presenta a continuación representa el humanitarismo de los jóvenes participantes.

Ejemplo:

K: *I think ... I think older people right now needs a lot of... a lot of love.*

En el siguiente ejemplo podemos apreciar el valor que los jóvenes estudiantes le dan a la amistad.

Ejemplo:

Y: *I don't consider the friends of here, the school, este... My best friends I consider them, only.. mmh... only partners... I don't pass much time with them ... to consider them best friends, I still consider my friends of the past my best friends.*

En el siguiente ejemplo los hablantes presentan su propio concepto del valor de la amistad, los únicos amigos son los que se tienen y se conservan desde la infancia, o los primeros años escolares.

Ejemplo:

D: *It seems like they see you like the... the... the competition and they always are jealous about the grades, and all that, is difficult to be or to tell things to your partner or your friend like... secrets. I don't know... to be confident, er... it's like that... because out there it's going to be the law of the smartest... the most... of... I don't know! (todos ríen).*

Los alumnos opinan que no existe la igualdad y que los amigos deben ser honestos. Consideran que no es tu amigo quien compite contra ti. Si tu amigo compite contra ti y está celoso de tus éxitos entonces esa persona no es tu amigo, aquí el valor de la amistad es muy importante.

El siguiente ejemplo habla de las personas que conocieron durante la educación secundaria:

Ejemplo:

K. Well I have one, two, three persons that I met in secondary school but they aren't my friends.

En este ejemplo los alumnos opinan que no todas las personas que se conocen pueden ser considerados amigos.

4) Relaciones con la sociedad. Éstas se definen como creencias morales y éticas, así como actitudes de libertad, emociones, trabajo y diversión. En el ejemplo a continuación se habla sobre la legalidad del aborto.

Ejemplo:

D: Well, here in México I think, the... the abortion is legal only if it's a product of a rape or if the product of that pregnancy is...can't live after 9 months, er... for example, like a severe deformation or, brain damage

L: Nine months?, Nine weeks?

D: Nine months of pregnancy, the product can't live outside the uterus.

L: Ok.

D: And, in that situation is permitted the abort, but some womans ... er... they don't want to abort because they said she... they said than... it's

on God's hand. If God wants to, the creature lives... well, he lives If don't... he won't.

En este ejemplo, los alumnos muestran su moral ética como futuros médicos.

5) Relaciones consigo mismos. Éstas se definen como las creencias acerca de la definición de éxito, poder, bienestar material, y actitudes acerca del individualismo.

Ejemplo:

I think if I 'm not clean i can't judge to anyone.

En este ejemplo el estudiante muestra su actitud de individualismo, considera que no puede juzgar a otros porque el mismo no está limpio de culpa.

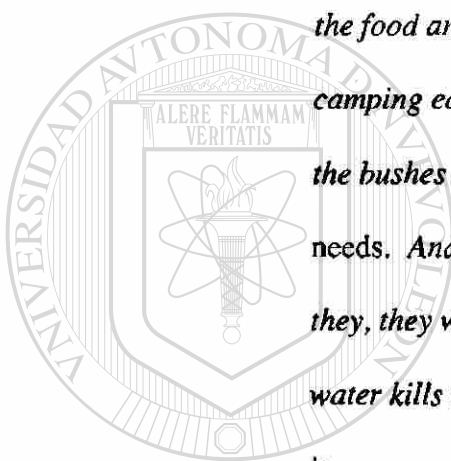
6) Relaciones con la tierra y los animales. Éstas se definen como las actitudes para la conservación del ecosistema. Los siguientes ejemplos son fragmentos de la conversación sobre campamentos.

Ejemplo:

Well I think that the people... the people want to go camping because is a form to be with the family and forget all the problems that we have, for example in the school or in the work.

Well, here in the state are many places to go visit like Matacanas. It's a great place but... er..., it came so popular... that all the people here in Monterrey know about that place and all the people go there.

Matacanas is right going to "Cola de Caballo", but you go straight, cross the mountain, yeah, and... because the people are too many that visit that the place is getting filthy, and all the cans and all the waste, the food and all that... it's, it's the bad thing about not... about the camping education or something like when you go to the bathroom in the bushes (laughs) you have to dig a hole, and then, you go to do your needs. And some people they don't do that, it's very unhealthy, and they, they wash the clothes in the river and the soap that gets in the water kills the fish and all that, pollution, because of the people, that's it.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

En estos tres fragmentos, los estudiantes mostraron su preocupación por: 1) las actitudes de la gente que visita los lugares de campamento, 2) su preocupación por la falta de educación ecológica y las conductas que atentan contra la vida del ecosistema, y 3) sugieren algunas conductas para contrarrestar la contaminación tales como cavar hoyos para depositar desechos humanos, y 4) critican la contaminación del agua de los arroyos por el uso de detergentes.

Al analizar los sistemas de creencia en las conversaciones de los participantes, se observó que, aunque los temas que se abordaron fueron de carácter controvertido,

permitieron realizar conversaciones polémicas donde los estudiantes hablaron más, expresaron su respeto por la vida y el ser humano, mostraron su humanitarismo, su ética y su calidad moral; además expresaron sus conceptos sobre el valor de la amistad, respeto por el ser humano, y preocupación por la conservación de la ecología.

4.2. Análisis cuantitativo de turnos, pausas y cantidad de oraciones por turno

Se analizaron todas las conversaciones de cada grupo para observar el progreso en cuanto a cantidad de turnos de cada alumno, el total de turnos por y el total de práctica y el total de prácticas grabadas en el semestre de los participantes. Se agregan observaciones sobre las pausas y la cantidad de oraciones completas que conforman los turnos. A continuación se presentan cuatro tablas, una por cada grupo participante.

4.2.1. Prácticas de grabación de los alumnos del curso Básico – I

En el curso del nivel Básico – I hubo nueve participantes. No todos los alumnos participaron al mismo tiempo en las conversaciones debido al ausentismo en las clases.

La Tabla 10 muestra cinco prácticas de conversación, nueve alumnos identificados por letras clave, el total de turnos por participante y el total de turnos por práctica. En esta tabla se puede observar que el alumno JV fue más participativo y en cada práctica, fué quien realizó más turnos, siendo 23 turnos en total.

Tabla 10. Prácticas de grabación de los alumnos del curso Básico-I.

Alumnos	Práctica No. 1	Práctica No. 2	Práctica No. 3	Práctica No. 4	Práctica No. 5	Total de turnos por alumno
B	6	0	0	0	0	6
JV	10	4	5	2	2	23
J	4	1	3	0	0	8
A	13	0	0	3	0	16
L	5	0	5	0	1	11
Jos	0	4	4	0	0	8
G	0	2	5	3	2	12
Jon	0	2	0	0	1	3
M	0	0	0	1	1	2
Total de turnos por práctica	38	13	22	9	7	

Los participantes identificados como B y J sólo participaron en la primera conversación, debido a que sus clases curriculares se traslaparon con las sesiones de práctica de conversación.

En las conversaciones de los alumnos del nivel Básico – I, se observó que las pausas fueron frecuentes, porque el hablante no supo cuál era el vocablo adecuado para completar sus oraciones. Con frecuencia los titubeos y expresiones como *mmhhh*, *er...* y alguna expresión en su idioma nativo, fueron algunos de los recursos para mantener los turnos.

4.2.2. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Intermedio-I.

La Tabla 11 muestra tres participantes del curso Intermedio-I y un total de tres prácticas. Hubo pocas intervenciones, un mínimo de nueve turnos y un máximo de doce.

Tabla 11. Prácticas de grabación de los alumnos del curso Intermedio - I

Alumnos	Práctica No. 1	Práctica No. 2	Práctica No. 3	Total de turnos por alumno
A	4	2	3	9
D	2	5	4	11
L	3	4	5	12
Total de turnos por práctica	9	11	12	

Estos participantes tuvieron la característica de ser muy tímidos. Aunque en todo momento la actitud de ésta tesista fué la de motivarlos a hablar, no fué posible obtener una conversación grabada por los participantes durante los meses de septiembre, octubre y noviembre. Fué hasta el mes de diciembre, cuando se obtuvo la primera grabación, en enero la segunda, y en febrero la tercera. Es importante mencionar que los estudiantes sí realizaron conversaciones como actividad de clase, pero argumentaron que sentían timidez ante la grabadora. Sin embargo, vencieron la timidez y lograron realizar tres prácticas de conversación. Por otra parte, tres grabaciones no son suficientes ni son representativas para saber si hubo progreso desde el punto de vista cuantitativo, y pueden no ser válidas; sin embargo, pueden serlo desde el punto de vista cualitativo, ya que al realizar tres grabaciones, vencer el temor, y hablar, iniciaron el desarrollo su autoconfianza. Este grupo se caracterizó por mantener una actitud positiva, ser responsables y ser puntuales.

Las oraciones variaron desde un mínimo de una oración completa hasta un máximo de seis oraciones completas por turno.

En la primera conversación los turnos fueron muy cortos, de una oración completa a seis oraciones completas, y las intervenciones fueron escasas. Solamente se alcanzó un total de 10 turnos. En toda la conversación se formuló una sola pregunta en futuro simple. Los tiempos gramaticales que se emplearon en esta conversación fueron presente simple y futuro simple. Se observó que los alumnos hacían el intento de proseguir con la conversación pero se mostraban nerviosos y la conversación no mostraba fluidez.

Las pausas en los turnos variaron en cantidad. En un ejemplo de un turno de dos oraciones completas hubo tres pausas. En un turno con cuatro oraciones completas hubo once pausas y en un turno de 6 oraciones completas hubo hasta 14 pausas.

En la segunda conversación se observa mayor interacción entre los alumnos, hacen preguntas cortas y responden casi inmediatamente. Los alumnos inician su

conversación en futuro simple y continúan alternando preguntas y respuestas en presente simple y futuro simple.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

4.2.3. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Intermedio - II.

La Tabla 12 muestra tres prácticas de conversación y cuatro alumnos participantes.

Lamentablemente, este grupo no llegó al término del semestre escolar; sin embargo, la muestra se conservó y se reportan los resultados.

Tabla 12. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Intermedio - II.

Alumnos	Práctica No. 1	Práctica No. 2	Práctica No.3	Total de turnos por alumno
R	66	14	28	108
J	0	14	0	14
M	49	0	0	49
D	48	9	29	86
Total de turnos por práctica	163	37	57	

En esta tabla, se puede observar que la cantidad de turnos por cada participante en cada práctica fue muy similar en número de turnos, con excepción de la primera práctica donde R contribuye con 66 turnos y M con 49 y D con 48. El resto de las conversaciones, aunque con menos turnos, indican que la conversación fue muy dinámica. Cada turno se caracterizó por ser corto. En su mayoría, los turnos constaron de una o dos oraciones completas que hacían la conversación amena y dinámica. La primera conversación constó de 163 turnos en total y el turno más largo que se pudo identificar fue de 6 oraciones cortas completas.

Los alumnos de este curso se caracterizaron por ser participantes entusiastas, desde el inicio mostraron gran interés por las prácticas y deseo de interactuar. Lamentablemente, este grupo no llegó a término del semestre escolar.

4.2.4. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Avanzado - I

La Tabla 13 muestra las prácticas de grabación del curso Avanzado-I, fueron cuatro participantes y sostuvieron cinco prácticas de conversación. La tabla muestra la primera

conversación con 10 turnos, y la quinta con 92.

Tabla 13. Prácticas de conversación de los alumnos del curso Avanzado-I

Alumnos	Práctica No. 1	Práctica No. 2	Práctica No. 3	Práctica No. 4	Práctica No. 5	Total de turnos por alumno
Y	3	7	7	1	16	34
D	4	7	20	9	22	62
K	2	0	36	12	36	86
L	1	5	31	6	18	61
Total de turnos por práctica	10	19	94	28	92	

Los turnos en la primera práctica se caracterizaron por ser muy largos; incluyendo una gran cantidad de oraciones completas, con pausas intercaladas, repetición de vocablos, diversas exclamaciones; resultando por ejemplo, en un párrafo de 15 líneas un total de 34 oraciones completas, considerando el criterio de que las

oraciones completas deben incluir al menos, sujeto y verbo. Estos turnos tan extensos que ocurren en la primera conversación grabada, tienen características de monólogos.

En ellos los estudiantes expresan sus ideas, opiniones, puntos de vista personales con respecto al tema, y no logran establecer una comunicación entre ellos, se concretan a exponer únicamente lo que piensan, y escasamente aparecen dos preguntas. En este primer momento se aprecia el nerviosismo y la falta de confianza, pues aún no han entendido que se trata de entablar una conversación y no de emitir un discurso.

Como se puede observar en esta tabla, casi todos los estudiantes a excepción de K, participaron en todas las conversaciones. El número de turnos por participante es casi el mismo que en la primera conversación.

En la segunda conversación el número de turnos por participante casi aumenta al doble. Por ejemplo, Y aumenta de tres turnos a siete, D de 4 turnos a 7 y L de 1 turno a 5. Es importante hacer notar que todavía en la segunda conversación continúan la producción del discurso largo.

A partir de la tercera conversación la situación cambia, las participaciones son más constantes y aumentan el número de turnos. A partir de este punto, los estudiantes hacen sus participaciones más ágiles, ríen, bromean, realizan autocorrecciones o corrigen a sus compañeros, negocian significado, intercalan discursos largos hasta de 7 líneas una o dos veces por participante, emiten opiniones, puntos de vista, y sugerencias.

Se observó aumento considerable en su interacción, lo cual puede apreciarse en esta tabla, donde la cantidad de turnos en la primera, segunda y cuarta conversación es de 28 o menos y en la tercera y quinta es de 94 y 92, respectivamente.

Es muy interesante observar el desempeño de Y, quien es una estudiante de medicina de segundo año, su participación es pobre pues alcanza a realizar un máximo de 16 turnos en la última conversación. Esta estudiante tiene un vocabulario reducido, pero es capaz de utilizarlo adecuadamente en el momento adecuado. La frase favorita de L era, *I don't know, I don't like*. En la mayoría de sus participaciones con frecuencia

utilizó el tiempo presente simple en afirmativo o negativo; ocasionalmente llegó a utilizar en una pregunta el tiempo presente perfecto. No era hábil utilizando tiempos perfectos, se limitaba a los tiempos simples. Sin embargo, entendía todo lo que sus compañeros decían y participó con desenvolvimiento en la conversación.

Otra estudiante, K, hablaba mucho, y muy rápido, repetía constantemente una palabra, hasta 5 veces seguidas, autocorregía, autocuestionaba, emitía una oración y la repetía en diferente versión con diferentes vocablos, para darse a entender mejor. Esta alumna producía un monólogo desesperadamente largo y monótono, pero era muy hábil para bromear y hacer de su expresión o frase un chiste, acompañada de alguna expresión corporal o facial y provocar la risa de los demás.

El alumno D era el conocedor de la clase, y el único participante de sexo masculino. Poseía la cualidad de ser extremadamente serio y durante dos

conversaciones no fue posible hacerlo reír. Sus participaciones se basaron en algunas de sus vivencias, daba ejemplos de experiencias relativas al tema, y disfrutaba al contarlas. Además, fue muy participativo y desenvuelto.

La tercera mujer fue L, y al igual que D era muy seria y participaba también contando sus experiencias relativas al tema; era líder pues animaba a los demás a conversar, aunque no era ella quien iniciaba la conversación; tomaba la iniciativa de encender la grabadora, recordar del tema que tratarían y hacia acuerdos con ellos de cómo seguir los turnos, dónde colocar la grabadora, cambiar de cinta, e incluso, organizar la comida de fin de cursos, la cual fue planeada en inglés, mas no fue grabada.

4.3. Análisis de las encuestas de opinión

Las encuestas de opinión de inicio y final de semestre constaron de diez preguntas. En este apartado se reportan las observaciones de manera general.

En la encuesta al inicio del semestre (Anexo 2) los alumnos reportaron que se sintieron nerviosos al inicio de la primera clase, opinaron que les agradaba la idea de grabar sus conversaciones. Sin embargo, sugirieron que debería hacerse sin que ellos lo notaran ya que perdían la concentración; que la grabación es un buen método para revisar los errores al hablar, que era un método divertido y tenían la impresión de que el curso iba a ser muy dinámico.

