



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"



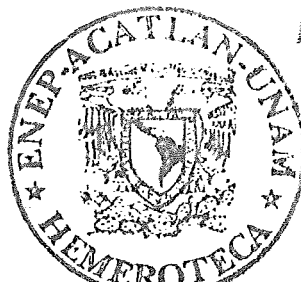
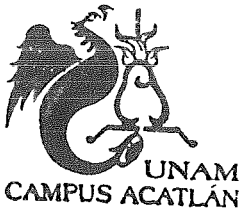
DISEÑO DE MATERIALES COMPLEMENTARIOS PARA LA PRACTICA DE LA COMPRESION AUDITIVA EN LA ASIGNATURA DE INGLES III EN EL TERCER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES.

M-0123334

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
LETICIA JUAREZ ORTEGA

A S E S O R :

LIC. ELINORE JOY HOLLOWAY CREED



MEMEROTECA Y DOCUMENTACION

MARZO DE 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Raquel:

*Con todo el agradecimiento que se le puede tener a alguien
que siempre me ha querido, apoyado y acompañado en todos
los grandes y peores momentos de mi vida.*

*Gracias por enseñarme el sentido de la vida y por darme
fuerzas para siempre salir adelante.*

Esta tesis es para tí, tía.

Te quiero.

Agradecimientos

A mi madre por darme la vida y su amor.

A mi padre por amarme tan profundamente, y por enseñarme el camino de la verdad y el valor de la libertad.

A mi esposo por apoyarme y motivarme a lograr mis metas. Gracias por estar aquí.

A Arturo por darme un gran ejemplo de bondad y tenacidad. Te admiro y te quiero.

A Alejandra y Eric por acompañarme en el, a veces, sinuoso camino y mostrarme una nueva vereda. Y por supuesto a mi querido Héctor bebé.

A Elsy, Joaquín y Alejandro por comprenderme y apoyarme siempre.

A la Sra. Rosita, Don Enrique, Chelito, Elisita, Rosy y Quique por compartir conmigo su cariño, tiempo, espacio y conocimiento. ¡Gracias mil!

A Norma Angélica Fuentes, Claudia FrancoLugo y Connie Reyes mis grandes amigas de toda la vida. Por ser un ejemplo de éxito, fortaleza y honestidad. Las quiero chicas.

A mi muy querido amigo Héctor Flores a quien tanto he admirado siempre.

A Rosy y Danny mis queridas amigas. Gracias por estar a mi lado y confiar en mí.

A Joy Holloway y Kathy Kovacik mis asesoras. Muchas gracias por su apoyo, enseñanza y su paciencia.

A Rosario Hernández y Gabriela Huerta por su apoyo y confianza.

A Pat Andrew, Rosalía Vázquez, Ángeles Rodríguez, Socorro Reyes, Fred Rogers, Martha Gauguín, Brad Lutz Bradley y Elías Menhar los mejores maestros que he tenido en la vida. Gracias por su ejemplo. Espero algún día poder ser como ustedes.

To Malcolm and Vee Roudledge, Steve Harrison, and Mama Helen for opening your arms to me, receiving me in your homes, teaching me about life and giving me the chance to grow with your example and support. Thank you very much to you all.

To all my students for allowing me to give you a piece of advice, and share with you what I know. Thank you guys.

INTRODUCCION	3
Contexto del Problema	5
Justificación	6
Resumen y Organización de los Capítulos	7
Capítulo 1: Antecedentes	8
1.1 El programa de la materia de Inglés III de la Lic. en Enseñanza de Inglés.	8
1.2 Objetivos generales y específicos de la comprensión auditiva en la materia de Inglés III de la Lic. en Enseñanza de Inglés.	10
1.3 El alumno del tercer semestre de la Lic. en Enseñanza de Inglés.	11
Capítulo 2: Marco Teórico.	12
2.1 Teorías del aprendizaje.	12
2.1.1 Conductismo.	13
2.1.2 Cognoscitivismo.	16
2.2 El enfoque comunicativo.	20
2.3 Objetivos generales de la comprensión auditiva.	23
2.4 La comprensión auditiva en el enfoque comunicativo.	25
2.4.1 Estrategias de Comprensión Auditiva.	27
2.4.2 Material auténtico y material simulado.	32
Capítulo 3: Diseño y Selección de Actividades y Materiales de Comprensión Auditiva.	36
3.1 La planeación didáctica.	36
3.2 Criterios de selección y diseño del material didáctico	39
3.3 Tipos de ejercicios.	43
Capítulo 4: Propuesta de material complementario para la práctica de la comprensión auditiva.	47
4.1 Unidad 1.	48
4.1.1 <i>Crossing Cultures</i>	48
4.1.2 <i>Patrick Crotty.</i>	52
4.2 Unidad 2.	56
4.2.1 <i>A Sport and Leisure Centre.</i>	56
4.2.2 <i>Yoga, an Introduction.</i>	60
4.3 Unidad 3.	64
4.3.1 <i>First Aid.</i>	64
Asphyxiation	68
Cardiopulmonary Arrest	70
Severe Bleeding	71
Fainting, Seizures, and Coma	72
Poisoning and Drug Overdose	73
Burns	74
Electric Shock	75
Animal Bites and Stings	76
Heat illnesses	77
Cold Injuries	78
Head, Eye, and Nose Injuries	79
Sprains and Fractures	80
4.4 Unidad 4.	81
4.4.1 <i>The Monkey's Paw.</i>	81
4.4.2 <i>The Wind in the Willows: The Adventures of Toad.</i>	82
4.5 Unidad 5.	83
4.5.1 <i>Travelling.</i>	84
4.5.2 <i>Everest.</i>	88

M-0123334

4.6	Unidad 6.	94
4.6.1	<i>Carol Weiden.</i>	94
4.6.2	<i>Management Training.</i>	95
4.7	Unidad 7.	96
4.7.1	<i>The Scilly Isles: The Fortunate Islands.</i>	97
4.7.2	<i>Conservation Issues: How can we help our world?</i>	100
	Current Types of Conservation Issues	102
	Biodiversity Conservation	103
	Forest Conservation	104
	Water Conservation	105
	Energy Conservation	106
	CONCLUSIONES	110
	APENDICE	114
	BIBLIOHEMEROGRAFÍA	163

INTRODUCCION

En la actualidad el profesor de inglés cuenta ya con el apoyo académico necesario para su profesionalización y como consecuencia de ello se exige que su nivel de estudios vaya más allá de un curso de preparación para maestro de inglés. Debido a lo anterior las exigencias de las instituciones que contratan profesores de inglés son cada vez más. Hasta hace algunos años el nivel de inglés requerido por la mayoría de las escuelas en las que se imparte la asignatura de inglés, como obligatoria u optativa, así como en institutos de idiomas era intermedio o intermedio-alto. En la actualidad, como resultado del desarrollo que tiene nuestro país y de los tratados internacionales con diferentes países, el profesor de inglés no nativo-hablante debe contar con un nivel avanzado del idioma que le permita desenvolverse óptimamente en diversos ámbitos - impartir clases en empresas a personas con diferentes rangos que van desde recepcionistas hasta ejecutivos de alto nivel, clases en escuelas de enseñanza media, media superior, superior y posgrados por mencionar algunos. Además el profesor de inglés debe contar con conocimientos en diversas áreas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del idioma que le permitan desarrollar programas y planes de clase adecuados al tipo y nivel del alumno con quien esté trabajando.

De este modo se justifica la necesidad del alumno de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de incrementar sus conocimientos del idioma inglés y la creación de la presente propuesta en la cual se diseñarán actividades y ejercicios para la práctica de la comprensión auditiva, la cual, expresada por los alumnos mismos es, aunada a la expresión oral, una de las habilidades en el aprendizaje-adquisición del inglés como lengua extranjera que le provocan mayor dificultad al enfrentarse a situaciones y textos orales auténticos.

La propuesta concreta consiste en crear una serie de ejercicios y actividades por cada unidad en la que está dividido el curso de Inglés III de acuerdo al nuevo programa.

Cada ejercicio tendrá como propósito específico, además de la práctica de la conversación auditiva, el concienciar al alumno de la importancia de reconocer sus propias estrategias de aprendizaje relacionadas con esta habilidad que le permitan tener un mejor desempeño al ponerlas en práctica tanto en situaciones reales como simuladas.

Los temas de los ejercicios y actividades se relacionan con los de las unidades descritas en el programa y con situaciones parecidas a las que se enfrentarán como futuros profesores de inglés. Se propone por lo tanto, que dichos ejercicios se usen conjuntamente en la unidad correspondiente como práctica adicional a los ejercicios de comprensión auditiva incluidos en el libro de texto.

Este diseño de materiales tiene como fundamentos teóricos el cognoscitivismo y el enfoque comunicativo. En este último el desarrollo de la competencia comunicativa es lo que el alumno, y futuro profesor de inglés, necesita fundamentalmente para desenvolverse óptimamente en su ámbito profesional y laboral.

Dominar el inglés es un factor importante para el éxito de un futuro profesor de inglés en una institución de prestigio y alto nivel académico. El propósito de esta tesis es el de mejorar, a través de los ejercicios y actividades planteadas, la competencia comunicativa del estudiante de esta licenciatura para que al ingresar al cuarto semestre esté mejor preparado y tenga menos dificultad al comprender textos orales ya que a partir del quinto semestre posiblemente algunas de sus materias sean impartidas en inglés por nativo-hablantes o no nativo-hablantes con una competencia comunicativa cercana a la de un angloparlante.

Contexto del Problema

La práctica de la comprensión auditiva es fundamental para el alumno de cualquier nivel que desee obtener un amplio dominio de la lengua extranjera, inglés en este caso particular. Como exalumna y ahora profesora de la Lic. en Enseñanza de Inglés me he percatado de la necesidad de contar con material auditivo adicional al utilizado en la asignatura de Inglés III, impartida en el tercer semestre de la antes mencionada licenciatura. Por esta razón y tras años de experiencia al impartir esta asignatura propongo la elaboración de un banco de ejercicios y actividades de comprensión auditiva adicionales a los incluidos en el libro de texto base de dicho curso (Naunton, J. 1996 *Think First Certificate* Edinburgh: Addison Wesley Longman Ltd.)

Dado que los materiales existentes para la práctica de dicha habilidad siguen estándares de diseño y formato bajo normas generales de publicaciones establecidas internacionalmente y ya que los textos se utilizan en diferentes países y no son escritos para un contexto y cultura específicos, propongo el diseño de materiales de comprensión auditiva que cubran con los objetivos establecidos en el programa de estudio de la asignatura de Inglés III de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y que ayuden al alumno a reforzar la práctica de esta habilidad en contextos más apegados a sus futuras necesidades como docente.

El alumno de la Lic. en Enseñanza de Inglés como presente o futuro docente necesita material auténtico o simulado adecuado al nivel de inglés que cursa y adaptado a sus necesidades de aprender y practicar el idioma con temas inherentes a su área de trabajo y estudio.

Justificación

La materia de Inglés III se imparte en 16 semanas con 5 clases de 2 horas diarias. El libro de texto (*Think First Certificate*) consta de 15 unidades las cuales se dividen en dos módulos – Inglés III y IV- en el plan de estudios actual. Ya que el texto está diseñado para ser impartido en menos horas que las asignadas a estas materias, el tiempo que puede dedicarse a cada unidad es flexible y permite así incluir actividades y ejercicios para ayudar al alumno a reforzar sus conocimientos de gramática y practicar las cuatro habilidades; comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita.

Cabe mencionar también que el libro de texto está diseñado con el propósito de preparar al alumno para el examen de *Cambridge First Certificate in English*, al mismo tiempo que le provee de un programa de inglés general en las cuatro habilidades; sin embargo, el tipo de alumnado de esta licenciatura tiene un propósito académico específico, el dominio del inglés para aplicarlo en su vida académica y profesional como docente o en algún área relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De esta manera, a través de los materiales complementarios para la práctica de comprensión auditiva se cubrirán necesidades del alumno relacionadas con aspectos más apegados a su realidad laboral.

La propuesta de la creación de un banco de actividades y textos auditivos en audiocaset y videocaset con sus respectivos ejercicios es el propósito de este trabajo de investigación y expresa así la justificación del diseño de materiales para reforzar la práctica de la comprensión auditiva en la asignatura de inglés III en el tercer semestre de la Lic. en Enseñanza de Inglés. Dichos materiales estarán diseñados para ser impartidos en un lapso de 16 semanas durante las cuales se cubrirán 7 unidades temáticas adyacentes al curso base de la asignatura antes señalada.

Resumen y Organización de los Capítulos

En el primer capítulo se establecen los antecedentes y las razones por las cuales se desarrolla este proyecto de tesis. Se describen la parte referente a la comprensión auditiva incluida en el programa de la materia de Inglés III de la Lic. en Enseñanza de Inglés, y los objetivos generales, específicos y el perfil, referente al nivel de inglés, del alumno que ingresa al tercer semestre de esta licenciatura.

En el segundo capítulo se desarrollan las bases teóricas para la elaboración y selección de los materiales de comprensión auditiva, partiendo de una breve explicación de las teorías de aprendizaje conductista y cognoscitivista. Se consideran los principios del trabajo, se aborda el tema de la comprensión auditiva dentro del enfoque comunicativo y sus estrategias y se trata la polémica entre material auténtico y simulado en la enseñanza de idiomas.

En el tercer capítulo se explican los elementos de la planeación didáctica a considerar en este trabajo de investigación, se abordan los fundamentos teóricos que sustentan la elaboración y selección de materiales y actividades de comprensión auditiva que se presentan en este proyecto y se mencionan algunos tipos de ejercicios que pueden utilizarse para practicar esta habilidad.

Finalmente, en el capítulo cuatro se mencionan el objetivo general y el de comprensión auditiva estipulados en el programa de la asignatura de Inglés III de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, se desarrollan las actividades y se presentan los ejercicios que se proponen para la práctica de la comprensión auditiva y se discuten los criterios de selección y diseño de materiales que fueron mencionados en el capítulo tres.

Capítulo 1: Antecedentes

En el presente capítulo se establecerán los antecedentes y las razones por las cuales se desarrolla este proyecto de tesis. Se describirán la parte referente a la comprensión auditiva incluida en el programa de la materia de Inglés III de la Lic. en Enseñanza de Inglés, y los objetivos generales, específicos y el perfil, referente al nivel de inglés, del alumno que ingresa al tercer semestre de esta licenciatura.

1.1 El programa de la materia de Inglés III de la Lic. en Enseñanza de Inglés.

Los programas de las materias de Inglés I a Inglés VIII fueron modificados en el año de 1998 y esta modificación contempló un aumento en el nivel de inglés del alumno pasando así de un nivel intermedio a un nivel avanzado del idioma. Dicho cambio fue el resultado de observaciones hechas a los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, y a los comentarios expresados por ellos mismos, los cuales fueron concluyentes para determinar que su nivel de inglés al término de la licenciatura era un poco más bajo que el requerido por instituciones en donde el egresado deseaba laborar. Siendo así se determinó que el alumno de 8° semestre tuviera al final del mismo un nivel avanzado de inglés (cercano al Cambridge Proficiency) y no un nivel intermedio (Cambridge First Certificate). Estos cambios darán como resultado un mejor manejo del idioma y por lo tanto un mejor desenvolvimiento del alumno al término de sus estudios universitarios.

Hablar de un cambio en el programa de la asignatura de Inglés en la Lic. en Enseñanza de Inglés, cuyo objetivo es el de formar alumnos mejor preparados en el idioma, implica una serie de mejoras y una mayor responsabilidad tanto del alumno como del profesor. De esta manera, este proyecto pretende aportar al alumno de la Lic. en

Enseñanza de Inglés de tercer semestre una serie de ejercicios y actividades que le permitan desarrollar una de las habilidades que le genera más dificultad en el aprendizaje de lengua: la comprensión auditiva.

A través de mi experiencia en la cátedra de la asignatura de Inglés III pude notar por observaciones propias, comentarios y demandas de los alumnos su necesidad de tener más práctica tanto en comprensión auditiva como en expresión oral. De esta observación surge la propuesta de diseñar ejercicios y actividades de comprensión auditiva en las cuales el alumno pueda ejercitar esta habilidad que, junto con expresión oral, considera son las más importantes para su desarrollo profesional en el ámbito laboral.

