

03070

1
28j

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

Una Propuesta de Programa para el
TALLER DE REDACCIÓN Y COMPOSICIÓN I
de la Licenciatura para la Docencia en Inglés en la
Escuela Normal Superior de México

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA

OFELIA YOLANDA ARIAS GARCÍA

MÉXICO, D. F.

1995

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos Perla y Rafael por su entusiasmo y comprensión.

A mi madre y hermanos por su cariño y paciencia.

**A la Mtra. Diana Jenkins Williams de Ormsby
por la invaluable dirección y el apoyo brindados
para la elaboración de la presente.**

**Al Comité Dictaminador
Mtra. Patricia Andrew Zurlinden,
Mtra. Maricela Colín Rodea,
Mtra. Marilyn Buck Kirby, y
Mtro. Fernando Castaños Zuno
por sus comentarios y valiosas observaciones.**

ÍNDICE

	Pags.
Agradecimientos.	1
Sinopsis.	2
Introducción.	3
Capítulo I.	
1. Introducción al Curso.	5
1.1. Consideraciones Generales.	6
1.2. El Área del Tema.	8
1.3. Propósitos del Curso.	9
1.4. Justificación del Trabajo.	9
1.5. Contribuciones Previstas.	10
Capítulo II Marco Teórico.	
1. Introducción.	12
1.1. El Enfoque del Diseño del Silabo.	12
1.2. Un Curriculum Modelo.	13
1.3. Definición de "Silabo."	14
1.4. El Papel del Maestro Como Diseñador.	17
1.5. Primera Conclusión.	18
2. Precisando el Diseño del Silabo.	
2.1. Introducción.	18
2.2. Orientaciones Básicas.	19
2.3. Propósitos de Aprendizaje.	21
2.4. Metas de Aprendizaje.	29
2.5. Segunda Conclusión.	31

Arias García, "Taller de Redacción..."

3. Orientación de los Silabos.	
3.1. Introducción.	31
3.2. Planeación Analítica y Sintética del Silabo.	32
3.3. Silabos Gramaticales.	33
3.4. Criticando los Silabos Gramaticales.	35
3.5. Silabos Funcional - Nocional.	39
3.6. Crítica a los Silabos Funcional - Nocional.	40
3.7. Silabos Analíticos.	41
3.8. Tercera Conclusión.	42
4. Los Silabos Orientados en el Proceso.	42
4.1. Silabos de Procedimiento.	43
4.2. Silabos Basados en Tareas.	44
4.3. Silabos de Contenido.	47
4.4. El Enfoque Natural.	50
4.5. El Diseño del Silabo y la Metodología.	52
4.6. Cuarta Conclusión.	53
5. El Proceso de Escribir.	54
5.1. El Proceso de Escribir en Segunda Lengua.	55
5.2. Lo que Sabemos Sobre Aprender a Escribir.	57
5.2.1. La Lectura y su Influencia en la Escritura.	58
5.2.2. Escribir y la Frecuencia de Hacerlo.	60
5.2.3. La Retroalimentación en la Escritura.	61
5.2.4. El Efecto de la Gramática en la Enseñanza de la Escritura.	61
5.3. Quinta Conclusión.	62

6. El Enfoque de la Escritura Orientado en el "Proceso".	62
6.1. Concepciones Actuales Sobre la Lectura y la Escritura.	64
6.2. La Lectura Como Input en el Proceso de Escritura.	66
6.3. Adquirimos Vocabulario y Ortografía a Través de la Lectura.	68
6.4. El Texto Libre.	68
6.5. Sexta Conclusión.	69
Capítulo III La Propuesta.	
1. Introducción.	70
1.1. El Análisis de Necesidades.	71
1.2. Metas de Aprendizaje.	72
1.3. Objetivos del Curso.	73
1.4. Consideraciones Teóricas que Subyacen al Diseño del Curso.	73
1.4.1. Principios en la Aplicación del Enfoque.	78
1.4.2. Bases Teórico Epistemológicas.	80
1.4.3. Fundamentación Psicopedagógica.	81
1.5. Orientación del Sílabo.	82
1.6. Una Unidad Temática.	89
1.7. La Evaluación del Taller.	93
1.8. La Evaluación del Diseño del Taller.	94
2. Conclusiones.	96
Apéndice I.	99
Apéndice II.	102
Apéndice III.	152
Bibliografía.	163

SINOPSIS

Autora: OFELIA YOLANDA ARIAS GARCÍA.

Título: Una Propuesta de Programa para el "TALLER DE REDACCIÓN Y COMPOSICIÓN I" de la Licenciatura para la Docencia en Inglés en la Escuela Normal Superior de México, Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada.

Nombre del Campo Temático: Diseño de Cursos, Elaboración de Materiales en ESP, Didáctica, Comprensión de Lectura, Análisis de Errores y Expresión Escrita.

Descripción: La presente tesis sostiene que en el proceso de formación de profesores de inglés, la elaboración de textos formales escritos en la lengua meta se favorece cualitativamente cuando se relaciona la lectoescritura con textos del campo de la Lingüística Aplicada, es decir, cuando el discurso teórico subyace en lo expuesto en forma escrita de manera práctica. Así mismo, se ha experimentado que el texto informal deviene de la exposición libre de las ideas, siempre y cuando, haya un cuidado expedito a la función retórica seguida del uso correcto de la gramática.

Metodología: La metodología con que se llevó a cabo este trabajo correspondió en primera instancia a la investigación documental, a la de campo, seguidas por la experimentación de la tesis expuesta. Aunados a estos procedimientos se estudiaron a fondo categorías tales como: currículum, sílabo, papel del maestro como diseñador, los sílabos orientados en el proceso, la lectura como input en el proceso de escritura, la escritura orientada en el proceso, entre otras.

Conclusiones: Por este trabajo se infiere que existen limitaciones en el plan de estudios de la licenciatura en cuestión. Sin embargo, a través del mismo, se hacen aportaciones sobre la formación de profesores en virtud de que se propone una metodología para habilitar a futuros docentes a expresarse en forma escrita, para acceder en el futuro a mejores expectativas de desarrollo. Aunque esta es una materia curricular, el curso expuesto juega un papel de remedial, subsanando de algún modo las carencias existentes. Los materiales seleccionados para su operacionalización son, sin lugar a duda, de los autores clásicos que no perderán vigencia en cualquier programa de esta naturaleza.

Hallazgos y Recomendaciones: Por la realización del presente trabajo, se considera necesario reflexionar en torno a estrategias significativas que mejoren la formación de profesores de idiomas y sobre todo, que estas propuestas al compartirse hagan manifiesto nuestras inquietudes y las soluciones que damos a los problemas en el quehacer cotidiano.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Introducción.

Este trabajo de tesis, presenta una propuesta de Diseño de Curso para el "Taller de Redacción y Composición I" de la Licenciatura para la docencia en Inglés en la Escuela Normal Superior de México, perteneciente a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, de la Secretaría de Educación Pública. Dicha propuesta plantea modificaciones tanto a los contenidos programáticos, como a los procesos metodológicos de enseñanza - aprendizaje con que deberá implementarse.

El trabajo consta de tres capítulos. En el capítulo uno, se describe a la institución donde se imparte este curso. Se especifica la ubicación de este curso en el Plan de Estudios de la Licenciatura y los recursos materiales y humanos con que cuenta, así como el tiempo para su operacionalización. Se describe el área del tema al que pertenece, sus propósitos, justificación y las contribuciones previstas.

El capítulo dos, corresponde al Marco Teórico del diseño del curso y se subdivide en seis aspectos. El primero es una introducción al enfoque del diseño, a la distinción entre el currículum y el sílabo y al papel del maestro no solo como consumidor de sílabos, sino también, en su compromiso como diseñador. El segundo aspecto refiere las orientaciones básicas de los sílabos, cómo se investigan los propósitos de aprendizaje y cómo se definen las metas, elementos que el diseñador del sílabo debe incorporar al mismo. En el tercero, se revisa la orientación de los sílabos, las características de los sintéticos o gramaticales y otros sílabos que caen en este rango, y que contrastan con los sílabos analíticos. En el cuarto aspecto, se revisan los sílabos orientados en el 'proceso', los llamados de procedimiento, los basados en tareas, los de contenido, el enfoque natural y su relación con la metodología. En el quinto, se investiga sobre el proceso de escribir en primera y segunda lengua, la lectura y su influencia en la escritura, por su frecuencia, por la

Arias García, "Taller de Redacción..."

retroalimentación y por la gramática que subyace en ella. Y en el sexto aspecto, se investiga sobre el enfoque de la escritura orientado en el 'proceso', la lectura como input en la escritura, la forma como se adquiere vocabulario y ortografía a través de la lectura, y las cualidades del texto libre.

En el capítulo tres, y con los elementos de los capítulos precedentes, se lleva a cabo el diseño mismo del curso, precisando el resultado del análisis de necesidades, las metas de aprendizaje y los objetivos del curso. Las consideraciones teórico-metodológicas con que ha de implementarse el curso, la orientación y contenido del sílabo, una unidad temática, la evaluación del taller y del diseño.

Para concluir se presentan los apéndices. El Apéndice I, muestra las expectativas de los estudiantes antes del curso, el Apéndice II son las muestras de los textos que apoyan al curso, y en el Apéndice III, se ejemplifican los trabajos elaborados por los alumnos en el campo experimental del mismo. Al final se integra la bibliografía.

CAPITULO I

1. Introducción al Curso.

Con objeto de lograr la obtención del grado de Maestría en Lingüística Aplicada decidí desarrollar el diseño de un curso. Este curso está previsto en el Plan de Estudios 1983 de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) sitio donde egreso en 1970, y donde me desempeñé como docente, desde 1982 hasta la fecha.

En muchos países donde no se habla Inglés, los maestros de idiomas han enfrentado el problema de proveer instrucción en el tipo de enseñanza que demandan los estudiantes de las diversas disciplinas, a veces capacitación en el aspecto oral, otras en el aspecto oral y escrito y otras veces en la comprensión de textos en inglés. Con base en esto, han procurado una formación de maestros idónea a esas exigencias académicas, la cual les permita tomar en sus manos a las nuevas generaciones y encauzar la solución de sus necesidades hacia ciertas habilidades específicas. Es por ello, que las nuevas generaciones de maestros de idiomas reclaman cursos sobre habilidades particulares del conocimiento y del manejo de la lengua, que les doten de destrezas suficientes a la vez que de mayor compenetración en el dominio del mismo.

La ENSM ha sido formadora de profesores por más de cincuenta años para las escuelas de nivel medio y medio superior en todas las asignaturas en las que se incluye Inglés, la cual nos ocupa de manera particular en este diseño, ha aplicado diversas estrategias de enseñanza - aprendizaje, cambios a los contenidos, o bien, actualización a los enfoques. Algunas de estas modificaciones, las han estipulado los organismos dependientes de la Secretaria de Educación Pública (SEP) encargados de esa tarea, pero en otras ocasiones, hubieron de llevarse a cabo reformas domésticas al interior de la institución bajo la responsabilidad compartida de los miembros del colegio de dicha licenciatura. En 1983, se llevo a cabo una reestructuración oficial al plan de estudios de la institución. El Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM se precisó ha de responder al:

Arias García. "Taller de Redacción..."

"...propósito de lograr la más adecuada formación de los maestros de educación media y normal. Por tanto, está encaminado a conseguir el mas alto grado de congruencia entre la preparación de los docentes y los objetivos, métodos y contenidos de esos tipos de educación, para garantizar, por medios adecuados y confiables el mejoramiento de la calidad de la educación."
Reyes Heroles (1984).

Dicha reestructuración permitió los siguientes cambios. En el aspecto físico, la institución pasó de la calle de Fresno 15 Col. San Cosme a la calle de Manuel Salazar 220, Col. Exhacienda El Rosario, Azcapotzalco. Del modelo curricular por Asignaturas, al modelo curricular por Áreas. De la terminal como Profesor en Inglés a la terminal, como Licenciado en Inglés, con los cambios curriculares próximos a los enfoques para la enseñanza del idioma vigentes, pero con una carga académica mayor en el área pedagógica limitando así, el conocimiento del área del idioma en sí. No obstante que la nueva reestructuración, vislumbró la necesidad de elevar el nivel profesional de sus egresados para acceder a impartir clases no solo en los grados citados antes, sino también, en el nivel de licenciatura, que es la modalidad en se ubicó a la Educación Normal de modo general. Este compromiso demando pues, sin lugar a duda, una formación de profesores con un nivel superior de conocimientos del idioma en sí y de la metodología adecuada para la enseñanza. Es por eso que la materia o asignatura " Taller de Redacción y Composición I," a través de una propuesta teórico - metodológica motivo fundamental de esta tesis, pretende capacitar al estudiante a elaborar trabajos escritos, que vayan desde una nota hasta un ensayo, sobre aspectos alusivos a la formación de profesores de lenguas.

1.1. Consideraciones Generales.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Inglés, ha considerado el curso " Taller de Redacción y Composición I " desde el Plan 1959, el cual estuvo en operaciones hasta 1983. Por aquel entonces,

Arias García. "Taller de Redacción..."

dicho curso, no pretendió habilitar al estudiante para que escribiera su tesis en inglés situación reglamentada por la costumbre y fuera del ordenamiento institucional. Obviamente, esta dificultad dejó al margen de la titulación a muchos de sus egresados. En 1993, el colegio de profesores de esta licenciatura argumentó ante el cuerpo académico del plantel, la necesidad de ceñir la práctica a la legalidad, asumiendo las convenciones de titulación que rigen al resto de las instituciones formadoras de maestros de idiomas, las cuales fueron suscritas por la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES), eximiendo de esta manera a sus egresados, de la difícil tarea de elaborar un trabajo en inglés y así, llevarlo a cabo en su lengua materna a fin de lograr un mayor número de trabajos de titulación. La implementación de este curso se ha venido desarrollando bajo el criterio del maestro en turno y aunque el objetivo central no sea el documento recepcional, es menester que el Maestro de Inglés sea capaz de alcanzar un nivel de proficiencia en el área de la escritura para cubrir las exigencias del perfil previsto. Por lo tanto, es necesario llevar a cabo una estructuración de este taller, cuidadosa y mesurada que delimite y aproveche tanto lo teórico como lo práctico de la Lingüística Aplicada durante la formación de los maestros de inglés.

Los recursos disponibles para operar este curso coexisten al interior de la ENSM. Los que se refieren al personal docente serán atendidos al interior del Colegio de Inglés, en el entendido de que cualquier maestro interesado en la impartición de este curso, habrá de involucrarse no solo con el contenido del mismo sino, en primer lugar, con el análisis de los propósitos del Plan de Estudios en general, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar cómo se integran y apoyan los diversos contenidos de las asignaturas del Plan de Estudios. Y en segundo lugar, y con relación al contenido del curso, también el candidato a impartirlo, habrá de familiarizarse con la visión teórico - metodológico que subyace en el diseño mismo. Estos elementos permitirán entender y aplicar mejor el procedimiento pedagógico previsto para estos fines.

El tiempo considerado para este curso es de un semestre, es decir 60 hrs. aproximadamente. El desarrollo del curso entonces, consistirá en abordar diez Unidades Temáticas de seis horas cada

Arias Garcia. "Taller de Redacción..."

una de ellas. La implementación del mismo, por último, se llevará a cabo dentro del área física del plantel y con el apoyo material del laboratorio. Aunque no se descarta la posibilidad de sumar otras condiciones físicas y materiales externas al plantel.

1.2. El Área del Tema.

Este trabajo corresponde al área de Diseño de Cursos y Elaboración de Materiales en ESP (Inglés con Propósitos Específicos). Se relaciona a la vez con Didáctica, Comprensión de Lectura, y Análisis de Errores en la producción escrita durante el proceso de formación de profesores de idioma.

Es sabido que la producción escrita es un trabajo que enfrenta al alumno, al interior del salón de clases mecánicamente, pregunta respuesta, o bien, aborda un tópico en un ambiente descontextualizado. Sin embargo, la escritura es un proceso lingüístico en el cual, por una parte, es necesario conocer las estructuras secuenciales de los textos escritos - entendidas no solo como letras en las palabras, palabras en las oraciones, oraciones en los párrafos, o bien, párrafos en los ensayos y textos - mismas que representan un papel esencial - sino que también, es un proceso social que tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales, tanto como, con fines profesionales y personales.

Siguiendo a Woods (1985), se sostiene que " el lenguaje escrito entra en la vida social como escolar y por consiguiente, entra en la vida mental de sus miembros." Desde esta perspectiva se vislumbran dos contextos en la producción escrita, uno mental o interno que el escribiente aporta y, otro externo en el cual se encuentra el que escribe o del cual se informa.

Ambos contextos en este diseño, se verán controlados durante el curso " Taller de Redacción y Composición I". El segundo, será tratado a través de lecturas como un input específico, que hace referencia al campo de la enseñanza de lenguas como hilo conductor del contenido, mientras el primero, refiere lo social y cultural gradualmente organizado, previendo una producción de textos, determinados por su función discursiva en el campo de contexto mencionado. Es decir, que el

Arias García. "Taller de Redacción..."

alumno después de leer varias maneras de definir, por citar un ejemplo, lo que es la adquisición de una segunda lengua, sea capaz de formular su propia definición de este concepto y expresarlo en forma escrita en la lengua meta.

1.3. Propósitos del Curso.

El curso se dirige a alumnos del séptimo semestre de la licenciatura en lengua extranjera Inglés de la ENSM, quienes son jóvenes entre 18 y 25 años, de ambos sexos. Algunos de ellos son maestros de educación primaria, pero la mayoría solo son bachilleres. Al llegar a este semestre, y particularmente a este curso, el 50% al menos, funge ya como maestro de Inglés en escuelas secundarias oficiales ó privadas, pues como es sabido existe una gran demanda de profesores de idiomas. La duración del curso será de un semestre y se impartirá bajo la modalidad de taller lo que implica, que el alumno realice una parte práctica al interior de cada sesión.

Tomando en consideración que la Lingüística Aplicada ofrece un campo de conocimientos teóricos y prácticos de esencial envergadura para un maestro de lenguas, es que se ha optado por esta área temática pero no se excluyen algunas otras correlacionadas con la enseñanza - aprendizaje de idiomas siempre y cuando tanto la lectura como la escritura se realicen en inglés.

El propósito de este curso es entonces, formar profesionales en la enseñanza del Inglés, aptos para escribir desde notas hasta ensayos en la lengua meta con base en la lectura previa, en el análisis y discusión de temas sobre el campo de la enseñanza de lenguas. De manera tal, que profundicen sobre lo teórico - metodológico de esta área del conocimiento y que desarrollen estrategias de escritura para poder disertar por este medio.

1.4. Justificación del Trabajo.

Una de las habilidades solicitadas por las nuevas generaciones de maestros es escribir en la lengua meta correctamente. Por ello, el objetivo de la licenciatura consiste en: Formar profesores para la

Arias Garcia. "Taller de Redacción..."

docencia en inglés como lengua extranjera , a nivel básico, medio y superior; que con una actitud humanista, crítica y creativa sean capaces de elegir los elementos teórico - metodológicos idóneos , que su campo ocupacional demande:

Además, el perfil académico profesional reclama que al egresar de la licenciatura en la enseñanza en inglés el alumno logre, entre otras metas las siguientes:

- Con amplio dominio del inglés y de su campo disciplinario.
- Capaz de diseñar propuestas curriculares y materiales didácticos aplicados a fines específicos en la enseñanza del idioma inglés.
- Poseedor de los conocimientos teórico - metodológicos que le permitan desarrollar investigación dentro de su campo disciplinario, como del ocupacional.
- Comprometido con una permanente actualización personal y colectiva.
- Con elementos suficientes que le permitan continuar estudios de posgrado en México y en el extranjero.

ENSM Propuesta de Plan de Estudios (1992: 2)

Con base a esta finalidad el planteamiento fundamental en el presente diseño consiste en determinar:

¿ Cómo mejorar la producción escrita de los estudiantes aspirantes a profesores de inglés en la ENSM ?

Para ello, se elabora esta propuesta estructurada en las nuevas tendencias comunicativas, en la relación lectura escritura; en los sílabos orientados en el proceso; en base a unidades temáticas por contenidos y tareas y en lo teórico y práctico de la enseñanza del inglés como segunda lengua.

1.5. Contribuciones Previstas.

Con este trabajo deseo hacer patente que el diseñar un curso no es una tarea que pueda realizarse sobre un esquema o "machote". Sino que es la suma de acciones que van desde el diagnóstico que

Arias García. "Taller de Redacción..."

da cuenta de la problemática existente, el análisis crítico reflexivo sobre la posible solución de los problemas detectados, hasta la elaboración de una propuesta teórico metodológica que permita precisar la sustentación teórica de carácter epistemológico y la fundamentación psicopedagógica de la propuesta.

De ahí, se desprenden los propósitos que habrán de cumplirse al implementar el curso, se pasa enseguida, al contenido programático y su correspondiente tratamiento didáctico metodológico, el cual incluye las actividades de los estudiantes, los recursos con los que se opera dicha propuesta y los criterios de evaluación a aplicarse tanto a los estudiantes como al curso mismo.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

1. Introducción.

Al diseñar un curso con la pretensión de coadyuvar al desarrollo de la habilidad para la producción escrita, durante el proceso de formación de maestros de Inglés como es la intención del presente trabajo, se encuentra uno con que el contenido lingüístico o sílabo en las clases de idiomas, se desvincula con frecuencia del resto de la currícula. En particular, hay pocos intentos por aplicar algún modelo sistemático sobre los principios de desarrollo curricular a la planeación, implementación y evaluación de programas para la enseñanza del lenguaje.

Los especialistas en el curriculum del lenguaje, han acostumbrado a enfocar sólo una parte del problema, -algunos se especializan en el diseño del sílabo, otros en la metodología, y otros en la evaluación. Recientemente este enfoque fragmentario ha sido criticado de manera amplia, y se ha hecho un llamado a generar un enfoque más comprensible para el diseño del curriculum del lenguaje, para corroborar esto hay que ver a Breen y Candlin (1980), Richards (1984), Nunan (1985).

1.1. El Enfoque del Diseño del Sílabo.

El presente diseño se va a realizar bajo un modelo sistemático que se encamine a desarrollar las habilidades que se necesiten para elaborar y producir textos estrechamente vinculados al contenido curricular del Plan de Estudios del la Licenciatura para la docencia en Inglés en la ENSM.

Candlin (1984) indica que currícula se refiere a establecer proposiciones generales acerca del aprendizaje de una lengua, sus propósitos y experiencias, la evaluación y las relaciones entre los maestros y los alumnos. De acuerdo con él, se señala que la currícula debiera contener también

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

bancos de ítems, es decir, listas de aprendizaje y sugerencias sobre cómo poder ser utilizadas por la clase. Mientras que los sílabos se encuentran localizados y basados en acontecimientos y anotaciones de lo que pasa a nivel del salón de clases ó cómo aplican los maestros y los alumnos un curriculum dada a su propia situación. En estos acontecimientos supuestamente se podrán hacer modificaciones al curriculum de modo tal que el proceso de desarrollo sea un ir y venir de manera cíclica.

1.2. Un Curriculum Modelo.

Es posible estudiar el curriculum de una institución educativa desde diferentes perspectivas. En primera instancia, podemos verlo desde la planeación del curriculum, es decir, identificar la relación existente entre necesidades y propósitos de los estudiantes, también desde el establecimiento de metas y objetivos; la selección y graduación del contenido; la organización apropiada de grupos de aprendizaje; la selección, adaptación o desarrollo apropiado de materiales y desde la determinación de los elementos de evaluación.

Mas aún, podemos estudiar el curriculum atendiendo a su aplicación / acción. Es decir, podemos estudiarlo observando el proceso de enseñanza aprendizaje y estudiando la manera en que las intenciones de la planeación curricular son traducidas a la acción.

Otra perspectiva, es aquella que somete al curriculum a la evaluación. En ella tratamos de encontrar lo que los alumnos han aprendido con relación a lo planeado. Adicionalmente, hasta podemos buscar si los estudiantes han aprendido algo más, que no estuviera planeado. También podemos precisar, los juicios por los que algunos estudiantes han alcanzado el éxito y por lo que otros han fallado, y quizás hasta hacer recomendaciones sobre los cambios que han de hacerse al curriculum en el futuro.

Finalmente, podemos estudiar hasta el funcionamiento administrativo de una institución, determinando la calidad de sus recursos, y cómo éstos son utilizados, cómo responde la institución a la comunidad interna y externa, cómo constriñe ó limita sus recursos y, cómo afectan las

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

decisiones administrativas lo que pasa en el salón de clases y así sucesivamente. Todas estas perspectivas reunidas representan el campo de estudio del currículum. Un campo amplio y complejo como puede observarse.

Es importante que en la planeación, implementación y evaluación de un currículum dado, todos los elementos estén integrados, como es la intención del presente diseño, de modo que, las decisiones tomadas a un determinado nivel no afecten a aquellas tomadas a otros. Por ejemplo, en cursos basados sobre principios del enfoque comunicativo, es importante que dichos principios sean destacados no solo en los documentos del currículum, y en la planeación del sílabo, sino también, en las actividades que se realicen en el salón de clases, es decir, en los modelos de interacción en el aula y en los test de actuación comunicativa.

1.3. Definición de " sílabo ".

Hay varios puntos de vista sobre lo que debe distinguirse entre diseño del sílabo y desarrollo del currículum. Hay también desacuerdos acerca de la naturaleza del sílabo. En algunos libros y apuntes sobre la materia es posible distinguir un enfoque estrecho y otro amplio para el diseño del sílabo.

El punto de vista estrecho marca una clara distinción entre el diseño del sílabo y la metodología. El diseño del sílabo es visto como algo que se refiere esencialmente a la selección y graduación del contenido, mientras que en la metodología se hace alusión a la selección de trabajos y actividades de aprendizaje. Aquellos que adoptan un punto de vista amplio cuestionan esta estricta separación, argumentando que con el advenimiento de la enseñanza comunicativa del lenguaje, la distinción entre contenido y trabajos o actividades sea difícil de sostener.

Las siguientes notas pertenecen a Brumfit (1984), las cuales proveen un excelente punto de vista del nivel de diversidad de opinión que hay sobre el diseño del sílabo. El amplio y el estrecho puntos de vista...

1. (...) quisiera llamar la atención sobre una distinción entre currículum y sílabo, esto es

su contenido, estructura, partes y organización, y (...) lo que en teoría del currículum es a veces llamado "proceso", esto es el desarrollo del currículum, implementación, diseminación y evaluación. Aquel se refiere al qué del currículum, como es y como debiera ser y luego a con quién y cómo se establece, (Stern 1984: 10-11).

2. (El sílabo) reemplaza al concepto de método y el sílabo es ahora visto como un instrumento por el cual el maestro, con la ayuda del diseñador del sílabo puede aproximarse a un grado de equilibrio entre las necesidades y los objetivos del estudiante (como ser social y como individuo) y las actividades que se llevarán a cabo en el salón de clases, (Yalden 1984: 14).

3. (...) el sílabo es simplemente un marco de trabajo dentro del cual las actividades pueden ser llevadas a cabo, un dispositivo de enseñanza para facilitar el aprendizaje, solo llega a ser tratado por la pedagogía cuando sus reglas determinan lo que debe ser aprendido y los aspectos de referencia que deben ser considerados, (Widdowson 1984: 26).

4. Podemos preguntar si es posible separar lo que ha sido llamado contenido, de método o procedimiento ó si en realidad se permite traer la evaluación al debate ?

5. Ningún sílabo expresará - no obstante indirectamente - ciertos supuestos acerca del lenguaje, del proceso de aprendizaje y del proceso pedagógico y social dentro de un salón de clases, (Breen 1984: 49).

6. (...) el currículum es un concepto general el cual implica consideración sobre la compleja totalidad de factores filosóficos, sociales y administrativos los cuales contribuirán en la planeación de un programa educacional. El sílabo, por otra parte se refiere a una subparte del currículum la cual involucra una especificación de las unidades que serán enseñadas (así como la distinción de cómo deberán ser enseñadas, lo cual es una cuestión de metodología), (Allen 1984: 61).

7. Dado que el lenguaje es muy complejo y no puede ser enseñado todo al mismo tiempo, el éxito de la enseñanza radica en que haya una selección del material

Arias García, "Taller de Redacción..."

dependiendo de la previa definición de los objetivos, del nivel de proficiencia y de la duración del curso. Esta selección se lleva a cabo en el estadio de planeación del sílabo, (Ibidem: 65).

Como puede observarse, algunos especialistas creen que el sílabo, la selección y graduación del contenido y la metodología debieran ser tratadas de manera separada, mientras otros opinan lo contrario.

Para los motivos de este trabajo, se considera que el sílabo debe ser definido exclusivamente en términos de selección y graduación del contenido y comprenderá también el nivel de elaboración y función de los trabajos y/o actividades de aprendizaje.

Desde aquí, se tomará como punto de partida la noción tradicional de que sílabo es una proposición del contenido lo cual suele ser la base para la planeación de un curso de diversos tipos y donde el trabajo del diseñador de un sílabo es la selección y graduación del contenido.

Para empezar entonces, debemos de distinguir entre diseño del sílabo lo cual se refiere al QUÉ en un programa sobre el lenguaje. La metodología, la cual se refiere al CÓMO. (Posteriormente, haremos una distinción entre los propósitos de los sílabos de procedimiento en los cuales la distinción entre "qué" y "cómo", llegan a ser difíciles de sustentar).

Un documento que da detalles de los variados componentes del sílabo, los mismos que deben ser considerados en el desarrollo de los cursos de lenguas es el de Threshold Level English (van Ek 1975). Van Ek enlista los siguientes componentes necesarios para un sílabo del lenguaje.

1. La situación en la cual la lengua extranjera será utilizada, incluidos los tópicos, mismos que serán parte de;
2. Las actividades en las cuales el aprendiente se verá involucrado;
3. Las funciones del lenguaje mismas que serán realizadas por los aprendientes
4. Qué será capaz de hacer el aprendiente con relación a cada tópico;
5. Las nociones generales las cuales los aprendientes serán capaces de manejar

Arias García, "Taller de Redacción..."

6. Las nociones específicas con las cuales se manejarán los estudiantes;
7. Las estructuras del lenguaje que el estudiante será capaz de usar;
8. El grado de habilidad con el cual el aprendiente será capaz de interactuar.

(Van Ek 1975: 8 - 9).

1.4. El Papel del Maestro Como Diseñador.

En notas recientes Bell (1983), señala que los maestros somos en gran medida consumidores de los diseños de sílabos que hacen otros. Mientras, algunos maestros tenemos relativa libertad para elaborar nuestros propios diseños basados en nuestros propios programas de enseñanza; muchos más, somos consumidores de los sílabos diseñados por otros. Esta aseveración, sin lugar a duda, debiera preocuparnos, a la vez que debiera ayudarnos a decidir sobre la importancia que tiene el involucrarnos con compromiso en dicha actividad.

Las siguientes son actividades a realizar al planear la elaboración de un sílabo:

- _ Identificar necesidades comunicativas de los estudiantes.
- _ Seleccionar y graduar el contenido del sílabo.
- _ Agrupar a los aprendientes en diferentes niveles ó en diferentes disposiciones de aprendizaje.
- _ Seleccionar y crear materiales y actividades de aprendizaje.
- _ Monitorear y asesorar el progreso del estudiante.
- _ Evaluar el curso.

Cuando se espera que los maestros diseñen, implementen y evalúen sus propios currículums, seguro un grupo de ellos encontrará en el listado de arriba todas las proposiciones como actividades de primera necesidad. Algunos se sentirán incómodos si se les pide expandir sus actividades hasta este nivel, otros, definitivamente se sentirán incapaces de desempeñar esta tarea según afirma Nunan (1987). Sin embargo, no hay lugar a duda en sostener que existen ventajas

Arias García, "Taller de Redacción..."

invaluables cuando nos toca diseñar nuestros propios sílabos, pues nos involucramos aún más con el proceso de enseñanza aprendizaje en el que nos encontramos.

1.5. Primera Conclusión.

Hasta aquí, se ha tratado de dar una idea de lo que es un enfoque en el diseño del sílabo. También se ha planteado que el diseño del sílabo ha sido un componente subsidiario del diseño del currículum. El currículum, por un lado, se relaciona con la planeación, implementación, evaluación, manejo y administración de programas educativos. El sílabo, por el otro, se enfoca particularmente a la selección y graduación del contenido. Mientras que pocos maestros están en la posibilidad de diseñar sus propios sílabos, se espera que otros muchos, interpreten y modifiquen sus sílabos durante el proceso en que los aplican. Es propósito en esta parte del trabajo presentar productos centrales y opciones valiosas para el diseño del sílabo con el objeto de proveer a otros profesores del conocimiento necesario y las habilidades para evaluar y hasta donde sea posible modificar y adaptar los sílabos a sus propias necesidades.

2. Precisando el Diseño del Sílabo.

2.1. Introducción.

La primera cuestión como diseñador de un sílabo consiste en determinar de dónde vendrá el contenido. Si tomamos consenso sobre lo que debieramos enseñar con la intención de desarrollar en los estudiantes la proficiencia o dominio (en una segunda lengua ó) de una lengua extranjera, si superamos una gran parte acerca del proceso de aprendizaje, si fuera posible enseñar la totalidad de un lenguaje dado, y si tuvieramos la descripción completa de la lengua meta, los problemas asociados con la selección y contenido secuencial en las experiencias del lenguaje, sería relativamente fácil arribar a ello.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Como es sabido no hay gran cantidad de acuerdo en la profesión de enseñar acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje de una lengua. Como una consecuencia de ello, debemos hacer juicios para seleccionar los componentes del sílabo desde todos los ángulos desde los cuales resulta importante para nosotros. Como Breen (1984) apunta, estos juicios no tienen un valor en sí, pero reflejan nuestras creencias acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje, obviamente, estos juicios afectan la toma de decisiones en el diseño del sílabo.

La necesidad de hacer juicios de valor y elegir qué incluir en las especificaciones del contenido y qué elementos van a ser básicos en la construcción de las partes del sílabo, presenta a los diseñadores continuos problemas. La publicación de la selección del contenido, llegará a ser precisada si el sílabo pretende apuntalar cursos pequeños. (Se puede argumentar sobre el recorte de un curso sobre la enorme necesidad de precisar la especificación del contenido).

2.2.Orientaciones Básicas

Hasta hace poco tiempo, los diseñadores empezaron por delimitar un listado de items gramaticales, fonológicos y de vocabulario, los cuales se graduaron de acuerdo a la dificultad y a la utilidad. El trabajo para el estudiante fue visto como el de manifestar dominio sobre dichos items.

Learning a language, it was assumed, entails mastering the elements or building blocks of the language and learning the rules by which these elements are combined, from phoneme, to morfeme, to word, to phrase, to sentence.

(Richards and Rodgers 1986: 49).

Durante los setentas, los enfoques comunicativos en la enseñanza del lenguaje, empezaron a incorporarse al interior del diseño del sílabo, la pregunta central de los proponentes de este nuevo enfoque fue: ¿ Qué necesita hacer el estudiante con la lengua meta ? además de, ¿ Cuáles son los elementos lingüísticos que el estudiante necesita dominar ? Al empezar a aparecer los sílabos con

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

su contenido se especificaron, no solo los términos gramaticales los cuales se espera que los estudiantes dominen, sino también, se buscó especificar en términos de habilidades funcionales las que necesita manejar el aprendiente para poder comunicarse con éxito.

Este movimiento fue dirigido en parte por el desarrollo del inglés con propósitos específicos. De este modo, los diseñadores del sílabo se enfocaron no solo a las funciones del lenguaje, sino también a un contenido experimental, esto es, a la forma como el lenguaje sería enseñado.

Tradicionalmente, los sílabos orientados lingüísticamente como algunos llamados sílabos comunicativos, comparten alguna cosa en común. Tienden a enfocar las cosas que los estudiantes debieran ser capaces de hacer como un resultado de la instrucción. A lo largo de este trabajo nos referiremos en cuanto al sílabo a precisarlo en término de fines, como un resultado de la instrucción y como 'orientador de productos'. Como se ha visto, la distinción tradicional que delinea el diseño del sílabo se refiere a los fines y a la metodología, lo cual, tiene que ver con los procesos a través de los cuales dichos fines son llevados a cabo.

Sin embargo recientemente, algunos diseñadores han sugerido que los contenidos del sílabo puedan ser especificados en términos de actividades de aprendizaje. Esto justificará la sugerencia de que los campos de la comunicación sean un *proceso* mas que una cantidad de productos.

En la valoración de los propósitos del sílabo tendremos que decidir sobre el cambio fundamental de perspectiva o si el avocarse a los propósitos del sílabo manifiesta un error categórico, o si son de hecho direcciones metodológicas además de ser productos del sílabo. Más aún, es este nivel debemos de precisar, si el sílabo debiera ser la lista de actividades, tanto como del contenido lingüístico.

Cualquier sílabo dado especificará todo ó algo de lo siguiente: estructuras gramaticales, funciones, nociones, tópicos, temas, situaciones, actividades y tareas. Cada uno de estos elementos es también orientado como *producto* o como *proceso* y la inclusión de cada uno de ellos se justificará de acuerdo a las creencias acerca de la naturaleza del lenguaje ó de la naturaleza del aprendizaje.

A lo largo de este capítulo haremos continuas referencias y comparaciones sobre 'proceso' y 'producto'. Cuando nos referimos a 'proceso', lo entendemos como una serie de acciones dirigidas

Arias García, "Taller de Redacción..."

hacia algún fin. Mientras que por 'producto', se entiende como un fin en sí mismo. Para aclarar este punto, hay que considerar algunos ejemplos. Una lista gramatical de estructuras es un 'producto'. El adiestramiento llevado a cabo por los estudiantes en el salón de clases con objeto de aprender las estructuras de la lengua es un 'proceso'. La interacción entre dos hablantes es un 'proceso'. La grabación de una conversación es un 'producto'.