En la encuesta al final del semestre (Anexo 3) los alumnos reportaron que tenían preferencia por los cursos donde se graban las conversaciones a diferencia de los cursos donde no lo hacen. Expresaron que entendieron casi todo lo que se dijo especialmente si estaba bien pronunciado. Que disfrutaron mucho las prácticas de conversación porque: a) conocieron gente diferente, b) les ayudó a perder el miedo y c) adquirieron fluidez al hablar. Con respecto al método personal para estudiar inglés los alumnos reportaron que: a) asistiendo a clase, b) leyendo documentos en inglés, c) leyendo sus libros de medicina en inglés, d) prestando atención a la pronunciación en películas, canciones y conversaciones, e) platicando con amigos, f) tomando cursos de redacción, g) haciendo ejercicios de gramática y h) tratando de realizar sus escritos personales en inglés.

4.4. Análisis de los resultados de exámenes diagnósticos de inglés

Los resultados de los exámenes iniciales de conocimientos de inglés (Examen IPT, Anexo 4) mostraron que la mayoría de los alumnos fueron correctamente ubicados en el nivel correspondiente, excepto un alumno del nivel Básico - I, cuyo verdadero nivel era Básico - II. Los resultados de los exámenes finales mostraron que algunos los alumnos lograron obtener conocimientos hasta de un nivel mayor al que serían promocionados.

La puntuación correspondiente a cada nivel se basa en la suma de la cantidad de puntos obtenidos en el examen; de tal manera que los alumnos pueden ser ubicados en un nivel Básico - I obteniendo hasta 15 puntos, Básico - II hasta 30, Intermedio - II hasta 45, y Avanzado - I hasta 60.

4.5. Observaciones sobre el comportamiento de los alumnos durante las prácticas de grabación de conversaciones

En las prácticas de conversación se observó que los alumnos de los niveles Básico - I e Intermedio - I tuvieron pocas intervenciones en las primeras sesiones. Estas

intervenciones fueron aumentando conforme avanzaron en la práctica. Las oraciones fueron muy cortas, una o dos oraciones por turno y hubo pocas pausas. Se observó un mayor número de turnos por alumno en los niveles de Intermedio - II y Avanzado - I. Se observó que en el nivel Intermedio-I los turnos fueron numerosos y las oraciones cortas, sin pausas. Se observó que el vocabulario en inglés de los alumnos es pobre y que realizaron preguntas en español, su idioma nativo, tales como: *¿cómo se dice...?*, al igual que el empleo de frases explicativas en español del porqué hacen tal o cual cosa,

cuando no logran formular en inglés la idea que deseaban expresar. También fue común el uso de palabras en español intercaladas en su enunciado en inglés.

Es evidente la intervención de los compañeros para corregir al compañero que se equivocó o usó algún vocablo en español.

Los alumnos interactuaron, entendieron y negociaron significados, inyectaron dinamismo a la conversación y se motivaron mutuamente. Los alumnos fueron progresando en el desarrollo de la autoconfianza hasta llegar a divertirse durante las prácticas de conversación, pues reían y bromeaban con frecuencia. Además, lograron vencer el miedo al micrófono y poco a poco desapareció el nerviosismo y la tensión.

Se observó que el líder de la conversación fue diferente en cada ocasión. El líder era aquel que conocía el tema de la conversación por alguna experiencia

relacionada; se mostró como verdadero conocedor y se apreció su interés por dar a conocer la información a sus compañeros quienes, a su vez, expresaron su conocimiento o desconocimiento del mismo. El líder cuestionaba, se mostraba confiado y animaba a los otros estudiantes a seguir hablando; dirigía la conversación, y corregía aunque no siempre tuvo mayor participación o mayor cantidad de turnos.

Otro aspecto del comportamiento de los alumnos fue que algunos de ellos reportaron sentir satisfacción al escucharse a sí mismos hablar en inglés. Considero esto importante, porque según mis alumnos, ellos no tenían idea de cómo se escuchaban hablando en inglés, sin embargo, a algunos de ellos no les agradó como se escuchaba su

propia voz. Poco a poco se fueron acostumbrando, fueron modulando su voz, trataron de hablar más alto, más claro, con menos pausas, y trataron de acercarse más al micrófono para que su voz se escuchara más clara.

Los alumnos reportaron sentir nerviosismo al escuchar a sus compañeros hablar; suponían que sus compañeros sabían más porque hablaban más. Aunque se sintieron incómodos al inicio de las prácticas, se motivaron a tratar de mejorar pues consideraron que era un reto que debían superar, ya que no deseaban reprobar el EXCI.

Un aspecto muy importante de este estudio es que los alumnos reconocieron su deficiencia en el manejo del idioma, su falta de competencia y fluidez, y su inseguridad para hablar en público. Aunque las conversaciones fueron entre estudiantes de inglés hablantes no-nativos, observaron que todos cometían errores. El producir, grabar y escuchar sus propios diálogos y recibir la retroalimentación del maestro les ayudó a

lograr un progreso en su habilidad comunicativa oral, fluidez, desarrollo de la autoconfianza, y mejoramiento de su relación con los otros alumnos y con su maestro.

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PERSPECTIVAS

A. Conclusiones

Después de analizar con detenimiento los resultados obtenidos en este estudio podemos concluir:

Que en la conversación entre hablantes no – nativos, es común que haya pausas

frecuentes o largos períodos de silencio.

Que los estudiantes tienen dificultad para mantener los turnos debido a su falta de competencia en el idioma inglés. Las intervenciones de un segundo hablante para tratar de corregir al hablante que se equivocó ocasiona traslapes de oraciones, aunque parece que los traslapes ayudan, de cierto modo, a la fluidez de la conversación.

Que los estudiantes, con frecuencia tienen dificultad para expresar sus ideas con claridad y es en esta situación cuando surgen los rellenos. La repetición de vocablos es

un recurso de relleno que le permite al hablante mantener el turno; los recursos de relleno más utilizados son: los titubeos, las interjecciones y la risa nerviosa.

Que en cuanto a las respuestas del oyente, los oyentes responden con expresiones tales como: Yes, Yeah!, OK, risa nerviosa y, según la observación participante de esta autora, se establece contacto visual, corporal (palmadas) entre los oyentes, existe un intercambio de sonrisas y utilización ocasional de expresiones en español, (idioma nativo).

Que para asegurar el entendimiento o expresar la falta de entendimiento, los estudiantes utilizan: a) vocablos en español, b) intervenciones de otro hablante para corregir pronunciación o error gramatical.

Que los estudiantes utilizan fórmulas para iniciar las conversaciones; en las conversaciones de los estudiantes de nivel básico e intermedio se observan inicios tales como: el decir su nombre, la fecha, el nombre del tema, y entre los estudiantes más avanzados se observa el uso de oraciones más complejas.

Que los alumnos no utilizan frases de preterminación de la conversación, sin embargo, según la observación participante de esta autora, los alumnos utilizan señales tales como: asentir con la cabeza o mover la mano en señal de corte de la conversación. Las frases de terminación se encuentran como una frase corta en los grupos básicos y un enunciado completo en los grupos intermedios y avanzado.

Que los actos de habla identificados en las conversaciones de los alumnos de este estudio fueron tres: a) las sugerencias claramente expresadas, b) las disculpas encubiertas en enunciados que parecen expresar justificación, y c) las disculpas encubiertas en enunciados que expresan desagrado. No se identificaron los actos de habla tales como: las invitaciones, los cumplidos, las peticiones y los ofrecimientos.

Que las ocho funciones que realizan los participantes de la conversación tales como: a) dar opiniones, b) estar de acuerdo, c) estar en desacuerdo, d) pedir información, e) dar información, f) nominar a otros hablantes y g) proporcionar o pedir aclaración, fueron claramente identificadas en los discursos de este estudio. Se identificaron claramente las funciones que realizan los líderes de la conversación: a) motivar a participar, b) control de turnos y, c) proporcionar retroalimentación a los participantes, a excepción de la función de resumir / parafrasear / emitir conclusiones.

Que los sistemas de creencia que fueron claramente expresados en el discurso de los estudiantes son: a) concepción del mundo / filosofía, b) relaciones familiares, c) relaciones con otros, d) relación con la sociedad, e) relación con uno mismo y, f) relación con la tierra y los animales.

Que en el análisis cuantitativo de turnos de los grupos estudiados se observa que aumentaron y las participaciones fueron más constantes

Que los exámenes iniciales de inglés mostraron que los alumnos fueron ubicados correctamente en el nivel correspondiente a excepción de uno de ellos. Los

resultados de los exámenes finales de inglés mostraron que la mayoría de los alumnos lograron obtener conocimientos hasta un nivel mayor al que serían promocionados.

Que la encuesta de opinión de los alumnos mostró que: a) los estudiantes sintieron agrado por la actividad de grabación de sus conversaciones, b) disfrutaron la experiencia de realizar sus propias grabaciones, c) que éstas fueron útiles en el aprendizaje del idioma inglés, c) que les ayudó a mejorar su competencia oral, su fluidez y su autoconfianza.

Que la enseñanza de una segunda lengua requiere del conocimiento de las estrategias discursivas, pues éstas sirven de base para el entendimiento entre dos o más hablantes. El conocimiento que poseen los maestros de lenguas acerca de las características de la conversación y de las funciones de los actos de habla, les permite una enseñanza del idioma cercana a lo natural; al mismo tiempo, permite a los

estudiantes adquirir el conocimiento necesario para el manejo de la misma. Con la práctica, los estudiantes pueden lograr un progreso en su habilidad comunicativa oral y fluidez.

Que con la práctica frecuente de la conversación, los estudiantes logran un mayor uso comunicativo de estructuras gramaticales adquiridas, refuerzan y aumentan su confianza para hablar en la segunda lengua, establecen mejores relaciones interpersonales con sus compañeros de clase y maestros. Al producir sus propias conversaciones o discursos sobre temas de su preferencia imprimen el grado de autenticidad al uso de la lengua logrando así una buena competencia comunicativa.

Como conclusión final podemos decir que la actividad de grabación de conversaciones auténticas, es una estrategia didáctica que puede emplearse frecuentemente en el salón de clase ya que el desarrollo de la habilidad comunicativa oral es una de las habilidades más importantes en la adquisición de un idioma como lengua extranjera.

B. **Discusión**

Los modelos teóricos de Hymes, Bachman, Canale y Swain, Grice, y muchos otros lingüistas sobre la habilidad comunicativa del lenguaje y las estrategias de enseñanza, así como las investigaciones sobre la adquisición de habilidad comunicativa en una primera y segunda lengua, han tenido gran impacto en la función educativa de los maestros de lenguas.

De igual modo, los estudios que involucran la participación de estudiantes de lenguas conducidos por Ur, Riggensbach, Schneider, Christianson y Washburn, entre otros, han servido como modelo inspirador para la realización de investigaciones sobre cómo los estudiantes no - nativos adquieren y desarrollan la habilidad comunicativa oral en una segunda lengua.

Los estudios que involucran el análisis del discurso, las estrategias de comunicación las reglas para la conversación, y los actos de habla realizados con alumnos que inician o que ya están involucrados en el aprendizaje de segunda lengua o

lengua extranjera, han demostrado que es necesario poner especial atención a como los maestros enseñamos a nuestros alumnos, y cómo estos reaccionan a esta enseñanza.

La necesidad de los estudiantes mexicanos de aprender una lengua extranjera es urgente, ya que el manejo de esa lengua les permitirá un mayor desarrollo de su capacidad y competencia profesional. Por lo tanto, los maestros de idiomas tenemos el compromiso de superarnos, actualizarnos, adaptarnos a las nuevas exigencias que impone la globalización, realizar más investigación educativa y actuar inmediatamente en la adecuación de los programas de enseñanza de lenguas, permitiendo así que los alumnos egresados de nuestras universidades sean y se sientan capaces, confiados y seguros de que tendrán una excelente actuación en el ámbito profesional internacional.

C. Perspectivas

Con base en los objetivos planteados en esta tesis, el estudio realizado, los resultados obtenidos y la bibliografía consultada, se plantea la siguiente perspectiva:

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Estrategias para el desarrollo de la habilidad comunicativa oral basadas en conversaciones originales en Lengua Inglesa.

Esta propuesta se pone a consideración de la comunidad universitaria, a quienes corresponderá ponerla en práctica y de quienes dependerá su éxito o su fracaso. Posterior a la realización del curso propuesto será necesario llevar a cabo nuevos estudios para observar si se presentan cambios.

Estrategias para el desarrollo de habilidad comunicativa oral basadas en conversaciones originales en lengua inglesa.

Datos de identificación del curso.

- **Nombre:**

Estrategias para el desarrollo de habilidad comunicativa oral basadas en conversaciones originales en lengua inglesa.

- **Área a la cual pertenece:**

Inglés.

- **Nivel:**

Básico, Intermedio, Avanzado.

- **Responsable del diseño:**

Lic. Ana María Delgado Montalvo

- **Responsables de su ejecución:**

Maestros asignados a los cursos de inglés.

Introducción al curso:

En la actualidad, un profesional competente requiere del conocimiento de una o varias lenguas extranjeras que le permitan desarrollarse exitosamente en las diversas áreas de trabajo en los niveles nacional e internacional.

Para lograr este objetivo se requiere del diseño de cursos que auxilien a los maestros de idiomas en la enseñanza de las estrategias para desarrollar las habilidades comunicativas orales, la adquisición de fluidez y el desarrollo de auto - confianza de los estudiantes de idiomas.

La presente propuesta didáctica fue diseñada respondiendo al gran interés de la Universidad Autónoma de Nuevo León de que sus graduados egresen con un alto nivel de competitividad, tanto en el área de sus estudios profesionales, así como del manejo de una lengua extranjera y puedan integrarse al mundo del trabajo e investigación.

El diseño del curso propuesto, que esta autora ha denominado *Estrategias para el desarrollo de habilidad comunicativa oral basadas en conversaciones originales en lengua inglesa* es el resultado de una amplia revisión de la literatura sobre Análisis del Discurso y la enseñanza de lenguas. Se propone que este curso forme parte de los cursos

de inglés impartidos en la UANL, ya que permite mayor participación del estudiante, no requiere de tecnología sofisticada y es de bajo costo. Además, puede adaptarse como instrumento didáctico para la adquisición de cualquier otra lengua, ya que está basado en la observación y el análisis de las conversaciones naturales, y de las conversaciones originales producidas y grabadas por los mismos estudiantes.

Programa del Curso

Objetivo general: Desarrollo de las habilidades de comunicación oral, adquisición de fluidez y auto - confianza del alumno mediante la identificación y análisis de nueve características de la conversación natural, tomando en cuenta las características del análisis del discurso.

Contenido :

Este curso – taller se lleva a cabo mediante:

- la programación de una serie de actividades de análisis de conversaciones,
- la explicación de las cualidades de cada característica de la conversación según los estudios de análisis del discurso de Riggenbach H.,
- la producción de conversaciones originales sobre temas sugeridos,
- la identificación y el análisis de las características de las conversaciones originales, según la actividad que se esté realizando,
- la corrección de errores y su retroalimentación.

Objetivos específicos:

- **Objetivo 1.** Toma de turnos. Identificar qué es un turno, un traslape, una pausa, cómo pedir turno y cómo predecir el final del turno.

- **Objetivo 2.** Palabras de relleno y reparaciones. Describir qué es una palabra de relleno y cómo realizar reparaciones.
- **Objetivo 3.** Las respuestas del oyente. Demostrar que se entiende al hablante, y cómo responder activamente a su interlocutor.
- **Objetivo 4.** Inicio de reparaciones. Analizar las reparaciones en su propio discurso, indicar entendimiento o falta de entendimiento, petición de aclaración, y solicitud de información.
- **Objetivo 5.** Inicios de conversación. Establecer cómo deben iniciarse las conversaciones, cuáles son las opciones socialmente adecuadas y lingüísticamente exactas, y cómo deben responder a los inicios de conversación de un hablante experto o nativo de una manera natural y directa.
- **Objetivo 6.** Terminación de conversación. Establecer cómo deben terminarse las conversaciones, cuáles son las terminaciones socialmente adecuadas y lingüísticamente exactas, y cómo responder en forma natural a los intentos de cierre de conversación de un hablante experto o nativo.
- **Objetivo 7.** Actos de habla. Analizar los actos de habla y cómo se negocian, con el fin de descubrir los componentes de tales actos y participar activamente en ellos.