En el programa de la asignatura de Inglés III se contemplan veinte horas de clase por cada unidad – dos semanas por unidad de un total de siete unidades. Si tomamos en cuenta que el semestre consta de dieciséis semanas de clase y la asignatura de Inglés III se imparte en clases diarias de dos horas, el total de horas que se cubrirán del programa será de 160. En la introducción del libro de texto del maestro *Think First Certificate New Edition*, utilizado en la asignatura de Inglés III, se especifica que el tiempo en que se imparta el curso es flexible, lo cual da margen a incluir actividades extras que completen lo estudiado en el mismo. Los autores no estipulan el número de horas en que debe cubrirse el material. Cada unidad comprende en promedio 3 ejercicios de comprensión auditiva. Entre estos están la a) comprensión general del texto oral, b) comprensión de detalles e información específica, c) identificación de sonidos, d) distinción de sonidos similares y e) reconocimiento de diferentes tipos de entonación y acentuación de acuerdo a la intención de un texto oral. Cabe señalar que los tres últimos

1.2 Objetivos generales y específicos de la comprensión auditiva en la materia de Inglés III de la Lic. en Enseñanza de Inglés.

De acuerdo al programa de la asignatura de Inglés III de la Lic. en Enseñanza de Inglés los objetivos generales y específicos de la comprensión auditiva son:

Generales:

- Practicar la comprensión general a un nivel intermedio avanzado.
- Extraer las ideas principales y comprender detalles de mínima complejidad.
- Lograr la comprensión por medio de la repetición mínima y parafraseo.
- Emplear estrategias para el desarrollo de la comprensión en la organización, fluidez y variedad estilística de los textos orales.
- Manejar un vocabulario moderado con el cual compense posibles distorsiones y errores.

Específicos:

Unidad 1	No se mencionan.
Unidad 2	No se mencionan.
Unidad 3	No se mencionan.
Unidad 4	Distinguir la pronunciación correcta de verbos en pasado y reconocer las tres pronunciaciones diferentes así como sus reglas.
Unidad 5	Practicar la pronunciación del sonido / ɪ /.
Unidad 6	No se mencionan.
Unidad 7	No se mencionan.

Los objetivos específicos de la comprensión auditiva sólo mencionan las unidades 4 y 5 en el programa, sin embargo a través de los objetivos generales se puede apreciar que el nivel de dificultad es medio ya que se pretende que el alumno comprenda ideas principales y detalles de mínima complejidad. Así pues a través de los ejercicios y actividades adicionales que se diseñarán y detallarán en el presente proyecto el alumno podrá ser beneficiado al tener práctica adicional al escuchar textos auténticos y simulados además de obtener información relacionada con la identificación de algunas estrategias que podrá aplicar en la comprensión de un texto oral, las cuales podrá seguir aplicando de manera individual en sus demás cursos de inglés.

1.3 El alumno del tercer semestre de la Lic. en Enseñanza de Inglés.

La edad promedio del alumno del tercer semestre de la Lic. en Enseñanza de Inglés es de 21 años. El grupo promedio tiene alrededor de 40 alumnos, algunos de ellos tomaron de uno a dos años del curso propedéutico y algunos otros se inscribieron a primer semestre después de haber tomado el examen de colocación para alumnos de nuevo ingreso a esta licenciatura. También hay alumnos, aunque en menor porcentaje, que colocaron en este nivel después de tomar el examen antes mencionado. El alumno promedio proviene de una clase socioeconómica que oscila entre la media-baja y la media. Existe un nivel medio de deserción. Dado que la asignatura de Inglés es seriada algunos alumnos con problemas en el aprendizaje del idioma tienden a desmotivarse al ver la complejidad de los cursos que van más allá de lo que comúnmente se estudiaría en un instituto de inglés promedio. Esta es pues otra de las razones por las cuales al incluirse actividades adicionales a las planteadas en el libro de texto el alumno se beneficiará de la práctica que le permitirá tener una comprensión más clara y una comunicación más fluida frente a textos orales y situaciones auténticas.

Capítulo 2: Marco Teórico.

En este capítulo se sentarán las bases teóricas para la elaboración y selección de los materiales de comprensión auditiva, partiendo de una breve explicación de las teorías de aprendizaje conductista y cognoscitivista. Posteriormente se considerarán los principios del presente trabajo. Después, se abordará el tema de la comprensión auditiva dentro del enfoque comunicativo y sus estrategias. Finalmente, se tratará la polémica entre material auténtico y simulado en la enseñanza de idiomas.

2.1 Teorías del aprendizaje.

Aunque existen diversas teorías del aprendizaje (conductismo, cognoscitivismo, etc.), el presente trabajo se avocará a las teorías de aprendizaje conductista y cognoscitivista por considerarlas importantes en la tradición moderna de la enseñanza de lenguas. En este capítulo el conductismo se explicará brevemente como punto de comparación con el cognoscitivismo pues aún cuando no está presente en un alto grado en la enseñanza de lenguas, el conductismo sigue siendo un paradigma de la psicología actual en la enseñanza de idiomas y siguen en vigencia algunas de sus propuestas. Sin embargo, es el cognoscitivismo en el que se apoya más este trabajo de investigación.

Es importante saber qué es el aprendizaje y cuál es la definición que dan algunos autores con el objeto de comprender mejor las propuestas que establecen las teorías de aprendizaje que se describirán a continuación.

Según Hilgard Se entiende por aprendizaje el proceso, en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción de una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo, la fatiga, drogas, etc. (Hergenhahn, pp. 6-7)

Así pues, se entiende que el aprendizaje es un cambio de conducta que hace que un individuo escoja ir por un camino diferente al habitual para lograr la adquisición del conocimiento.

Kleins define al aprendizaje como:

un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuesta innatas. Debemos estar suficientemente motivados para transformar el aprendizaje en conducta. (Hergenhahn, p. 2).

Los cambios de conducta son muestra de la adquisición de un aprendizaje significativo, el cual puede transformarse para dar paso a un nuevo aprendizaje y así sucesivamente. En este proceso la organización de la información dará paso a la construcción del aprendizaje.

Ambas definiciones se complementan y a través de ellas podrán comprenderse de mejor manera las dos teorías de aprendizaje en las que se apoya el presente proyecto de tesis.

2.1.1 *Conductismo.*

Hilgard (en Hilgard) explica que la Teoría de Signos de Tolman consiste básicamente en que el individuo siga una especie de mapa a lo largo del cual aprende significados.

El organismo aprende relaciones signo-significado, aprende la dirección de una conducta. (Hilgard, p. 222)

Es decir, el individuo en cualquier momento puede obtener un conocimiento, que con la ayuda de ciertos procesos mentales y puesto en práctica para llegar a una meta se transformará en un aprendizaje. Este conocimiento puede aplicarse en una situación necesaria o relacionada y los caminos para lograr esta meta son diversos. La importancia

radica en que la persona llegue a la meta independientemente de cual camino tome; puede decirse que existe una selección de medios y actividades breves y fáciles, la cual se conoce como el principio del menor esfuerzo.

El llamado conductismo auténtico de Tolman se refería a la conciencia, creación e inventiva y a las interpretaciones de conducta que observaba. Su sistema era molar, esto significa que la conducta tiene propiedades distintivas propias, independientes a procesos musculares, glandulares o nerviosos que podían ser fácilmente observables, pero que no tomaban en cuenta la conducta consciente o inconsciente y se limitaba a lo físicamente observable y no a lo interpretable.

Según Tolman, el aprendizaje se lleva a cabo a través de experiencias confirmadoras repetitivas. Por lo tanto, el aprendizaje no ocurre de una manera espontánea al pasar por una experiencia dada, es necesario reforzar, practicar y recibir motivación para que una experiencia se convierta en aprendizaje.

El conductismo según Watson es *una ciencia natural que se arroga todo el campo de las adaptaciones humanas. Su compañera más íntima es la fisiología.* (Watson, p. 34) Según este autor tanto los animales como los humanos pueden ser estudiados con los mismos procedimientos, pues ambos tienen características observables que se relacionan con el comportamiento en términos de 'estímulo-respuesta'.

El interés del conductista en las acciones humanas significa algo más que el mero espectador: desea controlar las reacciones del hombre, del mismo modo como en la física los hombres de ciencia desean examinar y manejar otros fenómenos naturales. Corresponde a la psicología conductista poder anticipar y fiscalizar la actividad humana. (Watson, p. 35)

El estímulo respuesta es visto como un aspecto básico e insuficiente en el desarrollo del aprendizaje; es decir, ve al lenguaje como una serie de estímulos verbales internos seguidos por respuestas verbales internas o externas.

A través de la observación el conductista puede llegar a una conclusión de cuáles son los estímulos que provocan una respuesta, que al ser repetidos pueden convertirse

en un cambio de conducta y entonces transformarse en aprendizaje. Ésto se relaciona con la enseñanza / aprendizaje de lenguas de tal manera que el profesor, por medio de la observación en su salón de clase, identifique cuáles son los estímulos que permiten que el alumno aprenda y decida como ponerlos en práctica para lograr el aprendizaje.

La teoría de la imitación está ligada a la teoría de aprendizaje conductista, la cual señala al aprendizaje como un proceso de imitación y reforzamiento en el que el aprendiz copia lo que escucha y a través de la práctica establece hábitos aceptables en el nuevo idioma (en Crystal).

Uno de los aspectos de la teoría conductista que se reflejan en el área de la enseñanza-aprendizaje de otra lengua es la transferencia de sonidos, estructuras y hábitos que hace el alumno de su lengua materna, a una segunda lengua. Esta transferencia puede ser positiva y negativa. La negativa se conoce también como interferencia, en ella los conocimientos y hábitos de la primera lengua provocan errores en la segunda lengua o lengua extranjera.

The main aim of behaviourist teaching is thus to form new, correct linguistic habits through intensive practice, eliminating interference errors in the process. (Crystal, p. 372)

Los conductistas atribuyeron al habla los mismos principios que a las conductas humanas y no humanas. La adquisición del lenguaje en la infancia se explicaba de igual manera que la adquisición de cualquier otro tipo de hábitos a través de los mismos mecanismos. Sin embargo esta teoría no contempla que la imitación per se no funciona como un factor relevante en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, dado que hay aspectos cognoscitivos e innatos que no se consideran, algunos de estos son que el alumno tiene la necesidad de entender y producir oraciones y enunciados que nunca antes ha producido o escuchado.

Estos y otros aspectos dan pie a la aparición de otras teorías del aprendizaje del lenguaje como las que se abordarán más adelante.

2.1.2 *Cognoscitivismo.*

El cognoscitivismo aparece como un enfoque alternativo al conductismo y considera el uso de factores y habilidades cognitivos en el aprendizaje, dejando a un lado el estímulo-respuesta.

El enfoque cognitivo puro se basa en las teorías guesálticas de Kohler, Koffka, Wertheimer y Lewin en las que *Gestalt* significa forma, configuración o totalidad. Este enfoque hace énfasis en la totalidad de las estructuras y pone de relieve el concepto de que el aprendizaje y la percepción es más que la suma de los estímulos ambientales, ya que también se debe explorar el mundo interno del organismo; de hecho existen términos y conceptos utilizados en la didáctica de las lenguas extranjeras que abarcan más allá de lo que es el estímulo respuesta:

análisis de necesidades e intereses, decodificar, esquema, monitor, estrategias, negociación, input, interacción, motivación, diferencias individuales, intake, codificar, filtro afectivo, retroalimentar, estilos de aprendizaje, habilidades, aptitudes, actitudes, aprendizaje significativo. (Da Silva p. 78).

El cognoscitivismo en el aprendizaje de lenguas se caracteriza por el interés y los esfuerzos del alumno de intentar nuevos patrones de lenguaje, practicar estructuras y sonidos, construir reglas y probar si son adecuadas o no para la comunicación. En esta teoría el análisis de errores juega un papel muy importante, ya que permitirá al estudiante pasar por diferentes etapas (interlenguaje) en el aprendizaje del idioma, que le ayudarán a mejorar su producción y comprensión en la lengua meta.

Algunas de las ramas del enfoque cognitivista están relacionadas con la psicolingüística de Noam Chomsky, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel que se explicarán brevemente a continuación.

Chomsky (en Da Silva) rechaza enérgicamente las explicaciones del aprendizaje por la interacción estímulo-respuesta y postula la existencia de mecanismos innatos y

universales (determinan qué se aprende y cómo se lo expresa) a los que llama "sistema de competencia lingüística" donde subyace la conducta. La competencia se relaciona con lo que una persona sabe y la conducta con lo que una persona dice o hace. Este sistema de competencia lingüística se deriva de factores organizativos innatos que configuran la estructura gramatical y su interacción con variables ambientales, culturales y personales.

En el Innatismo se dice que el individuo nace con la capacidad de desarrollar el lenguaje la cual se conoce como *Language Acquisition Device (LAD)* (término designado por Noam Chomsky, uno de los teóricos más importantes de esta corriente) (en Da Silva). Esto es, el cerebro cuenta con la disponibilidad de generar y estructurar lenguaje automáticamente y a través de ensayo y error, generalizaciones y reglas el individuo podrá adquirir el lenguaje.

"Los teóricos innatistas apoyan su teoría con los siguientes argumentos:

- a) *Todos los niños normales adquieren su lengua materna.*
- b) *Los niños siguen una ruta de desarrollo lingüístico semejante, pasan por las mismas etapas de desarrollo en edades relativamente similares.*
- c) *En el desarrollo de la lengua materna se observan construcciones gramaticales que los niños jamás escucharon en su comunidad lingüística, que no son imitaciones sino 'creaciones' típicas del desarrollo lingüístico y que son comunes a los niños que están en una misma etapa de desarrollo.*
- d) *El desarrollo de la lengua materna no depende del uso de prácticas ostensivas de entrenamiento. Las investigaciones demuestran que los niños asimilan una corrección solamente cuando parecen estar en el momento del desarrollo lingüístico adecuado para ello.*
- e) *El argumento principal a favor de la predisposición innata se conoce como 'el problema lógico de la adquisición de una lengua' que consiste en el hecho de que sin la existencia de predisposición innata para la adquisición de la lengua materna, ésta sería imposible, dado que los datos del input que reciben los niños son insuficientes para que ésta se lleve a cabo."* (Da Silva, pp. 134-135)

Lo planteado por los innatistas acerca de que los procesos cognoscitivos no lingüísticos no explican la adquisición de la primera o segunda lengua, ni si la corrección continua ayuda al aprendiz a mejorar o modificar su producción, confirma la existencia de un dispositivo único a través del cual se adquiere una lengua. Dicho lo anterior, la propuesta de Noam Chomsky con respecto a lo que él designó como *Dispositivo Innato*

para el Lenguaje (*Language Acquisition Device*) y a otra de sus aportaciones, la *Gramática Universal*, son sin duda de suma relevancia dentro del campo de la adquisición de la lengua materna o segunda lengua, pues explican el carácter universal del aprendizaje de lenguas.

La hipótesis del *Input* (incluida en la Teoría del Monitor de Stephen Krashen) apoya la posición de Chomsky, dado que las variaciones individuales superficiales pueden ser observadas, no así lo que denomina Krashen el *órgano mental* para el lenguaje. Esta hipótesis se relaciona con el tipo especial de lenguaje que los adultos cercanos al niño – madre, padre, familiares o personas que cuidan de él – utilizan para dirigirse a él. Este es un lenguaje simplificado de oraciones cortas, repetición de palabras, diminutivos y parafraseo cuyo propósito es el esclarecimiento, la corrección, para que el niño utilice el mismo código que usan quienes le rodean. Es una manera de ayudar al individuo a aprender el idioma.

La Teoría del Monitor de Stephen Krashen propone que *learning is seen as a conscious process that monitors, or edits, the progress of acquisition and guides the performance of the speaker.* (Crystal, p. 374) Sin embargo, el uso del monitor no necesariamente es de ayuda para el estudiante, puede también limitar su aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, pues si el individuo está consciente en todo momento de monitorear su producción, ésta puede volverse lenta e incluso detener la comunicación con otros individuos. Por otro lado, el aspecto positivo del monitor es el de permitir la elaboración de un mensaje más claro y mejor estructurado que ayude a la persona a comunicarse de manera eficiente con sus interlocutores. Esta teoría fue originalmente formulada para explicar la adquisición de la lengua materna. Posteriormente se convirtió en un modelo que aporta información acerca de la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.