2.3. Propósitos de Aprendizaje.

En años recientes la mayor tendencia en el diseño del sílabo ha sido con base al uso de la información sobre los estudiantes para la toma de decisiones. En esta parte del trabajo, echaremos un vistazo a algunas de las tendencias en las cuales los datos sobre los estudiantes han sido utilizados a manera de informe para tomar decisiones en el diseño del currículum. A lo largo de la discusión veremos la controversia sobre los propósitos generales y específicos en el diseño del sílabo.

Se asume en base a los propósitos de los estudiantes que toman un curso de lengua, que tanto, las expectativas del diseñador acerca de la naturaleza del lenguaje como del aprendizaje han determinado la influencia en la dirección del sílabo sobre las cuales se basa un curso. Los propósitos de los estudiantes varían de acuerdo a qué tan específicos son y cómo desean los aprendientes emplear el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Las siguientes proposiciones representan necesidades específicas de los estudiantes y se acotan de manera general:

Quiero ser capaz de hablar con mis vecinos en inglés.

Quiero estudiar microbiología en una universidad de habla inglesa.

Quiero apreciar la cultura alemana estudiando la lengua.

Quiero aprender inglés para enseñarlo.

Quiero que mi hija estudie francés con el fin de que se inscriba en una universidad francesa.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Para algunos de estos propósitos sería relativamente fácil predecir una lista de aspectos gramaticales y tópicos en el sílabo, mientras que para otros, resultaría mucho más difícil.

Se han utilizado técnicas y procedimientos para coleccionar la información en el diseño del sílabo que hacen referencia al análisis de necesidades. Estas técnicas se han pedido prestadas ó se han adaptado de otras áreas del conocimiento, particularmente, de aquellas asociadas con la industria y la tecnología.

Una debilidad general en mucha de la literatura sobre el análisis de necesidades es la tendencia a pensar solamente en las necesidades de los estudiantes. Pero, podemos pensar en otro grupo de necesidades que debieran ser consideradas.

La información pues, deberá ser coleccionada no solo por lo que los estudiantes quieren al aprender la lengua meta, sino también, por aquellas expectativas y aspiraciones sociales que representan recursos valiosos para la implementación del sílabo.

Hablando francamente, hay dos tipos de análisis de necesidades utilizados por los diseñadores del sílabo del lenguaje: El primero de éstos, es el análisis sobre las necesidades de los estudiantes, mientras que el segundo, es el análisis sobre el trabajo en el que el estudiante se desempeñará profesionalmente.

El análisis sobre el aprendizaje está basado en la información acerca del estudiante. La cuestión central en el diseño del sílabo se ubica en preguntas tales como: ¿Para qué propósito ó propósitos el estudiante aprende la lengua? Hay otras preguntas subsidiarias, además de que es posible reunir un amplio rango de información como puede observarse en los formularios del Apéndice I.

La información puede servir para varios propósitos, dependiendo de la institución educativa para la cual será utilizada. En primer instancia puede guiar la selección del contenido. También puede ser utilizada para asignar a los estudiantes a diversos grupos, a la vez puede orientar el nivel de proficiencia en que las clases se basarán, pero es mucho más complicado diseñar para reflejar las metas y aspiraciones de los estudiantes. Además, los datos pueden ser utilizados por el maestro para modificar el sílabo y la metodología de modo que pueda ser mejor aceptada por los estudiantes, o bien para alertar al maestro sobre las áreas de posible conflicto.

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

Como profesores debemos estar pendientes sobre varios problemas. Con ciertos estudiantes por ejemplo, los más grandes de edad o aquellos que solo tienen experiencias en los sistemas educativos tradicionales, hay áreas en las que tendrán problemas en ciertos programas de enseñanza. Estos puntos potenciales de conflicto pueden ser revelados a través del análisis de necesidades. Por ejemplo, los datos pueden indicar que la mayoría de los estudiantes desean un sílabo con base gramatical con instrucción explícita. Si los maestros están planeando seguir un enfoque no tradicional, sus necesidades pueden ser negociadas con los estudiantes y modificar el sílabo tomando en cuenta la percepción del estudiante acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje. Por otra parte, si los estudiantes tienen el compromiso de aprender el sílabo con el que ellos trabajan, o si la institución es totalmente rígida, pueden querer concentrar la primera parte del sílabo, sobre actividades diseñadas para convencer a los estudiantes del valor del enfoque que se utilizará.

Algunos diseñadores se refieren a información objetiva y subjetiva. Se entiende por información objetiva, los datos de hecho, la cual no requiere de las actitudes o puntos de vista que haya que tomar en cuenta. Así, la información biográfica sobre edad, nacionalidad, lengua materna, etc., se dice es 'objetiva'. La información 'subjetiva' por otro lado, refleja las percepciones, metas y prioridades del estudiante. Esta incluirá entre otras cosas información sobre el por qué los estudiantes se han comprometido para aprender una segunda lengua, y las tareas y actividades del salón de clases que prefieren los aprendientes.

El segundo tipo de análisis, es aquel sobre el trabajo profesional que realizará el estudiante, su implementación específica, y las características de las habilidades lingüísticas que se requieren en una actividad real de comunicación, y a veces, a éste le sucede el análisis del estudiante el cual establece los propósitos comunicativos por los cuales el estudiante desea conocer el lenguaje. La cuestión central aquí es saber, ¿qué habilidades y que conocimiento requiere el estudiante para llevar a cabo su trabajo en el mundo real?

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

Dick y Carey (1978) describen un sin número de enfoques de análisis educacional, incluyendo el análisis de procedimiento el cual es utilizado como una secuencia ordenada de acciones requeridas para llevar a cabo un trabajo en particular.

La aplicación más sofisticada del análisis de necesidades fue la encontrada en el trabajo de John Munby (1978). El modelo desarrollado por él contiene nueve elementos. De acuerdo con Munby, es importante para el diseñador del sílabo recopilar información acerca de los siguientes componentes:

1. El estudiante.

Bajo este componente se precisa información acerca de la identidad del estudiante y de sus habilidades lingüísticas. Esta incluye, entre otras, edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, otras lenguas. Como puede verse esto es similar al análisis del estudiante antes descrito.

2. Principales Propósitos.

Esta categoría se refiere a los propósitos para los cuales se requiere la lengua meta.

Bajo este parámetro, el diseñador del sílabo debe considerar el medio ambiente en el cual la lengua meta será empleada.

3. Interacción.

Aquí el diseñador del sílabo necesita considerar las personas con las cuales el estudiante interactuará. (Ver la discusión sobre el juego de papeles en el escrito sobre Roles of Teachers and Learners publicado para este esquema).

4. Instrumentación.

La instrumentación se refiere al medio (si el estudiante hablará, escribirá, recibirá -escuchará producirá), el modo (si la comunicación es monólogo o diálogo, escrito o hablado, escuchado ó leído) y el canal (si la comunicación es cara a cara ó indirecta).

6. Dialecto.

Aquí se especifica la variedad y el dialecto.

7. Nivel Meta.

Aquí se establece el grado de dominio al cual se necesita llegar en la lengua meta.

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

8. Evento de Comunicación.

Esta categoría se refiere a las habilidades de producción y recepción que el estudiante necesita dominar.

9. Clave de la comunicación.

Aquí el diseñador del sílabo necesita especificar las actitudes y tonos interpersonales que el estudiante requiere dominar.

Como es sabido, el enfoque de Munby ha recibido críticas desde muchos ángulos, por ser tan mecanicista y por poner tan poca atención a las percepciones de los estudiantes. También, porque se desarrolla sobre los estudiantes en forma particular, mismo que puede ser anulado en el salón de clases.

Las críticas sobre el análisis de necesidades establecen un cambio de dirección, hacia recopilar y utilizar la información 'subjetiva' en el diseño del sílabo. Este cambio refleja una tendencia hacia un enfoque más humanista para la educación en general. La educación humanista se basa en la creencia en que los estudiantes debieran decir qué y cómo desean aprender, y refleja también, la noción de que la educación debiera proponerse el desarrollo de la autonomía del estudiante. Se parte, de que hay razones filosóficas para alejar al estudiante de la dependencia en los profesores del sistema educativo, dicha dependencia se siente de manera particular en sistemas donde no hay suficientes recursos que provean una educación completa, donde los estudiantes debieran ser adiestrados, independientemente de las habilidades de aprendizaje, a que continúen su educación después de completar su instrucción formal.

Otros muchos aspectos en el diseño del sílabo, necesitan del análisis de procedimientos, a través del cual, se han atraído críticas desde varias fuentes: desde los maestros quienes piensan ó creen que la independencia del estudiante va en contra de su propia autoridad y de su status en el salón de clases; desde las autoridades educativas quienes sienten que las decisiones sobre el sílabo solo debieran ser hechas por expertos y no por los propios estudiantes; y también devienen de los mismos estudiantes quienes sienten que si el maestro ó la institución les pide su opinión, es signo de que no saben lo que están haciendo.

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

La discusión relativa al rol del estudiante en el diseño del sílabo ilustra el punto 1, que señala que muchas decisiones apuntalan los juicios de valor derivados de las creencias de los planificadores. En todos los sílabos, en realidad todos los aspectos del currículum incluidos la metodología, la fijación en el alumno y la evaluación, se sustentan proposiciones acerca del lenguaje y del aprendizaje.

El enfoque diseñado y promovido por Munby ha conducido, en algunos diseños, a sílabos con un enfoque limitado, tal como pasó en: " English for Motor Mechanics " y " English for Biological Science ". La adopción atrás del desarrollo de algún sílabo es que hay ciertos aspectos del lenguaje los cuales son peculiares a los contextos en los que éste es utilizado y a los propósitos para los cuales se usará. Por ejemplo, se asume que hay ciertas estructuras, funciones, tópicos, vocabularios, significados contextuales, los cuales son peculiares en la mecánica automotriz mismos que no se encuentran en el Inglés General.

También se asume que ciertas áreas demandan diferentes habilidades de comunicación y que esas necesidades específicas del estudiante se enseñan para el área de uso en cuestión. Para mucha gente la idea de que un lenguaje dado está dividido en partes subordinadas y discretas de discurso ó minilenguajes es insatisfactoria. Esto no parece ser coincidente con su propia experiencia de lenguaje. El análisis del lenguaje usado en diversos ámbitos parece indicar que, aparte de ciertos términos técnicos, los elementos lingüísticos son marcadamente similares. Se argumenta que cualquier objetivo terminal del estudiante con propósitos comunicativos debiera ser enseñado con los elementos que representan el centro ó meollo del lenguaje.

Se ha señalado que la mayoría de los estudiantes quieren un Inglés con Propósitos Específicos como se indicó anteriormente.

(...) there are certain situations in which we, as human beings living in a physical and social world, are necessarily involved. We must all, for example, obtain food and shelter, we must find our way about, and we must establish relationship with other people. General proficiency, then, refers to the ability to use language in these every day, non - specialist situations.
(Ingram 1984: 10).

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

La dificultad ahí, está en decidir qué constituye lo común, los propósitos diarios en el uso del inglés. Es concebible que el componente del Inglés General pueda, por sí mismo, representar otro campo de uso para el estudiante de segunda lengua. De hecho, investigadores han demostrado que para los estudiantes de primera y segunda lengua, los contextos en los cuales están llamados para usar la lengua meta pueden tener un marcado efecto en la habilidad para comunicarse en esa situación. Por ejemplo, ciertos individuos quienes compiten en lo social ó para sobrevivir en inglés, como lo describe Ingram, están en seria desventaja cuando deben usar el idioma en la escuela. De hecho, cada niño que está con nativo-hablantes, algunas veces tiene dificultad que debido al uso no tiene cuando se encuentran en la escuela. Se ha sugerido que debido al uso no familiar cualquier lenguaje es impuesto. En otras palabras, la dificultad no es tanta a nivel gramática - vocabulario como a nivel de discurso (Ver a Widdowson (1983) en la extensa discusión sobre este aspecto del lenguaje).

El debate sobre la naturaleza del lenguaje no ha tenido remedio por la confusión entre la naturaleza del lenguaje utilizado en contextos particularmente comunicativos, las habilidades sobre comunicación implicadas en esos contextos y el medio por el cual esas habilidades pueden ser adquiridas. Considérese como un ejemplo, que el estudiante quiere aprender inglés con objeto de estudiar mecánica automotriz. Puede que sea desde algunos términos especiales, estructuras, funciones, y nociones en general usadas por un instructor en la descripción, construcción y funcionamiento de un carburador; estas son básicamente derivadas del mismo repertorio como aquellas utilizadas por alguien en una conversación casual con su vecino. Sin embargo, esto no significa que alguien que ha desarrollado habilidades en conducir una conversación casual, necesariamente sea capaz de seguir un discurso no familiar subordinado a patrones y rutinas retóricas, es decir, dictar una conferencia sobre la estructura y función del carburador. Del mismo modo, no necesariamente sigue la mejor manera de desarrollar las habilidades de escuchar requeridas para estudiar la mecánica automotriz; escuchar y repetir miniconferencias sobre la

Arias García, "Taller de Redacción..."

naturaleza de los carburadores y otros tópicos semejantes. Bien puede seguirse, pero no tiene una evidencia propia.

Es testimonio que el conocimiento comunicativo de una lengua extranjera no implica el conocimiento de una área específica, ni que el conocimiento de una área, determine la orientación en el dominio de una lengua. No obstante, en este trabajo se considera la posibilidad de adentrarse a una área del conocimiento, que es la de la enseñanza de lenguas, a través del desarrollo de las habilidades con énfasis en la producción escrita, como lo veremos más adelante.

Muchos maestros estarán de acuerdo con Ingram (1984), en que hay para cada cosa " una habilidad de Inglés General " y que ésta, puede ser definida como la habilidad de llevar a cabo una tarea común que ocurre en el mundo real. Si pedimos hacer una lista de esas tareas, probablemente nos digan cosas tales como, pedir y dar instrucciones, preguntar y ofrecer información personal, describir síntomas de enfermedades para un doctor, entender la radio, leer periódicos, escribir recados y notas al maestro, y así sucesivamente. De hecho, probablemente se formule una lista final de tareas comunes pertenecientes a la vida diaria. Ahora, el sentido común sugeriría que no es necesario que cada tarea diaria se enseñe en el salón de clases, de facto, esto sería imposible.

Lo que el diseñador del sílabo y el maestro deben decidir, son las tareas que en el salón de clases aseguren un máximo de transferencia de aprendizaje para aquellas que no tienen que ser enseñadas. Por otro lado, podemos hacer una selección al azar de las tareas del mundo real y enseñar aquellas en espera de que los aspectos relevantes del lenguaje se introduzcan como aconteció y se transfirieran a otras tareas que ocurrirán. Aún más, podemos seleccionar tareas, las cuales se asume, estimulan procesos de aprendizaje psicológicos internos. La instrucción tradicional, del tradicional salón de clases sería un ejemplo de una tarea del salón de clases, la cual se justifica, no porque el estudiante pudiera querer comprometerse fuera del salón de clases, sino porque se sostiene que el resultado del aprendizaje puede ser transferido a un uso del lenguaje comunicativo del mundo real. (Retornaremos a este importante punto posteriormente)

Widdowson ha escrito extensamente sobre la distinción general entre Inglés General (GPE) e Inglés con Propósitos Específicos (ESP), sugiere que el ESP tenga una función de entrenamiento

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

sobre la cual se intenta el desarrollo de una competencia delimitada, mientras que el GPE cubre una función educativa y apunta hacia el desarrollo de una capacidad general.

ESP is essentially a training operation which seeks to provide learners with a restricted competence to enable them to cope with certain clearly defined task. These tasks constitute the specific purposes which the ESP course is designed to meet. The course, therefore, makes direct reference to eventual aims. GPE, on the other hand, is essentially an educational operation which seeks to provide learners with a general capacity to enable them to cope with undefined eventualities in the future. Here, since there are no definite aims which can determine course content, there has to be recourse to intervening objectives formulated by pedagogic theory...in GPE, the actual use of language occasioned by communicative necessity is commonly a vague and distant prospect on the other side of formal assessment.
(Widdowson 1983: 6).

Estos dos tipos de funciones en el idioma tratarán de ser cubiertos por este diseño.

2.4. Metas de Aprendizaje.

Un momento importante en el desarrollo de un programa de lenguaje ó en el diseño de un curso es el de la identificación de las metas de aprendizaje. Éstas provienen de un razonamiento particularizado para el programa ó el curso. Las metas de aprendizaje pueden derivarse desde un sin número de fuentes, incluyendo el análisis sobre el trabajo (ó perfil de egreso), los datos del estudiante, las determinaciones del ministerio de educación, entre otros. La naturaleza de los cursos se deriva desde las especificaciones del sílabo, la duración del curso, y otros muchos factores determinarán lo que es factible y adecuado para establecer como metas y también determinarán posteriormente las clases de objetivos pedagógicos y de comunicación, mismos que serán adecuados y viables para el sistema educativo en cuestión.

Las proposiciones que se enuncian a continuación se definen como 'metas':

- Alentar a los estudiantes para desarrollar confianza en el uso de la lengua meta.
- Desarrollar habilidades monitoreando la actuación en el lenguaje oral.
- Establecer y mantener relaciones a través del intercambio de información, ideas,

Arias García, "Taller de Redacción..."

opiniones, actitudes, sentimientos, experiencias, y planes.

- Desarrollar la habilidad para estudiar en alguna universidad de habla inglesa.

A pesar de que todas pueden ser aplicables a los cursos de lengua o de otro tipo, las proposiciones mencionadas anteriormente difieren en su enfoque. Ellas incluyen una meta afectiva, una de aprendizaje, una de comunicación y una de conocimiento.

Como se utilizará para este trabajo, el término 'meta', se refiere al propósito general por el cual un curso está siendo enseñado o aprendido. Mientras consideremos una variación en los tipos de metas, el enfoque estará basado primordialmente en metas comunicativas. Estas son definidas como actividades comunicativas generales, con las cuales los estudiantes estarán comprometidos (en el caso de una lengua extranjera, podrán comprometerse potencialmente), en el mundo real de la lengua meta.

Si algunas formas del análisis de necesidades ha sido llevado a cabo para establecer los propósitos y necesidades de un grupo dado en un sistema educativo, es necesario trasladar ese momento en metas educativas. Este juicio requiere, asegurar particularmente que las metas sean adecuadas, no solo para las necesidades de los estudiantes, sino también para los fines del sistema educativo, y que la duración y el enfoque del curso se basen en el sílabo. Así un sílabo diseñado para 200 horas de educación secundaria, será capaz de incorporar más metas que uno de sólo 150 horas para inmigrantes. Al examinar las metas establecidas en un curso de lengua, usualmente uno puede identificar los juicios de valor del sistema educativo para el cual se han creado. También es posible identificar si el diseñador del sílabo ha tomado como punto de partida al lenguaje, al aprendiente ó al proceso de aprendizaje. En el diseño del presente curso se tratarán de cubrir los cuatro tipos de metas.

Arias García, "Taller de Redacción..."

2.5 Segunda Conclusión.

En un vistazo a los aspectos de inicio en el diseño del sílabo, se sugiere que el punto de partida sea el análisis del lenguaje, de la información acerca del aprendiente, de los aspectos del proceso de aprendizaje, ó una combinación de éstos.

La pregunta clave en relación a la perspectiva lingüística consiste en precisar: ¿ Qué elementos lingüísticos deberían ser enseñados ? Desde la perspectiva sobre el estudiante la pregunta clave se refiere a: ¿ Para qué quiere el estudiante aprender la lengua ? y finalmente desde la perspectiva de la enseñanza la pregunta clave será: ¿ Que actividades estimulan o promueven la adquisición de la lengua ?

Estas perspectivas no son excluyentes. Por el contrario, representan áreas de importancia relativa al énfasis y a las tres perspectivas que generalmente deberá incorporar un diseñador al sílabo.

Se ha sugerido que haya una mayor distinción conceptual en los sílabos orientados hacia el producto y hacia el proceso, y que en ese sílabo dado, se le pueda encontrar de algún modo un continuo a lo largo del producto ó del proceso. (Más adelante, retomaremos este aspecto en detalle.)

3. Orientación de los Sílabos.

3.1. Introducción.

En los puntos 2. y 1., se ha esbozado una distinción entre los sílabos orientados hacia el producto y hacia el proceso. Vimos que los sílabos orientados hacia el producto son aquellos que enfocan el conocimiento y las habilidades como un resultado que debiera obtener el estudiante a través de la instrucción; mientras que los sílabos orientados hacia el proceso son aquellos que se enfocan sobre las experiencias de aprendizaje en sí mismas.

Arias García, "Taller de Redacción..."

En el punto 3. echaremos un vistazo a los propósitos del sílabo , mismos que se especifican en términos de productos finales de la instrucción de un curso. Así como veremos, que tales productos provienen de una variedad de formas, por ejemplo, de una lista gramatical de ítems, de un vocabulario, de las funciones del lenguaje ó de una serie de experiencias específicas.

3.2. Planeación Sintética y Analítica del Sílabo.

Hay diferentes formas por medio de las cuales pueden ser analizados los propósitos de los sílabos. Una dimensión de análisis, la cual ha sido sujeto de un gran desarrollo de discusión y comentarios es la dimensión sintético - analítico.

Fué Wilkins (1976) quien prestó atención a la distinción entre sílabos sintéticos y analíticos. Él describió el enfoque sintético en los siguientes términos:

A synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up.
(Wilkins 1976: 2).

En su obra, Wilkins asume que el criterio gramatical suele analizar el lenguaje global en unidades discretas. Dichas unidades serán graduadas de acuerdo con la complejidad de sus ítems, su frecuencia de ocurrir, su dificultad contrastiva en relación a la lengua materna de los estudiantes, su necesidad situacional y su conveniencia pedagógica.

Inicialmente, la gente tuvo tendencia a equiparar los enfoques sintéticos con los sílabos gramaticales. Sin embargo, algunos lingüistas aplicados sienten que el término '*sintético*' no necesita esencialmente restringirse a los sílabos gramaticales, sino que puede ser aplicado a cualquier sílabo en el cual el contenido esté orientado al producto; es decir, el que especifica una lista discreta de ítems gramaticales y en aquel que en el salón de clases se enfoca a la enseñanza de esos ítems en forma discreta y separada. (Ver, a Widdowson 1979).

Arias García, "Taller de Redacción..."

En contraste con los sílabos sintéticos, los sílabos analíticos son aquellos que:

(...) are organised in terms of the purposes for which people are learning language and the kinds of language performance that are necessary to meet those purposes.
(Wilkins 1976: 13)

En un sílabo analítico, los estudiantes son presentados con bloques del lenguaje, los cuales pueden incluir estructuras y una variedad de niveles de dificultad. En ellos, el punto de partida para el diseño del sílabo no es el sistema gramatical del lenguaje, sino los propósitos comunicativos para los cuales será utilizado el lenguaje.

Teóricamente es posible concebir los cursos de lengua solamente como, de enfoque sintético ó de enfoque analítico. No obstante, parece que en la práctica, los cursos son tipificados más o menos como sintéticos ó más o menos como analíticos de acuerdo a la prominencia dada sobre los elementos discretos en la selección y graduación del input.

3.3. Sílabos Gramaticales.

El tipo de sílabo más común fué , y probablemente aún es, aquel cuyo contenido es la selección y graduación de nociones gramaticales simples y complejas. En este mismo punto, vamos a ver que la complejidad gramatical no necesariamente equivale a la dificultad de aprender. En otras palabras, que la complejidad gramatical no es necesariamente la dificultad de aprender, y que aquella simplicidad gramatical no será necesariamente aquello que es fácil de aprender.

La mayor rigidez del sílabo gramatical supuestamente introdujo un ítem al mismo tiempo que requirió de su dominio antes de pasar al siguiente. De acuerdo con McDonough:

The transition from lesson to lesson is intended to enable material in one lesson to prepare the ground for the next; and conversely for material in the next to appear to grow out of the previous one.
(McDonough 1981: 21)

Como ya se ha podido notar, todos los guiones de los sílabos o de sus propósitos se apuntalan por las concepciones que se tienen acerca de la naturaleza del lenguaje y del proceso de aprendizaje.

Los supuestos que subyacen a los sílabos gramaticales, parecen coincidir en que el lenguaje consiste de un determinado número de reglas, mismas que pueden combinarse de varias formas para constituir un significado. Además se asume, que dichas reglas puedan ser aprendidas una por una, dentro de un esquema aditivo, cada ítem antes dominado en sí mismo se incorpora al bagaje pre-existente de conocimientos del estudiante. El propósito principal en la enseñanza del lenguaje es ayudar a los aprendientes con el 'crack the code'. Rutherford (1987), llamó a esto la visión del aprendizaje de la lengua por la acumulación de entidades.

También se han hecho supuestos acerca de la transferencia del lenguaje. Generalmente se asume, que una vez que los estudiantes internalizan los aspectos formales de partes del lenguaje, automáticamente serán capaces de utilizarlos en una comunicación genuina fuera del salón de clases.

Una de las dificultades al diseñar las cadenas gramaticales en las cuales los ítems gramaticales discretos son unidos es que esa unión puede ser a veces muy rara. También es difícil aislar y presentar un ítem discreto por una vez, particularmente si uno quiere proveer algún tipo de contexto para el lenguaje. En suma, investigación evidente sobre la adquisición de una segunda lengua (SLA), sostiene que el aprendizaje no ocurre de una manera aditiva simple.

El dilema para el diseñador del sílabo, quién intenta seguir algún tipo de progresión estructural en la secuenciación del input es el: ¿Cómo puede uno controlar el input al mismo tiempo que proveer muestras del lenguaje para que el estudiante trabaje con ellas, las cuales sean una semblanza del tipo del lenguaje que el estudiante encontrará fuera del salón de clases ?

Este problema puede ser dilucidado desde un sin número de aspectos. Una solución sería el abandono de cualquier intento de graduación estructural. Otra pudiera ser el utilizar una lista de estructuras graduadas, no determinadas por el lenguaje al que los estudiantes serán expuestos, sino por los ítems que serán enfocados pedagógicamente en la clase. En otras palabras, los aprendientes serían expuestos a *ejemplos auténticos de textos tentativamente graduados*, los

Arias García, "Taller de Redacción..."

cuales ofrecen un rico contexto, pero solo se esperaría dominar formalmente aquellos items los cuales, estarían aislados, graduados, y estipulados en el sílabo. Otra alternativa, la cual veremos en detalle en el punto 4., sería enfocar sobre aquello que se espera que los estudiantes hagan con la lengua más que sobre el lenguaje en sí mismo. Con esta alternativa, lo que será graduado es el trabajo más que el lenguaje.

3.4. Crítica a los Sílabos Gramaticales.

Durante los setentas, el uso de los sílabos estructurales fué visto bajo una severa crítica. En esta parte recapitularemos algunos elementos de la misma. Una de las primeras críticas fué la relativa a la graduación estructural de los sílabos la cual exponía falsamente la naturaleza del lenguaje como un fenómeno complejo. Hicieron esto con la tendencia a enfocar un solo aspecto del lenguaje, es decir, el aspecto de la gramática formal. En verdad es más de un aspecto del lenguaje como lo veremos en el punto 3.5. Aunque muchos libros de texto graduados empiecen con la estructura:

'demonstrative + be + NP' como se ejemplifica en la proposición:

'This is a book' hay propósitos comunicativos implícitos en la misma. Table 1.

El propósito más obvio, es el de identificación. Esta función es muy parecida a las que ocurren en el salón de clases (incluyendo el salón de la clase de idiomas) donde aprender los nombres de entidades nuevas es una parte importante del curriculum, como lo es en el mundo real. Otras funciones podrían incluirse contradiciendo ('It may look like a video, but in fact it's a book'), o bien expresando sorpresa ('This is a book? Looks like a video to me!'), o amenazando ('This is a book, and your name will go in it if you don't behave!'). (Table 1.) La lista podría continuarse.

Las cosas se complican, no solo por el hecho de que el lenguaje cubre una gran variedad de funciones comunicativas, sino porque no hay una relación uno a uno entre forma y función. No solo podemos realizar una forma simple para más de una función sino que una función dada puede ser realizada por más de una forma.

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

En los recuadros 2 y 3 hay ejemplos de los tipos existentes entre forma y función.

En la 2 una sola forma realiza una variedad de funciones, y en la 3 una sola función es realizada por una variedad de formas.

Form	Functions	Gloss
The cliffs are over there.	Directions Warning Suggestion	That's the way to the scenic view Be careful of the cliffs!

Table 2.

Function	Forms
Request	May I have a drink, please? Thirsty weather, this. Looks like an interesting wine. I'm dying for a drink. Is that a bottle of champagne?

Table 3.

Una amplia visión del lenguaje, enfoca no solo las estructuras lingüísticas, sino también los propósitos comunicativos para lo cual el lenguaje es usado, el desarrollo intuitivo provisto por los filósofos del lenguaje, los sociolingüistas, y desde otras disciplinas relativas al lenguaje. La reacción inmediata de cada visión amplia es para visualizar caminos de incorporación al sílabo del lenguaje. Desafortunadamente, la disyuntiva entre forma - función, hace que el proceso del diseño del sílabo haya sido tan complejo como el que haya una relación de uno a uno entre forma - función. Veremos las dificultades prácticas para incorporar los elementos formales y funcionales en el diseño del sílabo en la segunda parte de este capítulo.

En años recientes, la crítica a los sílabos gramaticales proviene de investigadores en el campo sobre la adquisición de una segunda lengua (SLA). Algunos de estos cuestionamientos se referían sobre el interés a la planeación del sílabo:

¿Por qué los aprendientes en un estadio particular fallan sobre ítems gramaticales que ya han sido explicados reiteradamente?

Arias García, "Taller de Redacción..."

¿ Pueden los ítems ser secuenciados para hacer más fácil el aprendizaje ?

¿ Qué actividades de aprendizaje existen para promover la adquisición ?

¿ Hay alguna evidencia de que la enseñanza , de hecho, dé como resultado el aprendizaje ?

Dos importantes estudios llevados a cabo durante los setentas fueron aquellos hechos por Dulay y Burt (1973) y el de Bailey, Madden, y Krashen (1974). Estos estudios muestran que ciertos ítems gramaticales parecen ser adquiridos en un orden particular, que este orden fue similar entre los niños y adultos, y para aprendientes con diferente antecedente lingüístico. También se precisó que la instrucción formal no tuvo efecto en el orden de adquisición. Un investigador en SLA dijo lo siguiente sobre las implicaciones de la investigación en el diseño del sílabo.

(...) if learners pass to developmental stages in a fixed sequence, then it might seem equally logical to disregard the question of how the syllabus is written -at least as regards structure- since learners will organise this aspect of learning for themselves.
(Johnston 1985: 29)

En otras palabras, asumiendo que los estudiantes tienen su propia edificación de sílabo, podríamos argumentar que el sílabo debiera reflejar dicho orden. Por otra parte, podríamos sencillamente olvidarnos de la graduación estructural del sílabo porque este aspecto del lenguaje se desarrolla automáticamente sin preocuparnos por ello.

Johnston sostiene que la decisión sobre si el sílabo debiera ser secuenciado ó no, solo puede ser establecida de un modo ó de otro, con más investigación sobre los efectos relativos a la graduación estructural ó no del sílabo. La dificultad para los planificadores del sílabo es que a veces tienen que tomar decisiones antes de que se lleven a cabo investigaciones relevantes.

La investigación efectuada por Pienemann y Johnston (1985) les permitió concluir que la adquisición de estructuras gramaticales será determinada por la dificultad de procesamiento psicolingüístico de esos ítems más que por la complejidad gramatical de los mismos. Ellos ilustran este punto, con el morfema de la tercera persona, que dice que se agrega al verbo en la tercera persona del singular 's-es'. Sin embargo, esta simple regla gramatical es notoriamente difícil para

Arias García, "Taller de Redacción..."

que los estudiantes la dominen. Pienemann y Johnston sugieren que la dificultad esté creada en el estudiante por el hecho de que la forma del verbo esté determinada por la persona y el número de sustantivos o la frase nominal del sujeto. En efecto el estudiante tiene que sujetarse a una tarea memorística y luego producir la forma correcta del verbo. Así pues, la dificultad está creada, no por la gramática sino, por los constructos de la memoria a corto plazo.

En adición a estos planteamientos, hay argumentos generales en contra al contenido de graduación gramatical (ya sea si esta graduación se basa en los criterios tradicionales ó en las corrientes de investigación en SLA más recientes), sobre los ámbitos de graduación gramatical se deforma el valor del lenguaje para el estudiante. Bien puede interferir con la adquisición del lenguaje la cual es más un proceso global que lineal, con los diferentes aspectos del desarrollo gramatical más que con una estructura que debe ser dominada a un tiempo. Los argumentos en contra a la estructura gramatical del sílabo son resumidos por Long (1987).

En este punto particular, la aplicación directa de la investigación en SLA para el diseño del sílabo es muy limitada. Mientras que la investigación ha demostrado que el sílabo del estudiante y el del libro de texto ó del programa del lenguaje no pueden estar en armonía, en función de determinar su aplicabilidad debemos esperar hasta que los resultados que persigue la investigación lleguen a ser valiosos.

En un análisis reciente del status de la gramática en el curriculum, Rutherford (1987) sugiere el abandono de la gramática como un elemento central que en el sílabo puede ser prematuro. Él argumenta que:

The critical need for making these (target language) data available to the learner therefore places a special burden upon the language curriculum and, by extension, the language syllabus.
(Rutherford 1987: 150)

Desde el punto de vista de Rutherford, las necesidades del estudiante van en contacto directo con la lengua meta. Sabemos que no es necesario ni posible proveer a los estudiantes de la exposición de todas las construcciones de la lengua meta y que el mayor trabajo para los diseñadores del

Arias García, "Taller de Redacción..."

silabo está en identificar todos los aspectos del sistema gramatical desde los cuales los estudiantes puedan crear la mayor cantidad de generalizaciones. Estas estructuras deben ser muy valiosas para el estudiante en el momento oportuno y utilizando los instrumentos pedagógicos adecuados. En efecto, lo que él argumenta es un punto de vista gramatical como un proceso más que como un producto. En otras palabras, el aprendizaje de la gramática no debe ser visto como la memorización de aspectos gramaticales, sino como, el razonamiento conciente del estudiante en la forma gramatical y en el proceso discursivo en que se operan al interactuar con la lengua meta.

3.5. Silabos Funcional - Nocional.

La amplia visión del lenguaje prevista por filósofos del lenguaje y sociolingüistas fue considerada por aquellos implicados en la enseñanza durante los setentas, y comenzó a reflejarse tanto en los silabos como en los libros de texto. Esto no quiere decir que los aspectos funcional y nocional del lenguaje no existieran en los primeros silabos, sino que por primera vez y a gran escala se sistematizó.

Para muchos maestros los términos 'función' y 'noción' son complejos. En general, las funciones se describen como propósitos de la comunicación (identificar, ofrecer, sugerir, prohibir, persuadir, etc.), mientras que por noción entendemos un significado conceptual de objetos entidades relaciones lógicas expresadas a través del lenguaje (tiempo, dirección, causa, existencia, tamaño, etc.).

Fincocchiaro y Brumfit (1983), asumen que lo funcional y lo nocional ha tenido un 'mérito tremendo' de ubicar a los estudiantes con sus propósitos de comunicación al centro del curriculum.

Otorgan a esta orientación los siguientes beneficios:

1. El establecimiento de actividades de aprendizaje realistas.
2. Proveer a la enseñanza diaria de un lenguaje del mundo real.
3. Conducirnos a actividades receptivas antes de nuestra actuación.
4. Reconocer que el hablante tiene un propósito para hacerlo y con quién

hacerlo.

5. La comunicación es la motivación intrínseca porque expresa funciones básicas de comunicación.
6. Posibilita a los profesores para explotar principios psicolingüísticos, sociolingüísticos, lingüísticos y educacionales.
7. La metodología de la enseñanza se desarrolla de manera natural.
8. Facilita la estructura del curriculum en forma de espiral reintroduciendo material gramatical temático y cultural.
9. Permite implementar cursos modulares flexibles.
10. Provee la expansión de cursos en lengua extranjera.

(Finocchiaro and Brumfit 1983: 17)

3.6. Crítica a los Sílabos Funcional - Nocional.

Como ya se ha visto, los objetivos centrales del diseño del sílabo son la selección de los ítems ó contenido del sílabo, y la graduación y secuencia de los mismos. Como planificadores del sílabo, y basados en el criterio de función - noción la selección y gradación de ítems llega a ser mucho muy compleja. La decisión sobre los ítems puede ser hecha *imaginando* aquello que a los aprendientes les puede ayudar para realizar sus propósitos de comunicación. En función de determinar dichos propósitos se puede llevar a cabo un análisis lingüístico de varios tipos, sin embargo, disculparse ó quejarse, demandan de un contexto.

Este contexto situacional es el que complica los objetivos de simplicidad y dificultad. Así pues, muchas de las críticas hechas a los sílabos gramaticales también pueden ser aplicadas a los sílabos nocional - funcionales.

3.7. Sílabos Analíticos.

Como ya se dijo los sílabos pueden ser caracterizados como sintéticos ó analíticos. En este trabajo el sílabo funcional - notional es considerado como Widdowson lo planteó a lo largo de 1979 como un sílabo básicamente sintético, por tener tanta similitud con los estructurales.

Los sílabos analíticos, en los cuales los aprendientes son expuestos al lenguaje el cual no ha sido lingüísticamente graduado son más parecidos al resultado del uso experimental más que del contenido lingüístico como punto de partida para el diseño del sílabo. Cada contenido puede ser definido en términos de situaciones, tópicos, temas, o siguiendo lo sugerido por Widdowson (1978, 1979), otros *objetivos académicos ó escolares*. El estímulo para diseñar un sílabo es el concepto de que como en cualquier ciencia el lenguaje, no es una materia rígida sino un vehículo para la comunicación sobre algún aspecto.

El uso del contenido ha encontrado una amplia aplicación en cursos y materiales con propósitos específicos. Sin embargo esta adopción ha tenido sus dificultades. Algunas veces el conocimiento extenso del aprendiente sobre el contenido domina y frustra lo trivial del contenido.