- **Objetivo 8.** Conversación y estrategias de comunicación. Analizar las estrategias de comunicación utilizadas por los participantes para lograr una conversación exitosa y bien balanceada. Hacer preguntas, dar opinión, proporcionar retroalimentación a otros hablantes, dar información, hacer conclusiones, aclarar, eliminar a otros participantes. Definir qué es un líder de la conversación y cuáles son sus funciones.
- **Objetivo 9.** Sistema de creencias. Evaluar algunos de los valores culturales, sociales y psicológicos que parecen operar en la vida de los personajes ficticios de una película. Evaluar su habilidad para identificar las áreas del sistema de creencias contenidas en su propio discurso.

Evaluación. Se evaluará: la participación en las grabaciones, las plantillas de recolección de datos de cada actividad, el análisis de las grabaciones originales y la asistencia a clase.

Programa del Curso

Contenido Temático:

Tema 1. Toma de Turnos.

Tema sugerido de conversación: La vida familiar.

Objetivo de la actividad: Identificar qué es un turno, un traslape, una pausa, como pedir turno y como predecir el final del turno.

Plan de clase de la actividad respecto al contenido temático:

Paso 1

El maestro explicará qué es un turno, un traslape, una pausa, cómo pedir turno y cómo finalizar el turno en una conversación. Puede utilizarse la grabación de una conversación obtenida de la radio o la televisión o de algún curso de inglés para ejemplificar los conceptos.

Paso 2

Los alumnos producirán y grabarán una conversación de 15 a 20 minutos acerca de su vida familiar.

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro escucharán la conversación, observarán si su conversación contiene los conceptos explicados, lo que hicieron para pedir el turno y para predecir el final del turno.

Paso 4

Los alumnos elaborarán una plantilla con la siguiente información.

Plantilla de recolección de datos para la Actividad 1 Toma de Turnos					
Participantes:					
Medio ambiente:					
Turnos por conversación:					
Número de turnos por hablante;	H1	H2	H3	H4	H5
Pausas:	Sí	No	¿De qué tipo?		
Traslapes	Sí	No			
Errores	Sí	No	¿De qué tipo?	¿Cómo se solucionaron?	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué hicieron los participantes para pedir turno? 2. ¿Pudieron sostener el turno? 3. ¿Hubo sonidos, risas, pausas, silencios, traslapes? 4. Número de turnos por participante. 5. Número de pausas por turno. 6. Número de traslapes 					

Paso 5

Los alumnos transcribirán un ejemplo específico de cada situación y analizarán las pausas, los traslapes y los silencios y tratarán de explicar la razón de la ocurrencia y corregirán su error proporcionando soluciones.

Paso 6

Los alumnos volverán a grabar una conversación tratando de evitar los errores cometidos y aplicar lo aprendido.

Tema 2. Palabras de relleno y reparaciones

Tema sugerido de conversación: La educación.

Objetivo de la actividad: Describir qué es una palabra de relleno y cómo realizar reparaciones.

Plan de clase de la actividad respecto al contenido temático:

Paso 1

Explicar en que consiste una inexactitud, una repetición, un titubeo, una palabra de relleno y una reparación. El maestro puede proporcionar una grabación de radio, televisión o una conversación de algún curso de inglés para ejemplificar.

Paso 2

Los alumnos producirán y grabarán una conversación de 15 a 20 minutos sobre su opinión acerca de la educación.

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro escucharán la conversación y observarán lo que dijeron en sus interacciones.

Paso 4

En pequeños grupos, los alumnos seleccionarán una sección de la conversación y elaborarán una plantilla con la siguiente información:

Plantilla para la recolección de datos de la Actividad 2 Palabras de Relleno y Reparaciones		
Participantes Medio ambiente:		
Ejemplos de Problemas Errores o inexactitudes (especifique que tipo de error) Repeticiones ¿Qué fue repetido? ¿Con qué frecuencia? Titubeos. ¿Silencios, palabras de relleno, ¿Los rellenos fueron sonidos, palabras, risa? ¿Con qué frecuencia? Reparaciones de errores gramaticales o de otro tipo:	Ejemplos de Reparaciones ¿Se corrigió el problema?	¿Cómo se corrigió el problema?

Paso 5

Los alumnos transcribirán un ejemplo específico de cada situación; analizarán, explicarán y corregirán errores proporcionando una solución.

Paso 6

Los alumnos grabarán nuevamente una conversación aplicando lo aprendido.

Tema 3. Las respuestas del oyente.

Tema sugerido de conversación: Un día en la vida.

Objetivo de la actividad: Aprender a mostrar que entienden al hablante y a responder activamente a su interlocutor.

Plan de clase de la actividad con respecto al contenido temático:

Paso 1.

El maestro explicará qué es un interlocutor, un oyente, un continuador, una interacción verbal y una interacción no verbal. El maestro presentará varios tipos de continuadores:

Why?, mmh, uh, yeah!, etc., y explicará su significado en la conversación.

Paso 2

Los alumnos producirán y grabarán una conversación de 15 a 20 minutos acerca del tema: Un día en la vida. Al mismo tiempo, tomarán notas de las interacciones no verbales realizadas por los participantes, (contacto físico, contacto visual, sonidos, risas, etc.).

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro escucharán la conversación y tomarán nota del tipo de respuestas del oyente.

Paso 4

En grupos pequeños, los alumnos elaborarán una plantilla con la siguiente información:

**Plantilla para la recolección de datos de la Actividad 3
Las Respuestas del Oyente**

Participantes:

Medio ambiente:

Tipos de respuestas:

1. Interacciones verbales
2. Interacciones no-verbales
3. Sonidos, risas, otros.
4. Continuadores utilizados

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Paso 5

Los alumnos seleccionarán una sección de la conversación grabada, analizarán y explicarán la interacción observada. Plantearán posibles correcciones.

Paso 6

Los alumnos grabarán nuevamente una conversación tratando de evitar los errores cometidos, practicarán las respuestas del oyente, y mostrarán cómo aseguran la

comprensión de la información utilizando adecuadamente los recursos aprendidos.

Tema 4: Inicio de reparaciones.

Tema sugerido de conversación: Tema de interés general.

Objetivo de la actividad: Los alumnos aprenderán a realizar reparaciones en su discurso, indicar que no entienden, pedir aclaración y solicitar más información.

Plan de clase de la actividad con respecto al contenido temático:

Paso 1

El maestro explicará qué son las señales no verbales, y qué es una petición verbal de aclaración. Se sugiere la utilización de una película para presentar ejemplos visuales.

Paso 2

Los alumnos producirán y grabarán una conversación de 15 a 20 minutos seleccionando un tema de su interés.

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro escucharán la grabación y detectarán los inicios de reparación en su discurso.

Paso 4.

Los alumnos elaborarán una plantilla con la siguiente información:

**Plantilla de Recolección de Datos para la Actividad 4
Señalar entendimiento o falta de entendimiento.**

Participantes:
Medio ambiente.

Ejemplos de inicio de reparación

Qué hace el hablante para señalar:

entendimiento / falta de entendimiento

1. Señales no verbales:
2. Palabras/frases.
3. Preguntas:
4. Otras formas que muestran entendimiento / falta de entendimiento:

Paso 5

Los alumnos transcribirán algunas de las secciones que consideren los mejores ejemplos de inicios de reparaciones, analizarán las secciones y explicarán porqué utilizaron tal

reparación. El maestro proporcionará información sobre las frases útiles más comúnmente utilizadas en el inicio de reparaciones.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Paso 6

Los alumnos grabarán otra conversación sobre el mismo tema utilizando adecuadamente los recursos necesarios aprendidos para asegurar el entendimiento de lo que se dice y harán las reparaciones correspondientes..

Tema 5: Inicios de conversación.

Tema sugerido de conversación: Comunicación interpersonal.

Objetivo de la actividad: Aprender cómo deben iniciarse las conversaciones, cuáles son las opciones socialmente adecuadas y lingüísticamente exactas, y cómo deben responder a los inicios de conversación de un hablante experto o nativo de una manera natural y directa.

Plan de clase de la actividad con respecto al contenido temático:

Paso 1

El maestro explicará cuál puede ser un inicio de conversación, por ejemplo: decir su nombre, el tema, la fecha, iniciar con frase corta, bienvenida etc.

Paso 2

Los alumnos en pequeños grupos producirán y grabarán una conversación de 15 a 20 minutos acerca de la comunicación interpersonal.

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro escucharán la grabación y tomarán nota del inicio de cada una de las conversaciones grabadas.

Paso 4

Los alumnos elaborarán una plantilla con la siguiente información:

**Plantilla para la recolección de datos de la Actividad 5
Inicio de conversación**

Participantes:

Medio ambiente:

La conversación inició con:

1. Un saludo
2. Una frase
3. La fecha
4. Autopresentación
5. Otro

Paso 5

Los alumnos transcribirán un ejemplo específico de cada situación, analizarán, explicarán la razón de su uso y proporcionarán otros ejemplos de inicios.

Paso 6

Los alumnos volverán a grabar una conversación tratando de aplicar los recursos

aprendidos en esta sección.

Tema 6: Terminación de conversación.

Tema sugerido de conversación: Tenemos diferentes costumbres.

Objetivo de la actividad: Aprender cómo deben terminarse las conversaciones, cuáles son las terminaciones socialmente adecuadas y lingüísticamente exactas y cómo responder en forma natural a los intentos de cierre de conversación de un hablante experto o nativo.

Plan de clase de la actividad con respecto al contenido temático:

Paso 1

El maestro explicará los conceptos: terminación, pre - terminación, y terminación abrupta (insulto).

Paso 2

Los alumnos en pequeños grupos producirán y grabarán una conversación de 15 a 20 minutos acerca del tema: Tenemos diferentes costumbres.

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro escucharán la grabación y tomarán nota de cuales fueron las terminaciones que utilizaron para finalizar cada una de las conversaciones.

Paso 4

Los alumnos elaborarán una plantilla con la siguiente información:

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Plantilla para recolección de datos de la Actividad 6

Terminación de conversaciones

Participantes:

Medio ambiente:

Enlistar:

Interacciones verbales / Interacciones no - verbales

- Signos de preterminación
- Signos de terminación
- Terminación abrupta

Paso 5

Los alumnos transcribirán un ejemplo específico de cada situación, analizarán y explicarán la razón para su uso. El maestro retroalimentará a sus estudiantes presentando diversas opciones como recurso para terminar adecuada y correctamente la conversación.

Paso 6

Los alumnos volverán a grabar una conversación tratando de evitar los errores cometidos con anterioridad y aplicarán los recursos aprendidos en esta sección.

Tema 7: Actos de habla

Tema sugerido de conversación: Los valores de hoy.

Objetivo de la actividad: Identificar y observar como se negocian los actos de habla con el fin de descubrir los componentes de tales actos y participar activamente en ellos.

Plan de clase de la actividad con respecto al contenido temático:

Paso 1

El maestro presentará y explicará en qué consisten los actos de habla tales como: invitaciones, cumplidos, peticiones, ofrecimientos, sugerencias, disculpas y quejas.

Paso 2

En pequeños grupos, los alumnos producirán y grabarán una conversación de 15 a 20 minutos sobre el tema: **Los valores de hoy.**

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro escucharán la grabación para identificar los actos de habla que ocurren en sus conversaciones.

Paso 4

Los alumnos elaborarán una plantilla con la siguiente información:

Plantilla de recolección de datos para la actividad 7	
Identificación de actos de habla	
Participantes:	
Medio ambiente:	
Acto de habla:	enunciado/frase/pregunta
1. Invitación	
2. Cumplido	
3. Petición	
4. Ofrecimiento	
5. Sugerencia	
6. Disculpa	
7. Queja	

Paso 5

Los alumnos transcribirán un ejemplo específico de cada situación, analizarán y explicarán la razón de su uso. El maestro proporcionará las frases más usuales en cada uno de los actos de habla.

Paso 6

Los alumnos volverán a grabar una conversación tratando de evitar los errores cometidos con anterioridad y aplicarán los recursos aprendidos en esta sección.

Tema 8: Conversación, estrategias de comunicación.

Tema sugerido de conversación: Temas de controversia

Objetivo de la actividad: conocer, y aplicar a su discurso las estrategias de comunicación utilizadas por los participantes para lograr una conversación exitosa y bien balanceada

Plan de clase de la actividad con respecto al contenido temático:

Paso 1

El maestro explicará las estrategias de comunicación: hacer preguntas, dar opinión, proporcionar retroalimentación a otros hablantes, dar información, hacer conclusiones, aclarar, y eliminar a otros participantes. Explicará que es un líder de la conversación y cuáles son sus funciones.

Paso 2

Los alumnos producirán y grabarán una conversación de 15 a 20 minutos acerca de un tema de controversia seleccionado por ellos mismos.

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro escucharán la grabación y observarán las diferentes estrategias que utilizaron para conseguir la fluidez en la conversación.

Paso 4

Los alumnos elaborarán una plantilla con la siguiente información:

Plantilla de recolección de datos para la Actividad 8 Conversación, estrategias de comunicación	
¿Qué hacen los participantes de la conversación? (funciones) usan)	¿Cómo lo hacen? (palabras o frases que
1. Dar opinión 2. Estar de acuerdo 3. Estar en desacuerdo 4. Pedir información 5. Dar información 6. Nominar a otros hablantes 7. Dar retroalimentación 8. Aclarar o pedir aclaración	
¿Qué hacen los líderes de la conversación? (funciones)	¿Cómo lo hacen? (palabras o frases que usan)
1. Motivar a los participantes 2. Controlar los turnos 3. Dar retroalimentación a los participantes 4. Resumir/parafrasear/concluir	

Paso 5

Los alumnos transcribirán un ejemplo específico de cada situación, analizarán y explicarán por qué utilizaron las frases o palabras anotadas.

Paso 6

Los alumnos grabarán una conversación tratando de evitar errores cometidos anteriormente y aplicarán las estrategias particularmente efectivas para dar sus opiniones, reclamar un turno y todas las demás funciones.

Tema 9: Sistemas de creencia

Tema sugerido de conversación: Tema de controversia.

Objetivo de la actividad: Explorar algunos de los valores culturales, sociales y psicológicos que parecen operar en la vida de los personajes ficticios de una película.

Los alumnos desarrollarán la habilidad para determinar qué áreas de los sistemas de creencia están contenidas en su discurso.

Plan de clase de la actividad con respecto al contenido temático:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Paso 1

El maestro definirá los siguientes conceptos: cultura, costumbre, comportamiento, creencia, lenguaje, sistemas de creencia y cultura no - nativa. Además, definirá las siguientes áreas que juntas conforman los sistemas de creencia: filosofía /concepción del mundo, relación con la familia, relación con otros, relación con la sociedad, relación consigo mismo, relación con la tierra y los animales.

Paso 2

Los alumnos junto con el maestro escucharán alguna grabación de otro curso y/o observarán una película sobre algún tema de controversia.

Paso 3

Los alumnos junto con el maestro discutirán sobre las áreas de los sistemas de creencia que pudieron identificar.