La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget (en Crystal) relaciona el aprendizaje del lenguaje con el desarrollo intelectual del niño. En la etapa que Piaget denomina sensorio-motora el niño construye una imagen mental de que los objetos son independientes entre sí y empieza a utilizar su conocimiento del lenguaje y del mundo circundante para desarrollar estructuras lingüísticas de más complejidad.

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1976) propone que para que se de el aprendizaje es necesario considerar los factores que llevarán al alumno a lograrlo (en Da Silva). El primer factor cognoscitivo en el proceso de enseñanza es la estructura cognoscitiva del estudiante (entiéndase como estructura cognoscitiva el contenido total de las ideas de una persona, es decir, la información organizada y almacenada previa a la instrucción); el segundo, la identificación de los conceptos básicos de la lengua y el tercero su organización secuencial y la manera como éstos están estructurados.

Además, la actividad instruccional debe propiciar las tareas que promuevan la actitud crítica y cuestionadora de los alumnos; para ello el profesor debe presentar actividades periódicas que les den la posibilidad de utilizar los contenidos ya aprendidos y de integrar la información nueva a sus experiencias pasadas. (Da Silva, p. 103)

Ausubel considera que este proceso es necesario para lograr el aprendizaje significativo y que sus elementos básicos son la estructura cognoscitiva, los conceptos relevantes que funcionan como integradores, los organizadores previos que facilitan el anclaje y los elementos de conocimientos nuevos.

De acuerdo con esta teoría, en el aprendizaje significativo hay un proceso de diferenciación progresiva y un proceso de integración continua. (Da Silva, p. 102)

La diferenciación progresiva consiste en la especificación de las ideas y conceptos cuando se dan los nuevos aprendizajes y la integración continua enlaza la nueva información con las estructuras de conocimiento previas. A través de ambos procesos el alumno relaciona ideas y el profesor hace hincapié en las semejanzas y diferencias de lo

que está enseñando; de esta manera se le facilita al aprendiz lograr la asociación de lo conocido con lo nuevo lo cual favorece, con organización e integración, el aprendizaje significativo.

Después de haber abordado brevemente al conductismo y cognoscitvismo y su influencia en el aprendizaje de lenguas el siguiente punto fundamental para sustentar este trabajo de investigación es el enfoque comunicativo.

2.2 El enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo es en la actualidad uno de los tipos de enseñanza de lenguas que más se utiliza, ya que provee al alumno práctica y conocimientos más apegados a la realidad que otros métodos como el audiolingual, gramática-traducción o directo por mencionar algunos. Dicho lo anterior y con el objetivo de que el alumno tenga una mejor preparación para el uso del idioma inglés en situaciones reales se empleará

este método como base para la elaboración de las actividades y ejercicios de comprensión auditiva que este proyecto propone.

Así como existen diversas teorías de aprendizaje, también existen diversos enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas. Los métodos utilizados en la enseñanza de idiomas se dividen en dos categorías:

- a) *Traditional: Grammar Translation, Direct and Audio-lingual and*
- b) *Humanistic Approaches: Suggestopedia, Silent Way, Communicative Language Learning, Natural Approach, Language from Within, Delayed Oral Practice, Total Physical Response and Communicative Approach. (Crystal, p.375)*

En la actualidad los enfoques y métodos humanistas son posiblemente los más utilizados. Hay instituciones que proponen el uso de técnicas 'eclecticas' que consideran se adecuan más a las necesidades reales de su alumnado, esto es, tomar aspectos de

varios métodos para desarrollar uno que cumpla con los requerimientos particulares de los estudiantes.

El presente trabajo se dirige a una población específica, los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés quienes tienen entre otros objetivos (expresado por ellos mismos en algunas de sus clases) el obtener el dominio del idioma - tener fluidez, comprender lo que escuchan y usar adecuadamente las reglas que rigen el idioma. Para poder lograrlo es necesario utilizar el enfoque o método más funcional y el que cumpla con la mayor parte de los objetivos de la comunicación real. En términos de la comprensión auditiva, no es de su interés identificar reglas gramaticales o nociones del lenguaje, sino funciones y aspectos paralingüísticos (intencionalidad, registro, entre otros) que le permitan lograr una comprensión más clara y precisa de la lengua. Al tratarse de alumnos que ya han cursado un año de instrucción del inglés en la universidad y en cuya área su nivel de conocimientos es intermedio medio, con el objeto de ayudarles a su formación como futuros docentes del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua, el presente proyecto de investigación, diseño de materiales adicionales para comprensión auditiva, propone el uso del Enfoque Comunicativo que a continuación se explicará.

En la actualidad el Enfoque Comunicativo es el más utilizado para la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras dado su eclecticismo, practicidad y funcionalidad en el aula. Su objetivo es que el alumno sea competente en la comunicación, esto es, que utilice el lenguaje adecuadamente en un contexto social dado. Para llevarlo a cabo el alumno necesita saber formas lingüísticas, una variedad de funciones y significados y cómo se utilizan. De todo este conocimiento debe escoger aquello que sea propio del contexto social en el que desea usarlo para poder negociar el significado con sus interlocutores como lo expresa David Crystal en su Enciclopedia del Lenguaje:

varios métodos para desarrollar uno que cumpla con los requerimientos particulares de los estudiantes.

El presente trabajo se dirige a una población específica, los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés quienes tienen entre otros objetivos (expresado por ellos mismos en algunas de sus clases) el obtener el dominio del idioma - tener fluidez, comprender lo que escuchan y usar adecuadamente las reglas que rigen el idioma. Para poder lograrlo es necesario utilizar el enfoque o método más funcional y el que cumpla con la mayor parte de los objetivos de la comunicación real. En términos de la comprensión auditiva, no es de su interés identificar reglas gramaticales o nociones del lenguaje, sino funciones y aspectos paralingüísticos (intencionalidad, registro, entre otros) que le permitan lograr una comprensión más clara y precisa de la lengua. Al tratarse de alumnos que ya han cursado un año de instrucción del inglés en la universidad y en cuya área su nivel de conocimientos es intermedio medio, con el objeto de ayudarles a su formación como futuros docentes del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua, el presente proyecto de investigación, diseño de materiales adicionales para comprensión auditiva, propone el uso del Enfoque Comunicativo que a continuación se explicará.

En la actualidad el Enfoque Comunicativo es el más utilizado para la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras dado su eclecticismo, practicidad y funcionalidad en el aula. Su objetivo es que el alumno sea competente en la comunicación, esto es, que utilice el lenguaje adecuadamente en un contexto social dado. Para llevarlo a cabo el alumno necesita saber formas lingüísticas, una variedad de funciones y significados y cómo se utilizan. De todo este conocimiento debe escoger aquello que sea propio del contexto social en el que desea usarlo para poder negociar el significado con sus interlocutores como lo expresa David Crystal en su Enciclopedia del Lenguaje:

Communicative Teaching is a concern developed to make FLT communicative by focusing on learners' knowledge of the functions of language, and on their ability to select appropriate kinds of language for use in specific situations. (Crystal, p. 374)

Las situaciones a las que se refiere están relacionadas con el papel del interlocutor, el lugar, el momento de habla y el contexto de la comunicación.

En este enfoque el profesor es un facilitador que planea y prepara las actividades que se llevarán a cabo en el aula, establece situaciones que promuevan la comunicación y actúa como asesor durante las actividades comunicativas.

El estudiante es un comunicador que negocia significados para hacerse entender y comprender lo que se le dice. Es el responsable de su propio aprendizaje, aprende a través de socio-dramas, representaciones, juegos, solución de problemas, es decir de actividades propiamente comunicativas en las cuales interactúa con otros estudiantes de manera activa, utilizando diversas dinámicas grupales como trabajo en parejas, tríos, pequeños grupos, todo el grupo. El alumno puede notar sus logros en la comunicación por medio de la información que recibe del interactuante y debe saber cómo, qué y cuándo va a decir algo.

El enfoque comunicativo promueve el uso de material auténtico y semi-auténtico. Con lo que respecta al material auténtico este enfoque señala que debe dar al alumno la oportunidad de desarrollar estrategias para comprender el idioma. Así el alumno estará motivado a aprender el idioma, pues sentirá que está haciendo algo útil con el lenguaje que está aprendiendo en clase. Además, el alumno debe ser expuesto a lenguaje natural en diferentes situaciones, pues es así como mejorará su competencia comunicativa.

La lengua sirve para la comunicación y la competencia lingüística es sólo una parte de la *competencia comunicativa*, concepto que Dell Hymes elaboró buscando integrar el conocimiento y el uso real de la lengua, (Da Silva, p. 20) en el cual :

... language functions are emphasized over forms. Typically, although not always, a functional syllabus is used. A variety of forms are introduced for each function. Only the simpler forms would be presented at first, but as students get more

proficient in the target language, the functions are reintroduced and more complex forms are learned. (Richards, p. 134)

En el enfoque comunicativo el alumno utiliza las cuatro habilidades desde el principio. La lengua meta debe usarse lo más posible, dependiendo del nivel de conocimientos del idioma que el alumno tenga, por lo tanto el idioma se utiliza como medio de comunicación y no sólo como objeto de estudio. Los puntos de conocimiento de la lengua extranjera a evaluarse son la fluidez y no la precisión que el alumno posee en la lengua meta y los únicos errores que deberán corregirse son aquellos que impidan la comunicación. Los errores de forma no necesitan ser corregidos a menos que interfieran con la comunicación.

Para el alumno es mejor aprender funciones del lenguaje que le ayuden a lograr la comunicación que le permita desenvolverse en una situación real.

En el uso real del lenguaje el individuo no sólo produce oraciones, también expresa conceptos y lleva a cabo funciones comunicativas. Dicho esto, se propone que el contenido de los cursos de enseñanza de un idioma se defina en términos de conceptos, funciones, sintáxis y léxico. (Widdowson, p. 252)

Por este motivo y otros mencionados anteriormente se considera al enfoque comunicativo el más adecuado para la preparación del estudiante como lo expresan Wilkins y Van Ek en Widdowson.

2.3 Objetivos generales de la comprensión auditiva.

La comprensión auditiva es uno de los aspectos más importantes en la comunicación humana. Se dice que un individuo dedica la mayor parte del tiempo a escuchar.

Para entender el término de comprensión auditiva primeramente es necesario conocer el concepto de percepción auditiva, definido por Rost como:

Understanding spoken language is essentially an inferential process based on a perception of cues rather than a straightforward matching of sound to meaning.

The listener must find relevant links between what is heard, (and seen) and those aspects of context that might motivate the speaker to make a particular utterance at a particular time. (Rost, p. 33)

Para Rost el desarrollo de la comprensión auditiva implica un aumento progresivo de la cantidad de la lengua que el alumno puede manejar en un determinado momento, así como de un aumento progresivo del rango de eventos que el oyente es capaz de interpretar lógicamente; esto da como resultado una más clara conciencia de las dificultades en la comprensión y el intento de cambiar momentos de no comprensión por comprensión aceptable.

Listening development can take place only if the learner is able to evaluate the quality of response. As long as the listener can compare current responses to a language event with more favourable responses, listening development can occur. (Rost, p. 154)

Aprender a escuchar es un proceso continuo en el cual el escucha debe involucrarse para aumentar su capacidad de responder a eventos e interpretarlos. Este proceso es continuo, en el sentido de que cada acto de comprensión amplía la habilidad de comprender, esto nos lleva a la noción de que lo que comprendemos está basado en lo que ya sabemos y lo que ya sabemos proviene del hecho de ser capaces de comprender.

La definición que da Clark and Clark (en Rost, p. 7) de comprensión auditiva es la siguiente:

- (1) *[Hearers] take in raw speech and retain a phonological representation of it in 'working memory'.*
- (2) *They immediately attempt to organize the phonological representation of it in 'working memory'.*
- (3) *As they identify each constituent, they use it to construct underlying propositions, building continually onto a hierarchical representation of propositions.*
- (4) *Once they have identified the propositions for a constituent, they retain them in working memory and at some point purge memory of the phonological representation. In doing this, they forget the exact wording and retain the meaning.*

Basado en esta definición podría decirse que los objetivos generales de la comprensión auditiva se relacionan tanto con la parte perceptual como con el proceso mental que el individuo lleva a cabo para lograr entender lo que escucha.

2.4 La comprensión auditiva en el enfoque comunicativo.

La comprensión auditiva es una de las cuatro habilidades en la enseñanza-aprendizaje de un idioma que mayor problemas y frustraciones provoca al estudiante y dada su importancia, este proyecto de investigación se avoca a la elaboración de actividades y ejercicios que provean al alumno del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés la práctica extra para ayudarles a lograr sus objetivos en el uso de esta habilidad.

La importancia de la comprensión auditiva en el enfoque comunicativo radica en que el alumno ocupa más tiempo en escuchar que en producir (en Littlewood). En diferentes situaciones el estudiante podrá interactuar en una conversación o diálogo o será receptor pasivo cuando escuche conferencias, radio o T.V. La comprensión auditiva es de naturaleza activa y no pasiva como se pensaba, es decir, para comprender un mensaje el escucha debe reconstruirlo utilizando su conocimiento lingüístico y no-lingüístico. Así puede dividir los grupos de sonidos en unidades de contenido significativo. De esta manera una oración puede tener diversos significados en diferentes circunstancias y el alumno debe escoger el más adecuado a la situación, contexto, lugar y momento de la comunicación. Richards dice

... studies indicate that listeners take in raw speech and hold an image of it in short-term memory. They then try to organize that image into its constituents, identifying both their content and their function or purpose. These constituents are then grouped together to form a coherent message, which is held in long-term memory as a reconstructed meaning rather than its original form... The listener's

interpretation of the message constitutes the creative dimension of the listening process. (O'Maggio, p. 169)

De acuerdo a lo anteriormente citado el énfasis debe estar en la interpretación del mensaje. El alumno puede tener diferentes interpretaciones de lo que escucha y el papel del profesor es limitar esta interpretación y guiar al alumno a obtener el mensaje correcto. De esta manera podemos decir que no es necesario procesar cada palabra para comprender un mensaje.. A través de diferentes estrategias se puede tener la idea principal o datos específicos, de acuerdo al objetivo de la actividad de comprensión auditiva. Aún cuando no haya escuchado ciertos detalles de un texto auditivo el escucha puede usar la información incluida en el mismo para comprender y completar el mensaje. El escucha puede compensar las deficiencias de su repertorio con el uso de estrategias de comunicación que más adelante se mencionarán, y así estar preparado para extraer el significado de una situación dada y enfrentarse a factores que puedan dificultar la comunicación como son: el uso de muletillas, expresiones de duda, tartamudeo, mala dicción, acento regional, uso de términos coloquiales o expresiones idiomáticas, interferencia y ruido, entre otros.

Algunos de los propósitos de las actividades comunicativas según Littlewood (1981) son: aumentar la motivación, el aprendizaje natural, crear un contexto que ayude al aprendizaje. El uso de actividades funcionales dan pie al intercambio de información clara y efectiva en una situación específica e inmediata y actividades de interacción social en las que la precisión y registro son irrelevantes, pues el objetivo es intercambiar significados exitosamente para terminar una tarea o resolver un problema. Debido a que el habla normal es rápida e informal la mitad de las palabras no son comprensibles estando aisladas y aún así el escucha puede comprender sin dificultad el mensaje e incluso repetirlo de una manera precisa. Crystal asegura que el receptor puede 'oír' palabras o sonidos que no están presentes.

2.4.1 Estrategias de Comprensión Auditiva.

Dentro de la enseñanza-aprendizaje de una lengua las estrategias han sido estudiadas desde diversos contextos: del interlenguaje, del aprendizaje de una primera y segunda lengua y de una lengua extranjera. Existen, en este campo, dos tipos de estrategias: a) estrategias de comunicación y b) estrategias de aprendizaje. Ambos tipos se subdividen a su vez en otras que profundizan en los diferentes aspectos inherentes al desarrollo de la lengua. En este inciso del capítulo presente se definirán las *estrategias de comprensión auditiva* propuestas por Michael Rost.

De acuerdo al Diccionario Práctico de la Lengua Española el concepto de estrategia es:

El arte para dirigir un asunto y conseguir el objetivo deseado (Espasa, p. 318)

En esta definición cabe subrayar la palabra *objetivo*, pues la meta de una estrategia es el llevar a cabo una acción mediante la cual pueda obtenerse un producto que ayude a quien la usa a conseguir una finalidad.