Hutchinson y Waters hacen notar que:

In the content based model... the student is frustrated because he is denied the language knowledge that enables him to do the tasks set. Despite appearances to the contrary, the content based - model is no more creative than the language - based model. Although communicative competence, linguistic competence is nevertheless an essential element in communicative competence.
(Hutchinson and Waters 1983: 101)

La insatisfacción con el enfoque basado en el contenido, como fue concebido originalmente, incita a enfocar al lenguaje como un proceso, más que como un producto. Hutchinson y Waters desarrollaron un modelo combinando los cuatro elementos: contenido, input, lenguaje y tarea.

La tarea es componente central, y desde ella se derivan el lenguaje y el contenido.

The LANGUAGE and CONTENT focused on are drawn from the INPUT, and are selected primarily according to what the learner will need in order to do the TASK. In other words, in the TASK the linguistic knowledge and the topic knowledge that are built up through the unit are applied to the solving of a communication problem. (Op. cit.: 102)

En el sílabo analítico se asume una de las principales acepciones de que el lenguaje puede ser aprendido holísticamente, es decir, por bloques. Ésta concepción contrasta con la del sílabo sintético en el cual se asume que aprendemos algo en un momento y que este aprendizaje es aditivo y lineal.

3.8. Tercera Conclusión.

En esta parte del trabajo, se ha precisado que los sílabos se clasifican en sintéticos y analíticos. Que el término sintético no se restringe a los sílabos gramaticales sino, a cualquier sílabo orientado hacia el producto, que éstos presentan al estudiante listas discretas de ítems gramaticales. En contraste, los sílabos analíticos se enfocan en el proceso y presentan al estudiante bloques de lenguaje cuyos propósitos comunicativos establecen para lo cual se utilizará el lenguaje, pudiendo diseñarse con base a situaciones, tópicos temas u objetivos académicos y escolares.

4. Los Sílabos Orientados en el Proceso.

En años recientes, algunos lingüistas aplicados han enfocado el diseño a la instrucción, es decir, al conocimiento y habilidades a las que arribarán los aprendientes, al proceso a través del cual se llegará al conocimiento y a las habilidades. En esta parte echaremos un vistazo, a algunos de los propósitos en que se diseñan los sílabos orientados en el *proceso*.

Este esfuerzo se ha generado por la tendencia a separar los sílabos orientados en el producto de los sílabos orientados en el proceso, exigencia proveniente de la escuela inglesa de lingüística

Arias García, "Taller de Redacción..."

aplicada. Como en el punto 1. ya se argumentó, la planeación, implementación y evaluación del curriculum debe aparecer como el establecimiento de un proceso integrado. Si esa visión es adoptada, resulta casi innecesario pensar en uno o en otro enfoques. Mientras que el énfasis variará dependiendo del contexto, del medio ambiente, y de los propósitos para los cuales la enseñanza del lenguaje se lleva a cabo ambos fines y procesos serán especificados.

Coincidiendo con lo explicitado por Widdowson (1987:68), "no es que los sílabos estructurales impidan la comunicación, propósito fundamental del aprendizaje, sino implica, que hay diferentes caminos para llegar a ella... La diferencia estriba en la concepción de lo que significa el fin... Los sílabos estructurales están diseñados para internalizar la gramática acompañada con habilidades lingüísticas en la manipulación del *usage*, la cual produce la más efectiva preparación para llevar a cabo los encuentros comunicativos en la realidad es decir, en el *use*". Argumenta además, que son las tareas pedagógicas, las cuales estimulan el proceso interno de aprendizaje, las que pueden hacer pensar, sumadas a las necesidades del campo ocupacional, sobre la predicción de las necesidades comunicativas, demandadas por los estudiantes.

4.1. Sílabos de Procedimiento.

A pesar de las diferencias en la práctica, los remarcados principios de procedimiento, y los sílabos basados en las tareas, son muy similares. De hecho, aparecen como sinónimos por Richards, Platt y Weber (1985), quienes los describen como sigue:

...a syllabus which is organised around tasks, rather than in terms of grammar or vocabulary. For example the syllabus may suggest a variety of different kinds of task which the learners are expected to carry out in the language, such as using the telephone to obtain information; drawing maps based on oral instructions; giving orders and instructions to others, etc. It has been argued that this is a more effective way of learning a language since it provides a purpose for the use and learning of a language other than simply learning language items for their own sake.
(Richards, Platt, and Weber 1985: 289)

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

Tanto los sílabos basados en las tareas como aquellos basados en los procesos comparten lo referente sobre que los procedimientos del salón de clases estimulan el aprendizaje. En ambos enfoques los sílabos consisten, no solo en una lista de objetivos determinados por un análisis lingüístico, ni tampoco por la descripción sobre lo que los estudiantes serán capaces de hacer al final del curso, sino por la especificación de las tareas y actividades de aquello con que los estudiantes se involucrarán en la clase.

Prabhu (1987:46) aporta los siguientes tipos de tareas las cuales pueden ser utilizadas al proyectar un curso:

1. Actividad con un espacio de información, la cual implica una transferencia de la información dada de una persona a otra - o de una forma a otra, o de un lugar a otro - generalmente llamado para la codificación o para la decodificación de información desde o entre lenguajes.

2. Actividad con un espacio de razonamiento, la cual involucra la derivación de alguna información a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico, ó, a la percepción de interrelaciones o patrones.

3. Actividad con espacio de razonamiento de opinión, la cual implica identificación y articulación de una preferencia personal, sentimiento o actitud, en respuesta a una situación dada.

Una posible crítica a esta parte del enfoque, es que no hay una guía que provea la selección de problemas y tareas, ni como estas se puedan relacionar con las necesidades lingüísticas de los estudiantes en el mundo real. En otras palabras, el enfoque es exclusivamente sobre el proceso de aprendizaje y hay poca atención a relacionar este proceso con los resultados.

4.2. Sílabos Basados en Tareas.

La selección de tareas como base de la construcción del sílabo en el proceso de enseñanza, ha sido justificada desde varios ámbitos, pero particularmente desde razones pedagógicas y psicolingüísticas. Long y Crookes (1986), citan literatura educacional en general la cual sugiere

Arias García, "Taller de Redacción..."

que las tareas son una unidad sobresaliente de planeación tanto para maestros como para objetivos educativos. Candlin (1987), proporciona un razonamiento pedagógico, mientras que Long (1985), se basa en las investigaciones sobre la adquisición de segunda lengua.

A pesar de la reciente aparición del término "tarea" en el diseño del sílabo, tiene varios y divergentes enfoques:

...a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of task include painting a fence, filling out a form, making an airlines reservation ...In other words, by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life. (Long 1985: 89)

...an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to an instruction and performing a command...A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. (Richards, Platt and Weber 1985: 289)

Una distinción la cual no es siempre hecha por la literatura, está entre las tareas en el mundo real, (aquellas tareas que el aprendiente puede llegar a realizar en el mundo real) y las tareas pedagógicas (aquellas tareas que el aprendiente requiere llevar a cabo en el salón de clases).

Así, Candlin (1987) elige un criterio pedagógico en la selección de tareas, mientras que Long (1985), se aboca a una forma de análisis de necesidades como punto de partida.

Doyle (1979; 1983), trabajando dentro de un contexto educativo, fué uno de los primeros en sugerir que el curriculum tuviera una visión de la colección de tareas académicas. Sostiene que las tareas necesitarán especificar lo que sigue:

1. the products students are to formulate,
 2. the operations that are required to generate the product,
 3. the resources available to the student to generate the product.
- (Doyle 1983: 161).

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

Un similar pero más comprensivo grupo de elementos, es propuesto por Shavelson y Stern (1981) quienes sugieren que en la planeación instruccional por tareas, los maestros debieran considerar:

1. the subject matter to be taught
2. materials, i.e. those things the learner will observe / manipulate
3. the activities the teacher and learners will carry out
4. the goals for the task
5. the social and cultural context of instruction

Esta lista es tan clara que con un poco de reordenamiento, la suma del contenido y los componentes de evaluación, pueden constituir las bases de un modelo curricular comprensivo.

Long, quien usa el análisis de necesidades como punto de partida ofrece el siguiente procedimiento para desarrollar un silabo basado en tareas:

-El propósito de una identificación de necesidades es obtener información la cual determinará el contenido de un programa de enseñanza del lenguaje, por ejemplo: provee el input para el diseño del silabo.

-Los inventarios de tareas que resultan del tipo de análisis arriba descrito son necesarios para este propósito pero insuficientes.

-Ellos solamente son una base de datos y pueden ser manipulados de varias maneras antes de ser transformados en el silabo aprovechable para la enseñanza en el salón de clases. Los pasos en este proceso son los siguientes:

1. Conduct a need analysis to obtain an inventory of target tasks.
 2. Classify the target task into task types.
 3. From the task types , derive pedagogical tasks.
 4. Select and sequence the pedagogical task to form a task syllabus.
- (Long 1985: 91).

El último paso de Long alcanza el objetivo de graduación, el cual, como hemos visto, es uno de los pasos centrales en la construcción del silabo. Dada la discusión del concepto de "silabo" en el

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

punto 1, se puede argumentar que cualquier propósito falla para ofrecer un criterio de graduación y secuenciación que pueda difícilmente llegar a ser un sílabo del todo.

Generalmente se asume que la dificultad es el factor clave en determinar el orden de los ítems en un sílabo. Todas las cosas pueden ser iguales, los ítems son presentados a los aprendientes de acuerdo al grado de dificultad. El problema para el diseñador del sílabo basado en tareas, es que una variedad de factores pueden interactuar para determinar dicha dificultad. Además, como algunos de esos factores dependen de las características del estudiante, lo que es difícil para el estudiante A, puede no serlo para el estudiante B.

Muchos de los lingüistas aplicados quienes han explorado el concepto de enseñanza comunicativa del lenguaje en general, y del diseño del sílabo basado en tareas en particular, han señalado el tema 'dificultad', a pesar de que los factores que ellos identifican varían algo en un aspecto. Ellos incluyen el nivel de soporte contextual para el aprendiz, la dificultad cognoscitiva de la tarea, la cantidad de asistencias que tendrá el estudiante, la complejidad del lenguaje la cual el aprendiente requiere para procesar y producir, el stress psicológico implicado para llevar a cabo la tarea, y la cantidad y tipo de conocimiento previo que se requiere para la misma.

El desarrollo para el 'proceso' y el sílabo basado en 'tareas' representan un cambio de enfoque, más que una revolución en el diseño del sílabo. Hasta la reciente aventura la preocupación ha estado con los resultados de la instrucción, más que con los procesos pedagógicos, los cuales son más parecidos a la conducción de estos resultados. Mientras el diseño de cualquier sílabo comprensivo necesite especificar los resultados, y proveer ligas entre los procedimientos en el salón de clases, y las metas comunicativas en el mundo real, se necesitará proveer principios para seleccionar las tareas y las actividades.

4.3. Sílabos de Contenido.

Los sílabos de contenido son ya otra realización del enfoque analítico para el diseño del sílabo. Éste difiere del sílabo basado en las tareas, por su *contenido experiencial* el cual funge como

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

punto de partida en el diseño del sílabo, mismo que se deriva generalmente de alguna directamente bien definida área de estudio. Ésta puede ser otra área de estudio dentro del mismo currículum, como ocurre en las ciencias sociales, o bien, en alguna área especializada relativa a un campo académico o técnico.

Si el sílabo de contenido ejemplifica un sílabo de producto o de proceso es una cuestión para la conjetura. De hecho, muchos de ellos debieran ser ubicados al centro de un continuo entre proceso / producto. Se les incluye entre los sílabos de proceso porque parece que la mejor aplicación que hay de ellos enfoca el área sobre el proceso, más que sobre el producto. (Ver por ejemplo el trabajo de Hutchinson y Waters (1983) en ESP.)

Para seleccionar una área de estudio tal como se mencionó, se le da al sílabo una lógica y coherencia lo cual puede estar ausente en un sílabo analítico y lo que es un poco más azaroso que un listado de tareas. Además, la lógica de la materia puede ofrecer una razón no lingüística para seleccionar y graduar el contenido.

En Australia, se sabe que muchos de los cursos de inglés para adultos se basan en una orientación de contenido. Los sílabos toman como su punto de partida las habilidades y el conocimiento, el cual sienten es importante para un nuevo arribo. Las unidades de trabajo entonces, aparecen con temáticas tales como 'salud', 'educación', 'servicios sociales,' etc.. Mientras la relevancia de su contenido puede ser obvia, muchos aprendientes se confunden por estos cursos, pensando que están sueltos entre lo establecido, más que dentro de un programa de lenguaje. En tal caso, es importante para los maestros dialogar con los estudiantes y demostrarles la relación entre el lenguaje y su contenido.

En una publicación reciente, Mohan (1986) argumenta que el sílabo basado en el contenido sobre las áreas de estudio, facilita el aprendizaje no solamente a través del lenguaje sino con el lenguaje.

We cannot achieve this goal if we assume that language learning and subject-matter learning are totally separate and unrelated operations. Yet language and subject are still standardly considered in isolation from each other.

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

(Mohan 1986: iii)

Mohan desarrolla un marco de trabajo conceptual el cual puede ser utilizado para organizar el conocimiento y las actividades de aprendizaje. El marco conceptual consiste de un lado práctico, específico, y de otro teórico, general. El lado específico es dividido en descripción, secuencia y elección, mientras que el lado general es dividido en clasificación, principios y evaluación. Se sugiere que cualquier tópico pueda ser explotado en cualquiera de estas seis categorías, y que la estructura del conocimiento de un tópico se revele a través de los siguientes tipos de cuestionamientos:

(A) *Specific practical aspects*

(particular examples, specific cases within the topic)

1. *Description* Who, what, where ? What persons, materials, equipment, items, settings ?
2. *Sequence* What happens ? What happens next ? What is the plot ? What are the processes, procedures, or routines ?
3. *Choice* What are the choices, conflicts, alternatives, dilemmas, decisions ?

(B) *General theoretical aspects*

1. *Classification* What concepts apply ? How are they related to each other ?
2. *Principles* What principles are there ? (cause-effect, means-end, methods and techniques, rules, norms, strategies ?)
3. *Evaluation* What values and standards are appropriate ? What counts as good or bad ?

(Adapted from Mohan 1986: 36-7)

El marco teórico de conocimiento se refleja en el salón de clases a través de las actividades, las cuales son llamadas por Mohan 'combinación de acciones y comprensión teórica' las cuales son realizadas a través de situaciones de acción. Mohan sostiene que cualquier situación de acción contiene los elementos enlistados en el marco de trabajo del conocimiento; los cuales son descripción secuencia y elección a lo largo de las contrapartes teóricas de clasificación, principios y evaluación. Las situaciones de acción pueden ser presentadas a los estudiantes a través de herramientas pedagógicas familiares, de la descripción de secuencias y de diálogos.

Arias García, "Taller de Redacción..."

En otra parte del libro de Mohan éste sugiere que: un problema básico asumido por el autor de esta propuesta es que las estructuras del conocimiento incluidas en su marco de trabajo organizativo sean en realidad las estructuras relevantes. ¿ Qué evidencia hay de que ellas sean tres, y solamente tres, las estructuras prácticas relevantes del conocimiento ?...un segundo cuestionamiento hecho a este enfoque y a la integración del lenguaje y contenido es que moviéndose de lo práctico a lo teórico es la dirección más deseable para la enseñanza y el aprendizaje. ¿ Es esto lo mejor para los aprendientes ó se aprende mejor desde una base teórica ? El nivel de madurez del estudiante, las estrategias individuales de aprendizaje y la experiencia previa de aprendizaje pueden jugar un papel importante en la secuencia óptima.

(Perry 1987: 141)

4.4. El Enfoque Natural.

El enfoque llamado natural ha sido mejor descrito por Krashen y Terrell (1983). Al igual que en el de Long, los principios que subyacen al enfoque declaran tener bases en la investigación empírica y pueden resumirse como siguen:

1. The goal in the Natural Approach is communication skills.
2. Comprehension precedes production.
3. Production emerges (i.e. learners are not forced to respond).
4. Activities which promote subconscious acquisition rather than conscious learning are central.
5. The affective filter is lowered.

(Krashen and Terrell 1983: 58)

Krashen y Terrell desarrollaron una tipología, declarando que muchas de las metas de aprendizaje pueden ser divididas en dos categorías: habilidades de comunicación personal básica y habilidades de aprendizaje académico y que estas a la vez, pueden ser subdivididas en dos modos oral y escrito.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Además los autores del enfoque declaran que:

The Natural Approach is designed to develop basic personal communication skills - both oral and written. It was not developed specifically to teach academic learning skills, although it appears reasonable to assume that a good basis in the former will lead to greater success in the latter.
(Krashen and Terrell 1983: 67)

Las bases de este enfoque parecen tener la presunción de que el lenguaje consiste de una simple habilidad psicológica y que el desarrollo de esa habilidad, dicen, entender el radio auxiliará al aprendiente a comprender una lectura académica. (Tal como ya se discutió en el 2.2.sobre la naturaleza del lenguaje.)

Otra importante debilidad del enfoque es la declaración de que el aprendizaje tiene lugar en un vacío social y que los aspectos sociales del medio ambiente del aprendizaje (en particular, del salón de clases) son irrelevantes para el qué y el cómo aprenden los estudiantes. Tal declaración ha sido cuestionada por Breen (1985) quien sugiere que:

How things are done and why they are done have particular psychological significance for the individual and for the group. The particular culture of a language class will socially act in certain ways, but these actions are extensions or manifestations of the psychology of the group...What is significant for learners (and a teacher) in a classroom is not only their individual thinking and behaviour, nor, for instance, their long term mastery of a syllabus , but the day-to-day interpersonal rationalisation of what is to be done , why, and how.
(Breen 1985: 149)

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

4.5. El Diseño del Sílabo y la Metodología.

Parecería que, con los sílabos que se desarrollan en el proceso, los basados en las tareas y los basados en el contenido, la distinción tradicional entre el diseño del sílabo (o la especificación del "qué") y la metodología (o la especificación del "cómo") ha llegado a estar empañada.

Widdowson toma una posición tradicional sobre esta cuestión al sugerir que el sílabo sea la:

...specification of a teaching programme or pedagogic agenda which defines a particular subject for a particular group of learners. Such specification provides not only a characterization of content, the formalization in pedagogic terms of an area of knowledge or behaviour, but also arranges this content as a succession of interim objectives.

(Widdowson 1987: 65)

Además, indica que los dos arquetipos de sílabos el estructural y el funcional-nocional, agotan exhaustivamente las posibilidades para el diseño del sílabo. Ambos tipos, asumen ciertas prácticas metodológicas. El sílabo estructural 'will tend to promote activities which serve to internalize the formal properties of language' (op. cit.: 71). El peligro de este tipo de sílabo, es que los estudiantes pueden no ser capaces de utilizar sus conocimientos lingüísticos en la comunicación real. El sílabo funcional-nocional, promoverá de actividades las cuales intentan replicar en la clase la comunicación 'verdadera'. Las actividades del salón de clases entonces, van a ser conducidas al ensayo de la comunicación en la vida real.

Para arribar a este fin Widdowson propone la siguiente solución metodológica:

(the methodology) would engage the learners in problem-solving task as purposeful activities but without the rehearsal requirement that they should be realistic or 'authentic' as natural social behaviour. The process of solving such problems would involve a conscious and repeated reference to the formal properties of the language, not in the abstract dissociated from use, but as a necessary resource for the achievement or communicative outcomes.

(op. cit.: 71-2)

4.6. Cuarta Conclusión.

En esta parte del trabajo, se han descrito las características de los enfoques en el diseño del sílabo que se orientan sobre el 'proceso', los cuales enfocan el diseño de la instrucción al conocimiento y habilidades a las que arribarán los aprendientes. Así mismo, se profundizó sobre las posibles direcciones que en el diseño del sílabo con base en el proceso se pueden tomar, tales como aquellas basadas en las tareas o en el contenido. Las tareas pedagógicas se dijo, estimulan el proceso interno de aprendizaje y deben implicar las necesidades del campo ocupacional. El marco conceptual del sílabo por contenido consta de descripción, secuencia, elección, clasificación, principios y evaluación. En los puntos 5. y 6. veremos los aspectos concernientes al proceso de escribir con el fin de englobar ambos elementos a considerar para la toma de decisiones en el diseño de este curso para el desarrollo de la expresión escrita.

5. El Proceso de Escribir.

El proceso por el cual los niños aprenden a leer y a escribir ha demostrado ser un enigma fascinante para muchos investigadores. Desde luego, ha absorbido cantidades de tiempo del trabajo científico de psicolingüistas, pero también, ha sido acordado como una área de interés de lingüistas, neurólogos, y sociólogos. Uno se impresiona sobre manera, por el extenso volumen de trabajo experimental que ha aparecido desde 1920, según el libro de Gibson y Levin (*The Psychology of Reading*, (1975)), quienes han organizado una revisión de más de 700 artículos y libros muchos de ellos publicados en décadas pasadas.

Indudablemente, los esfuerzos para explicar estos procesos son justificados. Todas las escuelas de aprendizaje pueden estar inspeccionando cómo aprendemos a leer, a escribir, a escuchar y a hablar un idioma. ¿Cómo lo llevan a cabo los niños?, ¿cómo lo ejecutan los adultos? Afortunadamente hoy, los estudiosos tienen valiosos recursos que no existían en los veintes. En esta parte del trabajo, trataremos de ver a la escritura primero como un producto y luego como un proceso en el entendido de que el proceso de escritura es una interacción entre un número de contribuciones necesarias para reconocer nuestros intereses e intenciones personales, y aquellas de esos con quienes nos relacionamos. Mientras que, al verla como un producto, sentimos la necesidad de ciertas contribuciones para estudiarla. Estas contribuciones pueden ser citadas como codificadores, decodificadores, textos, contextos y tipos de trabajos. Cada maestro de escritura de primera o segunda lengua, estará de acuerdo en que cada uno de ellos tiene la misma importancia en lo general ó en algún momento en particular. Otros ven el proceso de escritura como una cantidad de objetivos tanto de orden social como interpersonal. Para los estudiantes de segunda lengua, también implica contacto y negociación entre los que contribuyen al proceso de creación. Aprender a escribir en inglés puede tener varios significados. El considerar escribir en inglés como primera lengua (L1), por un lado, equivale a aprender a escribir como un aspecto ínfimo de alfabetización: la habilidad para escribir algo, alguna vez, es llamada para escribir, mínimamente una lista de compras. Esta destreza es comparable con la capacidad de leer, la cual no se extiende

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

a más del deciframiento de signos en las calles y encabezados en los tableros. Por otro lado, la habilidad de escribir, puede demandar la mayor producción de trabajo literario y de largos estudios de investigación. Más aún, las actitudes hacia aprender a escribir cubren un amplio espacio. Algunas veces aprender a escribir es sinónimo de adquirir las capacidades básicas antes o después, y probablemente la más importante habilidad que se pueda construir sea la de escribir cuya destreza supuestamente demanda la asistencia a la educación formal. Frecuentemente se asume, que aprender a escribir en este sentido sea relativamente fácil, es algo, se cree, que se va a obtener de manera sencilla a lo largo de la educación. Sin embargo, aún es polémico aceptar que la capacidad de escribir sea un logro al final de la misma, ya sea al terminar los estudios básicos o aún habiendo concluido los estudios superiores. Bereiter y Scardamalia, citados por Freedman et al. (1979: xiii), sugieren en parte lo que acontece con esto: ellos asumen que escribir un largo ensayo, sea probablemente el acto más complejo que los seres humanos alguna vez hayan esperado realizar (...). Ésta es una visión, que da fe de la magnitud del problema y se aproxima claramente a un extremo del espectro de las actitudes.

5.1. El Proceso de Escribir en Segunda Lengua.

En el contexto de una segunda lengua (L2), las dificultades implicadas en aprender a escribir son definitivamente más complejas; frente a todos los inconvenientes en asimilar como escribir el propio lenguaje a un nivel mínimo de alfabetización, se suman todas las complejidades inherentes a hacerlo en una segunda lengua. No es solo una cuestión de tratar de dominar por diferentes medios las exigencias especiales de uso de una lengua; sino también es cuestión de ejercitarse, por sí mismo, en realizarlo de modo apropiado en un lenguaje y en una cultura diferente. Ahora bien, hacerlo con una fluidez propia de un maestro de inglés, similar o casi cercano a un nativo hablante, es una exigencia de mayor compromiso.

De este modo, vemos que son numerosas las variables que pueden entrar en juego cuando se pretende aprender a escribir en inglés. Éste llega a ser un ámbito tan embrollado que sería casi

Arias García, "Taller de Redacción..."

imposible completar una taxonomía para describir los propósitos implicados. De modo que, en esta parte del trabajo se tratará por un lado de concretar planteamientos tales como el que precisa que aprender a escribir es una habilidad tan elemental la cual fácilmente se adquiere y debe adquirirse tarde ó temprano; y por otro lado, de una dificultad tan considerable como lo plantearon Bereiter y Scardamalia entre otros expertos y de gran complejidad atribuida en el proceso de formarse para escribir en inglés como segunda lengua.

En general hay cuatro áreas que trastocan el problema. La primera se refiere a lo propio de un trabajo terminado de producción lingüística. Es decir, ¿qué es exactamente lo que los estudiantes suponen producir cuando ellos escriben? ¿A qué marco referencial retórico se asemejan sus trabajos? La segunda, se refiere a conocer entonces, el proceso a través del cual cada pieza de escritura llega a tener existencia. Es decir, cuando pedimos a nuestros alumnos escribir, ¿qué es lo que en realidad les pedimos que hagan? La tercera, asumiendo que sabemos que tipo de procesos se llevan a cabo, y cómo se adquiere esa compleja habilidad mental. ¿Qué aspectos de lingüística y conocimiento participan para llevar a los estudiantes a acrecentar su habilidad a través del tiempo y como respuesta a las demandas que les serán hechas a lo largo de su vida profesional. La última área, es la pedagógica. ¿Qué necesitan saber los profesores para ayudar a los estudiantes a adquirir la capacidad de escribir? ¿Qué tipo de programa seguir para desarrollar la habilidad de escribir en segunda lengua?

El campo de investigación presentado con un sentido de reflexión sobre las viejas áreas académicas de estudio, es el campo de la retórica. En los últimos 15 años o más, este campo ha recobrado atención por periodos intensos como una disciplina académica fundamentalmente abandonada y en cambio permanente. Se enfoca la atención sobre este campo porque se revitaliza al ser visto como un 'proceso', como el proceso de escribir en inglés y especialmente como un **proceso que puede provenir de la lectura previa.**

Los enfoques que se han aproximado a ella, según Krashen (1984: 1), van desde el tradicional " 'theme a week' method, based on a different mode each week", hasta "to the Garrison method, involving extensive student-teacher conferences". Algunas clases constituyeron un diario otras no.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Algunos usaron la lectura fresca tradicional, algunos leyeron Newsweek, alguien leyó Zen and the Art of Motorcycle Maintenance, y otros no leyeron. Algunos estudiaron las técnicas de la resolución de problemas, algunos hicieron crítica literaria, otros ejercicios extras de vocabulario y de gramática.

5.2. Lo que Sabemos Sobre Aprender a Escribir.

Cuando se ha preguntado a prestigiosos profesores, siguiendo a Krashen (op.cit.: 1), qué métodos han utilizado para enseñar a escribir, las respuestas se han basado en el rumor, la moda o la tradición. Algunas veces se utilizó un método o una técnica porque al 'parecer funciona'. Comúnmente, se admite, se enseña a escribir con la misma técnica con que se aprendió. En ningún caso, señala, maestro alguno dijo que su enfoque estuviera influenciado por alguna investigación o corriente teórica, sin embargo todos ellos estaban familiarizados con las corrientes actuales.

Las razones, señala Krashen, pueden ser de dos tipos sobre el por qué la investigación y la teoría han tenido tan poco impacto en la enseñanza. La primera, es que intentos previos a la investigación y teoría para enseñar a escribir no han sido exitosos. La razón para esto, él cree, es que el intento de aplicación de la investigación sea equivoco ó que las teorías sean inadecuadas. La gramática transformacional, señala a manera de ejemplo, es una teoría excelente de la estructura del lenguaje. No es, sin embargo, una teoría de adquisición de la lengua y además posee una base inadecuada sobre la metodología de la escritura. La segunda razón, es que la investigación relevante no ha sido presentada a los maestros en forma coherente, es decir, en forma de una teoría. Esto se debe de hecho en parte a que la dirección de la investigación sobresaliente y la reflexión sobre la escritura sean algo nuevo.

Arias García, "Taller de Redacción.."

5.2.1. La Lectura y su Influencia en la Escritura.

Con base en estas apreciaciones, en autores como Freedman et. al. (1979), Woods (1984), Tudor - Hafiz (1989), Krashen (1984) (1989), Eisterhold et.al.(1990), Pearson - Hubbard (1992), Kennedy (1994) y en la experiencia propia, se asume que, existe una relación estrecha entre la lectura y la escritura. De acuerdo con el análisis realizado en la obra de Krashen (Op.cit.: 4), se precisa que hay una relación entre el placer por la lectura voluntaria que contribuye, significativamente, al desarrollo de la habilidad para escribir. Después de analizar el cuadro uno de su obra se resume que en varios trabajos de investigación efectuados por diversos profesores interesados en la materia, el incremento de la lectura ha sido comparado con otros tratamientos. Es decir, al incrementar la lectura, generalmente se encontró que se derivaba una ganancia sobre la escritura, mejorándola. Además, reemplazando el estudio de la gramática con el aumento de la lectura también se encontró un beneficio.

Los aprendientes del lenguaje adultos tienen dos fuentes primarias desde las cuales construir un sistema de segunda lengua: el conocimiento de su propio lenguaje y el input de una segunda lengua. Estos adultos quienes ya están alfabetizados en su lengua materna cuentan con la capacidad para desarrollar habilidades y conocimiento, de una alfabetización práctica desde su lengua materna (interlingual transfer), y pueden utilizar un input de las actividades de alfabetización 'al leer y escribir (interlingual input)- y así, desarrollar su segunda lengua.

Hay evidencia de que los aprendientes de L2 utilizan ambas fuentes al adquirir las habilidades de lectoescritura de una segunda lengua. Cummins (1981), citado por Eisterhold et.al. (1990: 2) hace alusión a la transferencia interlenguaje en el desarrollo de las habilidades para leer y escribir. Él sostiene que hay una proficiencia cognoscitiva - académica que es común a todas las lenguas y que ésta proficiencia permite la transferencia de habilidades relativas a la lectoescritura entre lenguajes. De acuerdo con ésta hipótesis de interdependencia ,

to the extent that instruction in Lx is effective in promoting (academic)

Arias García, "Taller de Redacción..."

proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly. (p.29)

Así, el desarrollo de la lectoescritura en L2 puede ser afectado por las capacidades de lectoescritura en L1.

Sin embargo, no todos los estudios han presentado evidencia de esta transferencia; Cummins por ejemplo, señala que la capacidad de transferencia emerge solo en individuos que tienden a un umbral de proficiencia / perfeccionamiento en L2 que permite demandar el uso del lenguaje cognoscitivamente. Algunos estudios muestran por ejemplo, que buenos lectores en L1, también lo son en L2. No obstante, en el caso de dos estudiantes, uno buen lector en L1 y otro mal lector en L1, comparándolos en cuanto a su proficiencia en L2, demostró que la superioridad del buen lector en lengua materna, descendió sustancialmente en inglés (segunda lengua). De ello se deduce que, el nivel de proficiencia lingüística en L1 sea necesario para que permanezca en las habilidades de lectoescritura en L2. Así mismo, se sugiere que el nivel de proficiencia en L1 no siempre se va a mantener en L2. De donde se concluye que, existe evidencia adicional de que el umbral de competencia lingüística es necesario antes de que la transferencia lingüística pueda ocurrir.

La segunda fuente valiosa para que los aprendientes adquieran las habilidades de la lectoescritura en segunda lengua es el input en la L2. Este 'intra lingual input', ocurre como resultado de eventos de lectoescritura en segunda lengua, los cuales proveen al aprendiente de información acerca de las formas, funciones, y procesos utilizados en actividades de lectoescritura durante el desarrollo del sistema de lenguaje. Cualquier forma de input de lectoescritura en la segunda lengua puede ser retomado; es casi un hecho que los estudiantes de L2 no adquieran las habilidades de lectura solamente leyendo. Resultados de investigaciones en L1 (Belanger, 1987; Stotsky, 1983; op.cit.: 3) han demostrado que existe una fuerte correlación entre las habilidades de lectoescritura -en donde los buenos lectores tienden a ser buenos escritores y viceversa-, estos estudios tienen identificado un proceso cognoscitivo común y/o marcan procesos estructurales en las habilidades de

Arias García, "Taller de Redacción..."

lectoescritura tales como instrucción e incremento en una habilidad que puede acrecentar las capacidades de dominio de la otra.

En contraste con el cuerpo sustancial de investigación sobre la relación entre las habilidades de lectura y escritura en lengua materna, poco se ha avanzado por explorar la conexión entre los aprendientes de L2. La afirmación de Krashen (1984), de que la competencia en la escritura entre aprendientes de segunda lengua se derivaba de una gran cantidad de motivación en la lectura y el placer en ella, se mantuvo como un paradigma no probado durante un buen tiempo. Aún hoy es difícil imaginar que el input de la segunda lengua juegue un papel significativo en el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura en L2; presumiblemente, el input de la lectura afecta el desarrollo de la escritura y la habilidad de lectura, mientras que, el input de la escritura afecta el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Un análisis del desarrollo de la lectoescritura en L2, entonces, puede considerar ambas transferencias, 'interlingual transfer' e 'interlingual input', estas describen lo que los estudiantes utilizan de su lengua materna, y lo que utilizan del input de la segunda lengua para desarrollar la habilidad de lectoescritura en L2. El examen de desarrollo de L2 puede también incluir el análisis de la relación entre las habilidades de lectoescritura entre lenguajes tanto como, de las modalidades -de leer para escribir y de escribir para leer-

5.2.2. Escribir y la Frecuencia de Hacerlo.

Con relación a escribir y la frecuencia de hacerlo, se percibió, que existen estudios que han sido hechos para determinar si con la práctica en la escritura *per se* contribuye o no al desarrollo de la misma. Algunos de ellos, soportan esta hipótesis mientras que otros no. Más aún, cuando, los efectos de la frecuencia de escribir, fueron comparados con los efectos del incremento de la lectura, algunas investigaciones revelaron que leer tiene una fuerte influencia con el mejoramiento de la escritura.

Arias García, "Taller de Redacción..."

No obstante, el incremento simple de la escritura académica no ha dado como resultado su dominio. Pocos efectos con base al incremento y la frecuencia de la escritura han suscitado mejoras a la calidad de la misma.

En resumen, hay evidencia de que la práctica de la escritura expositiva se relacione con el perfeccionamiento de la capacidad para escribir. Y que no todos los estudios relacionados con el incremento de la escritura reporten efectos positivos, sin embargo, esta práctica no pudo ser tan favorecida como lo fué al incrementar la lectura.

5.2.3. La Retroalimentación en la Escritura.

Por lo que se refiere a los estudios sobre escritura e instrucción, se sustentan bajo la siguiente generalización: los buenos escritores no sólo realizaron más trabajos expositivos de escritura, sino que también tuvieron más instrucción sobre los aspectos de forma, tales como soportar ideas con ejemplos, clarificar exponiendo el tópico o tesis del ensayo y la estructura del párrafo. La investigación sugiere que la retroalimentación es útil cuando se hace durante el proceso de escritura, entre cada guión del escrito. No es útil cuando se hace al final, es decir, sobre los trabajos que se leen en casa y luego se regresan a los estudiantes. Los resultados de las investigaciones analizadas por Krashen (op.cit.:11) sugieren que la retroalimentación estimula y que la revisión evaluativa durante el proceso resulte más efectiva.

5.2.4. El Efecto de la Gramática en la Enseñanza de la Escritura.

Con relación al efecto de la gramática en la instrucción se ha encontrado que ésta no ayuda al estudiante a escribir. Como se mencionó al principio, incrementar la lectura en oposición a la instrucción gramatical, resultó de efectos superiores para mejorar la escritura. Se han demostrado mayores beneficios en la escritura de un ensayo, en la puntuación, en la ortografía y aún más, en la estructura gramatical.

5.3. Quinta Conclusión.

En esta parte del trabajo se han señalado algunos enfoques aplicados en las investigaciones realizadas sobre los productos de escritura sus alcances y limitaciones. Se ha visto que el proceso de escribir puede ser igualado a la capacidad de leer, tan simple como el lograr la alfabetización ó tan complejo como el demandar un exhaustivo trabajo literario. En segunda lengua, se dijo, es un proceso más complejo, aunque puede provenir de la lectura previa, con efectos en la estructuración, en la gramática y en la ortografía, según la frecuencia con que se realice. Aún más, se evidenció que la práctica de la escritura expositiva tenga relación directa con el perfeccionamiento de la capacidad de escribir En el punto 6 se verán algunos enfoques aplicados a la escritura con orientación en el proceso.

6. El Enfoque de la Escritura Orientado en el "Proceso".

El principal objetivo de esta parte se precisa en dos áreas: 1) la implementación del enfoque orientado en el proceso para la escritura en ESL, y 2) el desarrollo de un curso a través de procedimientos sucesivos. Así, estaremos hablando de ambas cuestiones, el proceso de escritura y el proceso de enseñanza.

En principio, precisaré siguiendo a Woods (1984), cuál es el significado de enfocar en el 'proceso' más que en el 'producto' y brevemente resumiré la concepción de leer y escribir implicada en investigaciones recientes. En otra parte del trabajo, discutiré cómo esta orientación o enfoque se traslada a los objetivos del curso y a las actividades del salón de clases.