Paso 4

Los alumnos elaborarán una plantilla con la siguiente información:

**Plantilla de recopilación de datos de la Actividad 9
Sistemas de Creencia**

Participantes:

Medio ambiente:

Tema de la película/grabación:

Sistema de creencias: _____ personaje 1- personaje 2 - personaje 3

1. Filosofía /concepción del mundo:

Dios - espíritus - animales - suerte - vida después de la vida

2. Relación con la familia:

Actitudes y creencias acerca de los ancianos – padres- ancestros - niños

3. Relación con otros:

Valor de la equidad – humanitarismo - honestidad

4. Relación con la sociedad:

Moral y ética libertad – emociones - trabajo y juego - tiempo

5. Relación consigo mismo:

Éxito – poder - bienes materiales - individualismo

6. Relación con la tierra y los animales:

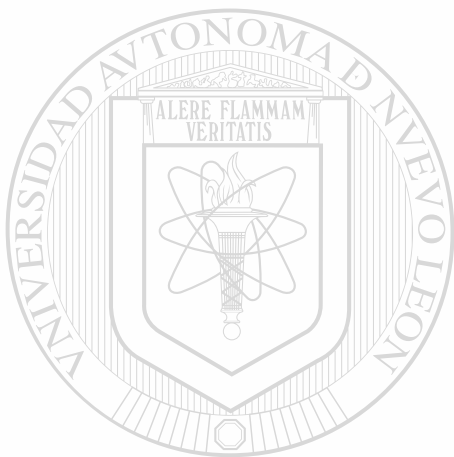
Tierra – animales - plantas

Paso 5

Los alumnos transcribirán un ejemplo específico de cada situación, lo analizarán y lo explicarán.

Paso 6

Los alumnos grabarán nuevamente una conversación y analizarán los sistemas de creencia contenidos en su conversación.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA

Alatis, E. (1991) What can peers provide?, Ed. Georgetown Univ. Round Table on Languages And Linguistics, 1991, Washington, D.C., Georgetown U.P.

Alvarez, R.J.C. (1991) Introducción a la teoría de la educación, Perfiles Educativos, CISE, UNAM, México, 1991, pp.78-81.

Ausubel, D. (1980) Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo, Ed. Trillas, México,

Bass, J. (1992) Mastering the instructional design process. A systematic approach, U.S.A., International Pan American and Universal Copyright Convention, 1992, pp. 16 – 31.

Beal, George M. (1964) Conducción y acción dinámica del grupo., Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1964.

Brown, H. (2000) Principles of language learning and teaching., 4th Ed., Addison Wesley Longman Inc., White Plains, NY USA.

-----, (2001) Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy., 2nd Ed., Addison Wesley Longman Inc., White Plains, NY., USA.

Castañeda, M. (1985) Los medios de comunicación y la tecnología educativa, Ed. Trillas, México, 1985.

Celce-Murcia, M. y E. Olshtain (2000) Discourse and context in language teaching, Cambridge University Press, Cambridge, UK

Celce-Murcia, M. (2001) Teaching english as a second or foreign language, Third Edition, Heinle & Heinle, Boston MA, USA.

Coll, C. e I. Sole (1989) El aprendizaje significativo y ayuda pedagógica, Cuadernos de Pedagogía, Núm 168, Reforma y Curriculum, Ed. Fontalba, Barcelona, España,

Contreras, E. e I. Ogalde (1980) Principios de tecnología educativa. EDICOL, Colección de Cuadernos Pedagógicos, México, pp. 7 - 10

Charles, M. (1988) El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. Perfiles Educativos No. 39, enero – febrero – marzo, 1988, CISE UNAM, pp. 36 - 46

Delors, J. (1996) Informe a la UNESCO De la Comisión Internacional sobre la educación del Siglo XXI, Santillana Ed. UNESCO

Díaz-Barriga, F. (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, McGraw Hill, México,

Gibaldi, J. (1999) MLA Handbook for writers of research papers, 5th Edition., The Modern Language Association of America, New York, NY. USA

Halliday, M.A.K. (1986) El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del lenguaje y del significado, Ed.Fondo de Cultura Económica, México.

Hernández, R.(1991) Metodología de la Investigación, McGraw - Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., México.

Johnson, M. (2001), The art of non-conversation: A reexamination of the validity of the oral proficiency interview., Yale University Press, Baltimore, MD, USA.

Klippel, F. (1984), Keep talking, communicative fluency activities for language teaching., Cambridge University Press, Cambridge, UK.

LoCastro, V. (2003), An introduction to pragmatics: Social action for language teachers, The University of Michigan Press., Ann Arbor, USA.

Martínez C. Irma G., (1998) The importance of interactive activities designed to enhance oral communication production skills among groups of more than 25 efl (english as a foreign language) students. both inside and outside the classroom., Tesis de Maestría, ITESM, Monterrey N.L., México

Mouly, J. (1978) Psicología para la enseñanza, 3ª edición, Editorial Interamericana, México

Palacios, J. (1984) La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Algo sobre la escuela tradicional. Barcelona, Editorial LAIA, pp.16 - 23.

Quaas - Fernandois, C.(1999) Nuevos enfoques en la evaluación de los aprendizajes. Revista Enfoques Educativos, Vol.2 No.2 1999 – 2000 Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Riggenbach, H. (1999) Discourse analysis in the language classroom, volume 1. The spoken language. The University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan, USA.

Sampieri, R. y C. Fernández (1991), Metodología de la investigación, 2ª. Edición, McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.

Scharle, A. Y A. Zsabó, (2000) Learner autonomy: A guide to developing learner autonomy and responsibility, Cambridge U.K., Cambridge University Press.

Ur, P. (1981), Discussions that work: Task-centered fluency practice., Cambridge University Press., Cambridge, UK.,

-- (1984), Teaching listening comprehension, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

PÁGINAS DE INTERNET

Gilfert, S. y R. Croker (1997) Dialog performances: developing effective communication strategies for non – english majors in japanese universities. The Aichi Gakuin Research Journal, General Education Faculty #45, Vol.2, pp 33 – 49, nov. 1997

<http://liteslj.org/Techniques/Gilfert-DialogPerf.html>

Hismanoglu, Murat. (1997), Language learning strategies in foreign language learning and teaching, Hacettepe University (Ankara, Turkey)

<http://liteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>

Kluge, D.E. y M.Taylor (2000) Boosting speaking fluency through partner taping, Kinjo Gakuin University, (Nagoya,Japan) Internet TESJ Journal VI, No. 2.

<http://liteslj.org/Techniques/Kluge-PartnerTaping.html>

Schneider, P. (1995) Pair taping: increasing motivation and achievement with a fluency practice, California State University, Northridge. pschneider@social.rr.com ,

<http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej18/a2.html>

(2001) Using pair taping, The Internet TESL Journal, peterSLA@aol.com,

<http://liteslj.org/Techniques/Schneider-PairTaping.html>

Washburn, N. y K. Christianson, (1995) Teaching conversation strategies through pair – taping. The University of Aizu (Aizu – Wakamatsu – Fukushima Japan) TESL Reporter, 28 (2), 1995. Washburn@u-aizu.ac.jp , kiel@u-aizu.ac.jp ,

<http://www.u-aizu.ac.jp/~kiel/>

UANL (2002), Programas sintéticos por áreas de conocimiento, Programa de

Estudios Generales, UANL, <http://www.estgen.uanl/>

ANEXOS

ANEXO 1

Transcripción de las conversaciones grabadas por los alumnos participantes en este estudio.

BASICO I

Tema: Teenagers

Práctica 1

B: BETTY J: JORGE JV: JOSE VIDAL L: LIRIO A: ANGELES

B: Hello, my name is Betty, How are you?

J: My name is Jorge.

JV: My name is Jose Vidal. How are you?

L: My name is Lirio.

B: I am a worker in Hospital Universitario, and old 20...seventy.. and from...is... San Pedro.

JV: My name is Jose Vidal Hernández Iruegas. I am a study the school of Medicine. I am 18 years old. I practice sport basket ball.

J: My name is Jorge de León Aguilar (este..) I am a student in FIME, (*practico*) soccer.

A: I am María de los Angeles Moreno Peña, I am work...worker? worker in |CRIDS. I am married... I have a ...one son, it's a boy...my boy study fourth year...eh...high school, no se como se dice... high school..este... ¿que más puedo decir..? I liked (*laiked*) the music...all music...ah...every music. I... (riendo nerviosamente) I don't know say..(riendo) I am very tired...so very tired...Iwant to sleep...I want to... este... eat, and I don't liked (*laiked*) ...talk...about me...you talk; (refiriendose a otra compañera)

L: I am Lirio, and... and I am 21 years old, I like the music too.. eh... I think the teenagers... mmh... we are... mmh... ah... no... no... mmh... a little crazy... eh... in this... mmh... (voces) ... in this what?... this times, oh, I don't know.

B: I am Betty. I thinks that... este... are tall, happy. It is beautiful... ah... I don't know. (riendo)

JV: I am José Vidal. The topic of family and friends, I think the family is very important in actuality for in the house, eh... this, this very communication in habitants the family.

- J: My family is de Nuevo León, my friendwoman study in Química, My father worker en el Hospital Universitario, mmh...
- B: I'm Betty, my family is my mother, my sister and sister student Ciencias de la Comunicación, my family is wonderful.
- A: I am Angeles, I'm think ah.. adolescents actuality are very... no se cómo se dice, very .. ah... liberty... because in my... ¿que?... I don't have a word for expression my idea (eedeá) because I trace.. no se como se dice...
- JV: And my family is father, mother and brothers. My father work in Monclova Coahuila. My mother work in the house, amd my brothers study in high school and school.
- J: My friend son four... yo... I am... no sé como se dice... I am el mayor, my friend, un woman... tres... este...men... my mother is ... the Victoria. Vivo es .. es.. live ¿verdad?... I live in Guadalupe.
- A: Are you have friends?
- L: Yes, I'm Lirio and I see the most important for me is a friend. I have a friend, she's name is Nidia and she study here and I love her and ... I like the past... I like stand with her and....
- A: You... (refiriéndose a una compañera), Do you have a boyfriend or are you married?
- L: Boyfriend.
- A: Only one? (se ríe malintencionada)
- L: Only one... (todos ríen divertidos)
- A: (Dirigiendo la pregunta al grupo) Do you like cake? , cake...yes... You like it?
- JV: Like it..., what?
- A: Cake.
- JV: Yes. The cake of chocolate.
- A: And ice cream?
- JV: Yes, (riendo).
- A: I'm very hungry. (riendo) because I think ..EAT!, Are you...? me siento Paty Chapoy!
- B: It's difficult speak English.
- A: Yes, very difficult... speak and think and every... everything... eh... are you like it english idiom?
- JV: Yes, and you?
- A: No.
- JV: No?

- A: I like it French idiom.
 JV: French idiom....?
 A: (refiriéndose a una compañera) You?..
 B: No, English . that's all.

Fin de la primera práctica de conversación.

Practica 2

Tema: The Cars.

JV: JOSE VIDAL J: JORGE JOS: JOSEFINA G: GILBERTO JON:
 JONATHAN

JV: The topic is car. The cars. I am José Vidal Hernández and I think the car is a transport very important in the community. The most people to utilize (uteeles)

J: I am Jorge de León, I have a Volkswagen model 72, i got problems in the brake, battery and march but to repair will like my the car convertible and equipped. (ekeep).

JOS: My name is Josephine ... in vacations de my work travelin my mini van. I like drive it with responsibility and to the keep to the speed limit, so we go (goo) the United States... when travel
 To check my truck in garage and have me insurance police and drivers license (leesens). Thank you.

G: My name is Gilberto. I think the cars is very important because is the transport most... eh... ut.. ut... utiliz.. utility?... useful...ah...and I have a car and is no a big car, is a medium car because I don't like the larger car and I don't have any problem with him , my only problem was a fine because I pass a stop.

JON: I think that the cars are beautiful because it means speed and funny for all the nights of party.

JV: I am José Vidal, is less difficult to drive automatic a car, but it's more economic to drive a standard car, to consume (consum) less gas.

JOS. I see from the adolescents that are happiness (happy niece) and live at your moment, are students, some sports and like of the music and the party. My son is adolescent and this to live actuality.

JON. My name is Jonathan Corpus. Josefina, do you know what's happen with Adal Ramones?

JOS: Yes, ..yes... the... Ah... Adal Ramones ha had .. si?... an accident?... in the program... ¿como se dice?... the program... , the television .. el... the Monday... martes... Tuesday... in Thursday in the night... Tuesday? ... Tuesday ... martes... in Tuesday in the night... mmmhhh...he burns the face and hands... poco... como se dice?

JV: A little.

JOS: A leo? A little!

G: My name is Gilberto. Adal Ramones suffered a burn in him face and hands and was a burn of first grade... was a.. was an accident, was the Tuesday to eleven o'clock and all the director.. ¿cómo se dice?... took Adal Ramones to the hospital and another person take the program.

JV. I am José Vidal. Adal Ramones conducts the program, talk show, in the had the accident Tuesday for the night, he burned in the face and hands.

Practica 3

Tema: Education

JV: José Vidal **JOS:** Josefina **G:** Gilberto **J.** Jorge **L.** Lirio

JV. Today is October 13, Practice 3, Education. The education in México to divide (divid) en Kindergarden, elementary school, University, mmhh...because of the age, the pupils, the school have a teacher and pupils, classroom, and always have gymnasium

(voces... ¿quien sigue?... sigue tu... tu sigues... invitando a continuar la conversación) .

JV: I'm José Vidal. The teaching of the teacher is important in the school became a good student and get good grades in the report. (discuten quien sigue.. nadie quiere) Do you like University of Medicine Josefina? Josefina no contesta y todos sugieren posible respuesta.) Yes, I do, No , No I don't.. Yes.

JOS: My name is Josephine. Ahmmm... never.. ah... ah... not... ¿pensar.. qué es? (alguien responde ... think.)...of think?... in study medicine... for... my life and I like is career... you...mmhh... a moment to study English... I like to learn... ok.

J: What do you study Gilberto?

G: I study in the high school of Medicine and I have one question for Josefina. Why do you don't like the medicine school?

JOS: Ha! Ha!..why I like? (todos corrigen.. queno... que no...) Ah! Ok. I don't like this for I the work in the hospital University and, no, my like... el dolor... the pain particularly.

JV: What think of the education in México, Lirio?

L: *No te entendí,,, (todos explican en español)*

JV: What think?

L: I think ..ehh..eh...(todos sugieren posibles respuestas en inglés) good, bad, worse...

G: What do you think?...

L: I think the education is important but it's , is.. sorry..., incomplete , or...

JOS: Why?

L: Mmhh..

JOS: Why?

L: Because the... people... mmh...(pausa muy larga) don't have uh..uh.. metas .. and objects... (otra voz corrige...objectives.) And you what think the education in México (dirigiendose a el grupo).

J: A ver cuanto me tardo.. (dice otras palabras en español muy bajo y muy rápido y no se entiende)

G: *A mi todo lo que se me ocurre no sé ni como decirlo, nomás lo voy diciendo, lo que se me ocurre es...*

J: I think important ... for... ¿Para todos?... (otra voz... for all).

JV: For all.

G: Everybody.

G: I think the education in México is very good for the same time, I guess we don't have the enough material for ... mmh.. give the enough explication for the students because anothers college schools or everything is come here to México and made another , another school with... er... with own people ...eh... here in Monterrey... eh... example, Tecnológico, ... the jewish... ehh.. San Roberto.

Fin de la practica

Práctica 4:**Tema: Places To Visit**

A: Exist many beach...beaches, like Mazatlán, Puerto Vallarta, Cancún...and they are very pretty and beautiful places, but exists mountins too like Chipinque or Monterreal...and... and... *ya!*

G: Angeles, what dó you think about the recreative parks?

A. I don't think in nothing ! I don't think nothing because I don't like it the recreative parks. I liked the mountains. I'm go to the visit mountains one... one... one time ... one time... (se rie) for year. I like Monterreal because exists so much natur... natur... nature. And exists big trees and... *y ya!*

JV: Well I think more common place to visit are places with more attraction tourist. The countries with great variety of tourist because of the attraction, fun, and places of interest as the beach, the craft, the culture and customs.

M: In summer vacation I traveled to San Antonio to go shopping, to go to park , the museum and also take photographs landscape , all right.

JV: Gilberto what place would you like to visit?

G: I don't have any specific place to visit because I like every places, many places, because, I don't know... I like the beach, ...some cities... amd my... and I visit more Monterrey... and .. and... I don't know.

A: And Linares?

G: No, I visit more places, but I don't like ... to mention one or one because are many places.