Una definición de estrategia más específica y relacionada con el área de enseñanza-aprendizaje de una lengua es la de Brown:

A strategy may be defined as a particular method of approaching a problem or task, a mode of operation for achieving a particular end, a planned design for controlling and manipulating certain information. (Brown, p.83)

Brown utiliza las palabras 'tarea' (*task*) y 'manipulación de información' que son partes importantes del uso de estrategias en la comunicación, pues es a través de ellas como podrá darse el aprendizaje o adquisición de una lengua. Estos elementos no son los únicos, pero sí son importantes en este proceso. Otro autor que se refiere a las estrategias es Canale. Dentro del aspecto de Competencia Comunicativa que desarrolla, Canale indica que sus componentes son cuatro áreas de conocimiento y habilidad:

competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Describe a la competencia estratégica como:

This component is composed of mastery of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action for two main reasons:

- a) To compensate for breakdowns in communication due to limiting conditions in actual communication (e.g. momentary inability to recall an idea or grammatical form) or to insufficient competence in one or more of the other areas of communicative competence; and*
- b) To enhance the effectiveness of communication (e.g. deliberately slow and soft speech for rhetorical effect) (Canale, p. 10-11)*

Recalca que las estrategias están enfocadas a resolver problemas de índole gramatical, sociolingüístico y comunicativo. Dado que las estrategias, cualquiera que sea su función específica, se encuentran presentes en todos los niveles y etapas de desarrollo del lenguaje, son un punto de gran importancia. A continuación se definirán brevemente las estrategias de comprensión auditiva que propone Rost y que son de gran ayuda al estudiante de un idioma, pues contribuyen a conscientizar una parte de su proceso de aprendizaje y facilitan la comprensión de nativo hablantes de una lengua dada.

1) Movement from always adopting 'high risk' strategy (i.e. assuming that current understanding is correct without checking if it is) to adopting 'low-risk' strategy (i.e. assuming current understanding needs to be checked), when appropriate. (Rost, p. 157)

Por *high risk strategy* se entiende aquella a través de la cual el escucha considera que la nueva información no requiere de cambio, por lo tanto no busca discrepancias entre lo que sabe y lo que escucha. Por otro lado, *low risk strategy* es utilizada cuando el escucha quiere estar seguro de comprender lo que oye. Puede hacerlo a través de la recapitulación o dice al interlocutor lo que entendió para verificar si comprendió correctamente.

Esta primera estrategia es utilizada para evitar creer que lo que se escuchó ha sido comprendido a un 100% sin antes verificar el contenido. Debe conscientizarse al alumno a utilizar sus propios medios para asegurarse de que la información que obtuvo

al escuchar concuerda tanto con lo que sabe como con lo que en realidad se dijo. Esta verificación se puede hacer preguntando al interlocutor acerca de datos específicos, no haciendo ninguna interpretación a menos que esté seguro de tener toda la información o evitando cambiar a otro tema mientras no se haya comprendido lo esencial de lo que se habla.

2) Movement from treating all listening tasks with the same 'risk' orientation ('high or 'low' risk) to adopting flexible orientation depending on purpose. (Rost, p. 157)

La segunda estrategia se refiere a adoptar un punto medio entre *high risk strategy* y *low risk strategy* para no confiar ciegamente en lo que 'cree entender' ni perder tiempo en una exhaustiva explicación. Es decir, el individuo utiliza cualquiera de las dos opciones únicamente cuando la situación lo requiera. De esta manera, optimiza su uso y mejora su comprensión. Aquí el estudiante puede preguntar si considera necesario que no ha comprendido, pero sólo sobre alguna parte en la que tenga duda.

3) Movement from extrinsic orientation (i.e. following procedures only) to tasks to personal orientation to task (i.e. attending to personal goals). (Rost, p. 157)

La orientación extrínseca se refiere a llevar a cabo tareas sin algún objetivo en específico y la orientación personal se relaciona con el hecho de desarrollar dichas tareas teniendo un objetivo personal en mente. Esto tiene como objeto el que el individuo ponga más atención y como resultado de ésto obtenga una mejor comprensión de lo que escucha. De hecho cualquier información que obtenga le será de utilidad y formará parte de su acervo.

4) Movement from requiring clear phonetic representation of all parts of an utterance to accepting ambiguity (and constructing plausible phonetic representations). (Rost, p. 157)

Al hablar, el uso de la acentuación y la entonación provocan que haya palabras o sílabas casi imperceptibles para el oído, pero el cerebro tiene la capacidad de completar oraciones y palabras y lograr una comprensión muy cercana del mensaje, por lo tanto, el

que escucha no necesita comprender todos los sonidos, ni todas las partes de la oración para entender lo que percibe. De hecho, aún entre nativo hablantes del mismo idioma se puede dar el caso no comprender el 100% de las palabras y aún así tener una idea acertada de lo que se oye.

5) Movement from identifying non-understandings (UN) as a general non-understanding of entire utterance or segment (e.g. 'I don't understand anything') to identifying sources of the non-understanding. (Rost, p. 157)

En efecto hay alumnos que cuando se les pregunta qué fue lo que entendieron de un texto dado responden 'nada'. La quinta estrategia de comprensión auditiva de Rost se refiere a la identificación de cuál o cuáles fueron las partes no comprendidas para evitar la generalización y, por ende, la frustración del estudiante que cree no haber entendido lo escuchado. Si se identifica lo 'no-comprendido' será más fácil recapitular lo 'si-entendido'. Esto dará pie a una mejor interpretación de lo escuchado y a completar la falta con la información obtenida y la ya conocida.

6) Movement from dependence on local clarification of UN (e.g. 'What was the last part of what was said?') to hypothesis formation about how much was understood (e.g. 'Did you say ... or ...?'). In other words, to move from the representation of an utterance as a non-understanding to a representation of the utterance as having a plausible meaning. (Rost, p. 157)

La sexta estrategia señala que no siempre es necesaria una explicación o repetición de la parte que no se entendió, también el escucha puede hacer sus propias hipótesis de lo que comprendió y de lo que cree haber entendido. Esto le permitirá sentirse más seguro y no bloquearse en dado caso de que la información no pueda ser repetida o el escucha no tenga acceso a escuchar una segunda vez.

7) Movement from attempting to attend to all information equally and later sort out important information to predicting relevant information in advance and attending to confirmations of it while listening. (Rost, p. 157)

La séptima estrategia requiere de la anticipación del individuo al contenido de lo que va a escuchar, es decir, el escucha puede predecir cuál será la información importante y al momento de escucharla confirmará si sus hipótesis con respecto al

contenido fueron o no correctas. Esto le permitirá comprender más y mejor aquellas partes relevantes del texto hablado, además de evitar la frustración en caso de no entender algún segmento de lo que oyó.

8) Movement from trying to attend to and represent one proposition to attending to more than one proposition. (Rost, p. 157)

En esta estrategia el escucha trata de entender el significado global de un texto con sus múltiples proposiciones en vez de quedarse atrapado en uno sólo y perder lo demás.

9) Movement from viewing listening success as entirely the responsibility of hearer to collaborating with the speaker for clarification. (Rost, p. 157)

La interacción entre dos o más interlocutores permite lograr una mejor comprensión de lo que se escucha, pues se tiene acceso a la fuente de información. Si quien escucha considera al interactuante como un elemento a su favor para su comprensión logrará una mejor comunicación. Por otro lado, si la considera su total responsabilidad es posible que no de pie a una mejor interpretación de lo que su interlocutor dice, y es necesario entonces conscientizarse de cuan útil puede ser la persona con quien se interactúa para lograr una comprensión más acertada y más completa.

10) Movement from attempting to understand all aspects of discourse immediately to postponing aspects of non-understanding for possible later clarification. (Rost, p. 157)

En ciertas situaciones es difícil comprender al principio de un texto hablado todo lo que se escucha, sin embargo a lo largo de éste se pueden entender los diferentes aspectos aludidos. Esta estrategia permitirá al estudiante tener en cuenta, de acuerdo a la situación que se trate, que la información puede repetirse en diferentes partes del discurso y puede utilizarla para confirmar sus hipótesis o comprender lo que inicialmente no pudo. De esta manera, no perderá tiempo ni concentración pues sabe puede esperar

y decidir cuándo poner más atención y confirmar si lo que había entendido es correcto o no.

11) Movement from waiting for completion of text or utterance before inferring necessary knowledge links to predicting the knowledge framework which will assist understanding. (Rost, p. 157)

La mayoría de las personas pueden completar oraciones antes de que éstas sean terminadas por el hablante. La predicción es un aspecto que permite al individuo adelantarse al contenido de lo que está escuchando o leyendo. La última estrategia de comprensión auditiva se refiere a cómo la predicción puede ayudar al escucha a comprender mejor un texto hablado. Al tratar de completar partes de un discurso el individuo pone en práctica su conocimiento previamente adquirido y al mismo tiempo sus hipótesis con respecto al contenido del texto. Esto le permite corroborarlas o rechazarlas y así llegar a su propia conclusión.

Por último, podría decirse que la instrucción sobre el contenido y uso de las estrategias de comprensión auditiva es de suma importancia para el alumno de una segunda lengua o lengua extranjera, pues le permitirá identificar cuáles son sus carencias al escuchar y cómo beneficiarse de estas estrategias para compensar dichas carencias. Además de utilizar este conocimiento en su salón de clase, también puede hacerlo fuera de él, incluso en su lengua materna. A través de la práctica constante podrá mejorar su comprensión auditiva y como resultado de esto tendrá una mejor comunicación con sus interlocutores, logrará un mayor porcentaje de comprensión en situaciones en las que no pueda interactuar (al escuchar la radio, un disco, o la televisión, por ejemplo) y su nivel de estrés disminuirá redundando en una mejor competencia comunicativa .

2.4.2 *Material auténtico y material simulado.*

Por mucho tiempo ha existido polémica acerca del uso o no uso de material auténtico en una clase de idioma, a un nivel básico-intermedio. En algunas ocasiones se

ha pensado que es mejor elaborar material adecuado al nivel de conocimientos lingüísticos del alumno:

Some scholars have suggested that authentic listening materials may be very frustrating for beginners (Ur 1984; Dunkel 1986) and listening to material that is beyond the learner's comprehension can be anxiety-producing (Meyer 1984; Byrnes 1984; Joiner 1986). Other scholars have advocated the use of authentic materials early in instruction, provided that texts are chosen can be related to the learner's experience, the text length is not too great and the advance organizers' orientation activities, and schema-based prelistening techniques are used... Appropriate listening strategies also need to be actively taught, especially to low-proficiency learners. (O'Maggio, p. 175)

El término *material auténtico* tiene diferentes significados en la enseñanza de las habilidades de comprensión. Por ejemplo Rogers y Medley se refieren al material auténtico como:

... language samples that reflect a naturalness of form and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers... Geddes and White distinguish between two types of authentic discourse: 1) unmodified authentic discourse, which refers to language produced for pedagogical purposes, but which exhibits features that have a high probability of occurrence in genuine acts of communication... (O'Maggio p. 175)

Por su parte Ur comenta que:

The use of recordings or authentic unrehearsed discourse has two main drawbacks. First, being authentic, the speech used in such recordings is ungraded and the language is often very difficult, suitable only for the highest levels. Second, anyone who has listened to recordings of natural conversation knows how difficult they are to understand; without seeing the speakers it is very hard even for a native listener to disentangle the thread of the discourse, identify the different voices and cope with frequent overlaps. These two disadvantages together mean that sound recordings and authentic conversations have only limited value as bases for listening exercises... Students may learn best from listening to speech which, while not entirely authentic, is an approximation to the real thing, and is planned to take into account the learner's level of ability and particular difficulties. (Ur, p. 23)

La anterior explica la importancia de la comprensión auditiva utilizando material elaborado específicamente para alumnos de lengua extranjera o segunda lengua o material auténtico adaptado al nivel del alumno. Hay profesores que prefieren utilizar materiales grabados directamente del radio, T.V., videos o una conversación normal. El

tipo de material semi-auténtico que propone Ur puede ser tan efectivo como aquel grabado de la radio, video o televisión.

De acuerdo con Krashen, Terrell, Ehrman y Herzog 'teacher talk' o 'caretaker speech' es otro tipo de material que beneficia al estudiante en la comprensión y aprendizaje de la lengua meta.

The real life conditions of listening that the instructor seeks to create in the classroom may be lost with 'genuine' texts... 'Real-life listening' (a term used by Ur, 1984) is contingent upon the reality of the learner as listener, rather than on genuineness of discourse input. Ur maintains that: (1) real-life listening allows listeners sufficient access to environmental cues; (2) listening segments come in short chunks; and (3) listening requires some show of reciprocity and typically requires frequent listener response." (Rost, p. 160)

En una situación real el escucha tiene un propósito específico mientras que en las clases tiende a tener un propósito lingüístico; por esta razón las actividades deben orientarse a alcanzar metas. Esta práctica aumentará la motivación del alumno y asegurará la efectividad en la práctica de esta habilidad. Los ejercicios utilizados deben tener como propósito la motivación y práctica, no la evaluación, y el profesor debe enfatizar los logros y no los fracasos del alumno. El uso adecuado de material auténtico en clase es de gran ayuda para alumnos, aun tratándose de aquellos en niveles preintermedios o intermedios. El material puede adaptarse o utilizarse tal y como se encontró. En general, se considera que el uso de material auténtico es una práctica positiva que los maestros deben intentar hacer en clase.

Después de haber presentado las características del material auténtico y semi-auténtico según los autores citados decidí utilizar ambos en la elaboración de las actividades de comprensión auditiva que se proponen en este trabajo de investigación. Pues en mi opinión tanto el material auténtico como el semi-auténtico pueden ayudar al alumno a mejorar la habilidad de comprensión auditiva.

En este segundo capítulo se han explicado de manera breve conceptos que dan un marco teórico a los ejercicios de comprensión auditiva complementarios al curso de

Inglés III, que se proponen en el capítulo cuatro y que permitirán a los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés optimizar su rendimiento y su aprendizaje del inglés tanto en el aula como fuera de ella.

Capítulo 3: Diseño y Selección de Actividades y Materiales de Comprensión Auditiva.

En este capítulo se explicarán brevemente los elementos de la planeación didáctica a considerar, posteriormente se abordarán los fundamentos teóricos que sustentan la elaboración y selección de materiales y actividades de comprensión auditiva que se desarrollarán en el presente trabajo y se mencionarán algunos de los tipos de ejercicios que pueden utilizarse para desarrollar esta habilidad.

3.1 La planeación didáctica.

Un profesor comprometido siempre se encontrará en la búsqueda de un modelo que satisfaga su pregunta de cómo enseñar. Esta situación lo lleva a considerar los elementos que le permitan desarrollar una planeación didáctica acorde a los objetivos planteados en cada unidad programática y a observar que estos elementos suelen ser diferentes. Dichos elementos son la distribución de espacio y tiempo, el papel del profesor y de los alumnos, la dinámica grupal y la secuencia de enseñanza–aprendizaje.

El espacio destinado a la impartición de clases se encuentra supeditado al tipo de actividades planteadas en la propuesta metodológica y a las necesidades de agrupamiento de los alumnos en relación a estas tareas. Dado que la Licenciatura en Enseñanza de inglés cuenta con espacios fijos como son aulas y teleaulas (salas con televisión y videocasetera), además de equipo como grabadoras y reproductores de discos compactos los alumnos podrán realizar las actividades que se proponen en el presente trabajo de investigación.

En el caso de los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, la distribución del tiempo en horas fijas es acertada, porque permite el aprendizaje

y la retroalimentación del mismo en horas previamente determinadas. El programa de la materia contempla una visión general del idioma e incluso interdisciplinaria; sin embargo también hay otras tareas que implican mayor dedicación o un trabajo que exija observación, trabajo en equipo, trabajo de campo, etc., por lo que se requiere el apoyo del alumno en actividades fuera del salón de clase que redundarán en su mejor aprovechamiento.