Para el maestro y el estudiante enfocar en el 'proceso' significa estudiar al escritor haciendo el trabajo de redactar, más que, al trabajo realizado por él. La enseñanza de la escritura tradicionalmente se ha centrado en estudiar el 'producto'. El maestro o el libro de texto ofrece explicaciones acerca de buenos trabajos de escritura, es decir, toma en consideración, la gramática y la organización generalmente basada en reglas a seguir. Luego los estudiantes hacen ejercicios

Arias García, "Taller de Redacción..."

sobre aspectos particulares de gramática o de retórica, y realizan escritos sobre tópicos específicos. El maestro revisa dichos trabajos, haciendo comentarios y correcciones. Los estudiantes entonces checan las correcciones de los errores cometidos, tal vez realizando alguna actividad con esas correcciones o simplemente aventando el trabajo a la basura. Una consecuencia de enfocar en el 'producto' es el énfasis sobre la forma y sobre los aspectos de superficie del lenguaje, las palabras seleccionadas, las reglas de uso en forma aislada - a veces reglas prescriptivas tales como: "don't use a preposition at the end of the sentence", "use connecting words", "don't make sentences too long." etc. Estas reglas son aplicadas independientemente del significado que ha sido expresado. Así, enfocar en el 'producto' es enfocar más en la forma que en el significado.

Enfocar en el 'proceso', - ó en el escritor durante el proceso de escribir - es concentrarse en los problemas o dificultades a los que el escritor se enfrenta. El énfasis está sobre la solución de problemas, en prestar atención a ellos. Adicionalmente para las razones antes expuestas, hay un enfoque para el lector y una conciencia de que el proceso de lectura y que el lector va hacia tratar de dar sentido al texto.

Zamel (1988) enfatiza que el enfoque en el 'proceso' para la escritura ofrece a los aprendientes:

"an optimal opportunity to develop their ideas by allowing them to put concerns about linguistic form aside until the editing stage of composing, the last step before the final draft."

La lectura es un modo de generar las ideas en el enfoque en el 'proceso' para la escritura. Shih (1986) sostiene que:

" Empirical data are needed to support the belief held by many that content-based instruction can help ESL students to become more confident and competent when they tackle academic writing."

De este modo, las preguntas preliminares a la lectura ayudan al lector a constituir el esquema adecuado que contribuya a la calidad de la composición.

6.1. Concepciones Actuales Sobre la Lectura y la Escritura.

La orientación sobre el 'proceso' en la enseñanza de la escritura en ESL refleja el énfasis reciente en esa área de investigación - un énfasis sobre el 'proceso' implica y utiliza estrategias en varias áreas del esfuerzo humano. Hay una gran cantidad de literatura referente a las investigaciones del 'proceso' de lectoescritura y de la relación existente entre ellas como antes ya se mencionó.

Investigaciones recientes en el campo de la lectura señalan la cercanía entre los dos procesos. - "una interacción entre el escritor y el lector mediada a través del texto" (Widdowson 1979: 174). El lector tratando de entender el texto, hace uso del conocimiento que tiene sobre las convenciones de escritura, un conocimiento de cómo opera la transmisión textual." el lector entiende que un texto fué compuesto por una serie de decisiones deliberadas por parte del escritor, y a la vez el lector entiende las convenciones que gobiernan a esas decisiones "(Olson, Duffy and Mack, 1980: 69). Hay una toma de conciencia de que el lector no solo relaciona el significado de los grupos de palabras que lee, sino que además, la actividad crea en él un significado personal a través de palabras en términos del conocimiento que el aprendiente trae consigo al leer el texto.

Investigaciones recientes sobre el proceso de escritura han indicado que nuestras concepciones acerca del modo efectivo en que escritores destacados llevan a cabo su trabajo de escribir es un poco diferente a la concepción tradicional de lo que aprendimos en la escuela.

La escuela tradicional basa la concepción de escribir como aquello que tiene lugar en tres etapas lineales. La primera consiste en dejar claro la importancia de establecer un guión con los aspectos principales y secundarios que queremos incluir. La segunda entonces, será llevarlo a cabo, -es decir, desarrollar dichos aspectos con la mayor precisión y corrección posible. La tercera etapa, una vez operada la segunda, consiste en realizar las correcciones necesarias a nivel de la superficie del texto. Sobre este momento, existe una gran resistencia a retornar a realizar algo sobre el escrito, lo que parece ser un recurso innecesario.

Hay un gran número de presunciones en relación a escribir, aplicando este procedimiento de tres etapas. El primero, consiste en sostener que cuando escribimos un guión, ya sabemos lo que

Arias García, "Taller de Redacción..."

queremos decir, y que nuestras ideas no cambiarán al escribirlas. (Hay la creencia de que el buen escritor sabe qué quiere decir antes de empezar a escribir.) Otra presunción consiste en que en la segunda etapa, - al poner las ideas en palabras con un guión, se conciben mejor y se lleva a cabo de la manera más simple y directa. En consecuencia, la expectativa es tener un bosquejo el cual necesita poco cambio.

Investigaciones recientes corroboradas por la experiencia propia indican que el seguir este patrón, trae como resultado muchos de los problemas y frustraciones que tienen los que intentan escribir. Se ha precisado que los bloqueos y frustraciones ocurren cuando el que escribe, intenta realizar muchas cosas complejas a la vez. Eso ocurre por ejemplo, en la segunda etapa, descrita como la importante en detallar las ideas, organizarlas, ponerlas en palabras y encontrar exactamente las palabras y enunciados correctos para expresar con claridad esas ideas todas al mismo tiempo. Con frecuencia encontramos escritores que no saben donde comenzar y en consecuencia, no saben donde concluir. O bien, quienes empiezan una y otra vez, tratando de dar en cada una un orden diferente a sus ideas. Y si al mismo tiempo el escritor trata de elaborar un texto pulido, las oportunidades de fallar crecen irremediamente. El intento de producir una prosa pulida, trae consigo otro riesgo, si el esfuerzo produce el enunciado correcto, llega a ser mucho más difícil deshacerse de él y cambiar de estilo. En otras palabras, las palabras y los enunciados, más que las ideas, llegan a controlar el escrito.

La manera en que el trabajo escrito se lleva a cabo, de acuerdo con escritores experimentados, (tal y como se reveló en investigaciones sobre el proceso de escritura antes descrito), es totalmente diferente al modo como se nos enseña en la escuela. Primero, estos escritores efectivos tienden a romper el proceso en subprocesos cualquiera en el cual se puedan manejar independientemente más que en varios simultáneamente. Segundo, tienden a ir de un subproceso a otro. Se sienten libres de retornar a una actividad previa basados en información nueva ó en un cambio de ideas. Siguiendo estos dos procedimientos - rompiendo el proceso en subprocesos y yendo de uno a otro - resulta diferente a seguir una progresión lineal a través de las etapas mencionadas. Tercero, los escritores efectivos tienden a llevar a cabo muchas estrategias o técnicas para tratar de enfrentar

Arias García, "Taller de Redacción..."

los problemas en que se sitúan. Ellos tratan de llevar a cabo un enfoque de solución de problemas y se valen de un abanico de estrategias para conseguirlo.

En adición a las investigaciones sobre el proceso de lectoescritura, hay también una gran cantidad de trabajo realizado en el área sobre la enseñanza de la escritura, los cuales han enfatizado muchos de los aspectos antes mencionados del proceso particular de la escritura.

6.2. La Lectura Como Input en el Proceso de Escritura.

La Hipótesis del Input, formulada por Krashen (1982,1985,1989), sostiene que adquirimos el lenguaje por la comprensión de mensajes. Es decir, que el input comprensible es el ingrediente de desarrollo esencial, es un legado de adquisición de lenguaje interno ricamente especificado, que hace una contribución significativa a la adquisición del lenguaje.

" I argue that the best hypothesis is that competence in spelling and vocabulary is most efficiently attained by comprehensible input in the form of reading."
(Krashen 1982,1985,1989: 440)

Esta es una posición a la vez sostenida por otros. Por ejemplo, Schleppegrell (1984) citado por Tudor y Hafiz (1989), plantea que un curso de escritura ligado a la lectura extensiva, produjo un beneficio en ambas, la habilidad para escribir, así como en la producción oral. De algún modo, la lectura contribuye significativamente a que el estudiante de L2 se vea mayormente impactado durante el proceso de adquisición de segunda lengua. Wilkins (1972) asienta que:

"Through reading the learner ... is exposed to the lexical items embed in natural linguistic contexts, and as a result they begin slowly to have the same meaningfulness for him that they have for the native speaker."
(Wilkins 1972: 132)

Sin embargo, el input comprensible obtenido en la lectura, puede contribuir al desarrollo de la competencia lingüística general que destaca ambas la actuación al hablar, así como al escribir. En

Arias García, "Taller de Redacción..."

esta conexión, Van Parreren (1983) citado por Tudor y Hafiz (1989: 167) hacen el siguiente señalamiento:

"... language production in everyday situations must not be considered a kind of deductive reasoning from rules. For a large part it draws from standard expressions and formulae, either in the original or in a slightly modified form..."

Esto significa que la fluidez al hablar solo es posible cuando el aprendiente conoce un repertorio de expresiones, frases, etc. correspondiente al lenguaje de los miembros de la comunidad lingüística en cuestión. Argumenta, que cada modelo (el cual distinguió como "regla") sólo puede ser adquirido si los estudiantes son expuestos a grandes cantidades de lenguaje oral o escrito. Traslapando este hecho, nos atrevemos a afirmar que la fluidez al escribir se logra cuando el aprendiente tiene conocimiento suficiente sobre lo que va a escribir y las estrategias pertinentes para hacerlo.

De acuerdo con la hipótesis del input, cuando se compromete el Legado de Adquisición del Lenguaje, el lenguaje es adquirido inconcientemente, -mientras adquirimos el lenguaje no sabemos que lo estamos adquiriendo; nuestra conciencia se enfoca en el mensaje, no en la forma. Luego entonces, el proceso de adquisición, es idéntico a lo que se ha dado por llamar "aprendizaje incidental", (que sobreviene por el curso de la enseñanza). También la adquisición de conocimiento se representa inconcientemente en el cerebro - esto es lo que Chomsky definió como "conocimiento tácito."

La hipótesis del input, permite que parte del desarrollo del conocimiento lingüístico pueda ocurrir de otra manera, fuera del legado de adquisición de la lengua, utilizando otras facultades mentales. Este conocimiento es aprendido deliberada y concientemente, y se representa concientemente en el cerebro. De esta manera, el desarrollo de la competencia lingüística es altamente ilimitado, hasta utilizar facultades mentales que no son especializadas para el lenguaje. Existen varias dimensiones sobre cómo podemos aprender así como, la manera en cómo este conocimiento es utilizado (según la teoría del Monitor, Krashen - Terrell (1983)).

Arias García, "Taller de Redacción..."

6.3. Adquirimos Vocabulario y Ortografía a Través de la Lectura.

La hipótesis del input se subdivide en dos: the Skill Building Hypothesis (SBH) y the Output Hypothesis (OH). De acuerdo con SBH aprendemos el lenguaje primero en forma conciente por medio de reglas o ítems, y gradualmente, a través de instrucciones y ejercicios, haciendo esas reglas "automáticas." En términos del marco teórico desarrollado por Krashen (1981, 1985). SBH es la hipótesis que plantea que "el aprendizaje llega a ser la adquisición." Esta hipótesis también es conocida como the Interface Hypothesis.

Aprender vocabulario desde el enfoque de SBH implica aprender palabras a un mismo tiempo por su estudio deliberado el cual puede incluir el análisis de sus partes, sus prefijos, sufijos y raíces, en ejercicios en sí, de familia de palabras.

Para ser preciso, existen dos versiones de SBH ó Interface Hypothesis. La versión más relevante insiste en que toda nuestra competencia en el lenguaje proviene de la habilidad de construir, lo cual es la única ruta para adquirir competencia es a través del aprendizaje conciente que llega a ser automático por algún tipo de "práctica". Una débil versión de SBH consiste en aceptar que la habilidad de construir es una ruta posible. Existen otras rutas, tal como el input comprensible.

La Hipótesis del Output, consiste en afirmar que nosotros aprendemos el lenguaje produciéndolo. Si nosotros experimentamos eventos comunicativos exitosos nuestra hipótesis es confirmada. En cambio si experimentamos fallas en la comunicación nuestra hipótesis se disconfirma. La Hipótesis del Output puede existir aislada en su versión relevante, o en combinación con otras hipótesis.

6.4. El Texto Libre.

Al abordar la composición creadora, se procura enfatizar la invención, la cual obliga al alumno a mirar hacia su intimidad, a buscar en su experiencia o en su fantasía, a ser original, sincero y claro, a usar su habla consolidada sin imitar la lengua impresa. Aunque cabe señalar, que la lectura cubre una parte importante de la motivación para escribir. "La trilogía -leer, comunicar, escribir aparece

Arias García, "Taller de Redacción..."

como el fundamento mismo de todo proceso de enseñanza - aprendizaje, como la imperiosa necesidad que debemos respetar y provocar", Ambite (1982).

En consecuencia, se aborda la composición libre entendida como "algo semejante en pequeño y con la modestia del trabajo docente a lo que hace al escritor original". "Cada lector puede acudir a su experiencia y cuando escribe sobre algo que realmente le atañe, comprobará que le agrada, lo desea, y por ello surgen fácilmente las palabras." "El motivo busca la forma, cuyas estructuras sintácticas y retóricas se benefician con la motivación intrínseca," García (1975).

6.5. Sexta conclusión.

Hasta aquí hemos delineado lo que significa enfocar en el proceso de escribir en oposición a enfocar en el producto. He dicho que enfocar en el 'proceso' significa estudiar al escritor haciendo el trabajo de redactar, es concentrarse en los problemas o dificultades a los que el escritor se enfrenta, es tratar de buscar una solución a estos problemas. Los escritores efectivos, tienden a romper el proceso de escribir en subprocesos en ir de uno a otra partes del texto, y tienden a llevar a cabo estrategias para enfrentar los problemas en que se sitúan. Ellos tratan de llevar a cabo un enfoque de solución de problemas y se valen de un avanco de estrategias para conseguirlo. La fluidez al escribir se logra cuando el aprendiente tiene conocimiento suficiente sobre lo que va a escribir y las estrategias pertinentes para hacerlo. También sabe que en el texto libre puede externar su creatividad exponiendo su experiencia, fantasía y originalidad. El impacto que tiene la lectura como input en el proceso de escritura, se evidencia en el vocabulario, en la ortografía, y en el texto libre. Con estas reflexiones estamos en condición de exponer la propuesta de diseño, la cual deviene también de la experiencia personal.

Capítulo III

La propuesta.

1. Introducción.

El diseño de este curso, tiene la intención de coadyuvar al desarrollo de la habilidad para escribir en segunda lengua a estudiantes que van a ser maestros de inglés y que para ello se preparan en la Escuela Normal Superior de México. A partir de este momento, haré referencia a ellos bajo la categoría de 'maestro - alumno'.

El diseño se basa en un enfoque global, y no fragmentario, al considerar lo que los especialistas del currículum señalan como una necesidad, el tomar en cuenta al mismo tiempo, el sílabo, la metodología, la evaluación del curso y su vinculación con el resto de la currícula (Breen y Candlin 1980, Richards 1984, Nunan 1985). Es decir, en este diseño, se intenta aplicar un modelo sistemático e integral sobre los principios de desarrollo curricular a la planeación, implementación y evaluación de programas para la enseñanza del lenguaje.

Al realizar un análisis al currículum, de la Licenciatura para la docencia en Inglés en la ENSM, con la finalidad de diagnosticar la relación entre las necesidades y los propósitos de los estudiantes, se encontró que hay una desvinculación entre aquellas y estos, (Ver Apéndice I). Por ejemplo, frente a la pregunta ¿A qué nivel aspira enseñar inglés y por qué? Se encontró, que no solo se desea enseñar inglés en secundaria sino también a nivel superior porque los adultos están más conscientes de la necesidad de aprenderlo. Además con esto, el maestro - alumno aspira a elevar el nivel de dominio del mismo. Cuando se les preguntó ¿cuál era el tipo de texto que esperaban llegar a escribir? Las respuestas fueron en función de comunicarse con los adolescentes, de adquirir mayores conocimientos en el manejo de la gramática, expresar ideas personales, de los problemas educativos y del país, hasta la elaboración de un libro apropiado a las necesidades de los escolares. Cuando se les preguntó sobre qué elementos que les hicieran falta para llegar a escribir, hicieron patente algunos espacios del manejo del idioma aún no cubiertos, como modismos, modales, preposiciones, entre otros.

1.1. El Análisis de Necesidades.

Al llevar a cabo el análisis de necesidades se aplicaron dos criterios pertinentes para reunir información acerca de los estudiantes y de las tareas de comunicación que aparecerán en el diseño del sílabo, mismo que será precisado en términos de fines, como un resultado de la instrucción y como orientador de productos y de las actividades de aprendizaje.

El primero de estos criterios es el análisis sobre las necesidades de los estudiantes. Es decir, se preguntó, ¿ para qué propósito ó propósitos el estudiante aprende la lengua ? La respuesta concreta a este cuestionamiento, nos llevó a determinar que el propósito del maestro - alumno consiste en poder enseñar la lengua. Este fin demanda dos cosas. Por un lado, tener un dominio particular de la lengua meta. Y por el otro, haber alcanzado un conocimiento específico del campo de estudio tanto en lo teórico como en lo práctico. De este modo, el maestro - alumno, podrá alcanzar fines ulteriores en la lengua meta, como aprender a redactar en ella, textos que comuniquen instrucciones a sus alumnos, puntos de vista a sus compañeros, resuman aspectos teóricos y prácticos de lo aprendido, entre otros. Luego entonces, necesita profundizar de manera concreta, sobre sus conocimientos en torno a las técnicas y estrategias de enseñanza del inglés con base a la lectoescritura sobre el campo de la Lingüística Aplicada. Y así, poder aprender sobre la enseñanza de la lengua y mejorar el dominio de ella, en sí misma, para enseñarla. Es decir, esta respuesta, nos orienta a determinar que en un curso de redacción para futuros profesores en la enseñanza del inglés hay que cuidar la integración de los conceptos teórico - prácticos de la carrera y las formas retórico - discursivas que existen en inglés para darse a entender en L2 durante la comunicación escrita.

El segundo de estos criterios es el análisis sobre el trabajo en que el estudiante se desempeñará profesionalmente. Es decir, ¿ qué habilidades y qué conocimiento requieren los estudiantes para llevar a cabo su trabajo en el mundo real ? La respuesta concreta consistió en afirmar que el maestro - alumno aprende la lengua para enseñarla. Es decir, esta respuesta nos orienta a

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

determinar que: el estudiante requerirá del dominio de las cuatro habilidades, de un conocimiento profundo del área tanto teórico, como práctico, y con un nivel de proficiencia de avanzado.

Ahora bien, los elementos objetivos en el análisis de necesidades que a continuación se exponen son datos, analizados en el capítulo dos de este trabajo, que se extraen y adaptan de Munby (1978) sobre la información general de los aprendientes para esbozar una caracterización del grupo.

- Promedio de alumnos por grupo es de diez.
- Participantes entre veinte y treinta años.
- Ambos sexos.
- Hablantes del español.
- Nivel intermedio de dominio del inglés.
- Propósito educativo dominante consiste en que el alumno sea capaz de expresar en forma escrita: una nota, un recado, una carta, un punto de vista, un resumen, una explicación, una crítica, una reflexión, un contraste, entre otros. Estas son algunas de las tareas que en el salón de clases se llevarán a cabo y que nos pueden dar un máximo de transferencia de aprendizaje en el campo ocupacional futuro.

(Ver Apéndice I se eligen tres cuestionarios de un total de diez).

1.2. Metas de Aprendizaje.

Las metas de aprendizaje que a continuación se plantean, devienen de varias fuentes. Algunas, se derivan de los datos de los estudiantes; de la propuesta de reestructuración de la licenciatura; del análisis de necesidades sobre el trabajo (o perfil de egreso); entre otras. Como antes ya se explicó en el capítulo dos, las metas aquí planteadas harán referencia a los propósitos generales de este curso "Taller de Redacción y Composición I"

Es decir, las metas o propósitos de este curso son las siguientes:

- Alentar a los estudiantes para desarrollar confianza en el uso de la lengua meta en forma escrita.

Arias García, "Taller de Redacción..."

- Desarrollar habilidades de lectoescritura incrementando la información específica del área de Lingüística Aplicada.
- Establecer y mantener relaciones de comunicación, a través del intercambio de ideas, opiniones, críticas, experiencias, actitudes sentimientos y planes.
- Elevar el nivel de formación e información de futuros docentes.
- Desarrollar habilidades para realizar estudios de posgrado en el área de Lingüística Aplicada en México o en una universidad de habla inglesa.

1.3. Objetivos del Curso.

Los objetivos del curso consisten en que el alumno:

- Utilice la lengua meta con confianza para comunicarse en forma escrita.
- Desarrolle habilidades de lectoescritura incrementando su información sobre el área de Lingüística Aplicada.
- Establezca y mantenga relaciones de comunicación a través de las formas retóricas escritas.
- Amplie su nivel de formación e información con el fin de mejorar su calidad académica como docente.
- Sea capaz de realizar estudios de posgrado y actualización permanente en la lengua meta.

1.4. Consideraciones Teóricas que Subyacen al Diseño del Curso.

Siguiendo la definición de Candlin (1984) sobre curricula como "el establecimiento de las proposiciones generales acerca del aprendizaje de una lengua, sus propósitos y experiencias, la evaluación y las relaciones entre los maestros y los alumnos," se precisa lo siguiente:

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

El curso conlleva dos formas de texto escrito, uno de carácter formal y otro de carácter informal. El texto formal y el informal, devienen de la concepción de que tanto el Inglés General (GPE), como el Inglés con Propósitos Específicos (ESP), tengan relevada importancia en el proceso de formación de profesores por cubrir, el primero una función educativa que apunta al desarrollo de una capacidad en general y el segundo una función de entrenamiento sobre el desarrollo de una competencia delimitada. (Ver capítulo dos en el punto 2.3 de este trabajo).

Además se afirma, que todos los sujetos tienen posibilidades de expresión oral y escrita, siempre y cuando, no se les obstaculice con reglas y prohibiciones extemporáneas. Luego entonces, en este curso se propone que el alumno (futuro profesor) aprenda a escribir, escribiendo. Aunque en un curso de composición y redacción, se pueda observar que, como distingue García (1975), "componer es hacer pensar en la invención, mientras que redactar es hacer pensar en el ordenamiento lingüístico", no obstante es difícil separar la composición de la redacción, pues no existe la una sin la otra.

Ahora bien, la estructura de la composición gradúa la representación de los detalles a través de los recursos expresivos y formas de elocución: el diálogo, la descripción, la explicación, las comparaciones, epítetos, metáforas. La influencia que ejerce la lectura es extraordinaria, como ya se argumentó en el capítulo dos, y se matiza cuando el alumno, inconscientemente va formando su estilo con la lengua, sus recuerdos, la resonancia íntima de la lectura, y sobre todo, con su propia vida.

También es importante que el alumno aprenda a hacer un guión o boceto de su composición. Mientras el profesor funge como asesor durante el proceso del trabajo proponiendo directrices gramaticales, semánticas, léxicas, de pensamiento, de organización del trabajo, de elección de formas elocutivas y ayude a resolver dudas sobre puntuación y ortografía.

A la vez es importante la crítica a los trabajos, la cual deberá hacerse bondadosamente, atendiendo a los méritos tanto como a las fallas, pero con más énfasis en los aciertos que en los errores. (Previamente se formulará con los alumnos, una guía para la crítica). Es necesario introducir los cambios pertinentes para subsanar las fallas hasta lograr los párrafos más claros e interesantes y

Arias García, "Taller de Redacción..."

deberá ser un trabajo realizado por el grupo con la ayuda del profesor. El listado de las faltas más constantes, promoverá la organización de las clases remediales. De esta manera, una crítica estimulante dará mejores resultados que otra exhaustiva y severa.

Por otra parte, el deseo de mejorar la obra propia, demanda la autocritica funcional, de ajustar la palabra al pensamiento y de respetar lo socialmente establecido en la valoración retórica y gramatical de lo que se expresa. Así, la elaboración de párrafos y hasta alteraciones en la secuencia de los mismos, se verán autocorregidas. El uso del diccionario común y / o el de sinónimos y antónimos es recomendable.

La composición formal, como antes se señaló, es aquella en la que la creación y la invención se reduce al mínimo, demanda atención en la organización de las ideas o de las partes de la elocución. Tales son: el resumen, la carta, el informe, el acta. También se incluyen el párrafo y el ensayo, mismos que serán motivados a través de la lectura de textos que sirvan de 'modelos' para su realización.

La elaboración del párrafo implica el manejo de enunciados introductorios, de desarrollo, moduladores y terminadores. Al mismo tiempo, se identificarán párrafos estructurados por listado, por ejemplos, por contraste, comparación, definición, clasificación, espacio y tiempo, por proceso de descripción, por causa efecto y por generalización, confrontados en algunos casos con los ensayos correspondientes. Estas redacciones concretas, no solo deben ser reconocidas por los alumnos en teoría, sino una herramienta objetiva en sus trabajos escolares y profesionales.

En síntesis, la composición bien escrita, requiere del dominio de varias habilidades. Entre las que destacan: primero planeación y estructuración de las ideas; segundo, precisión gramatical seguida de los convencionalismos aceptables; y tercera, conocimiento y manejo del tema y del vocabulario adecuado.

Por otro lado, y como *estrategia de aprendizaje*, se retoma la educación centrada en la persona, la cual es un proceso nucleado en el aprendizaje significativo, al cual le importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y de habilidades y la adquisición diaria de nuevas experiencias.

Arias García, "Taller de Redacción..."

El conocimiento, se sabe, solo puede adquirirse en una postura de autenticidad, es decir, va unido a situaciones que sentimos como expresión de necesidades y de problemas personales; tanto su vivacidad como su carácter experiencial aseguran una exacta fijación. Rogers en "Freedom to Learn", citado por Ausubel (1978), sostiene que podemos considerar dos tipos de aprendizaje a lo largo de un "continuum" de significación. "el aprendizaje de sílabos sin sentido," cuando por la experiencia se aprende el significado de un concepto como al tocar el hielo se aprende el concepto de "frio."

"El aprendizaje significativo es como una asimilación e integración a sí mismo de lo que se aprende, en oposición a una asimilación de información sin ninguna conexión consigo mismo," (op.cit.: 47).

Así también, existen contenidos significativos, cuando son relevantes y aprovechables, los cuales, son asimilados casi en su totalidad; y otros, sin valor, que son deshechados y solamente duran hasta aprobar el examen.

En la educación, se encuentran cuatro factores que influyen en la asimilación e integración de lo que se aprende:

1. Los contenidos, información, conductas que hay que aprender. Desde el enfoque de la psicología perceptual, una persona aprende significativamente lo estrechamente relacionado con su sobrevivencia y con su desarrollo.

2. El funcionamiento en sus diferentes dimensiones, (condiciones para el aprendizaje significativo). a). Condiciones en que se encuentra el estudiante en un momento dado (biológicas, psicológicas, sociales y espirituales); b). que las personas somos seres en proceso de cambio continuo; c). factores personales que facilitan/dificultan el aprendizaje; y d). que cada estudiante es una persona única aún cuando comparte características afines.

3. Las necesidades actuales y los problemas que la persona afronta. Que el estudiante perciba una relación entre lo que tiene que aprender y las necesidades y problemas que afronta.

4. El medio ambiente: Además del físico, material, (método, materiales,) etc., el maestro debe ser el que apoya, alienta, y estimula a los estudiantes.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Entre las características del aprendizaje significativo además se consideran:

- a). a toda persona en la misma experiencia de aprendizaje;
- b). la búsqueda y curiosidad provienen de la persona misma;
- c). la comprensión y el descubrimiento son una experiencia interna;
- d). el cambio que supone el aprendizaje es de percepción, actitud, valores, conducta y personalidad;
- e). el aprendizaje es parte del sujeto mismo como recurso y energía;
- f). el alumno es el único capaz de evaluar su aprendizaje (porque satisface sus necesidades, aclara dudas e interrogantes, y se enriquece y desarrolla).

Por último, y como *estrategia de enseñanza*, en la educación centrada en la persona y para la implementación de este curso se considera, que el maestro adopta una actitud de cercanía con los estudiantes, se aceptan sus motivaciones y se respeta su autonomía. El maestro recomienda una actitud responsable individual y de grupo, no ejerce presión autoritaria, mantiene contacto ayudando a dilucidar dudas. Todos tienen derecho a expresar sentimientos y emociones, el maestro tratará de comprenderlos y ayudará a clarificarlos.

El proceso de aprendizaje significativo plantea un enfoque opuesto a lo que han experimentado los alumnos, conlleva trastornos, pero en la medida en que los estudiantes que pueden fijar el objeto de estudio, metodología y recursos, y sienten que están aprendiendo, surge en ellos una emoción y una gran satisfacción. El entusiasmo crece y ellos se dedican con mucha mayor energía al trabajo y al aprendizaje. Los estudiantes se dan cuenta que las cosas no son tan unívocas y universales como pensaban. Distinguen que existen muchas perspectivas y diversos puntos de vista. Que no hay una sola respuesta correcta. Que cada persona ve las cosas a su manera, que le da valores distintos a los conocimientos y experiencias y tiene reacciones afectivas diferentes ante sí mismas, los demás y al objeto del conocimiento. Conviene, de ante mano, haber fijado el procedimiento de evaluación y calificación en forma mutua. Porque cuando este sistema es coherente, los estudiantes muestran bastante sinceridad ante sus logros y fallas, lo que hicieron y lo que faltó, y además expresan lo significativo de la experiencia de aprendizaje. Los educadores, tendríamos que

Arias García, "Taller de Redacción..."

preguntamos si el orden, la disciplina y la sistematización valen la pena de ser considerados como un fin en sí mismos, y si, en realidad ayudan al aprendizaje o más bien lo obstaculizan. Las funciones del maestro cambian, durante el curso, de acuerdo a las etapas por las que se atraviese, por ser éste un 'proceso', (op, cit.: 46-85).

1. Al principio presentará con claridad el tipo de experiencia de aprendizaje que pretende y su confianza en el grupo, a fin de crear un ambiente adecuado. El enfoque que va a seguir, las funciones y tareas de los estudiantes. Los motiva para que identifiquen los problemas sobre los cuales se organizan las actividades de aprendizaje. Creando un clima de libertad, permisividad y aceptación de cada estudiante como persona.
2. Identifica las expectativas y finalidades de los miembros de la clase, clarificando objetivos individuales y grupales. Logrando que se acepte la diversidad.
3. Organiza y hace disponibles los recursos que los estudiantes pueden utilizar para su aprendizaje.
4. El maestro puede cambiar su función y ser un participante más del grupo expresando sus ideas, inquietudes y opiniones. Ayuda a los estudiantes a concretar sus aprendizajes y a evaluar su trabajo.

1.4.1.Principios en la Aplicación del Enfoque.

El enfoque de este curso es el comunicativo en cuyos principios Larsen-Freeman (1986: 123) desataca "que cuando nos comunicamos, usamos el lenguaje acompañado de algunas funciones, tales como argumentar, persuadir, prometer, entre otras. Más aún, llevamos a cabo estas funciones en el contexto social. Un hablante no solo elige la forma particular para expresar sus argumentos sus intenciones y su nivel de emoción, sino que también, elige una manera particular de hacerlo, dependiendo de el nivel de intimidad con quien se exprese." Además, considera que si la comunicación es un proceso, es insuficiente que los estudiantes solo tengan el conocimiento de las formas o de la estructura del lenguaje meta, del significado y de sus funciones. Por lo que, los estudiantes deben ser capaces de aplicar este conocimiento en la negociación. Es decir, a través de

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

la interacción entre hablante y oyente, o bien entre lector y escritor, el significado deberá ser claro. El hablante o escribiente, tratará de comunicar sus intenciones de la manera más precisa. Haciendo un análisis del campo discursivo del que recibe información ó input, se abastecerá para expresar en forma escrita sus ideas. Y haciendo uso del análisis de errores, procesará de la mejor manera su pensamiento en forma escrita.

Los principios sobre la aplicación del enfoque se retoman y adaptan de Larsen-Freeman (Op.Cit.: 128) y son los siguientes:

- En cualquier posibilidad, el "lenguaje auténtico" será el presentado.
- El maestro-alumno será capaz de distinguir la intención del hablante o del escritor como parte de ser comunicativamente competente.
- La lengua meta es un vehículo de comunicación en el salón de clases a la vez que es el objeto de estudio.
- Una función puede tener diversas formas lingüísticas. Desde el enfoque del curso se está en el uso real de la lengua y una variedad de formas lingüísticas se presentan a la vez.
- Los maestros-alumnos trabajarán con el lenguaje a nivel de discurso. Aprenderán acerca de cohesión y coherencia, estas propiedades del lenguaje las cuales ligan a los enunciados.
- Los juegos son importantes porque tienen ciertas características en común relacionadas con eventos de la vida real- hay un propósito de intercambio. Algunas actividades pueden ser consideradas como tales.
- El autor de un texto aprende a enviar retroalimentación como característica de la comunicación. Teniendo a los estudiantes trabajando en pequeños grupos, se maximiza la cantidad de práctica comunicativa.
- Los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones.
- Los errores son tolerados y aparecen como consecuencia del desarrollo de las habilidades de comunicación. El éxito de los estudiantes es determinado por su

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

precisión más que por su fluidez.

- La mayor responsabilidad del maestro estriba en establecer situaciones que promuevan la comunicación.
- La interacción comunicativa alienta las relaciones de cooperación entre los estudiantes.

Da a los estudiantes la oportunidad de trabajar negociando el significado.

- El contexto social del evento de comunicación es esencial para dar sentido a las expresiones.
- Aprender el uso de las formas lingüísticas adecuadamente es una parte importante de la competencia comunicativa.
- El maestro actúa como un consejero durante las actividades de comunicación.
- En la comunicación, un hablante no solo elige lo que dice sino, cómo decirlo.
- La gramática y el vocabulario que los estudiantes aprenden proviene de la función, del contexto situacional, y de los roles de los interlocutores.
- Los estudiantes debieran tener oportunidades de desarrollar estrategias para interpretar el lenguaje tal como lo usan actualmente los nativo hablantes.

Con base a estos principios, trataremos de implementar las actividades del presente diseño.

1.4.2. Bases Teórico Epistemológicas.

Las bases teórico epistemológicas que subyacen a este diseño, rompen el esquema tradicional en la construcción del conocimiento que ha hecho énfasis en un solo elemento epistemológico como son el sujeto, o en su caso, el objeto.

En este diseño es claro detectar un punto de vista dialéctico entre ambos elementos epistemológicos. La importancia no recae en uno solo de los elementos, sino en la interrelación del sujeto social y del objeto del conocimiento, dado que en esta relación y en este diseño de curso, se concibe al sujeto como un transformador del objeto y éste en una forma recíproca de

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

interacción, transforma también al sujeto. De esta manera el proceso de producción escrita se enriquece, puesto que no solo se enfoca a la búsqueda del conocimiento y a su reproducción; *per se*, sino que se busca que tal conocimiento, deje huella en el maestro - alumno transfiriendo en forma escrita éste conocimiento.

Desde esta perspectiva un objetivo fundamental será la transformación del maestro - alumno y del trabajo escrito en paradigmas específicos de comunicación.

Este proceso de construcción y recreación del conocimiento, requerirá indistintamente de actividades propias, dentro de las cuales es indispensable establecer vínculos de cooperación y comunicación entre el maestro como facilitador de actividades y los maestros - alumnos, quienes favorezcan con su actuación el logro de los objetivos propuestos.

1.4.3. Fundamentación Psicopedagógica.

La reflexión sobre las corrientes psicológicas y su aplicación en el currículum es básica en el diseño teórico práctico de cualquier curso. En esta propuesta la relación epistemológica se vincula a la psicológica por la corriente cognoscitivista de manera general; pero particularmente por el marco conceptual, desarrollado por Ausubel (1978), quien, como ya se expuso, explica los posibles procesos de comprensión y retención del conocimiento para acceder al aprendizaje significativo.

El cognoscitismo se ha enfocado al estudio de "las estructuras y procesos mentales, así como al desarrollo de la teoría de los procesos cognitivos y de las redes semánticas (...) inteligencia, percepción, pensamiento, memoria, transferencia, procesamiento de la información y estrategias para la solución de problemas, resultan ser las principales categorías del cognoscitismo; todas ellas relacionadas al proceso de aprendizaje y de enseñanza," según lo sustentan Glazman y Follari (1984).

En este enfoque psicológico las principales variables a considerar en el proceso de construcción del conocimiento son los saberes previos de un individuo, como ya se explicó en el capítulo dos de este trabajo, y la manera en que estos conocimientos se encuentran organizados dentro de la

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

estructura cognitiva del mismo, sumando a ello aptitudes, la maduración y la motivación personal, así mismo, la enseñanza de estrategias para la solución de problemas y la comprensión y manejo de conceptos que se dan a través de la construcción de redes semánticas.

Es sabido que la actitud de aprendizaje significativo, es una disposición por parte de un aprendiz para relacionar una tarea de aprendizaje sustancial y no arbitraria con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva. Es decir, cuando al maestro - alumno se le propone como input, la lectura de textos que van a favorecer su campo de cognición en el área de lingüística aplicada, tanto en la información como en el desarrollo de la habilidad para expresarse en forma escrita, el resultado de esta actividad nos traerá, por un lado una motivación intrínseca, por ser este su campo de interés; y por el otro, un aprendizaje por descubrimiento, al intentar manipular la información y generar un texto inédito.

El aprendizaje por descubrimiento es descrito por Ausubel (op.cit.: 453) como el tipo de aprendizaje en el cual el contenido principal de lo que será aprendido no se proporciona (o presenta), sino que debe ser descubierto por el aprendiz antes de que pueda asimilarlo en su estructura cognoscitiva.

Esta es una alternativa de trabajo que conduce al logro de los objetivos propuestos en este curso, ya que en el aprendizaje por descubrimiento el alumno relaciona intencionada y sustancialmente estrategias en la solución de problemas, no para entender y recordar lo que significan como fin, sino para la generación de solución a problemas que sean potencialmente significativos para el aprendiz.