Fin de la práctica.

Práctica 5:**Tema: The English Class**

JV: Manuel, do you like the English class?

M: What? Yes, and you?

JV: Yes, I do, I like the class English and the teaching of the teacher. Do you like t he English class Gilberto?

G: Yes I like it and.. What do you think about the English class Lirio?

L: The class is nice... fun.

G: Jonathan, give me an opinion about the English class.

JON: Yes, I like it.

Fin de la práctica

INTERMEDIO I

Práctica 1

Tema: the English class.

A: ALÍ D: DANIELA

L: LETICIA

A: Well we stay in our class... our English class and Lety have ... er... pictures about ...mmm...

L: In this pictures I saw the plants and telephone ... a computer.

A: Computer.

L: Computer and... he is imagination.

A: Something.

L: In metals... he is a picture of medicine. They are the students of medicine. ... mm ... the next...

D: Now Ali, what will you do in this vacation?

A: Well I think that ... er... I... er... I will visit to Puerto Vallarta (risa nerviosa)... er... because... I don't know this place and some friends tell me... tell me that is... a pretty place.

D: Lety, answer the question (ríe)

L: I will go to my house the... the... with me family ... Christmas.

Práctica 2

Tema: Christmas celebration

L: I am Lety I will go to my house with my family and Christmas... Christmas day ... I ... I visit my ... my... sisters... and my... er.... out... and my friends... is all.

D: I am Daniela... I... ok... in this Christmas I will eat a lot of food and I... *como se dice espero?* .. and I want... er... that all, no, my family ... all my family.... uhmm...This Christmas I will be in my house with my family and... also I celeb.. I will celebrate my birthday. 28 and the next year... the happy new year... I ... I will ... I will visit to my grandma, and it's all.

A: When is your birthday?

D: My birthday is .. 28 of december (todos se ríen)

L: Daniela, how old will you be?

D: I will be 19 years old.

L: Are you 19 years old?

D: Yes, I'm 19 years old.

L: Ali Do you like Christmas day?

A: Yes, er... Yes, I do. ... I... I think that Cristmas is a ... good moment ... er... for... for... a... for... the Cristmas is a good moment for make reality our dreams, and is a... is a time ... hope happens.

D: I'm agree with Ali because is a date for be with the family and friends and all t he people that you love.

Práctica 3

Tema: New Year's Eve.

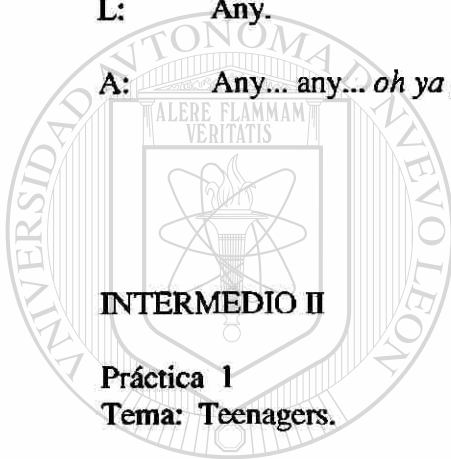
L: What happened during the New Year celebration?

D: The new year I visited my... *no me acuerdo como se dice tío.*

L: Uncle.

D: My uncle... and I did dance Mambo.

- L: Mambo?! (todos se rien)
- D: I do... I did... *como se dice cosas de esas... supersticiones de que dale vuellta a la mesa , como se dice..?*
- A: Mithology.
- D: Ok I did all myth and that's all. *Todo lo que hice.*
- L: Do you believe in those superstitions?
- A: No, really no. I think that superstition ... *frena ... stop... it stopit the advance of science, or... cualquier... cualquier es....*
- L: Any.
- A: Any... any... *oh ya perdí la idea....* event of our life.



UANL

D. Dulce, R: Roberto, M. Marcela

- D: Hi, my name is Dulce Dávila. I am teenager ... (ríe nerviosamente) the teenager are people nice and happy in the life and...[®]
- R: With studies, energy and...
- D: What?
- R: I'm said the teenager have energy.
- M: I'm Marcela, I have 20 years, I'm not teenager (todos ríen divertidos) and you?
- R: I'm Roberto González, I'm a... I am teenager, I have 18 years old and I, I think the new generation are...mmh... I don't ... What do you think about the new generation?, Nothing?
- M: No... (risa nerviosa)
- D: No! (ríe fuertemente)
- R: Maybe something or... something to tell... what things makes the teenagers? What make?
- M: ...Things?
- R: Things.
- M: Mmh... L.. I am... we have new class (riendo). We use...mm..eh...we... we... I don't know... you... siguele...(a otra compañera)

- D: We like the music modern, rock, dance...
- R: Alternative music, like Nirvana, like.. I don't know... Britney Spears..
- D: All right.
- M: Genitallica.
- R: Jumbo. We like..ah... we going to... Internet.
- M: Oh?
- R: Internet, chat, meet new people of...
- M: Beach.
- R: Around... around of the world.
- D: I don't like ... mmm ... problems... in life...
- R: Many problems? ... like ...why?...
- D: What?
- R: Why?
- D: ¿Cómo se dice desesperado? No sé como se dice.
- R: Afraid.
- D: Afraid.
- M: What is your question?
- D: Repeat.
- R: What the teenagers are afraid of the world? Afraid of something that...
- M: For example..?
- R: I don't know...
- D: You...?
- R: To have a test...
- M: I don't understand...
- R: You, speak.
- D: Mmm... no...speaking no...(se ríe). Do you like watching television? Do you like?
-
- R: Yes I like. I like very much, like to see.
- D: What kind of programs?
- R: Mmm...
- M: For example?...The name...
- R: The Hechos.
- M: MTV. I like MTV.
- D: MTV... Friends...
- R: Friends...It's good.
- D: I like but I can't see because in the school is very very work. (todos se ríen).
- R: Very busy (boosi)
- M: What is busy? (boosi)
- R: Mmm...busy is...mmm... Do you have very work...very very work. Busy! (boosi)
- M: Very...very work? I have , yes.
- R: I'm busy (boosi)
- M: I'm busy (boosi) ... very work...ha! ha! ha!
- R: What do you think, Dulce?
- D: I think we...
- M: What do you what?
- R: What do you think?

- M: Because... late... I think ... that...uh... the English class is very difficult because... because I have... I have speak all the time and... and me... what...eh... I...!Ay!...How do you say in English... How do you say in English "tema"?
- R: Topic.
- M: Topping.
- R: Topic.
- D: The topping.
- R: Topic!
- D: The topics ... in classs are difficult, ¿ya? Do you understand me?
- R: Yes.
- D: And... the topic at today... this day... is Teenagers.
- R: The Topic today is teenagers.
- D: Today is Teenagers... and ... and I... I don't say... I... I don't know say... I don't know say speak about teenagers and.... (todos ríen)
- R: What do you say? (todos ríen)
- D: You speak!
- R: Why?
- D: Oh!
- R: You can... You can speak. (aparente invitacion a M)
- M: Yes.
- R: You can speak (invitación a D)
- D: You! (regresa la invitacion a R)
- M: Yes , I can speak,... but about the topic...
- R: Is very difficult.
- M: It is difficult for me.
- R: Whatever, whatever.
- M: I want to speak other tema... other topic (Rie)
- R: Mmmh... like what? Medicine...?
- M: Medicine?... No..I... It's more difficult (Todos ríen)
- R: It's more difficult! (ríe)...No!
- M: Mmm...the family... hay una pausa y nadie habla por algunos segundos.)
- D: Same topic.
- M: Who is the best friend?
- D: What?
- R: My dear friend is Aidee Milade, is a friend sin... since I am a child (cheeld) I am two years... since... and your best friend?
- D: Is... Erika. Ha!... she is a student of Psychology. (sicoloji) mmm...
- M: My best friend in the family is my mother and Frank... other person are Martha, Melisa, and Macario... (todos ríen divertidos).
- D: You have...you have boyfriend?
- R: No, I don't have.
- M: I don't have... you?
- D: Yes, I have.
- R: And his name?
- D: Jonathan... your name is... ah no!... He name is Jonathan.
- M: Your name ...what?

- D: Jonathan... yes... he student... study medicine...stu..and...is... as student medicine.
- R: Ok.
- M: How many years he have? How many years he have?
- D: Ah, 21
- R: 21.
- D: Yes.
- M: And you?
- D: ¿Cómo se dice?... 19 years... 19, 19 years.
- R: You are a teenager. (todos ríen) Oh, L.. I don't know.
- M: What?
- D: You have a dog?
- R: No, I don't have a dog. I have a fish.
- D: Yes, you like?
- R: Yes, I like dogs, but my home is very... the small and I have a one fish... and you?
- D: I have two dogs.
- R: Two dogs!? What kind of dogs...what kind?(keend)
- D: One is a big dog...the other is a small dog.
- M: I don't have dogs, I don't have fish, I don't have nothing! Ah! (todos ríen divertidos).I like the animals , I like many animals but...I don't...I don't...mmh.. I don't worry... I don't mmh...what?...I....
- M: I don't know... I don't like... (todos ríen)
- R: Why don't like?
- M: What?
- R: Why don't like the fish?
- D: I like the "Babosas" (*muy seria*)
- M: What?!
- D: Babosas. (*muy seria*)
- M: What is "Babosas"? (*riendo divertidos*)
- R: What is the "Babosas"?
- D: Like... caracols (snails).
- M: Ah!
- R: What?!
- D: Babosas. (*voz suave tranquila sin reír, sabe que causó sorpresa pero se contiene de reír. Y todos ríen extrañados, tranquilos porque no comprenden el significado*)
And the Bull dogs.
- R: It's very weird.
- D: Eh?
- R: Very weird...it's very weird.. (todos ríen) but...
- M: Do you like movies?
- R: Yes, I like movies...Tizoc (*Todos ríen divertidos*)
- M: Do you like movies?
- R: Yes, I like movies.
- D: Yes, I like movies.
- M: Mmh...Do you like...?

- R: Do you watch in the TV the...
 D: Do you watch TV...what?
 R: Do you watch in TV the new... (todos hablan muy bajo comotratando de encontrar algo para adecuarlo a la pregunta y rien)
 R: Do you watch in the TV the new...the new kinds of programs in the last decada (Dícada).
 M: All the programs in the last “Dícada”.
 D: I don’t...
 M: Chabelo Ah! ha! ha! ha!
 D: Eco.
 M: Eco?
 R: Eco.
 M: Eco News?
 R: Eco News?
 D: Burbujas.
 R: Burbujas.
 M: Burbujas?!
 D: I like the.. ah! La Carabina de Ambrosio for example (Marcela se ríe) (se escuchan cuchicheos y susurros indicando que no saben qué mas decir).
 M: ¡Ay! Don’t have silence! (Y se ríe)
 R: What?
 M: you don’t have... you don’t... you don’t have silence... because the... the... ¿cómo se dice?...
 R: Record.
 M: The record ... mm... is over.. ah! (todos ríen nerviosos no sabiendo como terminar la conversación.).
 R: Stop!, (se ríe), See you!

Fin de grabación.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



Práctica 2

Tema: Cars

J: Jorge R: Roberto. D:Dulce

- J: This is practice 2. My name is Jorge and this part... ah... go to participation Jorge, Roberto and Dulce. This is the cars practice. ... mmm... What is your favorite car Roberto?
 R: My favorite kind of car is ...ah... any.
 J: What car you... you...
 R: Lamborghini (todos rien)
 J: It is a good car.
 D: (solamente rie).
 J: What is your favorite car Dulce?
 D: My favorite car is Renault, and .. old Renault.

- J: Ok, my favorite car is the Ferrari because is very very potent of the Ferrari have a ... have a... much power of... much power...ah..ah... tell me about the Lamborghini, anything.
- R: How many power have the Ferrari?
- J: The Enzo Ferrariis , a , had a 6 hundred 16 horse power.
- R: Is so much, is so much! Lamborghini is a car of.. (rié nervioso)I don't know nothing aout Lamborghini, and what do you think?
- D: I like Renault because is the car very very pretty and the.. is a car small and easy (eisi)and.. and... the only problem ah.. expensive car , your ..este... mantenimiento.
- R: Lamborghini is very expensive, mmm... I think Lamborghini cost is 2 million dollars, I see in a magazine... two million dollars and only make one of the year.
- J: Lamborghini how much? Two millions of the pesos or dollars?
- R: dollar.
- J: Ok. Dollars. Ok. I don't know the Lamborghini how... how much the Lamborghini is two millions of dollars... it is very expensive.
- R: Mmm... How much cost the Ferrari?
- J: The Ferrari, the Enzo Ferrari is very expensively, the ... he cost than seven hunderd thousand dollas and theis car is production , producer, production to mmm... 100 cars in the world. At the year or at the year or an Enzo...
- R: A Ferrari or...
- J: An the ferrari have VO2 motors who Modena and Maranello Tollineta four hundred , digo, sixty se... digo .. fifty GTA. This model very expensive.
- D: What do you know about the machine of the cars?
- R: I know little...little...ok, And you?
- D: Anything.
- R: No?
- D: Only, only I know ...mmm...ahh... (SE RIE) yes, the water.
- R: And oil?
- D: Oil también.
- J: And? I like the machine, this, the car for example the Ferrari, the Enzo Ferrari and in your machine is ... este....12 cylinders and... in... in... mmm... in V and....other car who like me is the Corvette. Is very beautiful car for me and for other people and this cars had 8 cylinders and ... in V and the machine is 315.
- R: Do you know how to drive? I don't, I don't. I want to learn drive. I don't know.
- J: Yes. I like the.. the... show this racing in the TV and I... I like to see the drivers driving the cars in the X!of the cars . my favorite pilot (peelot) is Michael SCHumacher. He drives the Ferrari. (Todos rien)
- D: I don't like the car... I don't know drive the car... uhmm... I have a... the accident i the car. No ... no very important , pero... (todos rien) What... ehh... uhh... es que no me acuerdo (risas) la puerta,..
- R: The door.
- D: Yes, the door, but the car my father, ohhh!
- J: Well. The other cars who like me is Mc Laren. Is this car..ahh...fue... ¿cómo se dice fué?

- R: Was.
 J: Was is a too most quickly of the world, más rápido. The most fast car of the world in 1997 y.. he .. the Mc Laren alcanzaba...
 Fin de la conversación.

Práctica 3
 Tema: Vacations

R: Roberto D: Dulce.

- D: Today is 8 of November 2002. It is to practice 3 about vacation.
 R: Ok, let's go...ha ha ha, talking about vacation.
 D: What is to your favorite place for vacation?
 R: The beach, ..the... I wanto to go to Cancún.
 D: Why?
 R: Mmm...some people tell me is a beautiful place to relax, to swim..
 D: Because it is very expensive, no?
 R: The most expensive place in México to vacation. All the tourists go to Cancún.
 You go to Tampico?
 D: I don't . I don't have travel in México.
 R: No travel?
 D: No travel. Ha! ha! ha! ¿cómo se dice soy pobre de familia?
 R: You are poorer family.D:
 D: ¿Cómo se dice pobre?
 R: Poor (por) p-o-o-r (deletreando correctamente)
 D: I am poor. (se ríe)
 R: And family?
 D: And family... big family (se ríe divertida).
 R: A big family. You like to vacation a hot place, a hot place?
 D: I have travel only a San Luis Potosí, México.(se ríe) and I like.
 R: When you travel to San Luis Potosí?
 D: The... ¿cómo se dice año pasado?
 R: The last year.
 D: The last year.
 R: On.. how do you see in San Luis Potosí?
 D: The Feria.. que no...
 R: Ok. And it's a good place to go on vacation?
 D: Mmm... is a place nice and beautiful.
 R: Beautiful place. (corrige amablemente)
 D: Beautiful place.
 R: In San Luis how many hotels there are?(riendo)
 D: I don't know.
 R: And ... well? (Aparentemente pregunta si son buenos hoteles.)