Existen varios roles que un profesor puede adoptar en clase; una posición de mediador, dirigente o consejero, ya que existe una diversidad de alumnos, por eso hay que tomar en cuenta que la interacción directa entre alumnos y profesor debe facilitar a éste el seguimiento de los procesos que se desarrollan en el aula, favoreciendo interacciones individuales y grupales y permitiendo su intervención de forma diferenciada y acorde a las necesidades de los alumnos.

Hay que promover la actividad mental de los alumnos; ésto es posible si el alumno comprende qué hace y por qué lo hace, y tiene conciencia del proceso que está siguiendo; así se dará cuenta de sus dificultades y pedirá ayuda si es necesario. De esta manera experimentará lo que aprende y lo motivará a continuar con su esfuerzo.

Dado que se pretende prestar ayuda específica en relación a una competencia auditiva en este caso, es necesario no despreciar ninguna de las posibilidades educativas de la dinámica de grupos como: grupo completo, pequeños grupos (fijos y móviles), parejas, y trabajo individual. Para elegir alguna de ellas se deberá tomar en consideración la diversidad del alumnado y la forma organizativa que permita prestar las ayudas pertinentes a cada uno de ellos sin que el resto de la clase esté sin trabajo.

La secuencia de enseñanza-aprendizaje varía de acuerdo a los objetivos planteados en cada unidad temática, por lo tanto debe planearse un conjunto estructurado y secuenciado de actividades que desarrollen la adquisición de los mismos.

El presente trabajo lleva implícita la idea de enfocar a la enseñanza del inglés, como formadora de profesionales centrada en el desarrollo de contenidos a seguir, según la concepción constructivista del aprendizaje, ya que se enfatiza el grado de comprensión auditiva mediante actividades como diálogos, exploración videográfica, trabajo en equipo, en parejas en grupos pequeños, etc., actividades que van a provocar situaciones que permitirán al profesor intervenir fomentando comportamientos actitudinales (respeto a turno de palabra, ayuda, cooperación, atención, etc.) sin menoscabo de los contenidos conceptuales.

Lo anterior obedece a reconocer como válidos los principios de la concepción constructivista del aprendizaje que establecen que

... el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas. Esa construcción, a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza, implica la aportación de la persona que aprende, de su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia. (Zabala, p. 134)

El reconocimiento de la utilidad de un nuevo contenido interviene de manera determinante como apoyo en la realización del aprendizaje en forma autónoma, ya que de manera significativa se enfrenta el alumno al reto de aprender que puede aprender, no lo limita a lo que sabe, sino también a lo que sabe hacer y a cómo se ve a sí mismo. En la comprensión auditiva, aún más tratándose de una situación de comunicación unilateral, en donde no hay un interactuante, el alumno puede ejercer la autonomía de lo aprendido a través de la práctica en clase. Es decir, poner en práctica las estrategias que utilizó en los ejercicios y actividades en el salón y trasladarlas a una situación real en la que la comunicación tenga un lugar predominante.

Existe dinamismo en la adquisición de contenidos procedimentales, puesto que están configurados por acciones que se llevan a cabo en un contexto, repetidas cuantas veces sea necesario, con el conocimiento y reflexión de las razones y el sentido que

tienen, ya que ésto permitirá al estudiante mejorar su aprendizaje y dotarle de significado. Estos conocimientos, más adelante, le serán de utilidad en su vida profesional y personal.

3.2 Criterios de selección y diseño del material didáctico

La selección del material didáctico que se utilizará en un curso dado es una preocupación que atañe tanto a la institución como a los profesores que impartirán el curso. Para llevarla a cabo es necesario tomar en cuenta varios aspectos como son la institución, el plan de estudios, el programa, el tipo de alumno, el profesor y por supuesto los objetivos del curso. En la actualidad existen en el mercado una gran variedad de materiales diseñados para cubrir los requerimientos de todo tipo de instituciones y ésto redundará en beneficio de las mismas, de los profesores y alumnos. Sin embargo, dada la situación económica actual, pocos alumnos o profesores podrían adquirir todos los materiales necesarios para una clase. Además, la mayoría de estos materiales han sido elaborados con fines pedagógicos muy específicos, lo que los limita a poder ser aplicados a cualquier grupo o nivel. De esta manera, las actividades que se proponen en el presente trabajo de investigación proporcionan al alumno información cultural y de la lengua inglesa, además de proveerles de práctica y acercamiento al idioma de una manera comunicativa. El diseño de las actividades proporciona al alumno ideas de cómo ellos mismos pueden utilizar material auténtico o adaptarlo para el beneficio de ellos mismos y de sus futuros alumnos.

La enseñanza de idiomas en el presente se ha convertido en un área de gran demanda y es, sobre todo, el idioma inglés que tiene mayor popularidad debido a la expansión e importancia de países de primer mundo tales como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá y Australia, por mencionar algunos y a avances tecnológicos que hoy en día son indispensables para la humanidad. Por esta razón los materiales didácticos

para la enseñanza de este idioma se han multiplicado dando como resultado, por un lado, una gran variedad de ellos y, por el otro, una difícil decisión para instituciones, profesores e, incluso, alumnos. Por lo tanto, y dada la diversidad, es necesario tener criterios de selección muy claros para escoger el material más adecuado y ofrecer al alumno una enseñanza de calidad que redunde en su óptimo aprendizaje sin importar cual sea su área de estudio.

Dubin y Oshtain (en Dubin, pp. 29 y 30) proponen tomar en cuenta las siguientes preguntas al momento de seleccionar material didáctico para una clase de idiomas:

1. ¿Quién lo diseñó y/o elaboró?
2. ¿Es compatible con el programa de la materia?
3. ¿Provee de alternativas a los maestros y alumnos?
4. ¿Qué habilidades cubre? ¿Están integradas o separadas?
5. ¿Es auténtico o semi-auténtico?
6. ¿Cómo se sienten los alumnos y maestros al utilizarlo?

La primera pregunta se refiere a si las personas que lo elaboraron están familiarizadas con el sistema educativo y la población estudiantil que los utilizará o fue producido para un mercado internacional.

La segunda tiene que ver con que los procedimientos, técnicas y temas presentados se relacionen con el contenido del programa.

La tercera se relaciona con el tipo de actividades, estilos de aprendizaje, técnicas de presentación y resultados esperados. El material debe dar lugar a la expansión del conocimiento y enriquecimiento del alumno en el área de estudio y debe ayudar a la

autonomía del estudiante a desarrollar sus propias alternativas de acuerdo a sus necesidades y preferencias personales.

La cuarta pregunta refiere a cómo los materiales deben relacionarse con los objetivos generales del curso y las metas de los alumnos.

La quinta refiere a que la variedad debe ser significativa y ayudar al estudiante a tener contacto con diferentes temas que le sean útiles dentro y fuera del salón de clase.

Y la última propone hacer un sondeo o encuesta después de usar los materiales ya que es indispensable para conocer las opiniones de quienes los utilizaron. Así se podrá saber si fueron adecuados a la clase o si es necesario modificarlos o incluso discontinuarlos.

Por otro lado, estos dos autores señalan cuáles son dos de los aspectos que deben considerarse en la implementación de los materiales (en Dubin, p. 32):

1. Tiempo para la instrucción. El tiempo por clase, total de horas a la semana, y la duración del curso son importantes para poder cubrir los objetivos.
2. El salón de clases. El número de alumnos, tipo de mobiliario (bancas –movibles o no-, mesas, escritorio para el profesor), equipo (pizarrón, grabadora, videocasetera, televisión), tamaño y forma del salón, tipo de luz (natural o artificial) y acústica del lugar son, entre otros, factores importantes en el desarrollo y uso de materiales.

A estos podrían agregarse algunos otros aspectos a los mencionados en la serie de preguntas para la selección de material didáctico como son: los procedimientos, técnicas y temas presentados deben relacionarse con el contenido del programa; el tipo de actividades, estilos de aprendizaje, técnicas de presentación, los objetivos generales del curso y las metas de los alumnos deben ser tomados en cuenta; la variedad debe ser significativa y ayudar al estudiante a tener contacto con diferentes temas que le sean útiles dentro y fuera del salón de clase. Penny Ur dice al respecto de la planeación de ejercicios de comprensión auditiva que:

When planning listening exercises it is essential to bear in mind the kind of real-life situations for which we are preparing students... But we also need to take into account a further complex factor: the nature of the classroom teaching-learning process itself. (Ur, p. 22)

Ur (en Ur, p. 22) también se refiere a aspectos que han sido mencionados por Dubin y Olshtain y agregó otros relacionados con la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase que llama *consideraciones pedagógicas* como son: la motivación del alumno, concentración, participación, corrección de errores y administración eficiente de los ejercicios.

La selección y elaboración del material didáctico para la materia de Inglés III de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés se basa en las propuestas de Dubin y Olshtain y Ur. Para dicho proceso se han tomado en cuenta las características y necesidades de la institución, el equipo con el que cuentan los alumnos y profesores, el mobiliario, las instalaciones, las expectativas y necesidades de los alumnos, el programa de la materia, el libro de texto utilizado en esta asignatura (Think First Certificate) y el tiempo de instrucción del curso. Además, se consideraron las bases teóricas del Enfoque Comunicativo, las estrategias de comprensión auditiva elaboradas por Michael Rost y los conceptos de material auténtico y material simulado de Penny Ur.

Con base en lo anterior, los criterios de selección y diseño de materiales, actividades y ejercicios para el curso de Inglés III son los siguientes:

1. Debe existir una relación directa o indirecta entre los temas de los materiales y el contenido temático de cada una de las unidades del libro Think First Certificate, unidades 1 a 7.
2. Deben cumplir las expectativas de los alumnos en cuanto a la práctica de la comprensión auditiva en el salón de clase.
3. Deben tomar en cuenta los objetivos referentes a la habilidad que se mencionan en el programa, en caso de que los haya.

4. Deben ayudar al alumno a ser independiente en el uso de sus estrategias de comprensión auditiva tanto dentro como fuera del salón de clase.
5. Deben proveer al alumno de ideas sobre procedimientos que pueden utilizar en su aprendizaje fuera del aula.
6. Deben propiciar su aprendizaje.
7. Deben dar la facilidad de practicar el idioma dentro del salón de clase en situaciones cercanas a las reales.
8. Deben dar lugar a la interacción con otros estudiantes dentro del salón de clase.
9. Deben basarse en los principios del Enfoque Comunicativo.
10. Deben dar lugar a la producción oral y/o escrita del alumno.

3.3 Tipos de ejercicios.

La comprensión auditiva es una habilidad compleja en si misma y si además de esto se considera que necesita de las otras habilidades del lenguaje se tiene como resultado el hecho de que un número reducido de actividades o ejercicios no bastan para proveer al alumno de práctica suficiente en esta área. Es por esto que el profesor debe contar con una cantidad de ejercicios y actividades que ayuden al alumno a mejorar su comprensión en el idioma extranjero. Este banco de actividades y ejercicios debe tener variedad y cubrir las expectativas de la institución, del curso, y del alumno.

Toda actividad de comprensión auditiva necesita un propósito. Todos escuchamos con un propósito en mente. Si se le informa al alumno cuál es la tarea a desempeñar éste tendrá un objetivo claro de porqué y qué debe escuchar. De este modo el estudiante podrá anticipar lo que escuchará y logrará una mayor comprensión.

...whatever the level of students, it is generally advisable to orient them to what they are about to hear. Briefly introduce the topic of the text by asking the students a few simple general questions, by eliciting their own opinions. If need

be, pre-teach a few key words and phrases. Also, tell the students what sort of passage they are going to hear, whether a discussion, a dialogue or a monologue. (Matthews, p.62)

Matthews se refiere a otro de los factores que afectan la comprensión: el contenido de lo que se va a escuchar.

Ur, complementando lo dicho por Matthews, propone que los ejercicios se construyan alrededor de una tarea (*task*):

... the students are required to do something in response to what they hear that will demonstrate their understanding. Examples of such tasks are: expressing agreement or disagreement, taking notes, marking a picture or diagram according to instructions, answering questions. (Ur, p. 25)

Este tipo de ejercicios se relacionan más con la comunicación real y ayudan al estudiante de niveles intermedios y avanzados a que su progreso en la habilidad sea más rápido. Al tratarse de ejercicios y actividades que permitan la interacción, además de la práctica de esta habilidad se estarán tomando en cuenta las otras - la expresión oral, producción escrita y comprensión de lectura – dando como resultado la comunicación en el idioma meta y cubriendo así uno de los objetivos de la clase basada en el Enfoque Comunicativo.

Ur proporciona una larga lista de ejercicios y actividades para la práctica de la comprensión auditiva (en Ur, p. 173). La autora la divide de la siguiente manera: 1) Categorías subordinadas ordenadas en una progresión de las actividades más cortas y simples a las más largas y complejas – perceptivas, para ayudar al alumno al entrenamiento de la percepción de diferentes sonidos, sonidos combinados, patrones de entonación y acentuación en la lengua meta. 2) Ejercicios de *escuchar para comprender* que van desde lo pasivo a lo muy activo involucrando otras habilidades y en donde la comprensión auditiva es sólo la base de actividades más sofisticadas relacionadas con otras habilidades del lenguaje como la imaginación y el pensamiento lógico.

Siendo que se trata de una lista muy larga para los propósitos de este trabajo de investigación, se han escogido únicamente los siguientes tipos de ejercicios:

Answering questions
Cloze exercises
Comprehension questions in texts
Conflicting versions
Conversation
Detecting mistakes
Films and television
Following a written text
Gap-fillings
Guessing definitions
Identifying and ordering pictures
Interpretative listening
Map-based activities
Noting specific information
Paraphrase
Picture-based activities
Problem-solving
Songs
Television and video
Visuals-aided activities
Visuals-based activities

Cabe señalar que, dado el objetivo de este proyecto, se han escogido los ejercicios de la segunda categoría *escuchar para comprender* ya que la propuesta consiste en ayudar al alumno a la práctica de esta habilidad en situaciones reales que enfrentarán como profesores de inglés y no instruirlos en aspectos de pronunciación específicos del idioma.

O'Maggio, por su parte, propone la siguiente lista de tipos de ejercicios para estudiantes de nivel básico e intermedio:

Prelistening activities.
Listening for the gist
Listening with visuals
Graphic fill-ins
Matching descriptions to pictures.
Dictation and variations (familiar content, simple structures)
Clue searching (listening for cues to meaning, such as key words, syntactic features, actor / action / object)
Distinguishing registers (formal / informal style)
Kinesics / Physical response
Recursive listening (multiple sequenced tasks)

Inferential listening (drawing inferences not presented overtly in the text)
Paraphrasing in native language.
Completion of native language summary
Comprehension checks (various formats)
Remembering responses of others. (O'Maggio, p. 174)

De acuerdo a la propuesta de O'Maggio la secuencia y el orden de los ejercicios son partes importantes del procedimiento de la enseñanza de la comprensión auditiva, pues a través de ellos se facilita la comprensión. También menciona que las actividades llevadas a cabo en clase relacionadas con el desarrollo de esta habilidad serán exitosas si se escogen cuidadosamente y si los objetivos son claros para el profesor.

En el tercer capítulo se han explicado de manera breve tres de los conceptos que apoyan la selección y diseño del material, actividades y ejercicios de comprensión auditiva complementarios al curso de Inglés III, que se proponen en el capítulo cuatro y que permitirán a los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés optimizar su rendimiento y su aprendizaje del inglés tanto en el aula como fuera de ella.

Capítulo 4: Propuesta de material complementario para la práctica de la comprensión auditiva.

En este capítulo se mencionarán el objetivo general y el de comprensión auditiva estipulados en el programa del Plan 98 de la asignatura de Inglés III de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, se desarrollarán las actividades y se presentarán los ejercicios que se proponen para la práctica de la comprensión auditiva y se discutirán los criterios de selección y diseño de materiales que fueron mencionados en el capítulo tres.

El objetivo general que se establece en el programa de Inglés III es el siguiente:

OBJETIVO GENERAL: *El perfil del alumno al terminar el tercer semestre: Empleará el lenguaje con confianza. Mostrará dominio en la precisión, fluidez, organización y uso adecuado del lenguaje con lapsos ocasionales. Logrará con éxito la comunicación en todas y cada una de las habilidades con fallas menores en la transmisión y en el contenido de los mensajes.*

El objetivo general con respecto a la comprensión auditiva es el siguiente:

Comprensión auditiva:

Practicará la comprensión general de textos diversos con grado de dificultad intermedio alto.