La congruencia con este enfoque psicológico se ha visto reflejada durante el desarrollo de trabajos escritos que fungen como protocolos de la experimentación de estas estrategias en el Apéndice III.

1.5. Orientación del Silabo.

La orientación del silabo en el presente diseño es analítica. Se hace esta elección por dos razones. La primera, por ser el resultado del trabajo experimental en la implementación del curso mismo,

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

para lo cual se exponen en el Apéndice III, los protocolos elaborados por los estudiantes. Segundo, porque se enfocará hacia el proceso de la escritura en oposición al producto.

Con base a estas determinaciones se plantearán las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, en sí mismas. Dichas experiencias se sustentan en términos de productos finales. Para ello, el presente sílabo se organiza en términos de propósitos para los cuales, los estudiantes o personas aprenden el lenguaje y los tipos de lenguaje que son necesarios para alcanzar dichos propósitos o metas, teniendo presente, que dentro del enfoque comunicativo nuestras metas son y serán propósitos comunicativos.

El contenido de este sílabo como ya se dijo se basa en unidades temáticas, pero cubre los objetivos expuestos en el punto 1.3. de este capítulo, como un vehículo para la comunicación sobre algún aspecto. Por ello, las unidades temáticas del curso se retoman de varias fuentes, de las lecturas que van dejando huella en los estudiantes, tanto en el aspecto cognoscitivo como, en el de expresión escrita. De la obra de dos lingüistas aplicados William T. Littlewood (1981), (en el Apéndice II C); (1987), (en el Apéndice II B) y D.A. Wilkins (1974), (en el Apéndice II A).

Así el curso se constituye de diez unidades temáticas bajo los siguientes rubros:

- I. The nature of language, (Wilkins, 1974).**
- II. Language acquisition and language learning, (Wilkins, 1974).**
First language acquisition, (Littlewood, 1987).
- III. Environmental factors in learning, (Wilkins, 1974).**
The internal syllabus of the language learner, (Littlewood, 1987).
Accounting for differences between learners, (Littlewood, 1987).
- IV. Behaviourism and second language learning, (Littlewood, 1987).**
Errors and learning strategies, (Littlewood, 1987).
Models of second language learning, (Littlewood, 1987).
- V. Using a second language, (Littlewood, 1987).**
Learning and Teaching, (Littlewood, 1987).
- VI. Methodological principles of foreign language learning, (Wilkins, 1974).**

VII. What is communicative ability, (Littlewood, 1981).

Relating forms to meanings, (Littlewood, 1981).

VIII. Communicative activities, (Littlewood, 1981).

Functional communication activities, (Littlewood, 1981).

IX. Social interaction activities, (Littlewood, 1981).

Listening activities, (Littlewood, 1981).

X. Choosing what to teach, (Littlewood, 1981).

A communicative approach, (Littlewood, 1981).

(Ver Apéndice II).

Cada una de las unidades temáticas se constituye a la vez, de cuatro elementos:

1. La lectura previa del material que proporciona el nombre de la unidad (Ver Apéndice II A, B,C).
2. La elaboración de un texto libre a la semana, bajo un listado de tópicos, (Ver Apéndice II F, G).
3. La revisión de aspectos complejos del lenguaje con apoyo en el libro de texto de: Naunton, J. 1989. Think: First Certificate. England: Longman, (en el Apéndice II D).
4. El conocimiento de un párrafo hasta un ensayo con apoyo en el libro de texto de: Imhoof, M. and Hudson, H. 1976. From Paragraph to Essay: Developing Composition Writing. London: Longman, (Ver Apéndice II E).

1. La lectura del material que da nombre a cada unidad permite que el estudiante profundice sus conocimientos en investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua, con objeto de que estos tópicos le ayuden a desarrollar enfoques y estrategias de enseñanza más efectivas, pero sobre todo, propias. Se elige la obra de los autores citados, por su sencillez en el lenguaje, la secuencia y graduación de los temas y por su pertinencia

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

para concretar la información sobre el campo de formación del maestro - alumno. Así pues, este material resume el interés en la enseñanza del lenguaje para lo cual, los alumnos se capacitan. Con estas lecturas el estudiante obtendrá el conocimiento, el léxico y la forma discursiva para hablar del área. Concretamente se considera:

1.1. Que estos textos ayuden al alumno a precisar algunos conceptos y categorías que subyacen en la enseñanza de lenguas. Reconozca las corrientes filosóficas existentes en los procesos con que se aprende y enseña. Se familiarice con los autores y con los diversos tipos de investigación para cada caso.

1.2. Que los autores seleccionados, al ir desarrollando la misma temática proporcionan al taller una secuencia y progresión. Llevan al alumno de las categorías y los conceptos, a discernir las aplicaciones en el salón de clases. Esto, sin lugar a duda, ayuda a los futuros profesores a madurar concientemente sus estrategias de enseñanza por la relevante complejidad que entraña el proceso de aprendizaje. Esta parte se ilustra con los trabajos realizados por los estudiantes en el Apéndice III A y III B.

2. La elaboración de un texto libre conlleva a abordar la composición creadora, como ya se ha explicado, tiene por objeto procurar enfatizar la invención, la cual obliga al estudiante a mirar hacia su intimidad, su vida cotidiana, a buscar en su experiencia o en su fantasía, a ser original, sincero, claro, a usar su habla consolidada sin imitar la lengua impresa. Ofrece un estado de catarsis, que libera tensiones y permite la proximidad entre el maestro, el estudiante y el objeto de estudio. Se lleva con base a una hoja denominada 'Questions for Writing Topics,' (Ver Apéndice II F) y una hoja de control para que el estudiante anote el tópico elegido y la fecha en que lo desarrolla, (Ver Apéndice II G). Es importante hacer notar que la mayoría de las veces el estudiante opta por llevar a cabo el orden propuesto en el Apéndice II F; pero que el manejo de este aspecto es de un tópico por semana y resulta muy interesante y suficiente. Esta parte se ilustra en el Apéndice III C y III D.

Arias García, "Taller de Redacción..."

3. La revisión de los aspectos complejos del lenguaje proporciona al estudiante la preparación idónea para utilizar la lengua meta, incrementando su nivel general en el dominio del mismo. El contenido del texto con que se apoya esta parte del curso, varía en su estructura y composición, alentando al estudiante a trabajar con su lenguaje en un marco de independencia, sobre las cuatro habilidades y con énfasis en los aspectos de mayor dificultad para ellos. Durante el curso, únicamente se alcanzan a cubrir seis o siete de las quince unidades que constituyen la obra de Naunton, J. (1989), posponiendo para el siguiente taller la segunda parte del libro de texto, (Ver Apéndice II D). Se ilustra con los trabajos del Apéndice III E y III F.

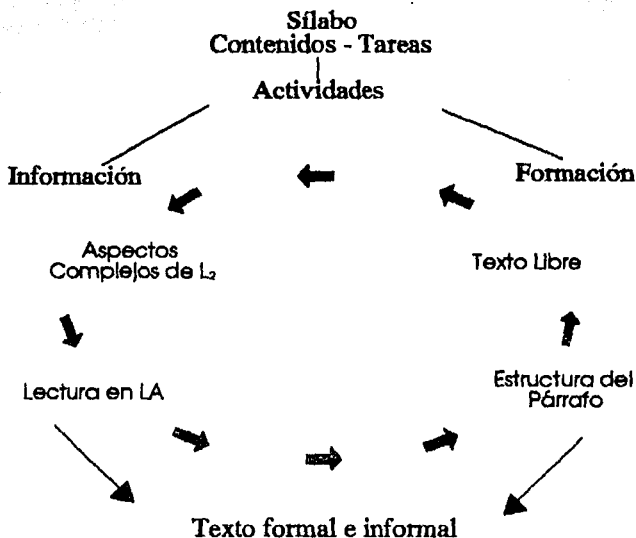
4. El conocimiento del párrafo al ensayo, siguiendo el libro de Imhoof - Hudson (1976), entrena al estudiante en el manejo sobre la estructura clara y bien organizada de los ensayos en inglés. Se les presentan una variedad de estilos de párrafos y ensayos, y se realiza con ellos un análisis de su estructura, con la finalidad de que el alumno visualice sus características y posteriormente lleve a cabo ejercicios escritos similares, en el área de su interés, (Ver Apéndice II E). Ver ejemplos de los trabajos en el Apéndice III G y III H.

Entrelazando los elementos antes descritos, - la lectura previa de los capítulos de apoyo para cada sesión; la elaboración en casa del texto libre; la revisión de un aspecto complejo del dominio del idioma en el texto mencionado para ello; y el conocimiento del párrafo al ensayo - se lleva a cabo cada unidad temática de las diez de este programa, cuya duración es aproximada es de seis horas para cada una, con sesiones de una hora y media.

Como ya se dijo, el curso se estructura en la modalidad de " taller " en donde los alumnos, llevarán a cabo en el salón de clases el análisis y discusión del (los) documento (s) de apoyo y una parte del trabajo escrito, mientras que, realizan en su casa, el texto libre y la (s) lectura (s) correspondiente (s). Así este diseño, cubre sus unidades temáticas con base a contenidos y tareas.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Con objeto de mostrar la forma como se integran los componentes del silabo en este curso, se presenta el siguiente diagrama el cual se construye con base a contenidos y tareas mismas que dan lugar a actividades de información y de formación.



El concepto de actividades se emplea aquí con un sentido amplio, ya que para muchos dicho concepto también es sinónimo de tarea. De modo que, las actividades que se van a desarrollar a lo largo del curso, demandan de la realización de pequeñas tareas, tareas de información y tareas de formación. Es importante hacer notar, la dificultad de separar las unas de las otras, pues ambas refieren en sí mismas, las dos características.

El ciclo se inicia con las actividades de información, en donde, el maestro-alumno realiza la lectura sobre el área de lingüística aplicada en los textos que dan nombre a cada unidad de la selección de Littlewood (1981), (1987), y Wilkins (1974), y elabora pequeños escritos con alguna función discursiva específica, que deviene generalmente de la parte denominada Estructura del Párrafo, es decir, define, enlista, resume, compara, contrasta, entre otras.

En seguida, revisa de modo sistemático y de acuerdo a la progresión que marca el texto Think First Certificate, los aspectos complejos de la lengua meta, cuyos ejercicios son revisados cuidadosamente con el fin de coadyuvar en el logro de la adquisición de la lengua. Con estos elementos, se les propone realizar la parte del Texto Libre con objeto de ir haciendo transferencias.

Mientras tanto, en las actividades de formación, el maestro-alumno reconoce las características de los párrafos y de los ensayos con sus particulares marcas discursivas apoyados en el texto From Paragraph to Essay (1976), y concluye con el texto libre semanal de acuerdo a la guía de la lista de tópicos propuestos.

De esta manera, por cada uno de los contenidos y de las tareas en un ciclo, el maestro-alumno elabora dos productos un texto formal y otro informal, reconoce las peculiaridades sobre la enseñanza de lengua y se adentra en el dominio del idioma.

Arias García, "Taller de Redacción..."

1.6. Una Unidad Temática.

Para ejemplificar la manera como se procede se presenta a continuación el contenido de la Unidad Temática denominada :

Unit II. Language acquisition and language learning, (Wilkins, 1974).

First language acquisition, (Littlewood, 1987).

- The main goal of this unit is that the student (S) read and write a summary on First Language Acquisition.

READING COMPREHENSION AND WRITING.

Objectives: Based on the readings Ss describe the following concepts: language acquisition, language learning, behaviourism, innate language capacity, telegraphic speech, and the following categories: competence, performance, surface structure, and deep structure.

Activity 1. In order to accomplish the main goal S carries out the following tasks:

Task i. Do readings at home. List the important points. Try to prepare questions in order to participate in the classroom discussion. Be sure S questions help to clarify main ideas. Underline new words and find out the meaning of concepts and categories in the reading content, Dictionary, Language Dictionary or in the Thesaurus. (Without these actions Ss are unable to be independent and cannot possibly function on their own in the language).

Task ii. In the classroom, have the Ss work together, describing both concepts: language acquisition and language learning. Stating similarities and differences between both. Explaining whatever they find out in the reading (s). Asking each other questions and above all learning from

Arias García, "Taller de Redacción..."

each other's mistakes. One student's error, properly corrected should not be repeated by another student in the group, so involve several students in the correction.

Ask for opinions: What do you think of ...

Do you think...

Task iii. Transfer of information. Reading and note - taking. Ss write a table of similarities and differences between first and second language learning. Stating facts and discussing their importance. Sometimes in this step teacher (T) uses dictation. It provides a test of the student's skill in comprehending the spoken language by presenting a series of sentences in sequence on a particular subject. The version then written down, serves as a measure of achievement by showing how much of the reading has been understood. A dictation should not contain material that is unfamiliar to the class.

Task iv. Making a brief description of both Language Acquisition and Language Learning. Students write their own summaries in class.

Using connectors openers like this: In summary...

Clearly...

and adding personal points of view like this:

Giving opinions: I think...

In my opinion...

Sometimes, Ss correct to their classmates' papers, applying a scale like this:

- Underlining the part of the sentence that is wrong.
- Then, writing the correct form of the sentence.

In this way, they apply their knowledge of the structure of the language or give a new version of the subject.

(Ver Apéndice III, Protocolos III A y III B).

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

FREE WRITING.

Objective: Ss write a composition setting topic, and the structure of the paragraph or essay.

Activity 2. Hand in free writing. Ss must hand in a paper once a week. In order to accomplish this general objective, it is necessary that they complete the following tasks:

Task i: Choose a topic from the 'Questions for Writing Topics' sheet and keep the date and title on the control sheet.

Task ii: Reflect on the kind of writing they would like to try. Concentrate on the meaning of what they are going to write.

Task iii: Expand their sentences and watch punctuation marks. They should print the sentences.

Task iv: Exchange papers in order to check them. Be sure they understand there are different ways to write about the same thing. Having Ss make corrections is possibly the single most important technique at this level. It makes them become conscious of mistakes in the language. With a little guidance they can make sense of the whole language - learning process and by the end of this course will be using more comfortably and correctly all the language they know.

(Ver Apéndice III, Protocolos III C y III D).

USE OF LANGUAGE FOR WRITING.

Objective: The objective in this part of the Unit is that Ss follow Unit 2 'Time Out' in Text "Think First Certificate" by J.Nauton, to practice the four skills.

Activity 3. In order to accomplish this objective Ss carry out the following tasks, (follow teacher's guide):

Task i: Speak about: Entertainment questionnaire, p.15.

Role play an evening out, p.17.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Role play an interview, p.21.

Task ii: Reading: Fiction to capture the imagination, p.18.

Star quality, Michael Jackson, p.22.

Task iii: Language Study: It's time ...I'd rather...p.16.

Short replies, p.17.

Past simple or present perfect ? p.20.

Task iv: Vocabulary: Phrasal verbs with *take*, p.25.

Task v: Listening: What's on at the cinema, p.16.

Deciding which film to see, p.16.

Task vi: Pronunciation: Tag questions, p.14.

Sentence stress, p.2.

Task vii: Use of English: Words to do with books, p.19.

Words and expressions based on look, p.19.

Changing verbs to nouns, p.23.

Sentence transformations, p.25.

Gap-filling, p.26.

Guided writing, p.26.

Task viii: Writing: An informal letter - getting up to date, p.24.

(Ver Apéndice III, Protocolos III E y III F).

FROM PARAGRAPHS TO ESSAY.

Objective: The objective at this stage of the lesson is concerned with 'Paragraph development by examples', in order to transfer this knowledge by writing similar paragraphs.

Activity 4. In order to accomplish this objective, it is necessary that Ss complete the following tasks:

Arias García, "Taller de Redacción..."

Task i: Examine the following paragraph: 'Effective Writing - A Must in Universities'. Find the key ideas in the paragraph. Write short phrases about those key ideas, to set an outline.

Task ii: Familiarize themselves with the symbols and definitions for analysing paragraph structure.

Task iii: Study a new paragraph, finding the structure and writing the symbols to each one of the statements. Find the logical position of each statement in a well ordered paragraph. Complete another paragraph with the missing elements, topic sentence, restatement sentence and/or title.

Task iv: Make an outline about educational alternatives in their country, for a new paragraph in order to develop an essay from it later.

Task v: Write a paragraph which should contain a topic sentence, four developers and a restatement.

Task vi: Use linking words like: In my country... For those people interested in... For those who want....

(Ver Apéndice III, Protocolos III G y III H).

1.7. La Evaluación del Taller.

Si consideramos que para evaluar los elementos que constituyen un diseño basado en contenidos y tareas, con todas las limitaciones que este pueda tener, las acciones realizadas por los estudiantes se derivan de una área bien definida de estudio, que es la de la Lingüística Aplicada, y si además a este sílabo se le ubica en un continuo como un 'proceso' para el desarrollo de la expresión escrita, entonces cada tarea es objeto de evaluación, porque cada una de ellas facilita el aprendizaje no solo a través del lenguaje sino con el lenguaje.

Al existir en las tareas un marco conceptual teórico y otro práctico que debe dar fe de la integración del lenguaje y del contenido, se evalúan con una escala estimativa todas las acciones y los productos que se derivan de ellas es decir, se evalúa la calidad de los textos que producen los

Arias García, "Taller de Redacción..."

estudiantes, la calidad de sus disertaciones, la precisión en el manejo del idioma, y sobre todo, la extrapolación que anticipan en su futuro quehacer como profesores.

Luego entonces, la escala estimativa debiera incluir, en razón de un 20 % para cada uno de los siguientes considerandos:

- i). la dificultad cognoscitiva de la tarea,
- ii). la cantidad de asesoría que el estudiante tiene para llevarla a cabo,
- iii). la complejidad del lenguaje que el estudiante requiere para procesar y producir,
- iv). el stress psicológico implicado para llevar a cabo la tarea, y
- v). la cantidad y tipo de conocimiento previo que se requiere para la misma.

Esta es una propuesta para la evaluación que se plantea hasta el desarrollo del presente diseño fundamentada de manera teórica y práctica, por lo que se considera que la retroalimentación para las tareas no cubiertas estriba en su completa realización, dado que a una le antecede y precede otra distinta. Por ello se recomienda el establecimiento de la evaluación, en forma conjunta entre los estudiantes y el profesor que conduzca el taller.

(Para más y mejor información ver Capítulo II incisos 4.3. y 4.2.).

1.8. La Evaluación del Diseño del Taller.

Una vez estructurado el presente curso bajo la modalidad de taller, se propone aplicar el modelo de Stufflebeam sobre evaluación del diseño de programas citado por Alvira, (1991: 16) quien de modo resumido señala el tipo de información que proporciona el citado modelo:

- 1). Qué necesidades existen y hasta qué punto los objetivos propuestos reflejan las necesidades sentidas.
- 2). Descripción del programa de intervención, de las propuestas alternativas contempladas y análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida a los objetivos.
- 3). Grado de realización del plan de intervención propuesto y descripción de sus modificaciones.

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

4). Resultados / consecuencias observadas de la intervención y grado en que se han satisfecho las necesidades.

Para arivar a esta información, Stufflebeam plantea aplicar lo que llama el modo CIPP, que consiste simplemente en la enumeración de cuatro tipos distintos de evaluación y que abarcan de manera global la evaluación del programa:

- evaluación del contexto (C)
- evaluación de los inputs (I)
- evaluación del proceso (P)
- evaluación del producto (P)

Con este modelo, como es de notarse, no solo se amplía la metodología tradicional de la evaluación centrada en los objetivos, sino también, supone una alternativa distinta y complementaria.

De este modo, el presente programa se integra con el sílabo, la metodología, y la evaluación del curso, al resto de la currícula y se evalúa con base a su operacionalización, tanto en el contenido como en las acciones aquí propuestas, las cuales pueden aún ser perfectibles.

No se descarta la posibilidad de experimentar alguna otra estrategia de aprendizaje en la expresión escrita, durante el proceso de formación de profesores, pero si se señala, que los resultados de ésta, demuestran las posibilidades de la misma, al haber logrado comprometer mi paso de la docencia a la planeación del presente diseño.

2. Conclusiones.

El diseño de este curso se presentó para obtener el Grado de Maestría en Lingüística Aplicada, sobre la base de una propuesta de programa para el " Taller de Redacción y Composición I " de la Licenciatura para la docencia en Inglés en la Escuela Normal Superior de México. Para llegar a esta propuesta, se reflexionó sobre algunos aspectos contundentes que dieron lugar a la toma de ciertas decisiones, las cuales se plantearán a continuación a manera de conclusiones.

a). Existiendo en el plan de estudios el curso " Taller de Redacción y Composición I " se decidió elaborar la presente propuesta de programa que capacitará al alumno a realizar trabajos escritos que van desde una nota, hasta un ensayo, sobre aspectos inherentes a la formación teórico-práctica de los profesores de lenguas.

b). En el trabajo de diseñar un curso, se vió, que no solo se resuelve con base a un formato, sino que, se conjugaron una suma de acciones que fueron desde el diagnóstico al análisis teórico metodológico que dió lugar a la posible solución o sustentación epistemológica-pedagógica de esta propuesta específica. Es decir, se establecieron los propósitos, se precisó el contenido programático, el tratamiento didáctico metodológico, y los criterios de evaluación tanto del estudiante como del curso mismo.

c). El diseño del curso a la vez implicó el diseño del sílabo, el cual ha sido un componente subsidiario del diseño del currículum. Sin embargo, se detectó que existen distinciones entre ambos; el currículum se relaciona con la planeación implementación evaluación manejo y administración de programas educativos. Mientras que el sílabo, se avoca particularmente a la selección y graduación del contenido. En este diseño se procuró la intercorrespondencia del sílabo

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

con el resto del curriculum, es decir, se buscó la integración del conocimiento hacia los objetivos del curso.

d). También se hizo notar que, aunque pocos maestros estemos en la posibilidad de ser diseñadores de nuestros sílabos, con la lectura de este trabajo se pretenderá proveer a otros profesores del conocimiento y habilidad necesarias para, hasta donde sea posible, modificar y adaptar los sílabos a nuestras propias necesidades a fin de dejar de jugar el papel de consumidores de sílabos y ascender al de protagonistas de los mismos.

e). Al haber diseñado este sílabo, se sugiere como punto de partida el análisis del lenguaje, de la información acerca del aprendiente y de los aspectos del proceso de aprendizaje, sobre cuestionamientos tales como: ¿Qué elementos lingüísticos deberán ser enseñados? ¿Para qué querrá el estudiante aprender la lengua? ¿Qué actividades estimularán o promoverán la adquisición de la misma?

f). El diseño de este sílabo demandó de la decisión entre, aquellos que se enfocan hacia el 'producto' y aquellos que se orientan hacia el 'proceso'. Determinando que al ser la habilidad de escribir un proceso, del impacto que tiene la lectura como imput en el proceso de escritura, del vocabulario y de la ortografía que devienen de la primera, se resolvió que el diseño se avocara al proceso con base a contenidos y tareas.

g). Luego entonces, la tesis se constituyó de la Fundamentación en el Capítulo I, del Marco Teórico que se muestra en el Capítulo II y de la Propuesta que se desarrolla en el Capítulo III. Dicha propuesta quedó estructurada en las nuevas tendencias comunicativas, en la relación lectura-escritura, en los sílabos orientados en el proceso, en base a unidades temáticas por contenidos y tareas; y en lo teórico y práctico de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Así pues, el alumno después de leer varias maneras de definir, por citar un ejemplo, lo que es la

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

adquisición de una segunda lengua, será capaz de formular su propia definición de este concepto y expresarlo en la lengua meta.

h). Por ello la unidad con la que se ejemplifica (p.p. 86-89) consta de cuatro actividades, de *formación e información*, con varias tareas en cada una de ellas, cuya secuencia se organiza según lo mostró el diagrama de la página 84 tratando de establecer una relación ciclica entre ellas que conduzcan al alumno a un avance en sus trabajos escritos en forma de espiral.

i). Los puntos de evaluación de este modelo de programa consistieron en la evaluación del contexto (C), de los inputs (I), del proceso (P) y del producto (P), es decir, el CIPP planteado por Stufflebeam, el cual no solo amplía la metodología tradicional de la evaluación centrada en los objetivos, sino que, supone una alternativa distinta y complementaria. Esta posibilidad permite actualizar los contenidos sobre el área y de renovarla independientemente de quien lo esté aplicando.

j). También concluyo que mi trabajo, tiene una ambición muy propia del deseo de formar mejores profesores para la enseñanza de lenguas y de este modo comparto modestamente mi experiencia.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Apéndice I

Sero Temerino,

1- Edad: 26 años.

2- A qué nivel aspira enseñar Inglés: preparatoria, secundaria etc. por qué?

A nivel secundaria porque es como enseñar a leer y escribir nuestro idioma.

3- Qué esperas de este curso?

Saber aplicar la gramática en el inglés correctamente, ya que es indispensable en las redacción o composición, así como también las lecturas o sea la pronunciación de las palabras.

4- ¿Qué tipo de texto te gustaría llegar a escribir?

Uno que cubra las necesidades de los adolescentes, ya que los que conozco no me parecen que contengan lo apropiado para ellos.

5- ¿Qué elementos creen que les falte?

- doblesmas

- uso de palabras con diferente significado.

6- ¿Crees que puedas hacer trabajos escritos en tu casa?

Si.

7- ¿Dónde creen que deba venir el tema sobre el que se va a escribir?

Sobre un libro o un tema que sea sacado de hechos reales; de nuestra especialidad, de alguna canción.

FALLA DE ORIGEN

1. Edad: 23 años

2. ¿A que nivel se aspira enseñar inglés por que?
 me gustaría enseñar el inglés en secundaria y preparatoria por que me gusta impartir los conocimientos que he adquirido en base a inglés y me gusta tratar y conocer al adolescente y además llegar a observar como aprendería un adolescente y un muchacho de preparatoria.

3. ¿Que se espera de este curso?

Espera aprender aplicar mis conocimientos como en la gramática de tal manera que pueda expresarme por escrito.

4. Que tipo de texto te gustaría llegar a escribir, de que magnitud?

Me gustaría elaborar un libro donde se llegue a cubrir por ejemplo las necesidades del alumno, es decir algún ejercicio que vaya de acuerdo a su edad, algo que vive un adolescente, algo que le interesa el mismo adolescente.

5. Que elementos gramaticales creen que les falte?

- Diferentes modismos.

6. Creen que tengan tiempo en escribir un ejercicio en su casa.

Pienso que para todo hay momento y si se propone elaborar un pequeño parrafo se elaborara en tiempos libres.

Sexo: Femenino.

1.- Edad: 23 años

2.- Nivel a que se aspira enseñar Inglés:

Nivel bachillerato porque se pueden aprovechar lecturas muy variadas de acuerdo a la actualidad, moda, música, deportes, noticias, cine, etc. es decir quizá haya diversas motivaciones para conocerlo.

3.- ¿Qué espero de este curso? Lograr elevar el nivel de Inglés que tengo a través de la escritura, del idioma, mejorar la estructura de un escrito y conocer varios estilos de redacción y composición.

4.- ¿Qué tipo de texto les gustaría llegar a escribir?

A mí me gustaría escribir acerca de temas que conciernen a nuestro país principalmente, es decir, los problemas que existen, el por qué de los mismos etc, pero, sobre todo del problema educativo, en la escuela primaria, los niños y sus conflictos y traumas, etc. La extensión variaría según el tema, pero para abordarlo abarcaría algunas cuartillas.

5.- ¿Qué elementos gramaticales ¿cree que les faltan?

Particularmente no ubico muchos de los elementos gramaticales y creo que en general no los domino muy bien. Mi principal problema es la utilización de auxiliares.

6.- ¿Crees que puedas hacer escritos en tu casa?

Si.

FALLA DE ORIGEN

Arias García, "Taller de Redacción..."

Apéndice II

APPENDICE II A.

Second-language learning and teaching

D. A. Wilkins

*Reader in the Department of Linguistic Science
and Director of the Centre for Applied
Language Studies, University of Reading*



Edward Arnold

CL 6719

d

© D. A. Wilkins 1974
First published 1974
by Edward Arnold (Publishers) Ltd
41 Bedford Square, London WC1B 3DQ

Edward Arnold (Australia) Pty Ltd,
80 Waverley Road, Caulfield East,
Victoria 3145, Australia

Edward Arnold, 300 North Charles Street,
Baltimore, Maryland 21201,
U.S.A.

Reprinted with revised bibliography 1975
Reprinted 1976, 1978, 1981, 1984

ISBN: 0 7131 5759 3 Paper Edition

All Rights Reserved. No part of this
publication may be reproduced, stored in a
retrieval system, or transmitted, in any form
or by any means, electronic, mechanical,
photocopying, recording or otherwise,
without the prior permission of Edward
Arnold (Publishers) Ltd.



Printed in Great Britain by
Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd,
Bungay, Suffolk

Contents

Some suggested further reading	vii
Prologue	ix
1 The nature of language	1
1.1 The versatility of language	1
1.2 Grammatical meaning and grammatical form	4
1.2.1 Redundancy	14
1.3 Sociolinguistic variation	16
1.4 Vocabulary	19
1.5 Phonology	22
2 Language acquisition and language learning	25
2.1 Introduction	25
2.2 Language acquisition	16
2.3 Language learning	30
3 Environmental factors in learning	43
3.1 Introduction	43
3.2 The educational context	43
3.3 The social context	47
3.4 The pupil	51
3.5 The teacher	53
4 Methodological principles of foreign-language teaching	56
4.1 Introduction	56
4.2 First principle: objectives to be clearly defined	58
4.3 Second principle: learning activities to be representative of learning objectives	59
4.3.1 Speech and writing: objectives	61

vi	<i>Second-language learning and teaching</i>	
4.3.2	Speech and writing: methods	63
4.3.3	Production and reception: objectives	65
4.3.4	Production and reception: methods	66
4.4	Third principle: learners to model their own language performance on significant instances of target-language behaviour	69
4.5	The significance of meaning and the role of the mother-tongue	79
4.6	Language learning and language use	83
4.7	Envoi	85

Acknowledgements

Although this book expresses a personal view of language teaching, I have been able to benefit from suggestions made by a number of colleagues in the University of Reading and elsewhere. Former students have also contributed much through the opinions they have expressed in our discussions of the issues raised here. Those examples which are not my own have been drawn from R. H. Robins, *General linguistics: an introductory survey* (Longman, 1971) and J. Lyons, *Introduction to theoretical linguistics* (Cambridge University Press, 1968). I have borrowed the example on page 19 from Svante Hjelmsröm.

Some suggested further reading

On linguistics:

Fromkin, V. and Rodman, R.: *An introduction to language* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 3rd edition, 1983). An introductory text to the field of linguistics designed specifically for the beginning student of linguistics.

Palmer, F.R.: *Grammar* (Harmondsworth: Penguin, 2nd edition, 1984). A short and readable introduction to the scientific study of grammatical systems, including a simple account of recent theoretical developments.

On language acquisition and language learning:

Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S.: *Language two* (New York: Oxford University Press, 1982). Reviews and attempts to synthesize recent empirical research based on observation of the language performance of second-language learners. Some claims to be treated with caution, but indicates well the direction taken by much current research.

McDonough, S.: *Psychology in foreign-language teaching* (London: Allen & Unwin, 1981). Covers a wider range of psychological topics and relates them specifically to issues in language teaching. Does not attempt an overall synthesis.

On language teaching:

Stern, H. H.: *Fundamental concepts of language teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1983). Provides a comprehensive treatment of the linguistic, psychological, sociological and educational bases of language teaching. Not a handbook of methodology.

Rivers, W. M.: *Teaching foreign language skills* (Chicago: University of Chicago Press, 2nd edition, 1981). At a time when general handbooks of language-teaching methodology are less popular, this is probably the widest-ranging, best-informed and most balanced of those available.

sd

speech the learner has to master the phonetic characteristics of connected speech. In natural speech sounds are elided and assimilated. That is to say sounds and syllables may disappear completely or their pronunciation may undergo considerable modification under the influence of neighbouring sounds. For example, *and* in English is scarcely ever pronounced /ænd/. According to the context in which it occurs, it may be realized as /ən/, /n/, /əm/ or /m/. There will be characteristic rhythmic patterns which, as in the case of English, may have the further effect of changing the quality of vowels. The imposition of incorrect rhythmic patterns on a language can interfere more with effective communication than can the faulty production of an individual sound.

Most important of all is intonation. Languages have characteristic ways of using the pitch of the voice. It follows recognized contours of movement, focusing by means of stress or change of direction on particular parts of the utterance. Although it is difficult to assign meaning to a particular contour in the abstract, the correct interpretation of any spoken utterance would be quite impossible without taking intonation into account. The functions of intonation are not necessarily the same in all languages, and certainly the actual forms and meanings of intonation patterns differ. In English, intonation may have an affective function. We can express emotions like surprise, irony, sympathy, doubt or contempt. But it can also express grammatical meaning.

I only touched the glass

By intonation we can indicate whether *only* is associated with *touched* or with *glass*. We can also change the function of a sentence, turning a declarative sentence into a question or an interrogative into an exclamation. Because of the redundancy of language an error in the pronunciation of an individual sound rarely affects communication, whereas an error in intonation can lead to a different interpretation being put on an utterance. For this reason the acquisition of an accurate intonation may be a higher priority than the learning of individual sounds.

2 Language acquisition and language learning

2.1 Introduction

In the preceding chapter we have seen what the perfect native speaker's knowledge of his language consists of. It is very rare for an individual to develop as comprehensive a knowledge of a foreign language as the native speaker. However, the process of learning a foreign language is essentially the growing control of the different components of language that have been described above. To state what the various elements of language knowledge are, however, is to say nothing about how they might best be learned. To take a very obvious but none the less fundamental point, does the fact that we can isolate the different aspects of language for the purpose of analysis and description mean that, in teaching, the components of language should initially be taught separately and then subsequently re-synthesized? Or can effective learning take place when whole samples of language in use are being presented to the learner? However good our understanding of the nature of language, it cannot help us to answer a question of this sort. Nor can it tell us what factors promote language learning and what factors hinder it. In order to establish what principles should be followed in the teaching of foreign languages, we therefore have to look not only at the nature of language itself but also at what is known about the nature of language learning.

Actually there is very little that is known incontrovertibly about language learning, although there are many strongly-held beliefs. It might be enlightening to begin by considering some aspects of the way in which a child learns his or her mother tongue, not

because we wish to assume that language teaching should imitate as closely as possible the 'natural' process of language acquisition but because it will enable us to see some of the conditions under which language acquisition can take place and we might find this helps us to understand the process of language learning.*

2.2 Language acquisition

If we consider the child's acquisition of language between the ages of about twelve months and five years, a first thing we might observe is that the quantity of language involved is enormous. The child may well be in contact with language for most of his waking hours. This contact will take different forms. Some of it will be language directed at the child by other people, particularly parents. A strong effort will be made to ensure that this language is meaningful to the child. This may be done by demonstrating relevant objects and actions in the surroundings, by an intuitive attempt at simplification of the language, or, in later stages, by actual explanations.

There will be other language that the child is exposed to, in the sense that it is produced in his presence, but which will not be addressed to him and most of which will not be meaningful to him, at least in the early stages of his language acquisition.

Finally there will be language that the child himself produces. Part of this will be addressed to other people, but it would be a mistake to think that such language represents all or even most of the child's language production. At a certain stage in his language development he is likely to spend many hours in monologue and imaginative dialogue, regardless of whether there is anyone else present to stimulate him.

There are some other significant factors about the language that the child is exposed to. In the first place it is, of course, spoken language. Secondly, what the child hears is also linguistically-uncontrolled language. By this is meant that there is nothing like the

* The term *language acquisition* is used here for the process where a language is acquired as a result of natural and largely random exposure to language, the term *language learning* where the exposure is structured through language teaching.

isolation and repetition of a single sentence structure that is a characteristic of much language teaching. The child acquires his language without having it predigested for him in this way. It has already been noted that adults do often make the attempt to simplify their language for the benefit of the child, but what they produce remains structurally varied and, it is sometimes suggested, even makes things more complicated for the child. One observation that has been made is that the child may play language games with himself which involve repeating the same type of sentence perhaps with minimal alterations, and that this does resemble some productive exercises in language teaching.

The language in the child's environment is also uncontrolled in the sense that it is not made up of perfect samples of grammatical speech. Like all natural speech it is subject to many distortions, omissions and inconsistencies. It is never a direct reflection of the somewhat idealized form of language that is described in Grammars. In spite of this the child has the capacity to learn from it and to learn to understand it.

A somewhat self-evident point is that the child learns whatever language he is exposed to. Most children are in contact with one language only and, of course, they become monolinguals. It should not be forgotten, however, that where children are brought up in a consistently bilingual environment, they acquire both languages simultaneously, though with some retardation when compared with monolingual children. There is an initial merging of the two languages, but subsequently they are separated and remain functionally quite distinct.

More interesting perhaps than the language to which the child is exposed is his reaction to it. We have already seen that when he is adequately exposed to language he will produce language himself. In part, what he produces is an imitation of what he has heard and this is a process which adults often try to stimulate, but, contrary to what has generally been thought, a good deal of his language production is not imitative at all. Not only does he have the ability to take words and phrases that he has heard and use them in new combinations, he also actually produces pieces of language that he could not have heard from the other people in his environment.

An utterance of the following kind would be entirely typical of children's language:

Daddy better go work, bettern't he

The 'incorrectness' of the first part of the sentence seems to be simply a matter of faulty imitation, but no model sample of language has ever been presented to the child that could have led him to produce *better* in the tag by a process of imitation.

The child has an ability to generalize his knowledge of language beyond what he has actually experienced. Quite unconsciously he is discovering that there is a grammatical system at work in the stream of sound to which he is constantly exposed. He makes the assumption that pieces of language that behave similarly in one context are likely to behave similarly in another. It is on this basis that his own language is produced. It only becomes noticeable when a mistake is made. The child is unaware of the *had* that usually precedes *better* and therefore associates *better* with words like *can* and *must* which he has heard preceding *go*. Since *can* and *must* occur in tags, it should also be possible to use *better*. In this instance the child has constructed his utterance according to grammatical rules which are not the rules of adult language. With wider experience of the language his utterances will approximate more and more closely to the utterances that an adult might produce.