- D: I don't know?
 R: Ok. Do you have family in San Luis Potosí?
 D: Yes, I have... I have... grandmother.
 R: Your grandmother, your aunts, your uncles... (intenta ayudarla a ampliar el vocabulario)
 D: Yes, I have one.
 R: One. The what?... Uncle?
 D: Uncle.
 R: Do you have visa? (ambos ríen divertidos), Passport? Ha! Ha! Ha! Ok.
 D: I don't have. I'm poor... And big family!
 R: What country... what country you think is the best country travel (treevel) to travel? (se autocorrije)
 D: México.
 R: Mmm ... México?!
 D: for this.
 R: Do you don't want to travel to Japan?
 D: I don't.
 R: U.S.A.?
 D: Paris.,
 R: China.
 D: China, Africa.
 R: Africa. Ok. I'm some people tell me that Japan is a country with culture very different than Mexico they are more (dicen algo entre ellos , no se entiende). I don't know, the people are very different.
 D: Serious.
 R: Serious, and responsible people.
 D: Working people.
 R: ummm... They have the most new technology of the earth. And what is your place, your favourite place for traveling, USA?
 D: In USA? Ah... I want to travel the New York City to see the Zero zone.

Fin de la conversación.

AVANZADO I

Práctica 1

Tema: Family and Friends.

Y: Yesenia

D: Darío

K: Karla

L: Luz

- D: Ok, well, for start, I understand why she writes about the friends in the High School because that friends are... she knows it from a long time here in school and they share more things together, but... I don't understand why she gets

angry because their friends drink in parties because is... mmm...what... well, is like it's ok to go to a party and not being drinking but if you like it, good, and is for... mmm... for spend, spend the time, he have, yes have fun.

Oh yes, she wrote that she gets angry because they drink, and they get angry because she didn't drink or she do not drink and later in the discourse.. wrote that she respect the things that their friends do and they respect that she do, that doesn't make any sense.

K: I think that many people are have many problems and they always, they always think about how to resolve it, how, how to go out of that.. of that, but nobody stop to think how to feel better, how to...how to-be calm and feel... and feel go relax...to be... to be a... to have a... to can to can... find, to can find ... it's not correct.. (se corrige ella misma) to find. To find... to find a alternatives that have... that have, than more than, ah...how do you say respuestas bajo presión?... resolves under pressure, ok,, many people start to learn how to... how to resolve problem , all the problem taht they have in your life when , when the years run faster. Well, when they see... when they see their life go out is when they have you done all the things that they were doing ... they were doing bad... they were doing wrong... and this is a big problem of all the people and ..many... and... all the people do at least one time in their life, It's a big problem. Ah...well, what more I can say, a.. sometimes problems may cause fall down and this ahh... make ... make them feel bad or... or... unhappy or something like that, but if we stop to think ah... we can realize that we have a lot of things that, that value a lot, that can have a lot of value, that can help us to... to get up and continue on the world, that's,all.

Y: I don't consider ... the friends of here in faculty este... my...my best friends. I consider them eh... only comm... par... partners... I don't, I don't pass much time with them...for consider ... a... best friends. I still... still... ahh... I still consider my friends of the past my best friends.

D: It seems like they see you like the...the... the competition, and they always are jealousying about the grades, and all that, it's difficult to be or to tell things to your partner or your friends like... secrets.. I don't know... to be confident ...ahh... it's like that.

Y: Yeah.

D: Because out there it's going to be ... ah the law of the smartest than the most... the most... of... I don't know! (todos ríen).

Y: Why?

- D:** Well I have the fortune that my friends in high school, some of them , they enter in here and we are still friends, we're sharing all that, so that is not so bad competition that... the... it's more that worried about the grades of the... of the... your friends. It's more like I don't care, I only care my grade.
- L:** Do you have many friends here?
- K:** Well I have one, two.. three persons that I met in secondary school but they aren't my friends

Fin de la práctica

Práctica 2

Tema: Camping.

- D:** Well the factors that may lead to the death of independent kind of camping it's... it's because they are on their own and they go farther than other people and they may lost in the forest or wherever they go to camping and they have an encounter with savage animals or like a bear or I dont' know a fox or a wolf
- Y:** Eh.. I think could be when someone , when some person go away from the others... the other persons or when ...when... when the person for example when... when... they go ... when... I when there, excuse me, when there were... yes...

L: When there what?

Y: Water. When there are a lot of water and the person go there and don't know how is the ..

D: Swim?

Y: The place. For example when the person don't know to swim or don't know how is the place... I think.

D: Well, for me... the first reason to go camping is for , well, being near of nature and the adventure, of... that you don't have the same technologies or the same...eh... facilities that you have in the city, and you are on your own. Well sort of because you take food to camping and all that. Ah... I never went to camping like ... go for hunting and all that, a real camping, and only like Chipinque or, or, El Cielo Tamaulipas, something like that.

Y: Well I think that the people... the people wants to go of camping because is a form to... of to be with the family and to forget all the problems that we have for example in the school or in the work the persons who works and it's a form of to be... I don't know... to be fra.. be free and that you can...you can...mmm... you can... you can... (rié nerviosa y divertida) teacher; you can... you can... be...

be a... near of your family aaway from the city, away of the problems,.. I think that...excuse me,

L: Have you ever gone camping?

Y: Yes, but I went with my friends, not with the family and my family sometimes...go with ... but I don't like... I like because that's ok. The... it's.. lots of fun because it's my... it's more difficult because I have two , two brothers and they are children, we need to... to... stay or what I stay doing and all that style... that's all I think.

L: That's the problem when you have younger brothers.

D: Because usually the young persons that go camping they go for getting drunk (rie divertido)

L: Ah; You get drunk Dario. (todos se ríen)

D: No, only well, we... we drink some beers and all that but not for a grade to be drunk, not to get drunk, ah.. because is a little bit dangerous there in the wild being drunk, you may get lost or I don't know, in the night go for a walk and bye, bye. Ah... and well, I saw that actually the family is not used to go camping together,... a... communication or a time of relation between the family is by the time is getting lost that costume. Well, to me.

Y: uhmm, well, eh... when...when you go, go to the comping , eh... to the camping, excuse me, you can, you you can do.. do?... yes, you can do some...something, something that you can do for example, here in the , in the city eh... when I... when I went for example to the ranch, you can eh.. ride... go , go,with a , with a horse or, or you can you can walk ,, and, I don't know... it's not too ... too tired ...maybe because you can, you can see other the things ... I think that's ok... I like to go the camping , go to the camping but...excuse me but I don't like it with my brothers... It's the problem...(rié) but Ah... when I , when I go for example with my cousins

Y: Ok, that's Ok, yes. When I go with my cous... cousins for example, it's ... it's... it's so fun because , they, they 're, they're eh... 20 about and I like because I'm not the older and I don't have the responsibilities they are, they are my brothers and my other cousins and all that and I think it's better for me, I don't know it's better for them, mmmh... that's ok... I think... I think. (todos ríen)

D: Well, here in the state are many places to go visit like Matacanas, It's a great place but ehh...ehh... it came so popular... that all the people here in Monterrey know about that place, and all the people go there.

L: I don't know where it is.

D: What? , Matacanas? Eh... it's right going to "Cola de Caballo", but you go straight, you cross the mountain, yeah, and.... because the people are too many that visit that place ,it's getting filthy, all the cans and all the waste, the foods and all that ... it's a ...It's the bad thing about not... about the camping education, or something like when you go to the bathroom in the bushes (laughs softly) you have to dig a hole, and then, you go to...to do your needs. And some people they don't do that, it's very unhealthy, and they, they wash the clothes on the river the soap that gets in the water kills the fishes and all that, pollution, because all the people , that's it.

Under the mountain, the mountain, you go and it's all dark, you go against the... the... flow of the water you have to go with saver, with a jacket saber or water's coat, a helmet because all the rocks and all that because you might get hurt in the route and a rope because the river is so strong and it might make you turn over and hurt yourself and, the only thing is that you have to go in summer , because in the spring or fall it's too cold. The water is the water that flows from the mountain, inside the mountain, it's very cold.

Práctica 3.

Tema: Abortion, Euthanasia and Death Penalty.

K: Yesterday I read something about the main cause of abortion is rapes.?

L: Rapes

K: Yeah, er want to talk about abortion euthanasia and death penalty ok?
Contradiction topics.

Y: Yeah.

L: Yeah.

D: Yes.

K: Yeah, and you are saying that violation, violation?

Y: Raping

K: Raping?

L: Rapes.

D: Rape.

K: Rapes, it would be main cause of abortion, as for example yesterday, I read something that says that people that are, that argue that life is the only ... it's the only.. uh.. that's the only thing that is yours, all yours, you can... you can't... you can't play with that for example you can say, you can, I'm say to anyone that you... for example, I'm violated and I, I, I'm embarrassing, I'm pregnancy... I am pregnancy and well, for take out, to take out this, all this emotions I will .. I will be divorced, ok. It's my resolve... It resolves my problem right now but in a few years, maybe in a lot of years my problems make me ...my problem makes.. make it... uh..

L: Be more strong?

K: Yeah, stronger 'cause the ... all the sentimentalism will be harder or worse than when it will be, it would be in.. at the ... a moment, at the first moment.

L: Yes. But I think that the abortions is just a solution.

K: An easy solution.

L: Yeah, an easy solution I thinking in a low... in a short place, well, I don't know, er... because ... because like you say, in the past you would be more angustive and more sadness that in the first, and this is not right because you was killing a baby that don't have the... the...

D: The blame.

K: Yeah, you don't have to blame it because is a baby.

D: Yes, but later you have to give it to an adoption because if you maint... keep that kid you always have the remember of that... that event.

L: But if you give it in adoption maybe you have it stronger, because you have the sen... er...

D: The feeling

L: The feelings of... Oh, my kid, where are them?... Where are they?.

D: I don't think so...

Y: Yeah,!

K: Maybe mothers or womens are violated ... were violated it want it, the accept being pregnancy for demonstrate to all the world that they are stronger than the the violer, ... violer?... violador?... the person that va... yeah, violater, er... the raperIt would be better than abort, 'cause for example, when, well is some cases it would be better but in another ones not, 'cause maybe when you, when

you, being pregnancy , you get... you get fee... you get your feelings like: I'm stronger than him, , it ... it... if he can't hurt me I can bring,,bring... hope I can bring ... er... take... How do you say cuidados? Care? Cuidados?

K: careness?

D: What?

L: Careness.

K: To the baby. I can bring love, I can bring all things he can't bring to me. Yeah.

L: Yes, it's a great solution because before I'm talking with one friend that she was raped and he have a kid, a girl, and she love it, she really love it because they don't, she don't ... I don't know... she don't... er... permit , permit that he hurt... he hurt the girl, and at the.. I don't know... she... superó? Superó? ... that.

D: Recover... Don't suffer...

L: Recover the situation, and she is a new woman... new woman, and she, I don't know, and she is not... she don't suffer, don't blame to anyone. She have a kid and she love it, and that's right.

K: Yeah.

D: Well, here in México I think, the... the abortion is legal only if it's a product of a rape or if the product of that pregnancy is...can't live after 9 months, er... for example, like a severe deformation or, brain damage.

L: Nine months? Nine weeks?

D: Nine months of pregnancy, the product can't live outside the uterus.

L: Ok.

D: And, in that situation is permitted the abort, but some womans ... er... they don't want to abort because they said ahe... they said than an... it's on God's hand. If God wants to, the creature lives..welll, he lives If don't... he don't.

L: Another topic of controversial is the death penalty. I don't like it.

Y: I like it but in a few cases, not all. Yeah.

K: Yeah. Go to the store and rob something. I don't wanna die... because of that.

L: Like the sir tha robbed or steal the quesos

K: the cheese.

L: And he is in prison, in jail.

K: Yeah.

L: It's something illogical.

D: Like the woman in Nigeria, they wanted to kill her because she committed adultery.

K: Ah, yeah. I remember he... she. I think it would be just , it will be ok if they are someone that... a lot of people than, can judge a few aspects of the life that the person would feel but I think...

L: No one

K: No one are prepared for this job. It would be one person in a thousand of people. Never you can find it. Absolutely.

K: Sins.

L: Sins, yeah, ah, ok. (todos se rien). Well, through the first rock ans no one are clear . I think if I don't clear I can't judge to anyone. We can't. We can but we are not right.

Y: We aren't prepared for this.

K: I think, maybe death, death penalty in some cases like the person that killed a lot of people in U:S. How do you say ¿... the ... how?.

D: Serial murderer.

K: Yeah, that killed seven, ten people like that in a few days, it will be ok, but...

L: Even... even in that cases you can't know about his mind, maybe he... he...is...

Y: He is crazy! (Todos rien).

L: Yes, he is crazy or perturbed or I don't know, and maybe he is not in his five sense and he did it but he don't know what he did, because if some ... some people crazy don't... don't have the...don't ...know...(risa nerviosa) doesn't know what they do... but how if you are not right you can't go and... kill someone! (Todos rien).

K: No, it's not logical... you can, you create all the plans all week thinks... you can be like... er... a very intelligent person, you have to be in your five, or six, or seven sense or... yeah, yeah, maybe you are crazy... you think... I think that people that do those things will be the... the more intelligent people in all the world, I think that it gotta be almost genetical or something like that... L... I believe in that.

D: It's because, well, they kill... they kill because I think they feel powerful about taking a life... er... about... er... they said: that person is not dead because I don't want to kill him. And they feel that power... I don't know...

K: I thought, I can kill you, ok? Bye! POOM! (todos se rien) I decide when you die. Bye! POOM! (Todos rien nuevamente)

Y: Yeah, they do like that. And is...

K: And another case like a person that kill people by the way in the films , have you heard of that?

D: No.

L: No.

K: Yeah, They do a film about he, but it was a lot of years ago, i think, but all this people have, I think, are crazy absolutely... they will be in... they will be...

L: In jail?

K: In jail. They will be with death penalty in this cases I'm agree, but in another ones , L.. for a robber or for other bad things I don't belie.. I'm not agree. Here in Mexico, if we have it, maybe.

L: Maybe, yeah.

L: And what's your opinion about euthanasy?

K: Euthanasy? Maybe some cases when you... when you decide to die.

L: But you, you can't decide because you are already dead.

K: But, no...**D:** It's because... er... they put... I don't know... You put in your will that if you... if you go into a coma or something like that.

K: Yeah. You better get ... er...

K: For... for...

D: The death.

K: For doctors do it that you have to bring her, written down like a permission or something like that before, before that.

L: Thing.

K: You have to sign some papers, is like, is like a lot of.

D: Where?

D: In Holland, In Netherlands.

L: Holland?

K: Is permitted.

L: I don't know.

K: Here maybe, here maybe a lot of years will be permitted but, since, it... er... it's like he situation right now is like... many people die, many people... many innocent people die... have you... have you imagined, can you imagine if euthanasy and abortion and all that things exist we are like half of the population that would be out of our country.

D: But maybe, imagine a person with cancer cancer in the pancreas, it's very painful... that disease... and the person is ...er... most of the time drugged with a lot of morphine and... the person, the patient is only waiting the death. .. in that case... and is conscious that person, in that case, I think it is valid the euthanasy, the patient permits.

L: Yeah, because h s only suffering and he need to death.

K: Well is a knife with two... How do you say?

- L:** Two files.
- K:** Two file, yeah, 'cause maybe if you, if... if... if you can decide, ok., it will be ok. But if your family decide, you... for example, you are rich and your family decide, you have a call and.. Kill him! like... (todos ríen) In that case I'm not agree. Like call you here... you want to kill him? Let me die. I don't like it that but... That's why I'm not rich, (Todos ríen).
- Y:** Yeah. I don't want, but it happens.
- K:** Yeah. That's all.

Práctica 4

Tema: Young and Old People.