Identificará y practicará la comprensión de información específica de temas diversos; identificará distintos acentos y vocabulario nuevo.

Identificará el lenguaje auténtico a través de material videograbado. Identificará expresiones faciales, gestos (información suprasegmental).

Este proyecto contempla el objetivo general de la materia y el referente a la comprensión auditiva. Cabe señalar que los objetivos específicos de la comprensión auditiva sólo mencionan las unidades 4 y 5 en el programa y se refieren a distinguir la pronunciación correcta de verbos en pasado y reconocer las tres pronunciaciones diferentes así como sus reglas, en la unidad cuatro; y a practicar la pronunciación del sonido /l/, en la unidad cinco.

A continuación se detallarán las actividades y ejercicios de comprensión auditiva que podrán llevarse a cabo paralelos al contenido del curso y cumpliendo con el objetivo general del programa de la asignatura.

4.1 Unidad 1.

El tema de esta unidad es El Inglés Alrededor del Mundo.

En esta unidad no existen objetivos específicos para el desarrollo de la comprensión auditiva.

4.1.1 *Crossing Cultures*

En esta primera actividad el alumno verá un video intitulado *Crossing Cultures*. Este video aportará al alumno información relacionada con inmigrantes a los Estados Unidos y cómo éstos se adaptan a su nueva vida al mismo tiempo que tratan de mantener su identidad cultural. En este video el alumno podrá identificar distintos acentos ya que los entrevistados provienen de diferentes países del mundo. La parte cultural que aporta este material es información de la variedad racial que existe en las más importantes ciudades de los países angloparlantes del primer mundo. Este es un aspecto importante del idioma inglés y los estudiantes, futuros profesores de este idioma, necesitan tener presente la diversidad racial, variedades del idioma y su vínculo con la cultura.

Objetivo: El alumno identificará las nacionalidades de los entrevistados, algunas de las características más visibles de su pronunciación y la manera en que éstos mantienen su identidad cultural.

Procedimiento: En la primera parte de esta actividad los alumnos trabajarán en pares y responderán a las siguientes preguntas:

- 1) *If you had the opportunity to travel to an English speaking country and you were offered to stay there for one year, what kind of problems do you think you would face?*

- 2) *What would you do to try to maintain your cultural identity?*
- 3) *Would you consider staying more than one year? Why? Under what circumstances?*

Posteriormente, voluntariamente algunos de ellos comentarán sus respuestas con el resto de la clase.

Después, verán el video completo una vez y compararán sus respuestas con las que dan los entrevistados.

La siguiente parte de la actividad consiste en completar un formato con la información que escucharon en las entrevistas. Los alumnos volverán a ver el video y llenarán el formato con la información que escuchen de cada una de las personas entrevistadas.

A continuación trabajarán en grupos de 3 o 4 personas y compararán y revisarán que las respuestas coincidan, de no ser así corregirán los datos necesarios. Posterior a ésto los alumnos darán sus opiniones acerca de la información que da cada uno de los entrevistados. El formato se revisará con toda la clase.

Finalmente, en parejas, los alumnos discutirán cuáles son los problemas y situaciones a las que se enfrenta un extranjero que viene a vivir a México por motivos de trabajo o estudio.

Material del profesor: Videocaset, videocasetera, televisión, formato, clave de respuestas, pizarrón, gises o marcadores.

Material del alumno: Formato, cuaderno y bolígrafo.

Formato para *Crossing Cultures* Unidad 1 4.1.1

<i>Name</i>	<i>Nationality</i>	<i>What they miss the most about their country</i>	<i>How they keep their cultural identity</i>	<i>How long they have been in the U.S.</i>	<i>Characteristics of their English</i>
<i>Vedat</i>					
<i>La Thanh Hai</i>					
<i>Jason</i>					
<i>Jas</i>					
<i>Eva Maria Rodder-Johnson</i>					
<i>Roa Anne</i>					
<i>Chandra Sekhar Bhaskara</i>					
<i>Linda</i>					
<i>Li Hai Li</i>					

Clave de respuestas:

<i>Name</i>	<i>Nationality</i>	<i>What they miss the most about their country</i>	<i>How they keep their cultural identity</i>	<i>How long they have been in the U.S.</i>	<i>Characteristics of their English</i>
<i>Vedat</i>	Turkish	Friends, family and food	Not mentioned	Not mentioned	
<i>La Thanh Hai</i>	Vietnamese	Parents, relatives, friends, school.	Not mentioned	Not mentioned	
<i>Eva Maria Rodder-Johnson</i>	Venezuelan	Not mentioned	Not mentioned	20 years (since 1981)	
<i>Roa Anne</i>	Indian	Not mentioned	Not mentioned	Four years	
<i>Chandra Sekhar Bhaskara</i>	Indian	Not mentioned	There is no problem, there are groups and programs going on. They talk to people, friends.	Four years	
<i>Linda</i>	Japanese - American (3 rd generation)	Not mentioned	Learned Japanese dancing and songs, took tea and flower arrangement lessons, participated in traditions and celebrations.	Has lived there all her life.	
<i>Li Hai Li</i>	Vietnamese - American	Food, people, beaches.	Not mentioned	29 years (since 1972)	

4.1.2 *Patrick Crotty.*

Para la segunda actividad se mostrará un video en donde un hombre habla de su ciudad natal: Washington D.C. Él menciona algunas de las características de esta ciudad y actividades que pueden llevarse a cabo. A diferencia del primer video, en este segundo únicamente aparece el actor que como fondo tiene un mapa de los Estados Unidos. Además de la información que proporciona con respecto a la capital de los Estados Unidos, el alumno podrá practicar el acento del inglés americano que corresponde a la zona geográfica de donde es originario el actor.

Objetivo: El alumno identificará aspectos relevantes de la ciudad de Washington, D.C. e información de las actividades que se pueden llevar a cabo en ese lugar.

Procedimiento: Cada alumno tendrá un mapa de los Estados Unidos y su división política. Individualmente, tendrán que marcar en el mapa la capital del país y todos aquellos estados que ellos puedan identificar o que hayan visitado alguna vez. En parejas revisarán si la información que tienen es correcta. Después de esto el profesor preguntará qué es lo que saben de la capital. Palabras clave de la información que aporten los alumnos será escrita en el pizarrón.

Se mostrará el video una vez y el alumno tendrá que identificar cuáles son las palabras escritas en el pizarrón que se relacionan con el video y qué información adicional aparece en el monólogo.

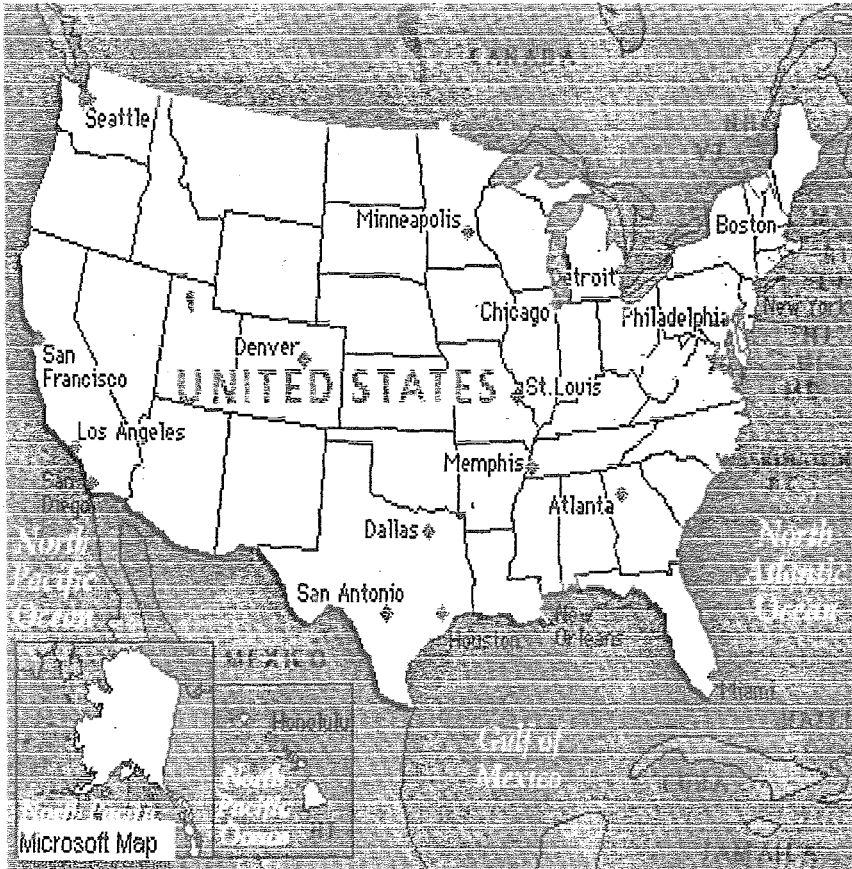
Posteriormente, se mostrará el video por segunda ocasión y escribirán en su cuaderno la información que es distinta a la escrita en el pizarrón. Compararán sus respuestas en grupos de 3 personas y después con todo el grupo.

La siguiente parte de la actividad consiste en escribir un párrafo con información similar a la del video pero de una ciudad que ellos conozcan a través de la literatura, video, o su propia experiencia al visitarlo. Los textos se intercambiarán con otros compañeros de clase quienes los leerán y preguntarán acerca del contenido.

Material del profesor: Mapas de los Estados Unidos con y sin división política, videocaset, videocasetera, televisión, pizarrón, gises o marcadores y clave de respuestas.

Material del alumno: mapa de los Estados Unidos con división política, cuaderno y bolígrafo.

Clave de respuestas





4.2 Unidad 2.

El tema de esta unidad es Tiempo Libre. En esta unidad no existen objetivos específicos para el desarrollo de la comprensión auditiva.

4.2.1 *A Sport and Leisure Centre.*

El tiempo libre es sin duda uno de los temas más utilizados para iniciar una conversación con alguien que acabamos de conocer y en pláticas amistosas e informales. Debido a ésto y a la variedad de posibilidades que presenta este tópico se pueden utilizar un sinnúmero de perspectivas para abordarlo. Este video aporta al alumno la práctica del inglés británico y, como se mencionó en el inciso de la planeación didáctica (3.1), contribuye a la *formación en valores éticos y morales y actitudes sociales*. En esta actividad, el hecho de pedir al alumno opiniones acerca de las diversas actividades físicas y de cuáles él practica, lo hacen ver al idioma como un medio de expresión y no un fin.

Objetivo: El alumno listará actividades comunes de tiempo libre escuchadas en el video y expresará sus opiniones acerca de estas actividades.

Procedimiento: Individualmente el alumno hará una lista de 10 de las actividades más comunes él considera la gente usa para pasar su tiempo libre. Se revisará el contenido de las listas con la participación de los alumnos. Se hará énfasis en las actividades físicas y/o deportivas y después el profesor preguntará quiénes practican alguna actividad de este tipo.

Se mostrará el video completo que el alumno verá una vez. En su cuaderno deberá anotar cuáles son las actividades que aparecen. Se revisarán las respuestas de

los alumnos y posteriormente el alumno verá el video por segunda vez en la cual corregirá un texto que contiene información correcta e incorrecta de lo que escuchó en el reportaje.

Finalmente, se dará a cada alumno un cuadro que deberá llenar con información de sus compañeros de clase. Para llevar a cabo esta actividad el alumno deberá leer el contenido del cuadro y pensar cómo va a formular sus preguntas, después entrevistará a 10 de sus compañeros y registrará sus respuestas en el cuadro. La última parte de esta actividad consiste en escribir un párrafo que resuma lo encontrado en la encuesta.

Material del profesor: videocaset, videocasetera, televisión, formato para la encuesta, fotocopia con ejercicio de corrección, pizarrón y gises o marcadores.

Material del alumno: cuaderno y bolígrafo, formato para la encuesta y fotocopia con ejercicio de corrección.

A SPORT AND LEISURE CENTRE

Activity Watch the video carefully and correct the information in the following text.

Segment 1:

Interviewee 1: He goes to the club 2 or 3 times a week because he has little money to pay for the club expenses. He considers that this activity is an investment in his life.

Interviewee 2: She goes to the club 3 times a week because she has a very stressful job and exercise is a way to get rid of stress in a positive way. She likes to be fit.

Interviewee 3: She goes to the club from Monday through Friday. She practises body building because it is good for her bones and to prevent osteoporosis. She doesn't eat much.

Interviewee 4: She goes to the gym a minimum of three times a week. She practises aerobics because it is the only way to keep her level of fitness high.

Segment 2:

The young mother thinks the creche has different benefits, she can play tennis while her child is being well-looked after.

Segment 3:

The tennis coach says that most of the people are not very fit, but there are others who are in good condition such as the 73 year-old-lady he's about to teach.

He says that tennis is for people who belong to a certain age group only, but that most people can find someone at their same level.

Clave de respuestas:

Segment 1:

Interviewee 1: He goes to the club 3 or 4 times a week. He has enough money to pay for the club expenses. He considers that this activity is an investment in his life.

Interviewee 2: She goes to the club 3 times a week because she has a very stressful job and exercise is a way to get rid of stress in a positive way. She likes to be fit.

Interviewee 3: She goes to the club on Monday, Tuesday, Thursday and Friday (not Wednesday). She practises aerobics because it is good for her bones and to prevent osteoporosis. Going to the club allows her to eat more.

Interviewee 4: She goes to the gym a minimum of three times a week. She practises aerobics, stretch and tone and sometimes step because they are ways to keep her level of fitness high.

Segment 2:

The young mother thinks the creche has different benefits, she can swim while her child is being well looked after.

Segment 3:

The tennis coach says that there are people who perhaps need a lot more and some who are very fit, such as the 83 year-old-lady he's about to teach. He says that tennis is a game for life and there's always someone at one's standard, and that most people can find someone at their same level.

4.2.2 *Yoga, an Introduction.*

Siguiendo con el tema del tiempo libre y de la actividad física, este video muestra otra opción en el área de la salud física y mental. El alumno identificará el acento americano.

Objetivo: El alumno identificará palabras clave en el video que le ayudarán a completar un resumen del texto.

Procedimiento: La actividad inicia con un texto publicitario de un curso de yoga para principiantes. Los alumnos leerán individualmente y después discutirán con algunos de sus compañeros si ellos comprarían el video para ellos mismos, para alguien que ellos conocen o si no lo comprarían y porqué. Después de la discusión se les proporcionará el ejercicio que deberán leer. El profesor puede ayudarlos con palabras que desconozcan.

Posteriormente, verán el video una vez y completarán la información que falta. Revisarán la información con alguno de sus compañeros para tratar de completar el texto. Verán por segunda vez el video para revisar que lo que escribieron sea correcto y junto con el profesor verificarán que sus respuestas sean correctas; darán sus opiniones al respecto del video y del contenido publicitario del mismo.

En grupos de 4 alumnos diseñarán un anuncio publicitario acerca de alguna actividad física o manual o algún deporte que la gente pueda aprender por medio del video y practicar en casa o al aire libre. Finalmente, los alumnos presentarán sus propuestas al resto de la clase.

Material del profesor: videocaset, videocasetera, televisión, fotocopia con publicidad, fotocopia con ejercicio, pizarrón, gises o marcadores.

Material del alumno: fotocopia con publicidad, fotocopia con ejercicio, cuaderno y bolígrafo.

Yoga Journal's Yoga Remedies for Natural Healing

The healing art of yoga has been practiced for millennia to enhance both physical and mental well-being. Filmed on the serene island of Maui, ***Yoga Journal's Yoga Remedies for Natural Healing*** features internationally acclaimed yoga teacher Rodney Yee who offers you five 8-minute yoga solutions that use the subtle power of yoga to help relieve common ailments.

Take time for yourself and discover the healing power of yoga and the rewards it brings to your life.

Easy 8-Minute Solutions!

Enhance your yoga practice further with the most renowned and best-selling yoga series in the world! Featuring Rodney Yee and Patricia Walden.

Yoga Journal's Yoga Practice Six Volume Collection - HA - 1089

Includes Yoga for Beginners, Flexibility, Strength, Relaxation, Energy and Meditation.

Call 1-800-2-LIVING or visit www.livingarts.com for our complete catalogue of Audios, books, videos and yoga accessories.

Yoga Journals, Yoga Remedies for Natural Healing

Rodney Yee introduces the program: Yoga Journals, Yoga Remedies for Natural Healing.