Whether the child is able to do this, as some linguists and psychologists have claimed, because human beings have a specific and innate language learning ability, or whether it is merely a specific instance of some more general learning capacity that is applied to other kinds of human learning too, does not matter greatly when it comes to the teaching of languages. The significant thing is that what is learned is more than what is experienced and that this learning is creative in the sense that the learner can express what he has not heard.

What the child discovers when he makes a mistake is that there is some kind of limit to the way in which the rules of language operate, of which, in a practical sense, he has been unaware. He discovers the limitation, that is to say, provided he knows that he has made a mistake. To know this, there must be some process of

feedback in operation. In language acquisition there are various ways in which this feedback is provided. The adults present might make a more or less formal correction, not, of course, with the use of grammatical terminology, but simply by telling the child that he has made a mistake and should have said something different. More likely is that the adults themselves will be unaware that they are providing any feedback at all. It has been observed that parents sometimes repeat in a fully grammatical form a less than grammatical utterance produced by a child.

To an utterance like

Mummy go shop

the mother might respond

Yes, that's right. Mummy's going to the shops.

In this way the child's reduced utterance and the parent's fully grammatical utterance are brought into immediate juxtaposition.

The success of a child's attempt at communication may be apparent to him in various ways. Other people present may show obvious signs of approval or disapproval; they may react verbally themselves, thereby showing that the child has conveyed whatever he intended to convey; the stimulus to the child's utterance may have been the desire to have a particular need met, say, the need for a drink or for a toy. If, in response to the child's utterance, the drink or the toy is provided, he knows that the form of his utterance has proved acceptable, at least at that stage of language development.

It also seems likely that the child can provide his own feedback, in that he may modify the rules according to which he is constructing his utterances even where no direct feedback has been provided. It must be supposed that even on the basis simply of hearing language correctly used by others, the child can refine the system he is using. Sometimes errors in a child's language persist in spite of correction, but then they disappear, almost—as it seems—when the child is ready to master the particular linguistic generalization involved. Since there do seem to be broad developmental stages in language acquisition, this notion may not be as fanciful as it appears.

The feedback that is provided by other people does more than simply inform the child whether or not his message is correctly formed. It also demonstrates to him that his language has an effect on the behaviour of others. Rather than being at the mercy of the environment, to some extent, through language, he can bring the environment under his own control. It would be fairly meaningless to say that this motivates him to learn the language. What it does mean is that he is becoming aware of the regulatory function of language. Through language, he learns, his needs can be met. At first the needs will be material, but later they may include the need for information, advice, permission and so on.

As long as adequate exposure to language is provided, the process of language acquisition that has just been described will be followed by all children who do not suffer some physiological or psychological defect. The rates of learning will not be identical, but they will not be wildly different either. By the age of five a substantial proportion of the grammatical system of the language will have been mastered by all children. Given that children may have very different intellectual endowments, it is the similarities not the dissimilarities in their linguistic development that are so striking.

2.3 Language learning

We cannot depend wholly on this understanding of language acquisition when we turn our attention to language learning. As we shall see, the conditions of learning are not identical in the two cases. We should also keep in mind evidence that is available from psychological research, and given that a great deal of uncertainty remains, we should not ignore more subjectively-held views.

One question that has to be discussed before all others is whether languages are *learned* by the same psychological processes as they are *acquired*. The discussion of language acquisition has centred entirely on children, but adults too may find themselves in a language-acquisition situation, although inevitably the situation will be bilingual not monolingual. When adults and children experience what is apparently the same bilingual situation, it is commonly observed that the children learn more effectively. But

the *apparently* here may be important. Although they may be surrounded by people using the second language they are rarely wholly cut off from the use of the mother-tongue, and the social pressures on them to learn the new language are rarely as intense as are the pressures on children once they start school. So the lesser achievement may be due not so much to the loss of the ability to induce the facts of the language system from exposure as to fundamentally less favourable conditions of learning. At worst, there may be a slow atrophy of the inductive capacity with age, but it is very doubtful whether it is lost altogether.

The most obvious difference between younger and older learners in actual language performance will occur in the relative masteries of the pronunciation system. Many adults who otherwise acquire an excellent command of language never overcome the difficulties posed by a new sound system. For this there are possible neurological explanations. On the other hand, the older learner can call upon learning abilities which have not yet been developed in small children. They can recognize the overall objectives of language learning. They can identify and make explicit the aim of any particular learning sequence. They can bring to bear deductive and analytical abilities. They can sustain mental effort and perhaps motivation over longer periods. These are capacities that have been developed in the general process of education. Older learners are therefore able to exploit a wider range of learning strategies than younger children, so that their actual achievement can be well ahead of that of children. It would accord with our subjective impressions of language learners if we asserted that individuals differ in the strategies of learning that they prefer to adopt or from which they most easily learn. This would be in contrast with the acquisition of language where the same processes are involved for everybody.

The most obvious contrast between the language-learning and the language-acquisition situations is in the amount of exposure to language. Intensive courses apart, language teaching provides for from two to six hours a week during up to forty weeks of the year. One year in the classroom provides the equivalent of from one to three weeks' contact in a language-acquisition situation. If it takes from three to four years for a child to learn his mother-tongue

to a reasonable degree of proficiency, we can work out for ourselves the astronomical length of time it would take for language learning to reach the same level if it was based on the same kind of largely random exposure to language.

It follows that ways must be found of facilitating the learner's process of inducing the grammatical system from the language data to which he is exposed. One way is to restrict or organize his exposure to the language so that he is not presented with linguistically diverse forms, but with samples of language that exemplify some linguistically significant generalization. This strategy is followed in the construction of most language-teaching materials. A new learning unit will contain an unfamiliar linguistic form which occurs in many examples and which the learner is given maximal opportunities to produce. It is plausible that the linguistic rule represented in the actual sentences experienced will be more rapidly learned in this way than if no linguistic considerations influenced the choice of language that was to be presented to the learner. A succession of linguistically-structured units might well be more effective overall than a similar quantity of random material.

The other way of short-cutting the inductive processes is to exploit analytical abilities, especially those of older learners. This means formulating quite explicitly the linguistic generalizations that underlie the construction of learning units such as the one referred to above. Small children probably do not yet possess the ability either to comprehend or to make explicit statements about linguistic structures. It is hardly surprising, therefore, if such statements are absent from natural language acquisition. But adults do possess such abilities, and although the verbalization of language rules is not the aim of language learning, it seems perverse to ignore the possible benefits of making explicit just *what is being learned*. In any case many older learners will expect linguistic rules to be made explicit to them, and learning can be hindered where expectations are not fulfilled.

Making the linguistic generalizations explicit will not be detrimental to language learning provided it does not become the dominant language activity. This latter danger is one case of a principle which is well illustrated in language acquisition and which

is one of the few highly reliable principles of language learning. On the whole, what people learn is determined by or reflected in the nature of the activities they engage in. One aspect of the child's exposure to language is that he spends much more time hearing or listening to language than he does producing it. This is directly reflected in the type of language ability that he develops. The child from a very early age understands a far wider range of linguistic forms than he produces himself. Indeed, this is not only characteristic of the child still engaged on the task of acquiring a language, it is characteristic of the mature speaker too. We are all capable of understanding far more language than we actually produce ourselves. We actually spend far more time receiving language than producing it, so the difference is hardly surprising.

But important and neglected as the true relationship between production and reception is, it is the underlying principle that is to be emphasized here. If we look at the language-learning activity overall, the language achievement will reflect fairly accurately the components of that activity. We can judge the value of the language-learning activity against the true and full nature of language as outlined in the first chapter. If the language-learning activity is substantially the reciting of paradigms, the achievement will be largely the ability to recite paradigms. If time is spent doing dictations, it will be the ability to convert spoken language into written symbols that will be learned. If the preoccupation of a course is with mechanical, spoken drills, it will not be spoken *language* that is learned, since this involves more than a mastery of the formal elements of the grammatical code.

This is not to say that none of these activities can contribute to language learning. In knowing a language we need to master paradigmatic relations. We should be able to associate speech and writing. We must have control of the forms of language in order to express its meanings. In any case some transfer between skills will take place. But the totality of language-learning activity should reflect all those components of language knowledge that are necessary to meet the objectives of learning.

This is one reason why repetition has long been thought an important principle in language teaching. What is ensured by repeti-

tion of linguistic forms—whether by the learner or to the learner—is a frequency of contact which should be reflected in the subsequent knowledge that the learner has of the language. Without wishing to assert that the number of repetitions determines exactly the strength of the learning, nor to deny that a form that has been encountered only once can on occasions be learned, the fact that a form has been used on a number of occasions increases the likelihood that the learner will be able to use it and will use it in the future. Just as repeated opportunity to speak the language will tend to lead to a greater capacity for speaking the language, so too requiring the learner repeatedly to distinguish between past and perfect tenses makes it more likely that they will be accurately distinguished subsequently.

It is important, however, to bear in mind that what is being learned in this way depends upon the nature of the activity. No matter how many opportunities the learner has to identify and produce the formal distinction between past and perfect, he will not thereby learn the semantic distinction. The contribution of any repeated language activity still has to be measured against what we know to be the total nature of language.

If, because of the relative paucity of the exposure to language, the decision is taken to introduce some kind of linguistic structuring, it is very likely that this will result in some lessening in the diversity of the linguistic structure to which the learner is exposed. This then creates a situation for the language learner that is unlike that faced by the small child. We saw that it is a characteristic of language acquisition that there is a great range of linguistic structure in the child's experience and that this structure does not occur in the pure and idealized form that is described in Grammars but is subject to all the normal distortions of everyday language. It is impossible to know whether this heterogeneity is necessary for the learning process, but one result is that the child does develop the capacity to understand everyday speech in spite of the difficulties that it apparently presents. Following the principle that has just been elucidated, if the learner's exposure to language is only exposure to carefully-controlled language, it is only this kind of language that he will learn to comprehend. The fact that language learners do

often in practice find inordinate difficulty in transferring their ability to understand classroom language into an ability to understand language spoken naturally outside the classroom provides some confirmation of the principle itself. At the same time it suggests that there are dangers in rigid linguistic control, and that adequate opportunity needs to be provided for the learner to meet the language in all its diversity. By diversity is meant language that is rich in its structural range and realistic in its actualization. Such language might well not have been produced specifically for the language learner at all.

The language learner is expected to respond productively to his exposure to language just as the child does. As with the child learning his mother-tongue, the responses may be imitative, but it is similarly the case that such imitative responses are not enough to ensure language learning. Imitation ensures that the sentences uttered are correctly formed, but it fails to meet several other conditions that are necessary for language learning. Using a language is as much a matter of making choices from the grammatical system as of knowing by which forms those choices are realized once they have been made. As long as production is in the form of imitation, nothing is being learned about how the choices of language form are made. For this the learner himself needs to be put in the position of having to make choices. Even this can be done in a relatively controlled fashion, as when the learner is given the opportunity to choose between two tenses or between two cases following a given preposition. But this still has a considerable element of imitation and falls well short of the freedom that an ordinary speaker of language has to exercise. The same applies to the modern drilling technique of the analogical production of sentences. Given a model sentence the learner is expected to produce further sentences of like structure, perhaps with marginal changes, perhaps using given words and phrases. Here too choice is almost wholly absent and we have, in effect, disguised imitation. For language learning to be entirely effective the learner must be provided with opportunities to choose freely not only from among the forms that are the immediate subject of the teaching but from all the forms of language that have been learned up to that point. Without such opportunities

the learner will never master the creative use of language and this, as we have seen, is how his achievement is ultimately to be judged.

There is another reason, linguistic rather than psychological, why controlled language use does not ensure learning. As has been noted, imitation ensures that correct forms are produced, but it does not tell the learner anything about the boundaries of correctness. If he is expected only to experience those occasions where a particular form is correctly used, he cannot know what would be the occasions when it would be incorrect to use it. No matter how many words like *narrow*, *shallow* and *likely* are presented to the learner in the comparative forms *narrower*, *shallower*, *likelier*, and no matter how many times he repeats these and other correct forms, he will not know that many other disyllabic adjectives, such as *useful*, *solid*, and *childish* cannot form their comparatives morphologically. No-one is likely to use controlled language teaching deliberately to induce such incorrect forms. It follows that the only way that the learner will discover that such forms are not possible is when he makes mistakes with them in his free use of language. For this reason too, therefore, it is essential that adequate opportunity for free use of language be provided as part of the language-learning process.

This further implies that mistakes are an inevitable and indeed necessary part of the process of learning a language. But mistakes will only be useful to the learner if he gets the feedback that enables him to learn from his mistakes. The situation is strictly analogous to the language-acquisition situation. Where the learner has not yet fully learned a form in the second language or where, as we have seen, he is unsure of the domain of the rules he is acquiring, he will tend to make mistakes. These mistakes will be systematically of two types. He may overgeneralize the second language form, so that in the example given above he might produce the form *usefuller*. Alternatively he may fall back upon the linguistic forms he already knows—those of the mother-tongue. In this case his lack of knowledge will be shown in the form of interference from the first language. The first type of mistake is highly characteristic of monolingual language acquisition too. The second, of course, cannot occur in that situation.

The feedback will be provided principally by the teacher—his acceptance or approval if an utterance is correctly formed, a formal correction if a mistake has occurred, the latter being more effective if it is given immediately the mistake has been made. The learner's own capacity to identify feedback is exploited in the language-laboratory situation where his own production is immediately followed by the correct form, on the assumption that any error can thereby be corrected by the learner himself. Research suggests that this feedback does not always operate efficiently and that the learner needs to be trained to recognize it. Feedback will also be provided through the learner's wider exposure to language, since his own performance will be modified as a result of his reading and listening.

Given that mistakes are a normal part of the process of learning, there is no reason why they should be strongly deprecated nor why strenuous efforts should be made to avoid the possibility of learners making mistakes. This is as well, since the learner's desire to avoid at all costs actually committing an error in the second language and his fear of correction by the teacher have a markedly inhibiting effect on his attempts to use the language at all freely. There is consequently a considerable degree of conflict between the requirement that correction should take place when an error has been made, so that the necessary feedback is provided, and the desirability of the learner's regarding his errors as relatively insignificant when measured against the value of his attempting to use the language freely and communicatively. Obviously the teacher must be sensitive in his use of correction.

One striking contrast between the language-learning and the language-acquisition situations is that whereas, in language acquisition, language learning and language use are one and the same activity, in language learning the two are very largely distinct. The child learning the mother-tongue either addresses his language to other children or adults or else engages in imaginative language activity. This activity may take the form of a monologue, often with an imagined interlocutor, or a dialogue in which the child performs both the roles in a conversation. For the child, at this stage of linguistic development, even in the absence of an addressee, these

are none the less acts of communication. The imagined and the real world are not readily distinguished from one another. By the time children are of an age to be taught a foreign language a division between the two has taken place. They will no longer take an imagined situation for a real one.

It was suggested above that the need to communicate and the recognition of the regulatory function of language would provide a very powerful motivation for learning a second language. In language acquisition adults tend to learn a second language to the level that is necessary for them to meet whatever communication needs they can themselves identify. It is a form of motivation that ought to be exploited more fully in language learning. Unfortunately it presents various problems. In existing teaching practice very little of what takes place in the classroom is communicative use of language at all. Most activity is preparing learners for language use, not actually engaging them in it. It is supposed that when the system has been mastered, the learners will be able to use it. Because of the division between the imaginative and the real that has taken place, even those activities which resemble true communicative behaviour are not really such. Role-playing and the use of dialogues are replicas of communication, not communication itself, since the urge to communicate has not arisen from the participants themselves but has been stimulated from outside by the teacher. It remains desirable, however, that ways should be found of bridging the gap between the artificiality of the language class and the truly communicative use of the language. If the desire to communicate through the language can be created in learners, there is little that could be more motivating and could do more to ensure effective learning.

As it is, with this form of motivation rarely operating in language learning, research has tended to contrast two essentially different types of motivation. On the one hand there are learners who are interested in the language and culture for its own sake and who are potentially sympathetic to the values of a different society; and on the other hand there are learners who are learning a language for some specific purpose, perhaps because it is going to be useful to them in some way. Of these two types it tends to be the former who are the more successful language learners and it is presumably

a learner of this type that we commonly describe as being 'well-motivated'. Not surprisingly, success in learning a language may itself be instrumental in developing good motivation.

One of the factors which promotes language learning is the relative meaningfulness of the language being learned. From the linguistic point of view it is essential that the learner should know the meaning of the linguistic forms he is learning. Obviously the semantic system of a language cannot be learned through types of language practice where meaning is absent. This is self-evident where word meaning is concerned, but it applies equally to grammatical meaning. A learner may be required to repeat and manipulate sentences in which he understands every individual lexical item, but he cannot possibly understand the structural relations between those items—one aspect of grammatical meaning—unless the meaning of the sentence as a whole is known to him. From the linguistic point of view, therefore, learning will be incomplete if the contact with the second language is not meaningful.

More than this, however, research suggests that learning proceeds more rapidly and what is learned is better retained when the language involved is fully meaningful. There are two aspects to this meaningfulness. First, the wider the range of associations that is built up for the linguistic forms the better. We saw in the first chapter that this is linguistically necessary for the acquisition of meaning, but here the point is more a psychological one. The wider and richer the network of associations that any form possesses for the learner, the less the likelihood of that form being forgotten. Secondly, the learning of sentences that are semantically and structurally well formed, sentences whose meaning and grammatical structure are easily acceptable to the learner, is easier and more permanent than the learning of sentences that are deviant in any way. Even the formal aspects of language themselves are more readily acquired when they occur in a meaningful context. This suggests that types of learning that are devoted exclusively to the learning of formal elements are actually less efficient even in meeting their more limited objectives than those that require the language to be meaningful throughout the learning process. For these reasons language learning should take place in a rich linguistic and cultural

environment, where the learner is conscious of the semantic potential of the forms he meets and produces as actual, acceptable utterances in the language.

Where methodologists wish to argue from the language-acquisition analogy, they commonly refer to the fact that the language learned is exclusively spoken language, and tend to argue accordingly that language teaching should focus on spoken language. A discussion of the exact place of spoken and written language in language teaching can be left to the last chapter. Here we can limit ourselves to one or two observations about the learning of language.

It is true that for five years or more virtually all children experience language only in its spoken form. On the other hand, for ontogenetic reasons this is inevitable. At that age children do not have the capacities to make the somewhat abstract connection between spoken and written language. Nor do they have the necessary motor and perceptive skills. There is therefore no alternative. If we were to consider adults in a language-acquisition situation, we would be far less sure that they could not benefit from contact with the written form of language. No doubt they would have great difficulty in learning from the written form alone, but this is not really the point. The question is whether it is psychologically necessary or advantageous for speech to be learned before writing. Where laboratory research has been done into learning in the two modalities, speech and writing, it has usually demonstrated that, with adults at least, simultaneous presentation of language in both modalities facilitates language learning. To put it in simple terms, people learn what they see and hear more readily than something which they only hear. Since almost all language learners are of an age where the written channel is open to them, arguments about the place of speech based on the analogy of child language acquisition are not very strong.

There are a number of other psychological factors which have no parallel in language acquisition. For example, it is a common belief among learners and teachers alike that some people have an aptitude for languages. Whether such aptitude is innate or the product of previous learning experience is not really relevant. If there is such a thing as language aptitude, it means that individuals

bring with them different language-learning potentials and that their language-learning performance can be expected to reflect this. If this potential involves something other than a general intelligence factor, we can designate it as a specifically *language* aptitude. In any real teaching situation it may seem to be the only possible explanation of the very different achievements of different individuals. However, such research as has been done has not really succeeded in isolating a specifically linguistic component in language aptitude, although there is a suggestion that it relates to phonetic rather than any other linguistic skills.

A point derived from research into learning in general rather than into language learning itself relates to the degree to which a learning task requires all of the learner's attention. In language teaching it is easy to distinguish between learning tasks which can be easily completed with only a part of the learner's attention engaged, and those which can be successfully completed only if the learner gives the whole of his attention to it. Since the engagement of the whole of the learner's attention presumably also means the engagement of his whole learning potential, there will be advantage in devising learning tasks which demand full application of the learner's faculties. Tasks which require only a proportion of the learner's attention will be less efficient in exploiting his learning potential and in any case will permit some of his attention to be directed to things other than the learning task in hand.

We saw in the first chapter that knowing a language cannot be a matter of the memorization of sentences, since this does not account for the creativity of language. However, we should not deduce from this that memory is not an important factor in language learning. Already in the earlier discussion learning has been glossed in terms of ease of acquisition and of retention. Obviously there is little benefit in learning something initially if it is not then retained. We have seen that factors like the meaningfulness of linguistic forms and the number of associations made to them affect retention. Here it is necessary only to add that continued contact with a form also ensures its retention. If a form is learned, no matter how many times it was repeated by the learner at the time of learning, it will be less and less likely to be recalled correctly as time passes without

any further contact with it. The implication is obviously that we should ensure the recurrence of forms once they have been taught. If we do not, the initial learning is likely to have to be undertaken all over again.

Mention should also be made of short-term memory. The ability to repeat a linguistic structure or a number of linguistic structures immediately upon the hearing of that structure is more or less dependent upon one's proficiency in the language. The greater the proficiency, the longer and the more complex the forms that can be repeated accurately within a short time-span. More significant is the converse, that level of language proficiency places limitations on short-term memory. There is no point in engaging the learner in language activities which require him to store more language in his short-term memory than his level of proficiency permits. This can easily happen in the use of purely oral language drills, and the result can be that mistakes are actually induced by the form of the drill rather than by the intrinsic difficulty for the learner of the forms he is being expected to produce.

3 *Environmental factors in learning*

3.1 Introduction

We have now looked at the subject-matter of language learning and we have seen those characteristics of learners which will tend to promote or hinder learning and which teaching can be planned to cater for. However, we have not yet accounted for all the factors that determine learning. The teacher will be faced with many other factors, largely beyond his own control but none the less important in deciding whether or not his pupils learn the foreign language. In general these will be features of the narrower and the broader contexts in which learning and teaching are to take place and they are grouped together here under the heading of *environmental factors*. For all that linguistic and psychological factors have very general significance for our understanding of language learning, the teacher faced with decisions on the methods and techniques that he is to adopt has to bear in mind the conditions under which he will be working. In other words, we cannot say that particular methods are good or bad regardless of the circumstances in which they are being used. It would be a bad teacher who did not take into account his own qualities as a teacher, the characteristics of his pupils and the physical and other conditions in which he had to work.

3.2 The educational context

One important feature of the learning context is that of time. In the designing of a language course or syllabus the question of how many hours are available for teaching will obviously do

CAMBRIDGE LANGUAGE TEACHING LIBRARY
A series of authoritative books on subjects of central importance for all
language teachers.

In this series:

Teaching the Spoken Language: an approach based on the analysis of conversational English by
Gillian Brown and George Yule

A Foundation Course for Language Teachers by Tom McArthur
Communicating Naturally in a Second Language: theory and practice in language teaching by
Wilga M. Rivers

Speaking in Many Tongues: essays in foreign language teaching by Wilga M. Rivers

Teaching and Learning Languages by Earl W. Stevick

*Foreign and Second Language Learning: language-acquisition research and its implications for
the classroom* by William T. Littlewood

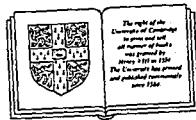
APPENDICE II B.

Foreign and Second Language Learning

Language-acquisition research
and its implications
for the classroom

William T. Littlewood

Clifford C. Coates
1987



CL 5447

Cambridge University Press
Cambridge
London New York New Rochelle
Melbourne Sydney

FALLA DE ORIGEN

Published by the Press Syndicate of the University of Cambridge
The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge CB2 1RP
32 East 57th Street, New York, NY 10022, USA
196 Beaconsfield Parade, Middle Park, Melbourne 3206, Australia

© Cambridge University Press 1984

First published 1984

Printed in Great Britain at The Pitman Press, Bath

Library of Congress catalogue card number: 83-23914

British Library cataloguing in publication data

Littlewood, William T.

Foreign and second language learning.

—(Cambridge language teaching library)

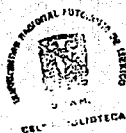
1. Languages, Modern — Study and teaching

I. Title

418'.007'1 P835

ISBN 0 521 25479 5 hard covers

ISBN 0 521 27486 9 paperback






Contents

Introduction	i
1 First language acquisition	4
2 Behaviourism and second language learning	17
3 Errors and learning strategies	22
4 The internal syllabus of the language learner	36
5 Accounting for differences between learners	51
6 Models of second language learning	69
7 Using a second language	81
8 Learning and teaching	90
Postscript	99
Further reading	100
Bibliography	104
Index	113

UNIT 2 *Time Out*

SPEAKING

How do you feel about these different kinds of entertainment? Complete the questionnaire and then compare your opinions with a partner.

	CAN'T STAND	NOT KEEN ON	DON'T MIND	FOND OF	REALLY LOVE
BOXING 		X			
DISCOS 					X
POP MUSIC 					X
OPERA 				X	
HORSE RIDING 			X		
HORROR FILMS 				X	
FOOTBALL 		X			
READING 			X		
EATING OUT 					X

30 LISTENING

1 Jeff and Emma are flatmates. Emma is ringing the local cinema to see what's on. Listen to the recorded message and fill in the missing information.

NAME OF FILM	RAW DEAL
KIND OF FILM	Independent British
TIMES	2:45 5:15 7:45
SMOKING	Yes
NAME OF FILM	RAW DEAL
KIND OF FILM	Comedy
TIMES	2:00 5:30 8:00
SMOKING	No
NAME OF FILM	RAW DEAL
KIND OF FILM	Romantic Classic
TIMES	2:45 5:15
SMOKING	No

2 Emma and Jeff are discussing what to do this evening. Listen to them and choose the correct answers.

- Jeff and Emma live
 - in the suburbs of London.
 - in the centre of London.
- Jeff and Emma
 - have already seen *Raw Deal*.
 - don't like violent films.
- Which statement is true?
 - Jeff saw *A Room With A View* more recently than Emma.
 - Jeff doesn't want to see *A Room With A View* again.
- Which statement is false?
 - Emma didn't like *Crocodile Dundee 1*.
 - Jeff liked *Crocodile Dundee 1* more than Emma.
- They are having their conversation at about
 - 7.10 pm.
 - 7.30 pm.

30 LANGUAGE STUDY

It's time .../I'd rather ...

1 Look at these two sentences from the Listening.

JEFF Then it's time we left.

EMMA I'd rather we went to that than any of the others.

- Which tenses are used?
- Are they talking about the past/now/the future?
- Study these two groups of sentences and decide which ones are correct.
 - It's time to leave for the airport. /
 - It's time for us to go to the airport. /
 - It's time that we go to the airport. /
 - It's time we went to the airport. /
- I'd rather go to the theatre. /
 - I'd rather that we go to the theatre. /
 - I'd rather we went to the theatre. /
- In pairs work out a rule for I'd rather ... and It's time ...

2 What would you say in the following situations?

- You feel tired. You think you need a holiday.
- A friend suggests going to a party. You would like to go to a disco.
- You're looking after a small child. It's 11 o'clock. You think he ought to go to bed.
- It's raining. Your friend suggests walking home. You want to take a taxi.
- Your favourite pop singer is coming to your town. Your friend thinks there will be lots of tickets left. You think you should buy them now.
- You've been to a party with Bill and Simon. Bill has had a lot to drink. What would you say if he offered to drive?
- You and your friend are both hungry. Your friend suggests a Chinese meal. You prefer Thai food.
- This exercise is getting boring!

3 It's time you go to bed

4 I'd rather we went to that

5 I'd rather we went to that

6 I'd rather we went to that

7 I'd rather we went to that

8 I'd rather we went to that

Short replies

JEFF: *I've seen it.*EMMA: *So have I.*

1 Match the statements and replies.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------|
| A Carol really liked the film. | 1 She can't either. |
| B She'll love the party. | 2 I would too. |
| C I won't eat there again. | 3 Neither do we. |
| D We can't stand discos. | 4 So did Julian. |
| E I'd rather go to the cinema. | 5 They didn't either. |
| F She doesn't mind opera. | 6 So am I. |
| G We didn't enjoy the play. | 7 Daisy will too. |
| H Anita is fond of Chinese food. | 8 Neither shall I. |

2 When do we use so, too, neither and either?

In pairs, work out a rule. Then move around the class and find someone who shares your opinions in the questionnaire on page 15.



SPEAKING

An evening out

In Paper 5: Interview, you may have to do an activity like this.

Work in groups of three or four. Your group has decided to go out for the evening together. You can each spend £15. Look at the options available and decide on an evening's entertainment which everyone will enjoy. You must all agree about what you will do.

USEFUL LANGUAGE

What would you like to do?
 Why don't we go to the disco?
 Let's have a hamburger instead.
 We could always stay at home.
 How about setting out?
 Do you fancy going to the cinema?

THE WHITE RHINOCEROS
Disco night club

All the latest sounds
at your favourite rendezvous.

From 8 p.m. till 3 a.m.
Entrance: £5 (includes one drink).
Drinks £1 before 10 p.m.

ODEON CINEMA

SCREEN 1

ROCKY
XVI

PERFORMANCES AT
7 10.9 15 £3.50

SCREEN 2

Last Snows
of Spring
A dying girl finds
eternal love

PERFORMANCES AT
6.45, 8.50, £3.50

ENJOY THE LATEST
POP VIDEOS AT THE
VIDEO CAFÉ

MEALS FROM £3 - ENTRANCE £2.50

MACBURGERS

SPECIAL OFFER

Giant Burger with fries and small cola
for just £1.50
See you soon!

KINGSWAY ROLLER-RINK

TONIGHT! ROLLER DISCO

Skating to all the rock and roll classics.

Entrance £3 Ladies free before 7.30 p.m.
Skate hire £2.50 (£5.00 returnable deposit)

NORTHWOOD COMMUNITY HALL

The Northwood Amateur Players

present

South Pacific

the musical for all the family.
Performance 7 p.m. Tickets £3
ALL PROCEEDS TO CHARITY

CHUNG'S CHINESE RESTAURANT

Spend a delightful evening in
tasteful surroundings.

Traditional Chinese Cuisine
4 course set dinner £8.50

READING Fiction to capture the imagination



1 Before you read the book descriptions, working in small groups, find out:

- how often people read books.
- whether they have a favourite book or author.
- what type of book they prefer.

2 Quickly read the descriptions of the four books and decide which one is:

- 1 a thriller. A B C D 3 quite serious. A B C D
2 light reading. A B C D 4 science fiction. A B C D



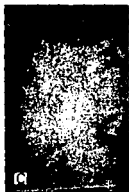
FOUNDATION AND EARTH
Isaac Asimov

The 15th in the bestselling *Foundation* series of science fiction novels, *Foundation and Earth* continues Golan Trevize's search for the mystical origins of humanity and charts his quest through time, space and beyond.



HOLLYWOOD HUSBANDS
Jackie Collins

Sizzling on from where *Hollywood Wives* left off, Jackie Collins changes up a gear with her raciest and most-daring novel yet. It's about sex and success — getting it, having it, keeping it.



FAMILY AND FRIENDS
Anita Brookner

Anita Brookner probes deeply behind the veneer to observe the highs and lows of family relationships and friendships.



LONDON MATCH
Len Deighton

The story should have been over when the KGB major defected, but now some of his revelations threaten to rock the foundations of British intelligence. The final part of Len

Deighton's spy trilogy, which is also available in a gift set.

3 Assuming that you could buy these books in translation, which one would you give your:

- mother? • brother? • boy/girlfriend? • teacher?
- father? • sister? • best friend?

• Which book would you most/least like to get as a present?

4 Choose the word which you think is the closest in meaning to the words in the text. Check the context. See what comes before and after the words in the text. If in doubt, use your dictionary.

- | | | | |
|----------------|-------------|-------------|---------------|
| 1 charts (A) | a examines | b discovers | c records |
| 2 quest (A) | a travel | b search | c discovery |
| 3 sizzling (B) | a speeding | b moving | c continuing |
| 4 raciest (B) | a beautiful | b exciting | c interesting |
| 5 probes (C) | a wonders | b digs | c looks |
| 6 veneer (C) | a lies | b back | c surface |
| 7 defected (D) | a died | b returned | c left |
| 8 rock (D) | a shake | b dance | c improve |

USE OF ENGLISH

3

In Paper 3 there is usually an exercise which tests vocabulary. The first question is often to do with a topic while the second question may test phrasal verbs and idioms.

1 Complete the following sentences with a word to do with books. Here the first letter is given to you. This isn't done in the exam!

- 1 Len Deighton is an *a*..... I admire a great deal.
- 2 He forgot to return the books to the *l*..... so he had to pay a fine.
- 3 I prefer fact to *f*.....
- 4 She looked on the top *s*..... for her dictionary but she couldn't find it there.
- 5 A *b*..... tells the story of somebody's life.

2 Complete these sentences with a word or expression using look.

- 1 You should the word in the dictionary if you don't know how to spell it.
- 2 I can't wait to read that new thriller. I'm really to it.
- 3 This is an interesting book. Can I borrow it?
- 4 I'll lend it to you provided you it properly.
- 5 Would you mind this book if you go to a bookshop?



"Don't worry about Moses. He can look after himself."



LANGUAGE STUDY

Past simple or present perfect?

1 You are going to read a short biography of the author, Len Deighton, who wrote *London Match*. He is one of the most famous living authors of spy fiction.

Quickly read the text and find out how many occupations Len Deighton has had.



Len Deighton (1) *has led* (lead) an interesting and varied life. He (2) *has been* (be) a writer for years but he (3) *was also* (be) also a photographer, waiter and even an advertising man. He (4) *was born* (be born) in London, in 1922, and (5) *took* (take) his first job as a railway clerk. He (6) *did* (do) his National Service as a photographer in the R.A.F., and (7) *was* (be) stationed in Germany. It was during his time in Berlin that he first (8) *came* (come) into contact with the shady world of espionage. Afterwards, he (9) *went* (go) on to become an art student at St. Martin's School of Art in London. He (10) *worked* (work) part-time as a waiter in order to make money. While he (11) *was* (be) a waiter, he (12) *became* (become) deeply interested in cookery and (13) *produced* (produce) a regular comic strip on the subject for *The Observer* newspaper. (14) *He followed* (follow) on from this, he worked in New York (15) *and returned* (return) to England to take over as the art director of an advertising firm. At the beginning of the sixties he (16) *went* (go) to settle in France where he (17) *has written* (write) ever since. In 1962, his first book, *The Ipswich File*, (18) *was* (be) published. Since then, he (19) *has written* (write) over 25 books. Not only (20) *has he written* (write) his famous spy novels but he (21) *has also written* (write) also a history of the R.A.F.

2 Working in pairs, complete the text by changing the verbs in brackets into an appropriate form or tense. You may need to change the word order.

When we use the present perfect

1 Past simple or present perfect?

In pairs, discuss why we can say:

He has been a photographer.

but not *He has been a photographer five years ago.*

What did he do when he was in Berlin?

but not *What has he done when he was in Berlin?*

Try and work out a rule.

We use the present perfect to

2 Different uses of the present perfect

The same tense can be used in very different ways.

A She has known him for seven years.

B She's been to India.

C Oh! You've had a haircut.

D I've written three letters this morning.

Which of the four sentences, A, B, C and D describes something:

- 1 that happened in the past where you can still see the result now?
- 2 that started in the past but which is still going on now?
- 3 that has happened in a period not yet finished?
- 4 that happened in the past but we do not know when?

3 Present perfect simple or continuous?

We use the present perfect simple when an action is finished and we want to talk about the result of the action.

Len Deighton has written more than 25 books. ✓

Len Deighton has been writing 25 books. ✗

We use the present perfect continuous when we are talking about an activity which started in the past and is still going on. We are more interested in the activity than the result, for example, *He has been writing for 30 years.*

- Look through the biography of Len Deighton once more and explain the different uses of the present perfect.

4 Adverbs and word order

Put the following sentences into the right order.

Example: they/arrived/already/have?

→ Have they already arrived?

1 for/and/she/spoken/him/to/years/has/ten

2 had/house/decorated/have/just/their/they

3 never/meal/wonderful/a/I/before/have/such/had

4 that/you/have/seen/yet/movie?

5 never/she/musical/been/w/a/has

6 are/they/have/waiting/left/for/they/still/already?

7 food/this/kind/before/ever/she/eaten/of/has?

8 not/ever/the/he/seen/film/has?



PRONUNCIATION

Sentence stress

1 Every word in a telegram or telex is expensive so we limit the number of words to those that carry the main meaning.

For example: *I'm coming on Friday. Can you meet me at the airport?* becomes COMING FRIDAY MEET ME AIRPORT STOP

We do a similar thing when we speak. Of course, we don't leave words out. We just stress the words that carry the most meaning. Sentence stress and meaning are closely connected.

The words in bold letters are strongly stressed. Match the sentences with the speaker's message.

- 1 What have you done with the keys?
- 2 What have you done with the keys?
- 3 What have you done with the keys?

MESSAGE

- A I didn't have them last.
- B ... not the cheese!
- C Surely you didn't do something so stupid!

- In pairs, practise saying this sentence in different ways: *You might have killed him.* How can you change the meaning through changing the stress?

2 Grammar words that are not stressed can become weak. Let's hear how this works with some sentences in the present perfect.

- 1 Listen to the sentences and decide which words are strong and weak. Put a line under the strong syllables and a circle around the weak ones.

Example: Len Deighton has been a photographer.

- A He's been living in France.
- B He's been writing books for ages.
- C What have you done to my car?
- D How long have you been a dancer?
- E How long have you been learning English?
- F It's late. Where have you been?
- G I've been trying to phone.

- 2 Listen to the sentences again and try to copy the speaker's pronunciation as closely as you can.



SPEAKING

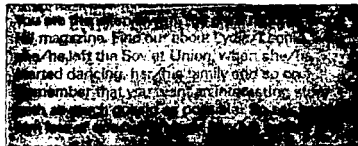
Role play

You are going to take part in an interview with a famous ballet dancer. Before you begin, practise saying these two sentences. Use the correct sentence stress and weak forms.