- L:** Young people are afraid to death, because they have a goal a little or less goal and they want to live... to seem.... er.... I don't know, I think that mmm, when you are young you don't want to die until you have married and get childs and get a a... a some professional career... and a job, an exit job, I don't know, you want to do it , just.
- D:** The youg man has a glorious future before him and an old one has a splendid future behind him.
- K:** Maybe a person who's getting old who's getting old is afraid of death because maybe he doesn't accomplish all his goals and maybe he doesn't know ... he... he knows ...he knows, that they can do more that, that the things that they did, that he may be he wish all his life do something and they can, they can do all right, that may be this would can... could... make he be afraid of death be afraid of death.
- D:** Yes, yes, because if , if there is a war and I go to that war, and I go to that war ...and I go to that war and I ... and I die... I never ...er... I left some things to do... many things. And unrealized like... knowing a perfect couple... well... my perfect... I don't know... my companion for my life, my whole life , or... a ... being a good person in front of the community... I don't know ... have kids ... see them grow old too, and so many things.
- L:** But when you have it already. You can die happy because you already have it. You already have your children ... your... I don't know,, husb... wife or husband, I don't know, I think that when you have it , already all the things that you want to do it, you can die happy and being just you, eh... being after after all the time ... I don't know.... I don't.
- K:** Is less when you say ... I want... I wanna do a lot of things... and a big moment, I do all the things ok, I can, I can die with peace, I can die like I do all the

things I want... I can die like... I do all the things I want, that's the way we have to do to getting out all the the fears that... 'cause is very ... if we don't do it, maybe in the future we say, ok, when I'm young, when I was young, maybe I want ... I want to do something and that's why we have to do all the things I want, we want, 'cause 'when you, when I, when we getting old like... I can't do anymore.

D: When, well, in... in the old people... they maybe fell, er... feel afraid to death because they feel like they are...er... still needed in this world , still needed. Need in this world , I don't know, for... for several things ... or like ,like it says in the text like, or... that only you, you can work in that thing... eh... and it's very important.to feel an old person... er... to feel like he is useful... for... for... better appreciate the... his life and... it fell, he is part of something and in that way he feels like... ok, I ... I'm done here, I can die in peace.

L: Well, I think on other way, I think that the person, the old persons... like to be young and make some things like pretty things and dreams, I don't know, things like that, because they want to be part of the society, and is like the society just want the youngest, the children, the prettiest and the old people don't enter to the society perfect, the perfect society and I think that that's is some, some excuse or I don't know how to say it that. That's because the old people be... look to be young and want the time back... and that's not possible.

K: I think ... I think older people right now needs a lot of... a lot of love. Needs to feel important for all. Needs to feel like... I... I have many people that love me that's the... that's that the older people need right now, to... to die in peace... with peace. This side come is the... maybe the... oh, I forgot my idea... My grandpa already goes right now ... you know about the persons that in the past go to the States and the government take ... take it off a part of his salary and something like that? This old, old, elder men go all sundays to Alameda, so, you ever know of it?

Y: No.

K: All the persons that are there grandpas only, only grandpas, you can see only grandpas in all the Alameda. It feels like funny, very fun, 'cause they are always there for getting their money back... like about 3,000 pesos, something like that. Not so much, but it's like a big goal for there, for they. Yeah, for having like a meeting, it's funny to see.

D: I have to say that on the contrary that some people are... are afraid to die... some ... the old people there's too, the old people that they are anxious to die like... in a... in a... well the old people live old care, how is it called? Asylum... like in an asylum, they are lonely, they don't do nothing, they are only eating and sleeping, just for living another day, they don't have a reason to live and they wanted to die.

- L:** Sometimes I think that the old people are afraid to die because they don't know... they don't know about other life... or the life before life. I don't know, afraid of the change to get away and being nobody knows and maybe that is like they afraid of... maybe.
- K:** I think that death is a big process that nobody can process already... that's why many people are afraid of that, for example... a... a grandpa or a grandma that are in a... an asylum is someone that are too sad, are too sad?, are too sad and feel... and feel like a "carga" How do you say "carga"? ¿"carga"? Like a....
- D:** Weight?, Load?
- K:** A load?
- D:** Or like a weight.
- K:** Like a weight, a load? Like a load 'cause they always get... get up and eat and go down and sleep and go out and eat and that's all.
- D:** Life will never change.
- K:** Yeah, and that's all, seeing "luchas" sometimes. Yeah, that's all. (todos rien).
- K:** Yeah, this happen and this kind of persons are too sad, is like , oh, my god, that it can happen, but...
- D:** It's very depressing go to an asylum like that.
- K:** Yeah.
- L:** Yeah.
- D:** Once I went near by.. Guadalupe near by the avenue Chapultepec... I don't remember the name... I went... for a talk to the old people like listen to them and all their experience and... and the time I wasn't born yet and make... make... make them well the... like they are important ... feel like they are important.
-
- K:** I went... I went to asylum too, during the semester... to a DIF asylum like "Hogar de la Misericordia". That's the name in San Nicol'as. There are only grandpas that are , how do you say?, forgot? Only ...
- L:** Forgotten?
- K:** Forgotten... yeah, there I met a... an old man that speak English very well. Well, very well, speak like oh my god! Where did you learn? I wanna speak like you!... you can learn many things, if you go and only start being on creeps if.. persons on there, you make me feel, you make me feel better, all. If you say. Ok, bye, I love you, they feel like, Oh my God, someone love me! Is not funny. How do you say

Fin de la práctica.

Práctica 5

Tema: Traveling.

K: Have you ever been in a ship?

L: Yeah, I traveled once and that was a little busy... but is fun because when you travel in a ship and when your friend is on your side, I don't know, it's funny because they want a pool, they want a bar, they have everything, and I don't know, it's funny. Do you?

K: No, I've never. I haven't been there, I like it, I really like it to do it, But I couldn't do it.

D: It was... It was a cruise?

L: yeah, that was a cruise.

L: How many floors?

K: How many what?

D: Floors.

L: Floors? Ah, I don't know, really, I don't know. I just know I traveled from Fort Lauderdale to the Bahamas.

K: Florida to the Bahamas?

L: Yeah, Florida.

K: Wow! For Disneyland?

L: Yes, a little closer to the coast. Because Orlando is more to the city and Fort Lauderdale is like in the coast. Like Miami, because that was...

D: The last part of Florida.

L: Yes, the last part. And, do you have traveled?

Y: No, I don't like, (se rie) I don't like.

L: And what do you like?

D: Anything.

Y: Newly I don't like nothing... No! I don't like nothing.

L: What is your favorite... your favorite transport?

D: Way of transport.

Y: I don't know. I haven't something that is my favorite but, I think... I think it's funny. Let's go in a car is the favorite (todos r'ien) is because whwen I saw the "Titanic" I don't like. I don't like that. (todos ríen)

K: I think that, that travel by car is safer but a travel by a ship I think it would be very excited. I like it. I like it to do it for sure. I ... I want to travel by three days or something like that, not too long 'cause if I got ... I wanna go out of there, go out of there...

D: I would like to travel in a sailboat not in a cruise.

Y: A sailboat?

K: Sailboat?

L: Sailboat?

D: Yes, by sailing.

K: Ah, ok.

K: I was in a sailboat too but it's not too funny like a trip I think like a ship, 'cause for example in a sailboat, like you go in the sea and see the fishes and that's

all... the drinks the sodas the fritos, that's all that you have, and in a trip I think that it would be more excited, it's like that.

D: Well In the cruise they said that they have a ... I don't know, a bar, like three pools (todos ríen) three discos in one mid floor...

K: Yeah!,

D: But I don't see the case... I don't see the case by traveling in... 'cause well, to some party, to some party cruise , in a cruise you are inside the coast and you're not seeing the sea, the ocean.

K: We see a lot of movies... I think that I like my... I have many friends that... that travel by... that they do show by ship, and she... they always talk, "come, come, we have to go to La Palma California. Come with me," I said... "No, I'm afraid. I'm afraid. I'm not" And it's only about six hours, something like that, it's a little short, and I think is a little ... it's a little travel... but I'm afraid.

D: It's near.

K: Yeah it's near but I'm afraid, I don't have my mind prepared for this.

D: It's like one... one hour travel?

K: I don't know but I, I, the only thing I know is that, is not like a two or three days it's a short one, yeah, but my mind is not prepared for that. (ambos ríen).

L: A ship is safer than an airplane, because in the plane you are only in the air.

K: Well, maybe you got fall down No!, you have a little trouble about that.

L: A little? A much!

K: A little.

D: In a plane?, Well, only Osama Bin Laden being there.

K: Well, Yeah, you have to... to get in a cube Osama Bin Laden.

Yeah, I like to travel by a plane is very fun, like... aahhhhh! is ok, you start to fly, is funny and is more funny when you start to eat , when you start to play with the persons near you and...

D: Is funny when you are near the window because you are in the middle like watching all the people, ha ha ha (todos ríen).

K: Watching all the couples and -... the little children and the...

D: The little kid that is bumping...

K: Yeah, and the... the girl that is " mami... mami... I got to go to the bathroom, mami... mami..." it's funny, yeah.

L: And you opinion?

Y: I don't like that, well, the ... the airplane that's ok, I think. And it could be necessary for, for, in sometime, but in the, in the ship I don't like it because ... because it is just water and all that, and when are for example on the night, at night.

K: It's like Discovery Channel, the sharks.

Y: How di you say "tiburones" ?

K: Sharks. And all those things.

Y: I don't like to... at night there.

K: I think that it would be a great adventure.

D: I think that in the night you can't see anything.

K: Yeah.

Y: Yeah.

- K: But I think that in the night it would be like too romantic and like the stars and the moon, and how do you say.. like the... the panoramic and all that, is like... ohh... so romantic.
- L: It's only what you only can see is the stars and the moon, is only because...ah, is water and the sky.
- D: The light is black.
- L: Yeah, is only what you can see, the stars, and it is cool in the night in a ship. Yeah. Because the ocean, the sea, is cool.
- Y: And for example, to be three night in.. on just... just you can see the stars and the moon and that's all.
- L: Yeah, that's all. (todos rien)
- Y: I think that's more fun now but could be more interesting when you are...
- D: In an airplane you can see the city light.
- Y: Yeah.
- K: I haven't traveled in the night by a plane but I think it could be boring fly in the day because in the day you can see in the windows that's all, in windows you see.
- L: The other persons.
- K: Yeah there's nothing there and you are in the night you only see lights and something like that. Is it great or is it boring?
- D: Well I only see once when I arrived here night, at night, I tried to look my house. (todos rien).
- K: Look ; My house! Move it a little! Move it a little!
- D: You are entertained a while, while you are looking your house in the night.
- K: Yeah! Like... Ahhh! There's my tree, Hello everyone, the... Here I come!
- K: I like much travel by car 'cause, I have, I have many great experiences. All years, all long vacations, I travel, all my family, like about thirty five or forty persons travel and go to take a vacation, a lot of vacations, is like, great! 'cause for example, we are six or seven cars and one is for fathers, another is for mothers and another is for grandpas and grandchildren, another is for teenagers, another is for not a teenagers but not an adult, is funny, like you are in a... with all my cousins and all that, is like funny. It's what I like, travel by car, more like travel by train or something like that. It's better for me.
- D: Well, by car you can see more places in the road.
- K: Yeah, you can go like "ranchando" and you see see another "pueblito" and another "pueblito" and another "pueblito" That's funny, I like that, 'cause you, when you are a child when you go to a part for example, from Monterrey to....
- Y: Manzanillo.
- K: You are... aaaah! I wanna ride, I wanna ride, I wanna ride. And when you go to Manzanillo to Monterrey, you say ohhh! I wanna stop one time, yeah!... you run one hour, I wanna stop another time, you run one hour, I wanna stop! All days you never came, never can arrive to your city. Is like... ohhh!, I don't wanna go to...
- D: And the bathroom stops?
- K: We do a lot of bathroom stops!
- L: Like an hour.
- K: Yeah. I wanna "papitas", I wanna stop at the gasoline station.

- Y:** You can enjoy more the travel in your car.
K: I enjoy the trip.
Y: Yeah.
K: I have always my... how you say "hielera" my ice... I don't ... I don't...
Y: Ice maker.
K: My hielera. With puffy boy lunches and all that and... i wanna eat it all, yeah, I don't like it.
D: Yeah, your cooler I think.
K: My cooler oh... yeah.
Y: That's all.

Fin de la práctica.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANEXO 2

Encuesta al inicio del semestre.

1. ¿Cómo te sentiste durante la primera clase?

- 1- Al principio algo temeroso porque no sabía que maestro nos tocaría y sobre todo como iban a ser las clases, pero sobre todo porque no tengo muy buen oído para el inglés.
2. Muy bien.
3. Bien.
4. Me sentí un poco nervioso y con algo de ansiedad. I felt a little nervous and with a little of anxiety.
5. Me sentí un poco nervioso como en todas las clases por primera vez. I feel a little nervous, like all the first time classes.
6. Me sentí muy nervioso porque no sabía quien era mi maestro y los alumnos. I was very nervous, because i didn't know who was my teacher and students.
7. Estaba muy nervioso porque no soy de este curso. I was so nervous because i'm not from this course.
8. Estoy muy nervioso pero creo que después de trabajar en parejas todo cambió. I am very nervous but i think that after of work in pairs all changed.
9. Bien.
10. Bien. Fine
11. Me sentí muy extraño porque nunca he tomado cursos de inglés como este, es decir nunca he estado así. I feel so datrange cause i've never been taken english courses like this, amin i've never been like this.
12. Me gusta mucho porque es muy dinámico. I like so much because it's so dinamic.
13. Un poco incomodo porque no entiendo muchas cosas o las entiendo a a mitad.
14. Bien.
15. Bien.
16. Bien.
17. Algo nerviosa pero esta bien.
18. Muy a gusto.
19. Un poco no tan adaptado pero con el tiempo se q' este se me va a quitar.
20. Bien pero algo nerviosa.

2. ¿Te gusto participar en conversación en parejas?

1. Sí, porque siento que aprendemos más y podemos tener mas fluidez y conocer a nuestros compañeros.
2. Sí, me gusta participar en parejas.
3. Sí.

4. Creo que es bueno conocer gente diferente de la misma facultad. Yo siempre admiré la diversidad de la gente. I think that is good to meet different people from the same faculty. I'd always admired the people diversity.
5. Sí. Yes, i do.
6. Sí. me gusta porque yo no soy muy bueno hablando ingles con otras personas. Yes, i like, because i ´m not very good to speak with another persons in English.
7. Yes, i think it´s a perfect exercise for the first class.
8. Yes, i like because make this lost afraid to speak in public.
9. Sí.
10. More or less.
11. Yes, I really like to participate in pairs conversation and all those activities.
12. Yes I like because i never did.
13. Sí.
14. Sí.
15. Sí.
16. Sí.
17. Sí.
18. Sí.
19. Sí, es buena para la práctica.
20. No mucho.

3. ¿ Cómo te sentiste al conversar con la primera persona?

1. Un poco nerviosa ya que al hablar en inglés a la primera es algo difícil y más porque no sabía si el ya sabía más inglés.
2. Un poco desorientada.
3. Bien.
4. Bien. Fine.
5. Yes, i did.
6. Very, very nervous, I was not sure if I can speak good.
7. I was so nervous.
8. I´m feel very nervous, because is new people, and don´t like talk with persons that I don´t know.
9. Con la lengua trabada.
10. A little nervous.
11. I feel so strange cause sometime she could,´t understand me. I don´t know if it´s my english.
12. I feel so nervous because I never speak with any persons in english.
13. Bien.
14. Faltó mas conocimiento.
15. Bien.
16. Medio inseguro.
17. Nerviosa.
18. Muy bien.
19. La primera persona incomodo para conocer, no hablaba mucho.
20. Nerviosa, no sabía preguntar ni como.

4. ¿Cómo te sentiste al conversar con la segunda persona?

1. Más en confianza porque ya había practicado con el primero.
2. Mucho mejor, menos desorientada.
3. Bien.
4. Bien. FINE.
5. I felt better. More comfortable and secure.
6. I was very good because everybody talk very good and because I think the understand me.
7. So nervous yet.
8. I'm feel very nervous because thay talk to me very fast and I understand a little.
9. Con un poco más de fluidez.
10. Fine.
11. I feel better cause I know that my english is much better.
12. Well the nervous down, but I can't speak too much because I'm not practice much.
13. Bien
14. Fue más amplia y grata.
15. Igual.
16. Bien.
17. Bien y no tan nerviosa.
18. Bien
19. Un poco relajado ya que había pensado ciertos presentes.
20. Menos nerviosa pero igual de indecisa.