Yoga is a time millennia system of self-care that helps (1) _____
and brings attentiveness to the mind.

This program contains a series of (2) _____ ailments. The viewer
will learn simple, easy-to-use, natural methods to help relieve (3) _____,
(4) _____, (5) _____, (6) _____, and (7) _____.

The ideal of natural healing is based on the theory that your body contains the innate
capacity for physical, mental and emotional balance. Yoga allows you time to stop and rest, to listen
and to be aware. This not only helps your body rebuild (8) _____, it also allows the
silence and space necessary to achieve peace of mind as well.

Poses are (9) _____ which use the power of the earth's gravity to
help you truly let go. This program can be used by (10)

_____.

The tropical sets are in (11) _____.

It is necessary to remember that these remedies are designed to relieve mild ailments and
are not meant to (12) _____.

Learn the language of your body, learn how to give your body what it truly needs, learn how
to let your body heal itself, naturally, gently, simply.

Clave de respuestas:

Yoga Journal's Yoga Remedies for Natural Healing

1. Reduce stress
2. Remedies for common health
3. Backache
4. Fatigue
5. Indigestion
6. Headache
7. Stress
8. Physically
9. Deeply relaxing positions
10. Beginners and experienced yoga students
11. Maui, Hawaii
12. Take the place of a doctor's care.

4.3 Unidad 3.

El tema de esta unidad es Supervivencia. En esta unidad no existen objetivos específicos para el desarrollo de la comprensión auditiva.

4.3.1 First Aid.

Esta actividad dará al alumno la oportunidad de conocer sobre algunas medidas de primeros auxilios. Si bien el tema resulta ser extenso también aportará información importante que toda persona debe conocer. Con esta actividad no se pretende que el alumno aplique, conozca, manipule o tenga dominio de uno o varios de los subtemas, sino de que esté informado y se interese en conocer más acerca de los primeros auxilios pues le podría ser de utilidad en algún momento de su vida.

Esta actividad es de habilidades integradas y por lo tanto involucra comprensión de lectura, comprensión auditiva y producción oral y da mayor énfasis a la comprensión auditiva.

Objetivo: El alumno preparará un tema relacionado con los primeros auxilios y lo expondrá en clase utilizando el material que él considere apropiado al tema de su presentación.

Procedimiento: El profesor entregará al alumno un texto acerca de Primeros Auxilios. El texto será leído y comentado en clase por todos los alumnos. Posteriormente el profesor sugerirá temas relacionados a los Primeros Auxilios, los alumnos formarán equipos y cada equipo decidirá de qué tema quiere hablar. A cada equipo se le dará un texto del tema que escogió y el profesor sugerirá que los miembros del equipo amplíen el tema y lo complementen con material ya que cada tema será expuesto en clase. Los equipos tendrán un máximo de 10 minutos para exponer sus temas.

Dada la importancia y la longitud de la actividad se sugiere que en esta unidad ésta sea la única actividad extra a las que incluye el libro de texto del alumno (Think First Certificate).

No es necesario usar todos los temas, la selección será hecha por el alumno y el número de integrantes por equipo también.

Material del profesor: Texto: *First Aid*, pizarrón, gises o marcadores y los materiales que requiera el alumno.

Material del alumno: Texto: *First Aid*, y texto con tema de su elección. El día de la presentación los alumnos deberán traer su propio material y pedir al profesor cualquier otro material disponible en el Programa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Clave de respuestas: Ver los textos en las páginas siguientes.

FIRST AID

First Aid is the emergency care for a victim of sudden illness or injury until more skillful medical treatment is available. First aid may save a life or improve certain vital signs including pulse, temperature, a patent (unobstructed) airway, and breathing. In minor emergencies, first aid may prevent a victim's condition from worsening and provide relief from pain. First aid must be administered as quickly as possible. In the case of the critically injured, a few minutes can make the difference between complete recovery and loss of life.

First-aid measures depend upon a victim's needs and the provider's level of knowledge and skill. Knowing what not to do in an emergency is as important as knowing what to do. Improperly moving a person with a neck injury, for example, can lead to permanent spinal injury and paralysis.

Despite the variety of injuries possible, several principles of first aid apply to all emergencies. The first step is to call for professional medical help. Determine that the scene of the accident is safe before attempting to provide first aid. The victim, if conscious, should be reassured that medical aid has been requested, and asked for permission to provide any first aid. Next, assess the scene, asking bystanders or the injured person's family or friends about details of the injury or illness, any care that may have already been given, and preexisting conditions such as diabetes or heart trouble. The victim should be checked for a medical bracelet or card that describes special medical conditions. Unless the accident scene becomes unsafe or the victim may suffer further injury, do not move the victim.

First aid requires rapid assessment of victims to determine whether life-threatening conditions exist. One method for evaluating a victim's condition is known by the acronym ABCs, which stands for:

A — Airway—is it open and unobstructed?

B — Breathing—is the person breathing? Look, listen, and feel for breathing.

C — Circulation—is there a pulse? Is the person bleeding externally? Check skin color and temperature for additional indications of circulation problems.

Once obvious injuries have been evaluated, the injured person's head should be kept in a neutral position in line with the body. If no evidence exists to suggest potential

skull or spinal injury, place the injured person in a comfortable position. Positioned on one side, a victim can vomit without choking or obstructing the airway.

Before treating specific injuries, protect the victim from shock—a depression of the body's vital functions that, left untreated, can result in death. Shock occurs when blood pressure (pressure exerted against blood vessel walls) drops and the organs do not receive enough blood, depriving them of oxygen and nutrients. The symptoms of shock are anxiety or restlessness; pale, cool, clammy skin; a weak but rapid pulse; shallow breathing; bluish lips; and nausea. These symptoms may not be apparent immediately, as shock can develop several hours after an accident. To prevent shock, the victim should be covered with blankets or warm clothes to maintain a normal body temperature. The victim's feet should be elevated. Because of the danger of abdominal injuries, nothing should be administered by mouth.

Asphyxiation

Asphyxiation occurs when air cannot reach the lungs, cutting off the supply of oxygen to circulating blood. This can cause irreparable damage to the brain. Among the causes of asphyxiation are drowning, gas poisoning, overdose of narcotics, electrocution, choking, and strangulation. Victims may collapse, be unable to speak or breathe, and have bluish skin. Most people will suffer brain death within four to six minutes after breathing ceases unless first aid is administered.

In the case of choking, a procedure known as the Heimlich maneuver can be used to clear the windpipe of food or other objects. In this procedure quick upward thrusts are applied to the victim's abdomen to eject the object blocking the windpipe. The first-aid provider stands behind the victim with both arms around the victim's waist. One fist is placed slightly above the navel and below the rib cage with the thumb against the victim's body. The other hand is used to hold the fist and apply pressure. The abdomen is then pressed quickly inward and upward, forcing air from the lungs to eject the object from the windpipe. If the victim is too large to hold while standing, or becomes unconscious, the maneuver can be accomplished by laying the person down face up and using the heel of one hand in the same manner as above. The person performing the maneuver must be careful not to apply pressure on the rib cage to avoid breaking ribs, especially in children and the elderly. For obese or pregnant choking victims, the providers hands should be placed over the lower half of the sternum (breastbone) and pressure applied as described above.

For victims of other types of asphyxiation, the most practical method of artificial respiration is the mouth-to-mouth technique in which the first-aid provider forcefully exhales air into the victim's lungs after first clearing the airway of any obstruction. The provider tilts the victim's head backward by placing one hand under the victim's chin and lifting while the other hand presses down on the victim's forehead. At this point, the mouth and airway can be checked for foreign objects, which can be removed with the fingers. To begin mouth-to-mouth resuscitation, gently pinch the victim's nostrils together to prevent air from escaping out the nose. Take normal breaths, seal the victim's mouth with a pocket mask or mouth, and exhale into the mouth. When performed properly the victim's chest should rise visibly. The provider then listens for the victim to exhale; if using a pocket mask, it need not be removed. This process is repeated at a rate of about

12 times per minute (one breath every five seconds) for adults and about 20 times per minute for children, using less pressure and volume for children. Once beginning artificial respiration, the first-aid provider should continue until the victim begins to breathe or medical help arrives.

In cases of drowning, artificial respiration should be attempted even if the victim appears dead. People submerged in cold water for more than 30 minutes who appeared blue have responded to first-aid efforts and recovered with no brain damage.

Cardiopulmonary Arrest

Cardiopulmonary resuscitation (CPR) is used to restore the heartbeat in a victim whose heart has stopped—a condition known as cardiac arrest. Symptoms of this life-threatening condition may include crushing pain or pressure behind the breastbone; pain in the arms, neck, or shoulder; anxiety and a feeling of impending doom; difficulty breathing; heavy perspiration; weakness; nausea; and loss of consciousness. The American Red Cross recommends that CPR be performed only by individuals who have received special training in the recognition of cardiac arrest and proper performance of CPR skills.

CPR combines the techniques of artificial respiration with the application of external heart massage to keep blood flowing through the victim's body. The first-aid provider positions the victim face up on a firm surface and clears the airway of any obstructions. To maintain an open airway, the head is tilted back and the chin lifted forward. The provider then gives the victim two breaths by mouth or mask. If no pulse is detected at the carotid artery (located in groove beside windpipe in the neck), the first-aid provider kneels next to victim, placing the heel of one hand on top of the other over the lower half of the sternum. The provider depresses the chest about 5 cm (2 in), forcing blood from the heart through the victim's arteries. When the pressure is released, blood flows into the heart. The first-aid provider applies the pressure in short, rhythmic thrusts about 15 times every ten seconds. This cycle of two breaths followed by 15 chest compressions is repeated until the victim revives or professional medical help arrives.

Severe Bleeding

The presence of blood over a considerable area of a person's body does not always indicate severe bleeding. The blood may ooze from multiple small wounds or be smeared, giving the appearance of more blood than is actually present. The rate at which blood is lost from a wound depends on the size and kind of blood vessel ruptured. Bright red, spurting blood indicates injury to an artery while welling or steadily flowing, dark red blood indicates injury to a vein.

Welling or spurting blood is an unmistakable sign of severe bleeding. If a major artery ruptures, a person may bleed to death within a minute. Injuries to veins and minor arteries bleed more slowly but may also be fatal if left unattended. Shock usually results from loss of fluids, such as blood, and must be prevented as soon as the loss of blood has been stopped.

To stop the bleeding, apply pressure directly over the wound and, when possible, elevate the bleeding body part. The first-aid provider should use bandages to hold a sterile dressing or clean cloth firmly over the wound. Dressings that become saturated with blood should not be removed but should be reinforced with additional layers. If an arm or leg wound bleeds rapidly and cannot be controlled by dressings and bandages, the first-aid provider can apply pressure to the artery at a point adjacent to the bleed called the pressure point. Arteries pass close to the skin at these points and can be compressed against underlying bone to stop arterial bleeding. The pressure point for the femoral artery, which supplies blood to the leg, is located on the front center of the leg's hinge, the crease of the groin area where the artery crosses the pelvic bone. The pressure point for the brachial artery, which supplies blood to the arm, is located halfway between the elbow and armpit on the inner side of the arm.

Fainting, Seizures, and Coma

Fainting, a sudden, temporary loss of consciousness, occurs when the brain does not receive enough blood. Just before fainting, a person's skin may appear pale and clammy or sweaty. To restore blood flow to the brain, a first-aid provider should elevate the unconscious person's feet or position the individual's head below the level of the heart. The victim's airway and breathing should be closely monitored. A fainting victim must also be kept warm to prevent shock. If the victim does not fully recover after five minutes, medical help should be requested.

Seizures, sudden brief episodes of intense neurological activity, may result from a variety of causes, including epilepsy, a neurological disorder, and head injuries. First aid for seizures consists of protecting the victim from accidental injury during the seizure. The first-aid provider should not put any objects in a seizing person's mouth or try to hold the tongue. If the victim has medical identification indicating epilepsy, an ambulance need not be called unless the person experiences multiple seizures or one seizure lasts more than five minutes. Otherwise, once the seizure stops, question the person about the need for a hospital evaluation. If no medical identification exists the first-aid provider should request medical assistance.

A deep state of unconsciousness due to illness or injury is known as a coma. Comatose individuals cannot be awakened. Heart failure, stroke, epilepsy, diabetes, or traumatic brain injury can cause comas and a medical alert tag on the victim may identify a possible cause of the coma. If the person is breathing, first aid is limited to providing comfort until medical assistance arrives. If the victim is not breathing, the first-aid provider should administer mouth-to-mouth or mask-to-mouth resuscitation.

Poisoning and Drug Overdose

A poisonous substance introduced into the body through the mouth or nose causes symptoms such as nausea, cramps, and vomiting. Poisons include toxic medications, herbicides, insecticides, rodenticides, household disinfectants, and noxious gases.

In a case of poisoning, the first-aid provider should remove the victim from a toxic environment, then contact the poison control center listed in most United States phone books. If the number is unavailable, the provider should call a physician or hospital emergency department. If possible, the provider should try to identify the poison, either by questioning the victim or searching for suspicious containers. Containers of many poisonous substances list the antidote, or remedy, on the label. Burns or stains on the skin or a characteristic odor on the breath may also help the first-aid provider recognize the poison.

Unless instructed to do so by the poison control center, the first-aid provider should never give a poisoning victim anything to eat or drink. Vomiting should not be induced unless the poison control center recommends it. If the victim vomits, the first-aid provider should turn the individual on the side and clear the airway. Before clearing the victim's mouth of any obstructions, however, the provider should first put on clean first-aid gloves or wrap a cloth around his or her fingers. If the person who ingested the poison is unconscious, the airway, breathing, and circulation should be checked and CPR started if necessary.

A drug overdose occurs when an individual takes too large a dose of a drug or takes a dose that is stronger than the person can tolerate. A drug overdose can be difficult to diagnose because the signs and symptoms vary widely and often mimic other illnesses or injuries. Symptoms of a drug overdose include unusually dilated or contracted pupils, vomiting, difficulty in breathing, hallucinations, and in severe cases unconsciousness and slow, deep breathing. If an overdose is not treated, the individual may die. Victims of overdose should be taken immediately to a hospital emergency room.

Burns

A burn is an injury to the skin caused by exposure to fire, hot liquids or metals, radiation, chemicals, electricity, or the sun's ultraviolet rays. Burns are classified according to the depth of tissue damage and extent of the burn. A first-degree, or superficial, burn, which involves only the surface of the skin, is characterized by reddening. A second-degree burn extends beneath skin surface and causes blistering and severe pain while a third-degree, or full-thickness, burn causes charring and destruction of the cell-producing layer of skin. The severity of a burn depends also on the area involved, expressed as a percentage of the total body surface area. Severe burns cause shock and loss of body fluids. A person suffering third-degree burns over more than 10 percent of body surface area should be hospitalized as soon as possible.

First aid for burns involves removing the source of the burn as soon as possible. The burn should be cooled immediately with cold water. A clean, cold wet towel or dressing can be placed on less serious burns to ease pain and protect the burn from contamination. Continuously bathe chemical burns with running water for at least 20 minutes to dilute the substance. Any powder should be carefully brushed off with gloved or protected hands before washing. Wet dressings or ointments should never be used for burns. Instead, the first-aid provider should gently apply dry, sterile dressings held in place by bandages and seek immediate medical attention.

Electric Shock

Contact with electrical current is potentially fatal. Electricity passing through the body can cause injury to the skin and internal organs. If electricity passes through the heart, the heart muscle may be damaged and the heart's rhythm interrupted, leading to cardiac arrest. The signs and symptoms of electric shock include tingling, burns on the skin where the current entered or exited, muscle pain, headache, loss of consciousness, irregular breathing or lack of breathing, and cardiac arrest. The severity of the injury depends on the strength of the electric current and the path the current takes through the body. The person providing first aid to a victim of electric shock should not touch the individual's body until the source of the shock is turned off. Because of the potential for internal injuries, victims of electrical injury should not be moved unless they are in immediate danger. The first-aid provider should monitor the victim for symptoms of shock. If the victim has stopped breathing and has no pulse, CPR should be performed after the airway, breathing, and circulation have been checked. When the victim's vital signs are stable, the site of the burn should be treated using the same methods used for other burns.