How long have you been a dancer?
I've been a dancer for twenty years.

Student B: You are the ballet dancer. Go to page 28 for your information.

Student A





READING

1 Before you read about the pop singer, Michael Jackson, make a list of a) the things you know about him and b) the things you would like to know about him. Then read the text to see if it answers your questions.

2 Read the text again and choose the best answers to these questions.

- Michael's father
 - worked in the construction industry.
 - did not work in an office.
- His childhood home
 - was too small.
 - contained a large family.
- Which statement is not true?
 - He made \$15 million for an advertisement.
 - Thriller* has had the biggest sale of any album.
- Michael takes care of himself by
 - breathing fresh air.
 - being careful about what he eats.
- His appearance since childhood
 - has not changed naturally.
 - is quite different.

3 Discussion points

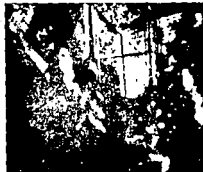
- Imagine that you wanted to interview Michael Jackson. What questions would you ask him?
- Would you like to be famous? What are the advantages and disadvantages of fame?
- Performers like Michael Jackson and Madonna earn millions of dollars each year. In the Republic of China a singer who sells millions of records gets paid the state wage. She still lives with her mother and only recently got a refrigerator.

In the USSR famous pop groups have an *open door policy* which means that fans can call in at any time and discuss music with performers. In the West performers are rarely seen outside concert halls and are protected by security men.

What do these differences tell you about social attitudes?

Michael Jackson is one of the biggest success stories of entertainment history. He has been performing since the age of seven and is still one of the most successful singers and entertainers in the world over 20 years later. He has survived in an incredibly competitive world.

Michael was born on 28th August, 1958, in a small town in Indiana in the USA. His father was a crane operator and his mother a deeply religious Jehovah's Witness. Michael



was the seventh of nine children and their small house must have been really crowded. His parents, Joe and Katherine Jackson, were both musical and their children all took after them. Through their encouragement, the children learned to sing and play musical instruments. Their father organized the boys into the Jackson Five and in 1965 they won their first talent contest.

Even though Michael was only seven years old, he had such talent that it was natural for him to become the band's lead singer. The star quality he has always had was obvious from a very early age. He could take off other performers and copy their style after only hearing them once. He was still only 11 when a Jackson Five single sold over two million copies.

In 1972, he started his solo career. He sold millions of albums, made videos and even turned his talents to acting. He is said to have received five million dollars for making a Pepsi Cola advertisement. His *Thriller* album has sold around 40 million copies, more than any other album in history. He is a very generous person and has shared his wealth with charities.

Michael has certainly changed from the little boy of his talent contest days. A price of fame is that his private life is always under the microscope and he is the source of rumours and gossip. He lives in a castle in Encino, California, which he hardly ever leaves. The star is also supposed to be very health-conscious and wants to live until he is 150. One of the ways he hopes to do this is by sleeping in a box which has pure pressurized air pumped into it. This special chamber cost a quarter of a million dollars. He eats very little but takes large numbers of vitamin pills. When he goes to restaurants, he takes his own chef.

STAR QUALITY

who prepares Michael's diet of vegetarian food. The pop star also loves animals and has his own private zoo which houses snakes, deer, llamas, chimpanzees and spiders.

Controversy surrounds the way in which his appearance has changed. It is hard to believe that the changes in his facial appearance and skin colour have occurred naturally. It looks as though he has had several operations on his nose and changed the appearance of his chin, eyes and cheekbones. One expert believes that his skin has become lighter through the use of acid. One explanation for all of this is that he wants to widen his appeal with white audiences.

Whatever people may think about his private life, the fact remains that Michael Jackson is an enormously talented individual who will continue to surprise us with his mixture of music and star appeal. He is still a young man and has many more years of fame and fortune to look forward to.



3 USE OF ENGLISH

Changing verbs to nouns

You may have to do a task like this in Paper 3. Change the verb in CAPITAL LETTERS into an appropriate noun to complete the sentence. There is a more detailed look at this kind of exercise in Unit 8.

Example: *She is one of the greatest performers..... to appear in this theatre.* PERFORM

- The she gave last night was marvellous. PERFORM
- She received a lot of from her mother. ENCOURAGE
- Does this suit you? ARRANGE
- Conversation is one of the most enjoyable forms of ENTERTAIN
- is such a competitive profession. ADVERTISE
- Have you seen the latest for Pepsi? ADVERTISE
- There's a lot of in show business. COMPETE
- There were 50 in the talent contest. COMPETE
- is an extremely popular hobby. PHOTOGRAPH
- She is a of theatre programmes. COLLECT
- She has one of the biggest in Britain. COLLECT

verb	noun (ing)	noun (abstract)
perform	performer	performance
encourage	encouragement	encouragement
arrange	arrangement	arrangement
entertain	entertainment	entertainment
advertise	advertisement	advertisement
compete	competition	competition
photograph	photography	photography
collect	collection	collection

VOCABULARY



Phrasal verbs with take

1 In this unit there are a number of phrasal verbs using take. Match the definition on the right with the phrasal verb on the left.

- | | |
|---------------|---|
| 6A take on | 1 gain control/responsibility |
| 7B take after | 2 start a new activity/hobby |
| C take off | 3 like |
| 1D take over | 4 have the same looks or character as an older relative |
| 3E take to | 5 copy/imitate somebody |
| 2F take up | to employ |

2 Complete these sentences with one of the phrasal verbs using take.

- 1 He was punished for taking his teacher ... *C* ...
- 2 She has just been taken ... *F* ... at the bank.
- 3 I am afraid that I don't take ... *D* ... my new boss. He is an extremely unpleasant person.
- 4 Can you take ... *B* ... while I go to lunch?
- 5 You really take ... *E* ... your grandfather. You're both bad-tempered!
- 6 She's so tense, she should take up ... *A* ... yoga.

WRITING



In Unit 1 we looked at writing an informal letter. Here is some more practice for this part of Part 2: Composition.

1 Celia Walker has just moved to a new flat. She is writing to her brother, Andy, to bring him up to date with all her news. Put the letter into the right order. The beginning and end have been done for you.

Dear Andy,

Thanks a lot for the lovely letter. It was great news about your promotion. Well done.

- 2 ~~1~~ Do let me know as I'll have to get tickets.
- 11 ~~2~~ Would you like to come too? You can stay at my place.
- 2 ~~3~~ What's more, I have just started a new job.
- 3 ~~4~~ I've been taken on as a shop assistant in a bookshop.
- 12 ~~5~~ You'll be sad to hear that Mr. Green, our old teacher, passed away last month.
- 8 ~~6~~ I am really sorry for not having written earlier but life has been busy since moving here.
- 1 ~~7~~ The other staff are nice and friendly, and it's quite well paid.
- 10 ~~8~~ Guess what! She has just moved here, too.
- 9 ~~9~~ Poor Mr. Green. Still, life goes on.
- 10 ~~10~~ Incidentally, I've arranged to go to the theatre to see 'Cats' with Anna in a couple of weeks time.
- 7 ~~11~~ She told me some awful news, though.
- 5 ~~12~~ By the way, the other day I bumped into Anna Granger in the bookshop. Anyway, I must sign off as I want to catch the post.

Hope to see you soon.

Lots of love,
Celia

2 Understanding the organization of the letter

Which words and expressions are used to:

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| 1 introduce bad news? | 4 say and? 3 |
| 2 move to another subject? | 5 make an invitation? - |
| 3 apologize? | 6 introduce a surprise? 3 |

3 Changing the subject study note

Anyway, by the way, and incidentally are all ways of showing that you are going to change the subject. We use them a lot, particularly in informal letters and conversation.

Anyway means that you are going to talk about something totally different. By the way and incidentally show that you are going to move onto something which is less important or that you've just remembered.

4 In pairs, plan and write letters based on the following situations.

- Write to your friends, Paul and Suzanne, congratulating them on the arrival of their new baby. Give a reason why you won't be able to go to the christening.
- Write to your friends, Sam and Patrick. Congratulate Patrick on finally passing his driving test. Invite them to stay for the weekend. Tell them what you have been doing recently.
- Imagine that you are writing to an English friend. Tell him or her all your good and bad news.

USE OF ENGLISH

3

Sentence transformation

Continue the second sentence so that it means exactly the same as the one above. In Unit 1 we introduced you to this kind of exam task.

- We ought to turn on the TV now.
It's time *to turn on the TV now.*
- I like westerns more than thrillers.
I prefer *westerns to thrillers.*
- It's better if we cook instead of eating out.
I'd rather *cook than eat out.*
- His record player is still for sale.
Nobody *has bought his record player.*
- She hasn't appeared live for years.
It's years since *she has appeared live.*
- We have not seen this quiz show for two months.
The last time *we saw it was 2 months ago.*
- The aerial is still broken.
The aerial hasn't *been repaired.*
- Michael learned how to sing when he was small.
Michael has *known how to sing since he was small.*
- That soap opera has been on TV for 15 years.
It's 15 years *since it first appeared on TV.*
- I haven't seen her at this disco before.
It's *the first time I've seen her at this disco.*

USE OF ENGLISH

3



1 Complete the passage using the words in the box to make a speech.

- A Good morning girls and boys. I have come (1) today to tell you something about my hobby, stamp collecting. I have been a collector ever since I was (2) your age, which means I have been (3) up my collection for over 50 years.
- B I took it (4) when I was very sick and (5) to be off school for a couple of months. I was (6) fed up (7) my grandfather brought me (8) stamp album and a big packet of stamps (9) get me going. I took to it (10) I was fascinated by the beautiful colours and designs and the (11) names of faraway places.
- C When I grew up, I decided to (12) and I have now got (13) of the largest collections of French stamps in the country. It really is a marvellous hobby and has given me thousands of hours of (14) People think it (15) be very lonely but it isn't at all. You can go to fairs and exhibitions and get to meet other people who (16) the same interest. It needn't be expensive (17)
- D Anyway, I have brought along a (18) of my albums, so if you'd like to (19) up to the tables then you can all have a look. (20) one thing, you can look at them but you must promise not to touch!



2 Read the text again and underline the words and expressions that would be useful if you were writing a speech about one of your hobbies. What is the topic of each of the four paragraphs?

3 Writing

Imagine that you have been asked to talk to a group of people about a hobby or pastime. You may have to do something like this in Paper 2: **Composition**.

- Make notes planning what you will say. Let your teacher check your plan.
- When you are ready, write the speech.

USE OF ENGLISH

3

In Paper 3 you have to show how well you can read and process information. Usually you are given a text and then have to do a written task based on it.

Study the information and then read the example answer after it. Can you improve on this answer? Is it clear and logical? Is it fair to all the family?

The Smith family is going to have an evening at home watching television. Study this evening's programmes and the information you have about the family. Then plan an evening's viewing that will be fair to everyone. Write a paragraph of about 120 words describing your plan for their viewing.

BBC 1

- 7.00 What's in the garden? Gardening weekly.
- 8.00 The Family — latest in the US soap opera.
- 9.00 The News
- 9.30 Vista Documentary on animal experiments.
- 10.30 Checkmate Cold war spy thriller starring Dolly Frick.
- 12.00 Closedown

ITV LONDON

- 7.20 Guess the Price Quiz show with fabulous prizes.
- 7.50 Pop World Oscar Jones sings his latest hit-single.
- 8.20 Oliver Twist First episode of six part dramatization of Charles Dickens classic.
- 9.00 Variety Song and Dance spectacular hosted by Bruce Monkhouse.
- 10.00 Match of the Week Football highlights.
- 11.40 Invaders from Space Science fiction horror movie. Will aliens take over the world?
- 1.15 Closedown



James Smith — He is keen on gardening. His favourite programme is *Match of the Week*. He can't stand quiz programmes.



Eileen Smith — Her favourite programme is *The Family*. Tonight she would like to watch *Vista* as she is an animal lover.



Granny Smith — Her favourite programmes are *Guess the Price* and *Variety*.



Jason Smith (Aged 11) — His favourite singer is on *Pop World* tonight. He loves science fiction films. His teacher wants the class to watch *Oliver Twist* as it is a set book for the school examinations. He has to be in bed by 12.00 at the latest.

The family — Everybody quite likes films with Dolly Frick in them.



Here is the letter on page 24 in the right order.

Dear Andy,

Thanks a lot for the lovely letter. It was great news about your promotion. Well done. I am really sorry for not having written earlier but life has been busy since moving here. What's more, I have just started a new job.

I've been taken on as a shop assistant in a bookshop. The other staff are nice and friendly, and it's quite well paid.

By the way, the other day I bumped into Anna Granger in the bookshop. Guess what! She has just moved here too. She told me some awful news, though. You'll be sad to hear that Mr. Green, our old teacher, passed away last month. Poor Mr. Green. Still, life goes on.

Incidentally, I've arranged to go to the theatre to see 'Cats' with Anna in a couple of weeks time. Would you like to come too? You can stay at my place. Do let me know as I'll have to get tickets.

Anyway, I must sign off as I want to catch the post.

Hope to see you soon.

Lots of love,
Celia

Here is an improved version of the example on page 27.

Everybody must be reasonable. James can watch the first half of the gardening programme. The quiz can turn over to let Granny watch the second half of the quiz. James can take a walk. After that, he can watch the first ten minutes of 'Pop Songs' which might catch his favourite singer. Then he can watch the first twenty minutes of 'The Family' and then must turn over for 'Over Twist' as the school is about for Jason's school. Between 9.00 and 9.30, he can watch 'Variety', then Celia can watch the second part of 'Wata'. Afterward, James can watch the first of 'Match of the Week'. At 10.30 everyone can watch 'Checkmate' but Jason must promise to go to bed as soon as it finishes. The science fiction film is finished late.

Student B

You are Lydia/Leonid. Answer A's questions. Use this information.

Age: 26. Born in Moscow. Started dancing when you were six. Mother doctor. Father dancer too. Studied music and ballet at conservatory. Like classical music and jazz.

Danced with Bolshoi when 17. Traveled to England and France. Four years ago met Italian ballet dancer. Defected to West. Love not politics the reason. Married dancer. One child. You miss parents and sister. Love Russia. Hope to return one day.

UNIT 3

Survival

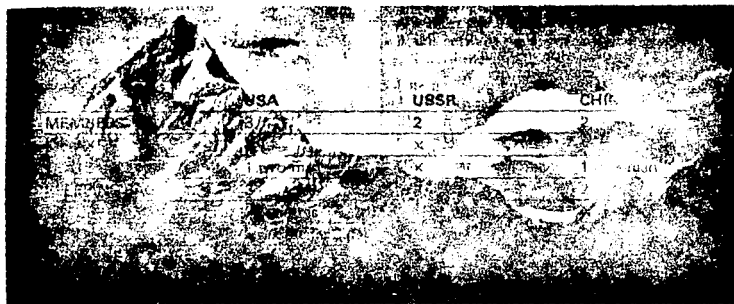
SPEAKING



Yesterday, four teams of mountaineers set out in a race to conquer an unclimbed peak in the Himalayas. The Canadian party chose a long but safe route while the American, Chinese and Russian teams chose a steep and dangerous route up the mountain.

When night fell, the teams made camp on the mountainside. Then disaster struck. The early morning sun caused a terrible avalanche and members of the American, Chinese and Russian teams were swept away and killed. The Canadians are unaware of what has happened.

It is an hour after the disaster and there is no hope of finding any survivors. The leaders of the teams meet to discuss what supplies and equipment they have left.



Complete the following sentences using one of these words.

- 1 The Americans have got a metres of rope left but the Chinese have
- 2 of the rope belongs to the Russians.
- 3 the Americans and the Russians lost their medical supplies.
- 4 the ice-axes belong to the Americans. The other teams don't have
- 5 The Americans have a food but the Chinese have hardly
- 6 The food will only last a days.
- 7 How medicine have the Chinese got?
- 8 The Chinese have ice-axes but the medicine.
- 9 How climbers were killed in the avalanche?
- 10 member has got a sleeping bag.

APPENDICE II E.

**From
Paragraph
to
Essay**

Developing Composition Writing

MAURICE IMHOOF

and

HERMAN HUDSON



LONGMAN

1 First language acquisition

1.1 Introduction

Over the past two decades, research in first language acquisition has had an enormous influence on the study of second language learning, both at the theoretical and at the practical level.

At the theoretical level, researchers in first language acquisition have been working with exciting new ideas about language and the learning process. Concepts such as imitation and habit-formation have to a large extent been replaced by notions which emphasise the child's own creativity in constructing his knowledge of the language. These same ideas have stimulated researchers to view second language learning from a similar perspective and to seek out concrete evidence to support this view.

At the practical level, first language researchers have developed new techniques for collecting and analysing children's speech. These same techniques, together with others, have been used in the field of second language learning, to gather data and accumulate evidence about the sequences and processes that are involved.

With this narrowing of the gap between theories and methods in the two fields, it is not surprising that a recurrent theme has been to consider the similarities and differences between first and second language learning. Often, our increased knowledge of first language acquisition has served as a backcloth for perceiving and understanding new facts about second language learning. In addition, many researchers see their long-term goal as to produce a single 'theory of language acquisition', which would account for first and second language learning within one framework. After all, the two experiences are both manifestations of the general human capacity to learn and use language.

These are the main reasons, then, why the opening chapter in this book about second language learning is devoted to a survey of some recent work in first language learning.

1.2 First language acquisition and behaviourism

Before the 1960s, the study of child language was dominated mainly by the 'behaviourist' approach to language and learning. The best-known proponent of this approach was B. F. Skinner.

The title of one of Skinner's major books, *Verbal Behavior* (1957), captures the essence of the behaviourist approach to language. Language is not a mental phenomenon: it is behaviour. Like other forms of human behaviour, it is learnt by a process of habit-formation, in which the main components are:

- 1 The child *imitates* the sounds and patterns which he hears around him.
- 2 People recognise the child's attempts as being similar to the adult models and *reinforce* (reward) the sounds, by approval or some other desirable reaction.
- 3 In order to obtain more of these rewards, the child *repeats* the sounds and patterns, so that these become habits.
- 4 In this way the child's verbal behaviour is *conditioned* (or 'shaped') until the habits coincide with the adult models.

The habit-formation process is essentially the same as when a pigeon's behaviour is shaped, so that it pecks at the correct discs in order to obtain food.

Within this framework, the child's own utterances were not seen as possessing a system in their own right. They were seen as a faulty version of adult speech. The 'mistakes' were simply the result of imperfect learning: the process of habit-formation had not yet had time to run its full course.

1.3 Inadequacies of the behaviourist approach

The behaviourist view of first language acquisition was strongly challenged from the 1960s onwards, especially under the influence of Noam Chomsky's linguistic theories and cognitive psychology. These are some of the arguments which have convinced most researchers of the inadequacies of the behaviourist approach:

- 1 The basic view of language is no longer acceptable. Language is not merely 'verbal behaviour'. Underlying the actual behaviour that we observe, there is a complex system of rules. These enable speakers to create and understand an infinite number of sentences, most of which they have never encountered before.
This creativity would not be possible if we had to rely on individual bits of learnt behaviour. It is only possible because we have internalised the underlying system of rules. The knowledge of these rules is our linguistic 'competence', which is different from the 'performance' that we can actually observe.
- 2 What children learn, then, is an abstract knowledge of rules (or 'competence'). However, this is not what they are exposed to: they are

exposed only to people's speech ('performance'). This process of extracting abstract knowledge from concrete examples cannot be explained by habit-formation.

- 3 Such an explanation becomes even less feasible if we consider that the rules are often reflected very indirectly in the actual surface structure of the speech. For example, the surface structure of *John is easy to please* looks identical to that of *John is eager to please*, yet their 'deep' structure is completely different: in the first, it is a question of other people pleasing John, whereas in the second, it is John himself who wants to do the pleasing. Such information about deep relationships could not be acquired simply by observing and imitating verbal behaviour.
- 4 The learning task is therefore a complex one. It is perhaps more complex than any other learning task that most human beings undertake. Yet it occurs at a very early age and with exceptional speed: by the age of between three and a half and five, normally-endowed children have internalised all the basic structures of their language. Again, this cannot be explained by habit-formation alone.
- 5 Although children are exposed to different actual speech, they arrive at the same underlying rules as other children in their community. The evidence also suggests that they pass through similar sequences in acquiring these rules. From the outset, children seem to be constructing their own rule-systems, which they gradually adapt in the direction of the adult system. This means that the child's language is not simply being shaped by external forces: it is being *creatively constructed* by the child as he interacts with those around him.

As we shall see later, this 'creative construction' hypothesis has also had considerable influence on people's theories about second language learning.

1.4 An innate language-learning capacity?

Factors such as those just discussed have led many people to believe that children are born with an innate capacity for acquiring language. To describe this capacity, the term 'Language Acquisition Device' (often shortened to LAD) was coined by researchers. Some characteristics of the LAD would be:

- 1 It is specific to the human species and never fails to operate in normal human beings, from infancy to about the age of eleven.
- 2 It gives children a means of processing the speech in the environment so that they can construct its underlying system.
- 3 To enable it to operate so quickly, it may already contain some of the 'universal' features which are found in all known languages, such as

the use of word order to signal meaning, or basic grammatical relationships like that between subject and object.

The actual term 'LAD' has now lost a lot of its currency, but few people would question the basic notion that children possess an innate ability to acquire language. The main debate now concerns the extent to which there is a specific capacity earmarked for language alone. The other view is that language acquisition can be explained in terms of the same cognitive capacity used by children in making sense of other aspects of their world. For example, their ability to discover the relationship between subject and object in grammar may originate in their more general ability to perceive the world in terms of the agents and objects of actions. The truth may, of course, lie in between: first language learning may be partly a result of general cognitive capacities and partly a result of specific language-processing mechanisms, such as those mentioned in section 1.7.2.

If there is a special language-learning capacity and if this capacity declines at about the age of twelve, this is obviously significant in helping to explain why second language learning (unlike first language learning) is often unsuccessful. If there is no such 'critical period' for language learning, however, the causes for failure must be sought elsewhere, perhaps in other psychological factors or in the nature of the learning situation. We will return to this subject in chapter 5.

1.5 The grammatical development of children

Since the 1960s, there have been a large number of studies which have examined children's language not from the perspective of the adult's system, but in terms of its own underlying system. They have shown how children develop their grammatical system until it corresponds, eventually, to that of the adult community.

In this section, I will outline some of the main stages in this development.

1.5.1 Telegraphic speech

The early speech of children is often described as 'telegraphic'. This is because it lacks inflections and many of the small 'function words', such as articles or prepositions. The earliest stage consists of one-word utterances. Here are some examples taken from a stage when children are already joining two words to form an utterance:

- allgone sticky (after the child had washed her hands)
- allgone outside (after closing the door)
- more page (asking an adult to continue reading)
- sweater chair (indicating where the sweater is)

It is clear that, because the utterances are so reduced, the situation plays an important role in conveying the meaning. The result is that the same two words might convey very different meanings in different situations. For example, one child was heard to say *mommy sock* on two occasions: when picking up her mother's sock and when her mother was dressing her. In the first instance, then, the relationship between the two words was one of possession (as in 'this is mommy's sock'), whereas in the second, it was one of agent and object (as in 'mommy is putting on my sock').

Even at this stage, we can see that children use the language creatively, since they use utterances which they can never have actually heard. Nor can it be claimed that the utterances are simply imperfect attempts to imitate what the child might have heard from adults: it is difficult to think of an adult sentence where *allgone* and *sticky* would occur in that order, and *allgone outside* is clearly the child's own creation. Like the adult, then, the child is already making use of an ability to combine items from a limited set, in order to communicate meanings.

Attempts to write 'grammars' for children's two-word utterances have generally tried to do so in terms of two main classes of word: a restricted 'pivot' class and a much larger 'open' class. However, these attempts have not managed to account for all the two-word utterances which children have been heard to produce. A more fruitful approach has been to focus on the meanings which the utterances convey. Lois Bloom (1970) found, for example, that sentences containing two nouns were used to express five kinds of relationship (the interpretations depended on her observation of the child in an actual situation):

- 1 conjunction (e.g. *cup glass*, c.f. 'cup and glass');
- 2 description (e.g. *party hat*, c.f. 'a party hat');
- 3 possession (e.g. *daddy hat*, c.f. 'daddy's hat');
- 4 location (e.g. *sweater chair*, indicating where the sweater is);
- 5 agent - object (e.g. *mommy book*, c.f. 'mommy is reading a book').

Similarly, Dan Slobin (1979) looked at the communicative functions performed by two-word utterances in the speech of children acquiring six different languages. He found seven main types of function:

- 1 locating or naming (e.g. *there book*, *Buch da*);
- 2 demanding or desiring (e.g. *more milk*, *mehr Milch*);
- 3 negating (e.g. *not hungry*, *Kaffee nein*);
- 4 describing an event or situation (e.g. *block fall*, *Puppe kommt*);
- 5 indicating possession (e.g. *my shoe*, *Meinas Hut*);
- 6 describing a person or thing (e.g. *pretty dress*, *Milch heiss*);
- 7 questioning (e.g. *where ball*, *wo Ball*).

Another well-known analysis of children's speech in terms of its communicative functions is that of Michael Halliday (1975). Halliday

argues that language acquisition takes place because the child realises he can *do* certain things with language, and that he learns these different functions in a predictable order: first, the child uses language to get what he needs (the 'instrumental' function); next, he uses it to control other people's behaviour (the 'regulatory' function), and so on. Halliday's 'functional' approach to language and language learning has also had considerable influence in the field of foreign and second language teaching.

Work on the meanings and functions of children's speech has led many people to play down the role of a specific language-acquisition capacity in explaining the child's development. They prefer to account for it more in terms of the child's growing mental capacity and communicative needs. The universal features which are found in all languages are then seen as resulting from the common ways in which people think and interact - that is, from universal features of human *cognitive* and *social* development.

1.5.2 The development of inflections and function words

Telegraphic speech extends beyond the two-word stage. For example, as the child's processing capacity grows, we find longer utterances which are still telegraphic:

Andrew want that.

Cat stand up table.

At the same time, however, children are in the process of mastering inflections (such as the *s* which belongs on *want* and *stand* in the above examples) and function words (such as the articles *a* or *the* which are also omitted above). In the relevant studies, these small items are usually referred to as *morphemes*, even though in normal linguistic terminology, 'morpheme' is a much wider concept.

Roger Brown (1973) studied how three children acquired fourteen of these morphemes in their first language. His findings came to have a wide influence not only for studies in first language acquisition, but also in the field of second language learning.

Children do not master each morpheme suddenly, from one day to the next, but gradually, over a period of time. One problem is therefore to decide at what point a morpheme should be counted as 'acquired'. The criterion which Brown used is that a child should produce it on 90 per cent of the occasions when the adult grammar requires it (i.e. in 90 per cent of the so-called 'obligatory contexts'). Applying this criterion, Brown found that the fourteen morphemes were acquired in a sequence which was remarkably similar for the three children. The 'average' order, from which individual children deviated only insignificantly, was:

- 1 present progressive *-ing* (as in *she is running*)
- 2 preposition *on*
- 3 preposition *in*
- 4 plural *-s* (as in *two books*)
- 5 irregular past forms (as in *she went*)
- 6 possessive *'s* (as in *daddy's hat*)
- 7 uncontractible copula (e.g. *is in yes, she is*)
- 8 articles *the* and *a* (which were classified together)
- 9 regular past *-ed* (as in *she walked*)
- 10 regular third-person-singular *-s* (as in *she runs*)
- 11 irregular third-person-singular forms (e.g. *she has*)
- 12 uncontractible auxiliary *be* (as in *she was coming*)
- 13 contractible copula (as in *she's tired*)
- 14 contractible auxiliary *be* (as in *he's coming*).

Brown also calculated the relative frequency of these morphemes in the speech of the children's parents. He found that the order of frequency does not correlate with the order of acquisition, which therefore cannot be explained in simple habit-formation terms. This is further evidence, then, that the child is an active contributor to the acquisition process.

Brown's study was 'longitudinal'. This means that he studied the three children's performance over the actual period of time when they were mastering the morphemes. Two other researchers, Jill and Peter de Villiers (1973), studied the same morphemes in the speech of twenty-one children in a 'cross-sectional' study. That is, they studied the speech of the children at one point in time. They then examined how well the children performed with the morphemes and 'scored' each morpheme according to how accurately the children produced it. They found that the accuracy order which they obtained by this method was similar to the acquisition order which Brown had obtained.

The study by the de Villiers is usually taken as significant from two points of view: it seems to confirm Brown's findings about the acquisition order for morphemes; it seems to justify the assumption that the 'accuracy order' obtained from a cross-sectional study can be taken as the equivalent of the 'acquisition order' which a longitudinal study would have revealed. Neither of these points is necessarily true. For example, it is possible that accuracy order and acquisition order are two different notions, in which case the de Villiers' study could actually be taken as contradicting that of Brown. However, the second assumption in particular is a very convenient one to make, since a cross-sectional study requires less time to complete than a longitudinal one. We shall see in chapter 4, in fact, that most of the comparable studies in second language learning have been cross-sectional. At the same time, we shall also see that many researchers have criticised the assumption that such studies reveal an acquisition order.

Children's acquisition of verb inflections provides some particularly interesting evidence for their active contribution to the learning process. Before they master the regular past inflection (e.g. the ending on *she walked*), they produce a number of common irregular past forms, such as *went* and *came*. At this stage, these forms are simply individual words for the child, not the result of a productive rule for forming the past tense. Then comes a point where the child seems to regress: instead of the 'correct' forms, he produces deviant utterances such as *Where it goed?* and *It comed off*. At a deeper level, however, these forms are not a sign of regression, but of progress in the child's developing system. He has now mastered a rule for forming the past tense: the same rule that enables the adult to form *walked* from *walk* or *climbed* from *climb*. This rule leads the child to produce *goed* and *comed*. Only later will he learn that *go* and *come* are in fact exceptions to this rule.

We shall see in chapter 3 how in the second language context, too, extensive use has been made of learners' errors, as evidence for the active process of 'creative construction' through which they come to terms with the second language system.

1.5.3 The development of 'transformations'

At the same time as children are increasing their mastery of grammatical morphemes, they are also increasing their ability to carry out 'transformations' on the basic sentence structure, in order to produce more complex utterances. The development of negatives and interrogatives has attracted particular attention. For both of these structures, children seem to follow similar sequences of development.

Here is the sequence that has been observed for the acquisition of negatives:

- 1 At first, the negative element is not part of the structure of the sentence. It is simply attached to the beginning or end, as in:
 - No singing song.
 - No the sun shining.
- 2 At the second stage of development, the negative element is inserted into the sentence. Instead of *no* or *not*, children may use *don't* or *can't*, but they do not yet inflect these for different persons or tenses:
 - I no want envelope.
 - He no bite you.
 - He don't want it.
- 3 Children begin to produce the appropriate part of *do*, *be* or the modal verbs, to suit the person or tense:
 - You don't want some supper.
 - Paul didn't laugh.
 - I am not a doctor.

First language acquisition

With interrogatives, too, children first produce sentences in which the internal structure of the sentence is not affected. In yes/no questions, they first use intonation:

See hole?

You can't fix it?

For 'wh-interrogatives', the question word is at first simply placed in front of the sentence:

Where daddy going?

Why you caught it?

Where my spoon goed?

Later, children master the use of inversion with the auxiliary *do*, as in the adult system.

The development of these transformations provides interesting evidence that grammatical development is partly a matter of growing 'competence' (in the sense of underlying knowledge) and partly a matter of increasing 'performance' capacity. Ursula Bellugi-Klima (1968) found the following progression in the child's ability to carry out more than one transformation in a single utterance:

- 1 At one stage, the child can either invert subject and verb or prepose a question word, but not do both. We thus find inversion in yes/no questions (e.g. *Can he ride a truck?*) but not in wh-questions (e.g. *Where I can put them?*).
- 2 Later, the child is able to combine both operations, so that we find wh-questions with inversion (e.g. *Why can he go out?*). However, it may still be beyond the child's capacity to carry out three operations, so that the inversion may not take place if the sentence is also negated (e.g. *Why he can't go out?*).
- 3 Eventually, this limitation goes and the child is able to perform all three operations in the same utterance - prepose a question word, invert and negate (as in *Why can't he go out?*).

The evidence is not sufficient, however, to determine whether all children pass through these same stages.

As with the morpheme studies discussed in the previous section, the work carried out on negatives and interrogatives has had considerable influence in the field of second language learning. As we shall see in chapter 4, similar studies have been carried out with second language learners; comparisons have been drawn between sequences in first and second language learning; and much discussion has been generated about the nature of the underlying processes.

1.7 Cognitive factors in first language acquisition

1.6 Later development

Later linguistic development has been the subject of less intensive study than that of the early years. However, it is clear that the limitations on the child's performance become less restrictive and that he becomes able to perform operations of a more and more complex nature. As well as operations within a single clause, these include the joining of two or more clauses into a complex sentence. There is evidence that this latter development starts with clauses used as objects of the verb (e.g. *I think it's the wrong way*).

Some subtle grammatical distinctions may not be mastered much before the age of ten. One of these is the distinction mentioned earlier (section 1.3) between *John is eager to please* and *John is easy to please*. Another is the distinction between *John asked Bill to come* and *John promised Bill to come* (the person who is expected to come is Bill in the first sentence, but John in the second). Studies with second language learners suggest that they, too, acquire these distinctions comparatively late.

Equally important, the child develops increasing knowledge of the conventions for varying speech according to the social situation. Craig Lawson found that even at the age of two, children were able to choose different styles of speech for addressing peers, older children and adults (quoted in Ervin-Tripp, 1977). In a study by Claudia Mitchell-Kernan and Keith Kernan (1977), children of seven used a range of forms for making requests which was comparable to the range used by adults. They were also clearly aware of the social significance of the various forms.

Both the ability to produce complex language and the ability to use appropriate styles are domains in which development is likely to continue well into adult life, in response to the person's widening communicative needs.

1.7 Cognitive factors in first language acquisition

As I said earlier, one of the important areas of debate is how first language acquisition is related to cognitive factors. In this section, I will summarise two main ways in which they may be related.

1.7.1 Language and concepts

In the first place, language development is dependent on the concepts which children form about the world and the meanings which they feel stimulated to communicate. Thus, Dan Slobin (1979) showed how children in several communities use two-word utterances to express a

similar range of meanings (c.f. section 1.5.1). There is also evidence from later stages of an intimate relationship between cognitive and linguistic development. For example, Richard Cromer (1974) found that the English perfect tense (*he has walked*, etc.) was not used before the age of four and a half, despite the fact that the form is frequent in parents' speech and consists only of simple elements which were well within the children's capacity. He examined other aspects of the children's speech and decided that the perfect tense did not appear until they had acquired the underlying concept of 'present relevance'.

As well as conceptual development leading to language development, it is likely that the influence also works in the other direction: for example, the fact that 'present relevance' is embodied in the perfect tense helps to stimulate the English-speaking child to form the concept. Similarly, a language which makes a distinction between 'alienable' and 'inalienable' possession (e.g. *my book* as opposed to *my arm*) will encourage its speakers to make a distinction of which an English speaker may never become aware.

The second language learner has normally formed his basic concepts about the world, so that there cannot be the same link between language and cognitive development. Nonetheless, the link between language and concepts remains of major importance, since the second language will sometimes require the learner to develop an awareness for new concepts and distinctions (e.g. for the two kinds of possession mentioned above, or the two kinds of knowing embodied in German *wissen* and *kennen*).

1.7.2 Language-learning mechanisms

There is a second way in which cognitive factors influence first language acquisition. We have seen how children create order in the language data they encounter. For example, they form rules and, in some cases, overgeneralise these rules to contexts where they do not apply (resulting in errors such as *comed* or *mouses*). Here, cognitive factors are determining not what meanings the child perceives and expresses, but how he makes sense of the linguistic system itself.

Dan Slobin (1973) has looked at children's acquisition sequences and errors in various languages and suggested that the child has a number of 'operating principles' for making sense of language data. For example:

- 'Avoid exceptions.' This principle might account for the tendency to overgeneralise rules, mentioned above.
- 'Underlying meaning-relationships should be marked clearly.' This might explain why the passive is more difficult for children than the active: there seems to be a natural tendency to prefer the first noun in a sentence to be the agent and the second to be the object.
- 'The use of grammatical markers should make semantic sense.' This

would explain why children have difficulty with distinctions which do not correspond to differences in meaning, such as the distinctions between genders in German or French.

In other words, children seem to look initially for a system (a) which is rule-governed in a consistent way, (b) in which the clues to meaning are clearly displayed, and (c) where each item or distinction has a definite function in communicating meaning.

This search for operating principles is obviously relevant for second as well as first language learning. Indeed, it may even be possible to generalise the three principles above directly to the second language context. Here, too, learners overgeneralise rules (producing forms such as *comed* or *mouses*); they have difficulty when items of language do not correspond clearly to items of meaning (e.g. many complex verb phrases); and they make errors with distinctions which are not necessary for the normal communication of meanings (e.g. genders or many of the case-endings in, say, German).

1.8 The language environment of the child

In a behaviourist approach to language acquisition, the child's environment is seen as exerting a major influence. It provides both the models which the child imitates and the rewards which make learning take place. In a cognitive approach, on the other hand, interest is drawn more towards the child's internal processes. Nonetheless, we should not forget that it is the environment which stimulates these processes and provides the material on which they operate. We should also not forget that although it has been shown that habit-formation processes (such as imitation and reinforcement) are not sufficient to explain first language acquisition, this does not mean that they do not play any role at all.

There have been a number of observational studies of the language addressed to small children by mothers, other adults or older children. These studies have shown that this so-called 'caretaker speech' has a number of characteristics which distinguish it from typical speech between adults. For example:

- 1 It is generally spoken more slowly and distinctly.
- 2 It contains shorter utterances.
- 3 It is more grammatical, with fewer broken sentences or false starts.
- 4 It contains fewer complex sentences (e.g. with two clauses).
- 5 There is less variety of tenses.
- 6 The range of vocabulary is more limited.
- 7 There is more repetition.
- 8 The speech is more closely related to the 'here-and-now'.