5. ¿Disfrutaste la conversación en inglés con otros?

1. Sí.
2. Sí en lo poco que pude entender y transmitir pero con mucha dificultad al inglés.
3. Sí.
4. Sí pero es necesario más tiempo para realmente saber más acerca de mis compañeros de este curso. yes, but it's necessary more time to really know more about my partners from this course.
5. Yes, I did
6. Yes, it was very funny.
7. Yes, the snother students are friendly.
8. No, I don't enjoy because I'm very nervous.
9. Un poco.
10. No.
11. I think so!
12. Yes, I like so much.
13. Fue divertido pero muy malo. (en mi persona).
14. Sí.
15. Sí.
16. Sí.
17. Sí.
18. Sí.
19. Sí así puedo irme adaptando mas a los sonidos en inglés.

20. No mucho.

6. ¿Qué es mejor, hablar en inglés todo el tiempo o hablar en español todo el tiempo?

1. Para poder aprender creo que hablar en inglés.
2. Bueno, me siento muy extraña.
3. Inglés.
4. The best is to speak in the language used in the place where you live or work.
5. Speak spanish all the time, because it is my language and we live in a wonderful country with beautiful language but unfortunately the english is necessary.
6. I think it's better to speak spanish because I know to speak spanish very good.
7. In the class: speak english all the time, but in the other situations sometimes english and sometimes spanish.
8. Don't say what is better because if the people talk in english we have talk in english.
9. Todo el tiempo en inglés.
10. To speak spanish is easier.
11. I like more speak in english than spanish cause I like more expressive.
12. Well, I think it's better speak in english because it's more import in this time and all about to learn.
13. Para mí sería una mezcla de ambos para así aclarar dudas de lo que significa lo que nos dice en inglés.
14. El inglés se necesita practicar mucho mas para poder entenderlo y entender a otras personas que lo hablan.
15. Inglés en la clase, hablar inglés todo el tiempo.
16. En inglés.
17. Hablar en inglés toda la clase porque así practicas el inglés.
18. Es mejor hablar en inglés todo el tiempo.
19. Yo pienso que un 50% y 50% al principio y conforme vayamos avanzando aumentar el porcentaje de conversación en inglés.
20. Hablar en inglés.

7. ¿Te ayuda en algo la conversación en parejas?

1. Sí a perder un poco el miedo a hablar.
2. Sí, pues creo que puedo llegar a comprender a largo plazo la conversación en inglés.
3. Sí, me ayudó a conocer más gente.
4. It helps me like human because the peolple whom i spoke to are too different to me that they teached me some of theirs ideas.
5. Yes, it was.
6. Yes, that's good to talk and to take confidence.
7. Yes, to take confidence with my partners.
8. The first conversation.
9. Sí.
10. Yes.
11. I hope it was happened.
12. Well, I'm think in all.

13. Esta primera vez poco porque no sé nada de inglés, con el paso del tiempo y aprendiendo este idioma me ayudará mucho la conversación.
14. Sí. Fué práctico.
15. Mas o menos.
16. Sí.
17. Sí, para saber cuanto inglés puedo pronunciar.
18. Sí, para practicar inglés.
19. Sí, para oír otros presentes que no recordaba o sabía.
20. Muy poco.

8. ¿ Descubriste algo?

1. Sí.
2. Sí, que puede resultar muy agradable lograr hablar en inglés y entenderlo.
3. Sí, como son en realidad.
4. I can't say that I had discovered anything, just i had observed that every head is a completely different world.
5. Yes, I did. I discovered that I need to practice more the talk way and some words to express myself well.
6. Yes, I forgot a lot of words.
7. Yes, that I don't know to speak english like I thought and that I forgot a lot of words.
8. I'm discover that is better to work in pairs.
9. Que si quiero me puedo dar a entender.
10. Yes.
11. I discover that the next semesters will be more difficult.
12. Yes, I need practice and learn more.
13. Algo sobre la vida personal de mis compañeros, si.
14. Que practicarlo es más positivo.
15. No.
16. No.
17. Sí, cosas de mis compañeros.
18. Sí.
19. Sí, que me pongo nervioso al intentar pronunciar en inglés a veces solo lo pronuncio mejor, bueno, digo yo.
20. Que necesito practicar mucho.

9. ¿Cuál es tu impresión de la primera clase?

1. Que va a ser muy dinámica.
2. Mi objetivo es lograr entender y hablar el inglés.
3. Está muy bien.
4. I don't enjoy to think in english while someone else speak in spanish. So my impression is that in the english class there were a lot of spanish.
5. I think that is going to help me in the way to express me better.
6. It was very funny and interesting.
7. I think it will be a good course and I want to stay here, but it is impossible.
8. I think that is a good course.
9. Que tal vez me pude llegar a gustar el idioma.

10. I'm under the advanced level.
11. I like it but I have a suggestion, it will be better if all of us try to speak in english all the time.
12. Well, I like so much because it's different to me and it's so important (I want to learn English).
13. Interesante.
14. Muy buena.
15. Buena.
16. Buena.
17. Que es buena la clase y me va a ayudar a aprender más inglés.
18. Me pareció muy bien.
19. Me agrada la forma en la que se plantea llegar a los objetivos.
20. Me gustó y creo que puedo aprender mucho.

10. ¿Qué esperas de este curso?

1. Poder aprender los objetivos marcados, tanto escuchar como la pronunciación.
2. Muchos logros propios de integrarme al grupo.
3. Aprender más inglés.
4. To increase my vocabulary and fluency.
5. I expect what I wrote in question number 9.
6. I think I hope to talk very good the english.
7. Well I think I can't continue in this course.
8. I'm wait that this course help me to talk in english with more easy.
9. Aprender.
10. To learn more english.
11. I expect that this course help me to learn more new things and more words, for improving my english, like when I give speeches.
12. Well, I speak and write english.
13. Aprender algo de inglés y que me guste porque al no entender no me llama mucho la atención.
14. Aprender más inglés y mejorarlo al escucharlo.
Aprender inglés día a día.
15. Aprender, más bien, recordar algo de inglés.
16. Aprender bien el inglés básico 1.
17. Aprender todo durante él.
18. Espero llegar a incrementar mi nivel de comprensión del inglés tanto escrita como verbalmente.
19. Que me motive a aprender al interactuar con los compañeros.

11. Describe.

1. Me considero responsable, paciente, tolerante, sincera, sensible, amigable, cooperadora y servicial.
2. Siento que puedo tener buena comunicación en general, espero poder proyectarlo.
3. Mido 1.75mts. tengo pelo negro ojos negros, me gusta participar en la clase, me gusta que la gente sea sincera y que no tengan privilegios con alguien.
4. I'm a person trying to increase my knowledge.

5. I am a little introvertive person, but funny and good friend, i love to listen a person. I think I'm, good at it.
6. I'm very nervous.
7. I am a very good girl and so modest too. Everybody thinks that I'm crazy, and I think that too., but I like to be that way.
8. I'm a shy girl.
9. Tenaz, emprendedora, me gustan los retos, alegre.
10. I'm quiet, I don't have many friends.
11. I'm not the kind of person that be quiet all the time, I've to talk or I will be so anxious, sometimes is good but anothers i doesn't. I like too much english, this is why I take this course since my first semester here. I hate hypocresy, this is the worse thing that you can do it for me. I could forgive but is hard for me to believe in someone as the way I did before make me something wrong.
12. I'm nineteen, I like read and ear music, and I like english but I can't understand much because it's so complicated to me.
13. Soy hombre blanco de 1.65 de estatura, alegre que estudia medicina y que le gustan los retos.
14. Trabajador sociable, alegre, y estudioso, ah, y un buen padre. Y esposo.
15. Mi nombre Ma de la Luz Galnarez Pérez. Edad 19 años.
16. Alto, blanco, 1.80, gordo.
17. Soy una chava de estatura baja y ya he tomado algunas clases de inglés soy algo inteligente pero también algo floja.
18. Soy Jose Vidal Hernandez Iruegas tengo 18 años, estoy en la fac. de Medicina vivo en Monclova Coah. y en Monterrey vivo con mi tía.
19. Soy muy amigable, si me acomodo puedo llegar a ser muy participativo y entusiasta.
20. Me gusta conocer gente nueva, soy morena, delgada, alta, honesta, alegre.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ANEXO 3

Encuesta al final del curso.

1. ¿Disfrutas platicar con la gente?

- 1) Sí
- 2) Sí
- 3) Sí, mas cuando hay temas interesantes.
- 4) Sí
- 5) Sí mucho. Creo que es mi mejor distracción y forma de relajarme.
- 6) Sí
- 7) Sí
- 8) Sí
- 9) Sí

2. ¿Disfrutaste la conversación en inglés?

- 1) Sí.
- 2) Sí
- 3) mucho, realmente me ayuda a entenderlo más.
- 4) depende de cómo lo hable la otra persona.
- 5) Sí, me interesa y además me ayuda a enriquecer mi vocabulario.
- 6) Sí, aunque me pongo nerviosa porque aún no domino el inglés y siento que me falta mucho vocabulario.
- 7) Sí mucho
- 8) Sí mucho.
- 9) Sí mucho.

2. ¿Cuál es tu opinión acerca de realizar grabaciones de tus conversaciones en inglés en clase?

- 1) Me parece una buena idea pero creo que debería realizarse sin que notase que lo están grabando.
- 2) Es bueno porque nos damos cuenta de nuestros errores una vez escuchándonos.
- 3) Me da pena pero es bueno para corregir los errores.
- 4) Me pone de nervios.
- 5) Es buena idea solo que a veces por prestar atención a que te están grabando pierdes la concentración.
- 6) Son un buen método para checar nuestros errores al hablar.
- 7) Es bueno para obtener confianza.
- 8) Es divertido y poco a poco me quita los nervios.
- 9) Me ayuda a que desaparezca la inseguridad.

4. ¿Cómo te sentías antes iniciar la grabación?

- 1) Nervioso, presionado.
- 2) Nerviosa.
- 3) Nerviosa, no se me ocurría nada que decir.
- 4) Nerviosa
- 5) Tranquila pero con muchas ideas en la cabeza.
- 6) Un poco nervioso y pensaba lo que iba a platicar.
- 7) Algo nervioso.
- 8) Nervioso.
- 9) Nervioso.

5. ¿Cómo te sientes después de terminar la grabación?

- 1) Aliviado
- 2) Relajada.
- 3) Con ganas de corregir lo que pronuncié mal.
- 4) Ya tranquila.
- 5) Bien, feliz y con un peso menos.
- 6) Más tranquila.
- 7) Menos nervioso.
- 8) Con más seguridad.
- 9) Con más confianza.

6. ¿Crees que las prácticas de grabación de conversaciones en inglés sean útiles en tu aprendizaje del idioma inglés?

- 1) Sí creo que es muy bueno, pero como opiné antes, pienso que debería grabarse sin uno notarlo.
- 2) Claro que sí, porque de eso se trata de entender el inglés y sobre todo escuchándolo.
- 3) Mucho.
- 4) Sí, te ayudan a dominarte a ti mismo.
- 5) Tal vez sirven p/ calificar, pero no para que aprendas mejor o más rápido.
- 6) Sí
- 7) Sí sirven porque me ayuda a saber como hablo.
- 8) Sí, Sí me ayuda a adquirir fluidez.
- 9) Me doy cuenta sí voy avanzando en hablar con más fluidez el inglés.

7. ¿Que prefieres? Un curso de inglés con práctica de grabación de conversaciones en inglés o un curso de inglés sin práctica de grabación de conversaciones en inglés.

- 1) Con practica de grabación.
- 2) Con grabación de conversaciones.
- 3) Con practica de grabaciones.
- 4) Creo que me da igual.
- 5) Para mí, sin grabación.

- 6) Un curso con las grabaciones de las conversaciones.
- 7) Con práctica de grabación en inglés.
- 8) Con práctica de grabaciones en inglés.
- 9) Con grabaciones.

8. Durante la práctica de conversación en inglés, ¿entendiste todo lo que tus compañeros decían en inglés?

- 1) Sí la mayor parte sobre todo si está bien pronunciado.
- 2) Sí una que otra palabra pero si se entendió.
- 3) Sí solo a veces unas palabras no.
- 4) Algunas veces no entendía algo, pero en general creo que sí.
- 5) Sí pocas veces batallé.
- 6) La mayor parte la entendían.
- 7) Sí casi todo
- 8) Sí todo
- 9) Sí todo.

9. ¿Lograste que tus compañeros entendieran lo que decías en inglés? ¿cómo lo sabes?

- 1) Supongo que la mayor parte de lo que dije.
- 2) Sí porque ellas a veces me corregían alguna palabra que estaba incorrecta.
- 3) Eso creo.
- 4) No lo sé.
- 5) Mmmh... Creo que sí, yo no hablo cosas muy complicadas para que los demás entiendan y yo hable con más fluidez.
- 6) Me imagino que sí porque seguían la conversación.
- 7) Sí porque me contestaban.
- 8) Sí porque seguían la plática.
- 9) Sí porque a veces me corregían amablemente.

10. ¿Cuál es tu método para estudiar inglés? ¿Cómo estudias inglés?

- 1) Asistiendo a clases, leyendo documentos en inglés, prestando atención en la pronunciación en películas canciones y conversaciones.
- 2) Hablando con mis familiares y practicando los verbos con sus auxiliares.
- 3) Leyendo, escuchando nuevas frases y palabras.
- 4) No estudio, solo intento hablarlo.
- 5) Platico con amigos que lo hablan, veo películas, escucho música, tomo cursos de redacción y conversación (cuando tengo tiempo), mis escritos personales intento hacerlos en su mayoría en inglés.
- 6) Escuchando canciones en inglés para observar la pronunciación y ampliar el vocabulario. Realizando ejercicios de gramática.
- 7) Leyendo en inglés
- 8) Escuchando música en ingles
- 9) Leyendo mis libros de medicina en inglés

ANEXO 4

Resultados del Interchange Placement Test

Resultados iniciales y finales del examen diagnóstico Interchange Placement Test (IPT)

Resultados de la Sección de la listening			Resultados de la sección de reading		
alumnos	1er. Examen	2do, Examen	alumnos	1er. Examen	2do. Examen
	LISTEN - 1	LISTEN -2		READ -1	READ -2
B -1	12	13	B -1		10
B -2	6	8	B -2	10	12
IN -1	15	16	IN .1	17	18
IN -2	10	15	IN -2	15	17
IN -3	10	11	IN-3	4	11
AV -1	18	17	AV -1	12	17
AV -2	12	18	AV -2	13	16
AV -3	16	17	AV -3	11	17
AV -4	11	15	AV -4	10	17

Resultados de la sección de language			Resultados totales por nivel		
ALUMNOS	1er. Examen	2do. Examen	ALUMNOS	1er. examen	2do. Examen
	LANG -1	LANG -2		Total Puntos	Total puntos
B -1	9	11	B -1	30	34
B -2	0	17	B -2	16	37
IN -1	19	24	IN -1	50	58
IN -2	18	22	IN -2	43	54
IN -3	12	18	IN -3	26	40
AV -1	19	30	AV -1	19	64
AV -2	9	30	AV -2	34	61
AV -3	14	22	AV -3	41	56
AV -4	15	24	AV -4	36	56

ANEXO 5

Listado de 11 Temas de Inglés sugeridos en el Programa de Estudios Generales

1. **Family life and friends / La vida familiar y los amigos.**
 2. **Education / La educación.**
 3. **A day in my life / Un día en la vida.**
 4. **Topics of interest / Temas de interés.**
 5. **Interpersonal communication / Comunicación interpersonal.**
 6. **A story to tell / Una historia que contar.**
 7. **Today's values / Los valores de hoy.**
 8. **Creativity in one's work / Creatividad en el trabajo.**
 9. **Complaints and suggestions / Quejas y sugerencias.**
 10. **We have different customs / Tenemos diferentes costumbres**
-
11. **Controversial topics / Temas de controversia.**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