Caretaker speech seems particularly well suited to helping the child to learn the rules and meanings of the language. It is clearer to perceive and simpler in structure; the child has time to become familiar with a limited range of language; and meaning is clarified by repetition and reference to the immediate situation. If this special kind of input is, indeed, an important factor in the learning process, it may provide us with clues as to the kind of input that is most likely to facilitate second language learning.

Simplification could also make caretaker speech more suitable as a model for imitation. However, the role of imitation in the acquisition process is not clear. It seems that when children imitate an utterance they have just heard, they usually change it so that it conforms to the grammar (i.e. creative rules) that they themselves are operating at the time. Studies also suggest that children are most likely to imitate patterns that they have just learnt and are in the process of mastering. These findings would suggest that imitation plays a secondary, consolidating role, with the primary role being played by more creative, rule-forming processes.

The role of imitation is also unresolved in second language learning, as we shall see later in chapter 4 (section 4.6).

1.9 Summary

In this chapter, we have surveyed some recent work in first language acquisition, as a preliminary to looking at second language learning. We have seen how the behaviourist emphasis on habit-formation has given way to a more mentally-oriented approach, which stresses the child's active contribution to the learning process. This process of 'creative construction' seems to lead children through similar stages of development. There also seems to be a fruitful interaction between the children's linguistic and cognitive development. Finally, we have seen how the language environment of the child seems particularly well adapted to help learning take place.

2 Behaviourism and second language learning

2.1 Introduction

We saw in the previous chapter that before the 1960s, the field of first language acquisition was dominated by behaviourist ideas. These emphasised learning through habit-formation, which was brought about by imitation, reinforcement and repetition of behaviour.

Until about the mid-1960s, the field of second language learning was dominated by the same ideas. There is now an additional complicating factor, however. Whereas the first language learner is a novice so far as language habits are concerned, the second language learner already possesses a set of habits: his native language. Some of these earlier habits will help the new learning task. Others will hinder it.

2.2 Transfer and interference

From the behaviourist perspective, when first language habits are helpful to acquiring second language habits, this is *positive transfer*. For the English person learning French, an example of this would be the normal subject-verb-object sequence in declarative sentences: the English pattern (e.g. *The dog eats the meat*) can be transferred directly into French (*Le chien mange la viande*), so far as word order is concerned. However, if we replace the object with a pronoun, this transfer is no longer possible. English retains the same order as before (*The dog eats it*), but French places the object before the verb (*Le chien la mange*). The first language habit will now hinder the learner in learning the new one: it will predispose him to say *Le chien mange la*. This is now a case of *negative transfer* or, in the most common terminology, *interference*. In this way, differences between the two languages lead to interference, which is the cause of learning difficulties and errors.

Within the behaviourist framework, then, second language learning consists above all in overcoming the differences between the first and second language systems. Robert Lado summed up the learner's problem in a well-known formulation: 'Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are

APPENDICE II C.

Communicative Language Teaching

An introduction

William Littlewood

Cambridge University Press
Cambridge
London New York New Rochelle
Melbourne Sydney

Published by the Press Syndicate of the University of Cambridge
The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge CB2 1RP
32 East 57th Street, New York, NY 10022, USA
296 Beaconsfield Parade, Middle Park, Melbourne 3206, Australia

© Cambridge University Press 1981

First published 1981

Printed in the United States of America
Typeset, printed, and bound by Vail-Ballou Press, Inc., Binghamton, NY

British Library Cataloguing in Publication Data
Littlewood, William T

Communicative language teaching.
1. Language and languages - Study and teaching

I. Title
418'.007 P53 80-41563
ISBN 0 521 28154 7

Contents

Acknowledgements	vi
Introduction	vii
1 What is communicative ability?	1
2 Relating forms to meanings	8
3 Communicative activities: some general considerations	16
4 Functional communication activities	22
5 Social interaction activities	43
6 Listening activities	65
7 Choosing what to teach	76
8 A communicative approach	85
Further reading	96
Bibliography	101
Index	107


APENDICE II D.

THINK

First Certificate

J
O
N
N
A
U
N
T
O
N



Longman 

FALLA DE ORIGEN

LISTENING

Taking a flight — 4 scenes,
4 exam task types p12

What's on at the cinema p16
Deciding which film to see p16

Surviving in the snow p33
Survival games p40

An alternative Cinderella p44
An expert talks about Cinderella p49
An expert talks about Dick Whittington p51
A tall story p52

Julie talks about her holiday plans p57
Antar talks about her recent holiday p63

Pete talks about the important people in her life — past and present p66
A childhood in India p70

An expert talks about air pollution p77

A radio news item p94
Two friends discuss their weekend dates p95

In a clothes shop p99
A radio phone-in p108

A debate on animal rights p119

In a folk museum p130

A traffic accident p141

The Chafin Will affair p144
Three friends discuss reincarnation p147

Different ways of saying numbers p158
Rupe: 4: Listening practice p160

The future of our world's cities p172

PRONUNCIATION

The sounds of English — how to use a dictionary for pronunciation p6

Tag questions p14
Sentence stress p21

Voicing word endings p34

The pronunciation of regular verbs in the past p44
Strong and weak forms of was and were p44

Ways of saying 'to' p54

Long and short vowels p71

Saying the 'in' sound and the 'th' p78

Short vowels commonly confused p89

Rising intonation p100

Sounds in sentences p120

Conditional sentences p135

Showing surprise and disbelief p147

Saying numbers p158

Word building p172

USE OF ENGLISH

Sentence transformations p6
Gap-filling p6

Words to do with books p19
Words and expressions based on 'look' p19
Changing verbs to nouns p23
Sentence transformations p25
Gap-filling p26
Guided writing p26

Words and expression based on 'live and die' p34
Dialogue completion p37

Words based on 'sleep' p44
Gap-filling p45

Guided writing p56
Dialogue completion p56
Gap-filling p59

Gap-filling p70
Expanding a letter p73

Expanding a letter p85

Word building — making words from a root p86

Expanding a letter p104
Gap-filling p104
Words based on 'lose' p110
Words based on 'satisfy' p111
Guided writing p111

Gap-filling p122
Sentence transformations p122

Expanding a text p127
Sentence transformations p128
Gap-filling p129

Guided writing p138
Gap-filling p142
Sentence transformations p143

Gap-filling p151

Dialogue completion p157
Making words from a root p161
Gap-filling p162

Making words from a root p166
Gap-filling p172
Sentence transformations p173
Words to do with work p173
Words based on 'look' p173
Guided writing p176

WRITING

An informal letter — writing to a penfriend p10

An informal letter — getting up to date p24

Making a speech — giving instructions p36

Expanding on a story p45
Understanding style p50
The narrative composition p52

A letter of complaint p68

A biography p72

The opinion question p82

Writing a description of someone's character p90
Writing a physical description of someone p93

A letter of advice p105
The opinion question p108

A 'for or against' composition p120, 121

Making a speech — a guided text p128
Describing a picture p132

The opinion question p142

Making a story more interesting p149

Making a speech — the rules of the game p162

The opinion question — a final look p170

UNIT 1 p1
English around the world

UNIT 2 p15
Time Out

UNIT 3 p29
Survival

UNIT 4 p42
Storytelling

UNIT 5 p54
A Sense of Adventure

UNIT 6 p66
Changes

UNIT 7 p75
The Natural World

UNIT 8 p86
Judging by appearances

UNIT 9 p98
Teenage cults

UNIT 10 p112
Us and Animals

UNIT 11 p128
Your Cultural Heritage

UNIT 12 p133
Crime and Society

UNIT 13 p144
Beyond Belief

UNIT 14 p153
Destination USA

UNIT 15 p164
Our Common Future

	SPEAKING	READING	LANGUAGE STUDY	VOCABULARY
UNIT 1 p1 English around the world	Getting to know each other p1	People from around the world say why they use English p2 Paper 1, Section A p3	Identifying basic constructions p4 Adverbs of frequency p7 Question tags p14	Identifying phrasal verbs p5 The language of airports p13
UNIT 2 p15 Time Out	Entertainment questionnaire p15 Role play — an evening out p17 Role play — an overview p21	Fiction to capture the imagination p18 Star quality — Michael Jackson p22	It's time ... / it'd better ... p16 Short replies p17 Past simple or present perfect? p20	Phrasal verbs with take p25 (see Use of English)
UNIT 3 p29 Survival	Mountain survival — a case study p29 Discussing a photo p25 Discussing texts p39	Jan Linde's story of survival p30	in case and so that p32 Talking about ability p39	Phrasal verbs with give p32 (see Use of English)
UNIT 4 p42 Storytelling	Telling stories p42	Dick Whittington p48 Dry Harry — the plot of a film p51	Past tenses p42 The grammar of phrasal verbs p46	Phrasal verbs p46 Time expressions p48
UNIT 5 p54 A Sense of Adventure	Choosing a holiday p54 Role play — planning a weekend away p60 Discussing texts p64	A holiday with a difference p56	Ways of talking about the future p58 Obligation and necessity p62	Holidays and travel p55
UNIT 6 p66 Changes	Winning a sketch p74	Marie Bonchi's childhood p68	Different forms of used to p69 Casualties have p71 rule and do p71	Paper 1, Section A p67
UNIT 7 p75 The Natural World	Discussing a photo p75 Giving opinions, agreeing or disagreeing p84	Greenpeace advertisement p78	The definite article p78 rule, let and allow p78 The passive p82	The environment p75 Word building p77 Phrasal verbs p80
UNIT 8 p86 Judging by appearances	Discussing people p86 A logic puzzle p84 Discussing a photo p97	The secrets of the face p87	Prediction and guesses — must he/can't be p88 believed to be passive construction p89	Adjectives of personality p90 Physical description and adjective order p92 Word building p96
UNIT 9 p98 Teenage cults	Telling a story p98 Discussing clothes fashion p99	Understanding teenage cults p101 A letter to an agency about p103	Conjunctions p102 Reported speech p106	Clashes p99 Phrasal verbs p101 (see Use of English)
UNIT 10 p112 Us and Animals	Attitudes to animals p112 Discussing a photo p116 Animal rights questionnaire p119 Paper 5, p120	Jane Goodall's study of chimpanzees p113	The comparison of adjectives p114 Contrasting ideas p115 too and enough p116	Phrasal verbs p116 take + noun + preposition p118 Preposition + noun + preposition p118
UNIT 11 p123 Your Cultural Heritage	Talking about the past p123 Describing a painting p131/132	Trinidad's Carnival p124	used to and would p125 Prepositions following adjectives p126 remind someone to do something p128 Adjective order p129	remind, remember and forget p128
UNIT 12 p133 Crime and Society	You and your couples questionnaire p133 Paper 5 structured communication activity p138 Discussing texts p140	A life of crime p134	Conditional sentences p135 Verbs followed by prepositions p136 Ways of saying it p140 Forms of wish p140	Phrasal verbs p137 Different types of crime p137 Paper 1, Section A p139
UNIT 13 p144 Beyond Belief	Talking about the supernatural p144	Doris Stokes — Imaginary friends p145 Graham Greene — Understanding the mysteries of religion p150	Abbreviating clauses p146 no sooner and not only p147	Ways of looking p146 Extreme adjectives p148 Multiple choice p157
UNIT 14 p153 Destination USA	Talking about emigration p153 Paper 5 structured communication activity p159	Emigration to the USA p154	The gerund and the infinitive p156 Saying numbers p157	Phrasal verbs p157 British and American English p158
UNIT 15 p164 Our Common Future	Future questionnaire p164	The future of work p166 Children — describe the world they would like to live in p174	More complex ways of talking about the future p168	Work and New Technology p165

LONGMAN GROUP LIMITED
London

*Associated companies, branches and representatives
throughout the world*

© Longman Group Ltd 1975

All rights reserved. No part of this
publication may be reproduced, stored
in a retrieval system, or transmitted
in any form or by any means, electronic,
mechanical, photocopying, recording, or
otherwise, without the prior permission
of the Copyright owner.

First published 1975
New impression *1976

ISBN 0 582 55232 X

Filmset in Hong Kong by
T.P. Graphic Arts Services
Printed in Hong Kong by
Dai Nippon Printing Co. (H.K.) Ltd.

Contents

	<i>page</i>
<i>To the Teacher</i>	vii
<i>To the Student</i>	xiii
1 Paragraph development by listing	1
2 Paragraph development by examples	6
3 Essay development by examples	11
4 Paragraph development by comparison	17
5 Paragraph development by contrast	22
6 Essay development by comparison and contrast	28
7 Paragraph development by definition	37
8 Paragraph development by classification	43
9 Essay development by definition and classification	48
10 Paragraph development by space and time	52
11 Paragraph development by process description	61
12 Essay development by time, space and process	67
13 Paragraph development by cause and effect	70
14 Paragraph development by generalisation	75
15 Essay development by various means	81
Answers to the Exercises	85

2

Paragraph development by examples

2.1 This lesson is concerned with the use of examples in the development of paragraphs. The example paragraph is a kind of list paragraph, in which example sentences closely support the topic sentence. There is, of course, a terminator. Examine the following paragraph.

Effective Writing—A Must in Universities

The ability to write well organised, concise paragraphs is essential to a student's success in almost all university courses. In preparing scientific reports of laboratory experiments, a student must present his findings in logical order and clear language in order to receive a favourable evaluation of his work. To write successful answers to essay questions on history or anthropology examinations, a student must arrange the relevant facts and opinions according to some accepted pattern of paragraph structure. And certainly when a student writes a book report for English, or a critique for political studies, or a term paper for sociology, style and organisation are often as important as content. Clearly, skill in expository writing is crucial to successful achievement in most university subjects.

2.1a The key words or ideas in the first two sentences of the paragraph are in italics. Write these words on the first two lines below. Find the key ideas in the remaining sentences and write short phrases for each on lines 3 to 5. In writing the short phrases, you may use words of your own or those in the sentences.

	1
	2
	3
	4
	5

2.1b Familiarise yourself with the following symbols and definitions which will be used in analysing paragraph structure:

- TS —stands for topic sentence, a sentence that states the main idea of a paragraph.
- E —stands for example sentence, a sentence that presents a specific example or illustration related to the topic sentence.
- R —stands for restatement sentence, a sentence that in essence repeats or restates the main idea of the topic sentence in

different words. The restatement gives the effect of rounding off the paragraph by circling back to the idea of the topic sentence. The restatement is one kind of paragraph terminator.

2.1c Which sentence in the model paragraph of 2.1 expresses the main idea of the paragraph? Remember that the sentence which expresses the main idea of a paragraph is called the topic sentence (TS).

2.1d What is the relationship between sentence 2 and sentence 1? Which sentence expresses a general idea? Which sentence (E) presents a specific example?

2.1e What is the relationship between sentence 3 and sentence 1? What is the relationship between sentence 3 and sentence 2?

2.1f Does the final sentence function as an adequate terminator? Why?

2.1g The following symbols describe the structure of paragraph 2.1. TS / E1, E2, E3 / R

2.2 The sentences listed below are not arranged in the logical paragraph sequence of topic sentence, examples, and restatement. Study the list carefully and try to decide which sentence makes a general statement, which sentences present illustrations, and which sentence repeats the idea of the general statement. Write a number before each sentence to show its logical position in a well ordered paragraph.

- Clearly, in agriculture and in industry, the progress of a country depends on the busy hands of its working people.
- Finally, the establishment of efficient transportation and communication systems, essential services in a modernising economy, relies heavily on a labour force of expert craftsmen who take pride in their manual skills.
- And of course the manufacture as well as the maintenance of machines of all kinds demands a large number of trained mechanics and technicians.
- To begin with, ploughing fields, planting and harvesting crops, and raising livestock are all important to development and all require people who work with their hands.
- Secondly, mining natural resources, building roads and bridges, and constructing dams for irrigation and electrical power are also important to development and also require people who know how to use their hands skilfully.
- Manual labour is one of the principal development resources in any industrialising country, as the following examples demonstrate.

2.2a Read the sentences in the arrangement you have established in order to experience the paragraph as a unified whole.

2.2b What symbols would you use to describe the paragraph structure? _____

2.2c Examine closely the sentence which you selected for the topic sentence. How do the ideas of this sentence relate to the ideas of the four example sentences?

2.2d In terms of ideas, what do the topic sentence and the restatement sentence have in common?

2.2e There are four developers—example sentences—in this paragraph. Give reasons for arranging these in the sequence you used.

2.2f Write a title for the paragraph in the space provided. Recall that a good title should be short and should tell the reader what the paragraph is about.

2.3 In the following paragraph two elements are missing—a topic sentence and a restatement sentence. As you read the example sentences try to think of a TS and an R which might begin and end the paragraph.

Social Concerns in Modern Literature

For example, many contemporary novels of Africa and India depict the lives of ordinary people struggling against adversity. Furthermore, poetry from South America and North America speaks out against social and economic oppression. In still another instance, modern European drama enacts the fate of the working man in his drab confrontation with life. Even films, popular songs, and folk drama from all around the world, tell the story of the little man and his battle against the giants of impersonal corporations, remote governments, or aggressive neighbouring nations.

2.3a In the space at the beginning of the paragraph write a topic sentence. The sentence should be a general statement that would cause a reader to want more information in the form of specific examples.

2.3b At the end of the paragraph write a restatement sentence. This sentence should do two things: (1) repeat or restate in different words the ideas of the topic sentence; (2) terminate the listing of examples so that the reader feels that a satisfactory conclusion has been reached.

2.3c What symbols would you use to describe the structure of this paragraph? _____

2.3d Learn to spell, pronounce, and use all unfamiliar words in the paragraph.

2.4 In the following paragraph two elements are missing—a topic sentence and a restatement sentence. As you read the example sentences try to think of a TS and an R which might begin and end the paragraph.

For example, in the less populated regions of the world such as tribal areas, laws or customs may be enforced by a council of elders or by a strong chief or leader of the tribe much in the manner of a father who decides what behaviour is best for his children. As another example, in the sparsely populated great open land of places like Australia, Canada, Siberia, and Brazil, a few policemen must travel great distances to enforce laws made to protect people and property. In countries where most of the people live in crowded urban areas, on the other hand, law enforcement is usually in the hands of large numbers of police who are directly responsible to the chief governmental official for that area. As still another instance, countries have cooperated in establishing various organisations and methods, including military or police action, to enforce the rules and laws agreed to by a majority of the co-operating nations.

2.4a In the space at the beginning of the paragraph write a topic sentence. The sentence should be a general statement that would cause a reader to want more information in the form of specific examples.

2.4b At the end of the paragraph write a restatement sentence. This sentence should do two things: (1) repeat or restate in different words the ideas of the topic sentence; (2) terminate the listing of examples so that the reader feels that a satisfactory conclusion has been reached.

2.4c Write a title in the blank space provided directly above the paragraph.

2.4d Using symbols, what is the structure of the resulting paragraph? _____

2.5 As you read the next paragraph, observe the transitional devices used to move from one example to another.

In the United States any person who completes elementary and secondary school (grades 1 to 12) has a variety of advanced educational opportunities from which to choose. For those people interested in a four year general education in preparation for work or further university study in such professional schools as law, medicine, or dentistry, there are hundreds of liberal arts colleges throughout the country with widely varying curricula. For those who want a four year technical education in one of the arts or sciences, there are specialised schools in, for example, music or engineering or architecture. For the person who wants to enter the labour force in a particular vocation and with modest preparation in general education, most states and cities provide two year community colleges. Increasingly important in recent years are technical institutes sponsored by various businesses and industries solely for the training of their own employees. This brief summary of educational opportunities available to high school graduates in the United States suggests that organised learning can continue for several years beyond the basic twelve grades.

2.5a Using symbols, what is the structure of the paragraph? _____

2.5b Review exercises 1.1a and 2.1a. In these exercises you made outlines of the model paragraphs. This is a good way to take notes on anything you read. Making an outline is also a good way to organise your thoughts when preparing to write a paragraph or an essay. Find the key ideas in each sentence of paragraph 2.5 and write short phrases for each on the lines below.

_____	1
_____	2
_____	3
_____	4
_____	5
_____	6

2.6 Think about the educational alternatives within your country. Write a paragraph about educational alternatives in your country for people who have completed their basic education. The paragraph should contain six sentences: a topic sentence, four developers, and a restatement. The topic sentence might begin with the words *In my country*.... The first developer might begin with the words *For those people interested in a general education*.... The second developer might begin with the words *For those who want a technical education*....

3 Essay development by examples

3.1 Read the model paragraph.

The Successful Interview

¹To be successful in a job interview (or for that matter in almost any interview situation), the applicant should demonstrate certain personal and professional qualities. ²In as much as the first and often lasting impression of a person is determined by the clothes he wears, the job applicant should take care to appear well-groomed and modestly dressed, avoiding the extremes of too elaborate or too casual attire. ³Besides care for personal appearance, he should pay close attention to his manner of speaking, which should be neither ostentatious nor familiar but rather straightforward, grammatically accurate, and friendly. ⁴In addition, he should be prepared to talk knowledgeably about the requirements of the position for which he is applying in relation to his own professional experience and interests. ⁵And finally, the really impressive applicant must convey a sense of self-confidence and enthusiasm for work, factors which all interviewers value highly. ⁶The job seeker who displays these characteristics, with just a little luck, will certainly succeed in the typical personnel interview.

3.1a Using the symbols that were introduced in lesson two (2.1b) to describe the functional relationship of sentences in a paragraph, assign an appropriate symbol to each sentence in this paragraph.

Sentence 1 _____	Sentence 4 _____
Sentence 2 _____	Sentence 5 _____
Sentence 3 _____	Sentence 6 _____

3.1b What is the function of sentence 1? What role does it play in the paragraph?

3.1c What contribution to the development of the paragraph do sentences 2, 3, 4, and 5 make?

3.1d Is sentence 6 necessary to the structure of a well written paragraph? Is so, why? If not, why not?

3.1e Discuss in class the meanings of

<i>person</i>	<i>personal</i>	<i>personnel</i>
---------------	-----------------	------------------

APENDICE II F.

QUESTIONS FOR WRITING TOPICS.

- Tell me about your:
- weekend
 - family
 - friends
 - pets
- Tell me about your:
- neighborhood
 - likes and dislikes
 - earliest memories
 - hobbies
 - skills
 - jobs and responsibilities
 - fears
 - birthdays
 - Christmases
 - favorite books
 - favorite movies
 - favorite poems
 - favorite sports
 - favorite subjects

What kinds of writing would you like to try?

What's a story you tell again and again?

What can you remember doing for the first time?

What can you remember doing for the last time?

What are you good at?

What have you read/heard/seen/felt that you can't forget?

What would you like to know?

What problems need solving? Who might have solutions to those problems?

FALLA DE ORIGEN

APENDICE II G..

NAME: _____

CONTROL SHEET

DATE	TITLE OF TOPIC

Arias García, "Taller de Redacción..."

Apéndice III

Silvia Pérez Castillo

Inglés 7^o Semestre.

Taller de Redacción y Composición I

Tuesday, October 8th, 1991.



First language acquisition

B. F. Skinner said that the language was not a mental phenomenon: it was a behaviour, it was learnt by a process of habit formation, these components are: 1) The imitation of the sounds, 2) the reinforce, 3) the repetition and 4) the verbal behaviour conditioned.

Noam Chomsky revolutionated the behaviourist view of F. L. A. "language was not merely verbal behaviour", the inadequacy refers to the process of extracting abstract knowledge from concrete examples. Such information about deep relationships could not be acquired simply by observing and imitating verbal behaviour. We born with an innate language learning capacity which declines at about the age of twelve. The ability to produce complex language and the use of appropriate styles are domains in which development is likely to continue well into adult life.

It's a good summary but you must give your personal opinion in the matter

Falla de Redacción y Composición I

22-03-93.

Maximino Lopez Lopez
Inglés III - 7.º V.º

- After reading chapters about "Language Acquisition" and "First Language Acquisition", write the meanings of the following concepts:

1. Language acquisition is the way by which the human beings acquire a complex system of rules. These enable speakers to create and understand an infinite number of sentences.

If we consider the child's acquisition of language between the ages of about twelve months and five years, a first thing we might observe is that the quantity of language involved is enormous. The child may be in contact with language for most of his waking hours. This contact will take different forms.

Some of it will be language directed at the child by other people, particularly parents. This may be done by demonstrating relevant objects and actions in the surroundings by an intuitive attempt at simplification of the language, or, in later stages, by actual explanations.

So the term language acquisition is used here for the process where a language is acquired as a result of natural and largely random exposure to language.

2. The term language learning where the exposure is structured through language teaching.

3. By competence is the capacity of speakers to create and understand an infinite number of sentences. This creativity would not be possible because we have internalised the underlying system of rules. The knowledge of these rules is our linguistic 'competence', which is different from the 'performance' that we actually observe.

4. Surface structure refers the structure of the sentence.

5. Deep structure refers the meaning of the structure

FALLA DE ORIGEN

of the sentence. Such information about deep relationships could not be acquired simply by observing and imitating verbal behaviour.

6. Telegraphic speech. The early speech is often describe as 'telegraphic'. This is because it lacks inflections and many of the small "function words", such as articles or prepositions. The earliest stage consists of one-word utterances. Here are some examples taken from a stage when children are already joining two words to form an utterance:

- all gone sticky (after a child had washed her hands)
- all gone outside (after closing the door)
- more page (asking an adult to continue reading)
- sweater chair (indicating where the sweater is)

Sept 29th 1992

Write a paragraph about yourself...

Hi! My name's Alfredo Quezada Fernández, but my friends call me Freddie. I'm from one state of México, which is Guerrero, but I live in the largest city of the world, Mexico City. I know it's big, but still I like it very much. I'm an Elementary School Teacher, and I'm working as an English Teacher in an Elementary School. I'm studying English because it lets you learn a lot about other cultures, it teaches you to understand someone's else culture and of course to value yours. I like English though! My biggest problem is the listening, I know that when we're studying or learning a language, all of us have problems, but we have to develop all those skills to improve ourselves. They say English is a business language and we can use it all over the world. I can tell, I've been in some European Countries and the language they speak to communicate is English plus French and German. For the future I have a couple of things I want to hold, but the most important thing right now it's to get my major as an English Teacher.

Alfredo Quezada Fernández
 Engle's 3º Semestre

Silvia Pérez Castill
 Taller de Redacción y composición I.
 Friday, November 15th, 1991.

Inglés 7^a Semestre

Jobs and Responsibilities.

Jobs are ways in which people satisfy their basic necessities and responsibilities are also important things that you have to develop across your life.

I have been working in two different fields. Firstly, I taught organ at Yamaha School for one year, this type of work like me very much because I love music and I had a lot of satisfaction when I noticed that my students really learned to play the organ. Furthermore, I participated in a concert and won the second prize in these event.

My second work began since 1989 as a teacher of English in a public secondary school and although this work is different to the first one I enjoy teaching English.

Concerning to my responsibilities I have many: as a teacher (in my work) because I would like to be an excellent teacher; as a student because I'm studying at Normal Superior and I think is very interesting to continue studying and to separate^{ly} everyday and as a housewife because I have to attend my houseband, to cook, to clean clothes, etc. However I'm happy and I think that's the most important thing of all.

The Manager of VIPS Restaurant
 204 Insurgentes Ave
 Mexico, D.F.



29th March 1993.

Dear Sir:

I'm writing to complain about the VIPS Restaurant
 I went on at Restaurant on Insurgentes between
 15th and 25th March.

According to your suggestions about a good food
 and the best attention. However, when I went
 to the restaurant, I waited for 45 minutes to
 take up a place, when I sat down the table
 was dusty. I stayed 15 min in that way,
 after that time, the place was cleaned, although
 the tablecloth was stained.

To make matters worse, when I went to the
 bathroom, it wasn't clear paper, and it didn't have
 wather, so I couldn't wash my hands, another
 thing, while I was eating I found a hair
 in my soup, when I told to the girl, she
 didn't told me anything.

On top of everything, when I mentioned my
 complaints to your Gerente, he was extremely

FALLA DE ORIGEN

rude to me. He only told me that the Restaurant
give a good service and that any person has
given any complaint.

I think, the Restaurant has to give the best
service, because that was your suggestion. If
I don't receive satisfaction, I'm going to talk
to the News and expose your ^{bad} service.

Rosa Ma.

Rosa María Pérez G.
Inglés VII.

FALLA DE ORIGEN

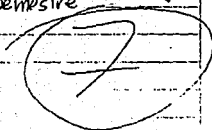
Oct. 20th - 1992

Use of English 3

Sentence transformation

1. We ought to turn on the TV now.
It's time ^{to go} to turn ^{ed on} the TV on. -3
2. I like westerns more than thrillers.
I prefer westerns ~~to~~ instead of thrillers. -1
3. It's better if we cook instead of eating out.
I'd rather ~~we cooked~~ than ~~eat~~ eating out. -3
4. His record player is still for sale.
Nobody has bought his record player yet. -1
5. She hasn't appeared live for years.
It's years since she ~~hasn't~~ appeared live. -1
6. We have not seen this quiz show for two months.
The last time we saw this quiz show was two months ago.
7. The aerial is still broken.
The aerial hasn't been repaired yet. -1
8. Michael learned how to sing when he was small.
Michael has ^{learned singing} since he was small. -1
9. That soap opera has been on TV for 15 years.
It's 15 years since that soap opera ^{started} has been on T.V. -1
10. I haven't seen her at this disco before.
It's the first time I see her at this disco. -3

15/60
Allreda Quevedo Fernández
Ingls. 1º Semestre



Silvia Pérez Castillo. APÉNDICE III G. Inglés 7º Semestre
Taller de Redacción y Composición I.
Friday, October 11th, 1991.

Effective Writing - A Must in Universities.

The ability to write well organised, concise paragraphs is essential to a student's success in almost all university courses. In preparing scientific reports of laboratory experiments, a student must present his findings in logical order and clear language in order to receive a favourable evaluation of his work. To write successful answers to essay questions on history or anthropology examinations, a student must arrange the relevant facts and opinions according to some accepted pattern of paragraph structure. And certainly when a student writes a book report for English or a critique for political studies, or a term paper for sociology, style and organisation are often as important as content. Clearly, skill in expository writing is crucial to successful achievement in most university subjects.

Maria Elena Jimenez Martinez

English VII

"We never saw him again"

Last week I went to the downtown because I needed to buy a pair of shoes to my friend's wedding. I walked many streets. I felt very tired and I decided to go to the restaurant to eat something. I asked the waiter a roast beef, salad and a piece of cake. I was beginning to eat when suddenly a strange man appeared and shouted "fire". All the people began to run into the exit. Other were beginning to broke the windows when the police arrived. The police men tried to control the people but they were lawless. I couldn't go out and I stayed next to the door. Afterwards that the police men revised the place and they didn't find any track of fire, they informed us about this. All people and I calm us. A police man asked us - How did you know about the fire? and an old man answered - because a man shouted "fire". The police man asked. - Where is the man? But the man had disappeared, we never saw him again.

BIBLIOGRAFIA

- Allen 1984. "General purpose language teaching: a variable focus approach" in C.J. Brumfit (ed.) 1984a.
- Alvira, F.M. 1991. *Metodología de la Evaluación de Programas*. Madrid: Cuadernos Metodológicos. Centro de Investigaciones Sociales.
- Ambite, C. 1982. *El Poder de Leer*. Argentina: Gedisa.
- Ausbel, P.J., Novak, J. y Hanessian, H. 1978. *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Bailey, K., Madden, C., and Krashen. 1974. "Is there a "natural sequence" in adult second language learning?" *Language Learning* No. 24.
- Bell 1983. *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Batsford.
- Brenn, M. 1984. "Process syllabuses for the language classroom", in C. J. Brumfit (ed.) 1984a.
1985. "The social context for language learning- a neglected situation?" *Studies in Second Language Acquisition* No. 7.
- Breen, M. and C. Candlin 1980. "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics* 1/2.
- Brumfit, C. J. 1984a. *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamont.
- Brumfit, C. J. 1984b. *Communicative Metodology in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Candlin, C. 1984. "Syllabus design as a critical process" in C.J.Brumfit (ed.) 1984a.
1987. "Towards task-based language learning." in C. Candlin and D. Murphy (eds.) 1987.
- Carrel, P.L. and Eisterhold, J.C. 1983. "Schema theory and ESL reading pedagogy." *TESOL Quarterly*.

- Arias García, "Taller de Redacción..."
- Carson, J.E., Carrel, P.L., Silberstein, S., Kroll, B., and Kuehn, P.A. 1983. Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*.
- Dick, W. and Carey, L. 1978. *The Systematic Design of Instruction*. Glenview: Scott Foresman.
- Doyle, W. 1979. "Classroom task and students abilities" in P. Peterson and H. Walberg (eds.): *Research on Teaching*. Berkeley, Ca.: McCauchen.
1983. "Academic work." *Review of Educational Research*. No. 53.
- Dulay, H and Burt, M. 1973. "Should we teach children syntax?" *Language Learning* No. 22.
- Eisterhold, J., Carrell, P., Silberstein, S., Kroll, B., and Kuehn, P. 1990. "Reading-writing relationships in first and second language." *TESOL Quarterly*. Vol. 24 No. 2.
- ENSM, 1992. *Propuesta de Plan de Estudios*. S.E.P. México.
- Freedman, A., Pringle, I, and Yalden, J. 1979. *Learning to Write: First Language / Second Language*. London: Longman.
- Finocchiaro, M. and Brumfit, C.J. 1983. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- García Alzola, E. 1975. *Lengua y Literatura*. La Habana, Cuba: Ed. Revolución.
- Gibson and Levin, H. 1975. *The Psychology of Reading*. New York: Basic Books.
- Glazman, R. y Follari, R. 1984. "Corrientes psicológicas y curriculum." *Foro Universitario*. No. 44. México: U.N.A.M.
- Hafiz, F.M. and Tudor, I. 1989. "Extensive reading and the development of language skills." *ELT Journal*, Vol 43. No. 1. Oxford: Oxford University Press.
- Hairston, M. 1986. Using nonfiction literature in the composition classroom, in B.T. Petersen (ed.) *Convergences: Transactions in reading and writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Howatt 1974. "Reading and writing" in Allen-Corder *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. and Waters, A. 1983. "Creativity in ESP materials" in A. Waters. *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, Vo. 5 Oxford: Pergamon.
- Imhoof, M. and Hudson, H. 1976. *From Paragraph to Essay: Developing Composition Writing*. London: Longman.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Ingram, D. 1984. " Australian Second Language Proficiency Ratings," in Nunan 1985.

Johnston, M. 1985. *Syntactic and Morphological Progressions in Learner English*. Canberra: Department of Immigration and Ethnic Affairs.

Kennedy, B. L. 1988. *Adult versus child L2 adquisition . An information - processing approach*. Language Learning.

1994. " The role of topic and the reading /Writing connection." *TESL - EJ* Vol. 1 No. 1.

Krashen, S. 1981. *Second Language Adquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

1982. *Principles and Practice in Second Language Adquisition*. Oxford: Pergamon.

and Terrel, T. 1983. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.

1984. *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.

1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York : Longman.

1989. "We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis." *The Modern language Journal*, 73.

Larsen - Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W.T. 1981. *Communicative Language Teaching*. An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press.

1987. *Foreign and Second Language Learning*. Language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. 1985. " A role for instruction in second language adquisition" in K. Hylltenstam and Piennemann (eds.) 1985.

and Crookes. 1986. "Intervention points in second language classroom processes." *Working Papers* 5/2. Department of English as a Second Language, University of Hawaii.

Arias Garcia, "Taller de Redacción..."

1987. "Second language acquisition and the language curriculum." *Prospect* 2/3.

Mc Donough, S. 1981. *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen and Unwin.

Mohan, B. 1986. *Language and Content*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Naunton, J. 1989. *Think First Certificate*. England: Longman.

Nunan, D. 1985. *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

1987. *The Teacher as Curriculum Developer*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

1988. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Olson, G., Duffy, S. and Mack, R. 1980. "Applying knowledge of writing conventions to prose comprehension and composition." *Learning, cognition and college teaching*. Mc Keachie, W.(ed.)

Pearson, C., and Hubbard, P. 1992. "The writing assignments and writing problems of doctoral students: Faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research." *English for Specific Purposes*, Vol. 11. U.S.A.: Pergamon Press.

Perry, W. 1987. Review of Bernard A. Mohan 'Language and Content.' *TESOL Quarterly* 21/1.

Pienemann, M., Johnston, M. 1987. "Factors influencing the development of second language proficiency" in D. Nunan (ed.): *Applying Second Language Acquisition*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Reyes Heróles 1983. *Escuela Normal Superior de México. Plan de Reestructuración Académica Administrativa*, S.E.P. México.

Richards, J. 1984. "Language curriculum development" *RELC Journal*, 15-1.

Richards, J., Platt, T., and Weber, H. 1985. *Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.

Richards, J. and Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arias García, "Taller de Redacción..."

Rutherford, W. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.

Santos, T. 1988. Professors' reactions to the academic writing of nonnative -speaking students. *TESOL Quarterly*.

Shavelson, R. and Stern, P. 1981. "Research on teachers, pedagogical thoughts, judgements and behaviour." *Review of Educational Research* 51/4.

Shih, M. 1986. Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*.

Smith, D. 1976. *A Technology of Reading and Writing*. New York: Academic Press.

Stern, H. 1984. "Introduction review and discussion" in C.J. Brumfit (ed.) 1984a.

Tudor, I. and Hafiz, F. 1989. "Extensive reading as a means of input to L2 learning." *Journal of Research in Reading* 12/2.

Van Ek 1975. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon.

Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

1984. "Educational and pedagogic factors in syllabus design" in C.J. Brumfit (ed.) 1984a.

1987. "Aspects of syllabus design" in Nunan 1988.

Wilkins, D. 1974. *Second Language Learning and Teaching*. Great Britain: Edward Arnold.

1976. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.

Woods, D. 1984. "A process orientation in ESL writing." in *Carleton Papers in Applied Language Studies*. Vol. 1.

Yalden, J. 1984. "Syllabus design in general education" in C.J. Brumfit (ed.) 1984a.

1987. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zamel, V. 1988. Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*.