Animal Bites and Stings

Animals such as snakes, dogs, cats, small rodents like squirrels, certain insects, and spiders may bite humans with dangerous consequences. Many snakebites are caused by nonvenomous (nonpoisonous) snakes and do not require treatment beyond cleaning the wound. Bites inflicted by venomous snakes require immediate first-aid measures. The victim should be taken as soon as possible to the nearest emergency medical facility. In the interim, the first-aid provider should not cut the area around the bite, attempt to suck out the venom, or apply ice to the wound. The focus of first aid should be to prevent the venom from spreading rapidly through the individual's bloodstream. The victim should be kept quiet to avoid stimulating circulation of the venom. In addition, the bite area should be kept at a lower level than the rest of the body. The wound should be washed thoroughly with soap and water, blotted dry, and loosely covered with a sterile dressing.

Bites from other animals should be thoroughly washed, treated with an antibiotic ointment, and bandaged. The victim should seek medical attention if the bite is severe, if rabies (an infectious viral disease) is suspected, or if the bite becomes infected. Bites from other humans are particularly prone to serious bacterial infection and should be treated by a medical professional. Victims of any animal or human bite whose immunizations are not current may need a shot for tetanus, an often fatal infectious disease affecting the muscles of the neck and jaw.

Biting insects include fleas, mosquitoes, bedbugs, lice, chiggers, and gnats. Bites from these insects should be washed to prevent infection, and cold compresses or topical medications applied to alleviate itching and pain. Bites from some species of ticks can cause serious illnesses including Lyme disease and Rocky Mountain spotted fever. When a tick bites a person, it may attach itself to the body by burrowing into the skin. As a result, a tick should be removed by carefully pulling it straight out with tweezers so as not to leave its head behind. The tick should not be squeezed when it is removed. Bites from most spiders can be treated like those of other biting insects. Bites from black widow spiders, tarantulas, scorpions, and other poisonous spiders require medical help. They are treated similarly to poisonous snakebites.

Heat Illnesses

Exposure to excessive heat may cause heat exhaustion or heatstroke. Heat exhaustion results from excessive loss of body fluids and body salts. Symptoms include pale and clammy skin, heavy perspiration, a weak pulse, and shallow breathing. Headache and vomiting may also occur. In heat exhaustion the internal body temperature remains close to normal.

Heatstroke, a malfunction of the heat-control centers in the body, occurs less frequently than heat exhaustion and is much more serious. It commonly affects the elderly. The symptoms of heatstroke are hot and flushed skin, absence of perspiration, a rapid but weak pulse, rapid breathing, and a high body temperature. The affected person may feel dizzy and lose consciousness.

Victims of heat exhaustion should rest in a cool area with their feet elevated. Further cooling can be achieved with cool water compresses and a fan. The victim should never be given medications used to treat fever, such as aspirin. The person suffering from heat exhaustion may feel nauseous at first, but after resting for a period, he or she may be able to sip minimally salty water or an electrolyte solution to replenish salt lost from perspiration. In serious cases, medical care is required. First-aid measures for heatstroke are similar to those for heat exhaustion, but the victim should be more aggressively and rapidly cooled, should not be given anything by mouth, and the feet should not be raised if breathing difficulties are observed. The heatstroke victim must be taken immediately to an emergency care center.

Cold Injuries

Exposure to cold can lead to hypothermia, a condition in which the body's internal temperature drops below normal. The first-aid provider should seek medical help first, if possible, and rewarm a hypothermic individual by whatever means available, including body warmth. If the victim is alert, warm, sweet fluids may be given. If the victim is breathing at a rate less than six breaths per minute, mouth-to-mouth or mask-to-mouth resuscitation can be started. CPR should not be performed because a hypothermic person may have a heartbeat even when the pulse is undetectable and any CPR may cause cardiac arrest.

Frostbite is a condition in which the skin freezes, initially causing pain and redness in the affected area, which may develop into numbness and whiteness. The first-aid provider should rewarm frozen areas (usually extremities) of the victim's body slowly by using skin to skin contact, immersing frozen part in warm, not hot, water, or using warm compresses. Avoid massaging the affected area, which may cause tissue damage. The first-aid provider should not thaw frozen areas that may refreeze before the victim reaches a medical facility.

Head, Eye, and Nose Injuries

Injuries to the head may involve the scalp, skull, or brain. If the victim has a head wound, the first-aid provider should not apply pressure to it, as this may damage the brain. The victim's airway should be kept clear from obstructions, such as vomitus, which is common in cases of head injury. If the victim has a seizure, a sudden spasm of the body, the head must be protected with cushions to prevent further injury. All individuals with head injuries should be evaluated by a physician.

Medical attention should be sought for all eye injuries as well. In the case of foreign material in the eye, especially *caustic* substances, or those that can burn, corrode, or dissolve tissues, the eye should be flushed immediately with a cool, sterile saline solution, if available, or plain tap water for 15 to 30 minutes. The first-aid provider should not attempt to remove embedded objects from the eye.

The most common injuries to the nose involve nosebleeds, objects lodged in the nasal passages, and broken nasal bones. The victim of a simple nosebleed should sit down, lean forward, and gently pinch together the soft part of the nose for 15 minutes. A cold compress can also be placed on the bridge of the nose. If material lodged in the nose cannot be forced out by gently blowing the nose, the victim should request medical help. In the case of a broken nose, the first-aid provider should apply a cold compress to the bridge of the nose and seek medical attention.

Sprains and Fractures

A sprain, the painful stretching or tearing of ligaments (tissues that connect bones at joints), occurs when a bone is suddenly wrenched at the joint. A fracture, a break or crack in a bone, is caused by sudden, violent pressure against the bone. Great pain and swelling characterize both a sprain and a fracture, but inability to move the affected part, a deformed appearance, and pain or tenderness at a specific point usually indicate a fracture. Sprains and fractures should be treated in the same way by a first-aid provider since it can be difficult to diagnose a fracture without an X ray of the affected bone.

Because the slightest movement of the affected part may cause the injured person great pain and increase the damage, no attempt should be made to straighten or move sprained or broken limbs until medical help arrives. If the injured person must be transported to a hospital, rigid splints should be used to immobilize the broken part and adjacent joints or bones. Splints can be improvised from light, smooth boards or folded cardboard and tied to the broken part with wide strips of cloth or improvised material.

If a person is found with the head or body in an unnatural position, a fracture of the spinal column may have occurred. Other signs of a broken spinal column are severe pain in the back or neck and lack of movement of the lower extremities. The first-aid provider should not attempt to straighten or move the injured person's body as this may cause permanent paralysis or death. If the victim must be transported, his or her body should be immobilized by placing it on a flat board. However, moving such a victim should not be attempted without prior training.

Contributed By:

James A. Blackman¹

¹"First Aid," *Microsoft® Encarta® 98 Encyclopedia*. © 1993-1997 Microsoft Corporation. All rights reserved.

4.4 Unidad 4.

El tema de esta unidad es Contando Cuentos. El objetivo que aparece en el programa de la materia es *Distinguir la pronunciación correcta de verbos en pasado y reconocer las tres pronunciaciones diferentes así como sus reglas*.

Penny Ur (en Ur, pp. 51-52) se refiere a ejercicios de seguir un texto escrito como una 'técnica válida' para presentar nuevo material y lectura asistida, favorece a que los alumnos se acostumbren a cómo suena el lenguaje y a la correspondencia entre la ortografía y la pronunciación. Por otra parte, la autora dice al respecto del uso de historias:

Stories, if interesting and well-told, are readily listened to by most people, and are particularly popular with younger learners. In most textbooks there are stories or anecdotes of one kind or another, used as intensive reading: as a basis for comprehension questions, for teaching vocabulary or grammar, for literary analysis or whatever... Stories there are, in short, to suit every taste and every level of proficiency. But I suggest here that we use them neither for intensive language-learning nor for extensive reading, but simply let students listen to them for fun. (Ur, p. 63)

Por esta razón, para las actividades de esta unidad *The Monkey's Paw* y *The Wind in the Willows: The Adventures of Toad* se decidió dar al alumno la oportunidad de salir un poco de la rutina y dedicarse a escuchar las historias como entretenimiento. Cabe señalar que de cualquier modo el alumno podrá preguntar, al final de cada historia, acerca de expresiones y vocabulario que le sea desconocido. Además, como llevará consigo el texto escrito de las historias tendrá oportunidad de consultar un diccionario o preguntar a otras personas acerca del contenido del texto.

4.4.1 *The Monkey's Paw*.

The Monkey's Paw se trata de un cuento de misterio muy popular. Es un audio de una duración de 15 minutos aproximadamente, tanto el tema como la manera en que es

narrado provocan interés en el escucha y lo hacen poner atención a los acontecimientos de la historia. Este material es graduado y dirigido a adolescentes y adultos con un nivel intermedio en el idioma inglés.

Objetivo: El alumno reforzará sus conocimientos del idioma al escuchar una historia. Identificará expresiones y palabras que le sean desconocidas.

Procedimiento: El alumno escuchará la historia de *The Monkey's Paw* y la seguirá en el texto escrito. También podrá leerlo más tarde si decide escuchar únicamente y hacer que esta actividad tenga un mayor grado de dificultad. El alumno podrá subrayar aquellas palabras y expresiones desconocidas que posteriormente serán discutidas en clase.

Material del profesor: audiocaset, grabadora, fotocopias de la historia, pizarrón, gises o marcadores.

Material del alumno: fotocopias de la historia y bolígrafo.

Clave de respuestas: ver transcripción en el Anexo 4 4.4.1

4.4.2 *The Wind in the Willows: The Adventures of Toad.*

Los cuentos son, en general, buen material de apoyo en una clase. Podría decirse que la mayoría de las personas, sin importar la edad, disfrutan de una narración de este tipo pues no es común utilizarla en el salón de clase. *The Adventures of Toad* es un audio grabado con voces adaptadas y efectos especiales, lo cual lo hace aún más

atractivo. Esta historia contiene vocabulario y expresiones idiomáticas comunes en el idioma inglés, pero con las que el alumno podría no estar familiarizado, por lo tanto es una buena fuente para que el estudiante pueda practicar y aprender nuevas expresiones y ampliar su vocabulario. Este cuento es narrado en inglés británico.

Objetivo: El alumno reforzará sus conocimientos del idioma al escuchar una historia, identificará expresiones y palabras que le sean desconocidas que posteriormente serán discutidas en clase.

Procedimiento: El alumno escuchará la historia de *The Wind in the Willows: The Adventures of Toad* y la seguirá en el texto escrito. También podrá leerlo más tarde si decide escuchar únicamente y hacer que esta actividad tenga un mayor grado de dificultad. El alumno podrá subrayar aquellas palabras y expresiones desconocidas.

Material del profesor: audiocaset, grabadora, fotocopias de la historia, pizarrón, gises o marcadores.

Material del alumno: fotocopias de la historia y bolígrafo.

Clave de respuestas: ver transcripción en el Anexo 4 4.4.2

4.5 Unidad 5.

El tema de esta unidad es El Sentido de la Aventura. El objetivo que aparece en el programa de la materia es *Practicar la pronunciación del sonido /I/*.

4.5.1 *Travelling.*

Esta actividad de comprensión auditiva aporta información interesante de cómo los británicos y americanos pasan sus vacaciones. Además del aspecto cultural típico de estas dos nacionalidades con respecto a este tema, el texto permite al alumno reforzar vocabulario que ya ha visto en clase y elegir la opción correcta de la información que encontrará en la lectura. El discutir cuál de las dos opciones es la correcta le permitirá hacer conjeturas sobre información cultural que le aportará un conocimiento significativo sobre las costumbres y datos acerca de estas dos culturas.

Esta actividad es de habilidades integradas y por lo tanto involucra comprensión de lectura, comprensión auditiva y producción oral y da mayor énfasis a la comprensión auditiva.

Objetivo: El alumno discriminará información específica para escoger, de entre dos opciones, la que sea correcta; reforzará palabras de vocabulario referentes a vacaciones que ya ha estudiado en clase y distinguirá las diferentes pronunciaciones del sonido ///.

Procedimiento: La primera parte de esta actividad se encuentra en las páginas 60 y 61 del libro de texto del alumno (Think First Certificate) que consiste en describir fotografías referentes a tipos de vacaciones y lugares para vacacionar, después el alumno opina cuál / cuáles de esos lugares él escogería para ir de vacaciones y posteriormente completa 8 oraciones con vocabulario relacionado al tema: *brochure, package tour, safari, souvenirs, charter flight, holiday resort, half board y self-catering.*

El profesor dará al alumno el texto (versión A o B) *Travelling* y le pedirá que lo lea con cuidado pues tiene información incorrecta. Una vez que el alumno ha leído el texto en silencio e individualmente, trabajará en parejas y lo leerá en voz alta a su compañero.

Ambos deberán encontrar la información que no coincide en los textos y decidirán quien tiene la información correcta y porqué. Para ello deberán discutir y llegar a un acuerdo, negociando – sin leer el texto del otro. En algunos de los casos la información resulta obvia, pero en otros los alumnos necesitarán debatir porqué escogen una u otra opción.

Finalmente, en parejas escribirán un texto de 120 a 150 palabras utilizando la información del texto y agregando datos que ellos sepan al respecto de este tema. 2 o 3 parejas leerán su texto al resto de sus compañeros de clase.

Material del profesor: texto, pizarrón, gises o marcadores y clave de respuestas.

Material del alumno: texto y bolígrafo.

Clave de respuestas: TRAVELLING

Most people in economically developed countries take at least one long holiday a year. In Britain, for example, the majority of employees are away from work for at least (1) 28 days / four weeks a year, but in the USA and Canada the average annual holiday lasts for two or three weeks only.

Generally speaking, the annual holiday is a very big item on the budget, especially for families with (2) grown / young children. It may cost a lot more than a whole month's salary. This is why holiday-makers think very carefully before making decisions. And this is why the travel business is very big business indeed. The holiday business is highly competitive, and companies have to offer low rates if they are to survive. It is now possible for most British people to spend a holiday in Europe, in Spain, Portugal or (3) South Africa / Greece once a year. Similarly, millions of Americans can afford a Caribbean cruise or a package tour to Europe. Other American families find European destinations very expensive, and prefer Florida or California to Italy or France.

British families have found that (4) package tour / self-catering holidays are more economical than the other options. In a typical case, a family will rent a cottage in the west of England, or in Scotland, Wales or Ireland for a week or two. They will drive to the cottage, buy their food in local shops, and cook it themselves. On the other hand, the average family from the USA spends its vacations in its own country, enjoying the beaches of (5) Vermont / Miami or the ski resorts of (6) Miami / Vermont. American tourists in Europe tend to be Mr. And Mrs X from Omaha, Nebraska and thousands of other locations, in their sixties or older, spending two weeks in (7) seven or eight / three or four countries. They have found their ideal vacation: the package tour. The package tour is economical, and the tour operator does all the planning.

The low-price package tour is a phenomenon of the latter part of the (8) 21st / 20th century, and is a major source of income for tour operators, travel agencies, airlines, hotels, restaurants and the thousands of other businesses involved in the travel industry. It is also the most economical alternative for the traveller who wants to go abroad at a reasonable price.

A. Read the following text carefully. It has eight mistakes that relate to the content of the text. Try to identify them.

(A) TRAVELLING

Most people in economically developed countries take at least one long holiday a year. In Britain, for example, the majority of employees are away from work for at least 28 days, but in the USA and Canada the average annual holiday lasts for two or three weeks only.

Generally speaking, the annual holiday is a very big item on the budget, especially for families with grown children. It may cost a lot more than a whole month's salary. This is why holiday-makers think very carefully before making decisions. And this is why the travel business is very big business indeed. The holiday business is highly competitive, and companies have to offer low rates if they are to survive. It is now possible for most British people to spend a holiday in Europe, in Spain, Portugal or South Africa once a year. Similarly, millions of Americans can afford a Caribbean cruise or a package tour to Europe. Other American families find European destinations very expensive, and prefer Florida or California to Italy or France.

British families have found that self-catering holidays are more economical than the other options. In a typical case, a family will rent a cottage in the west of England, or in Scotland, Wales or Ireland for a week or two. They will drive to the cottage, buy their food in local shops, and cook it themselves. On the other hand, the average family from the USA spends its vacations in its own country, enjoying the beaches of Miami or the ski resorts of Vermont. American tourists in Europe tend to be Mr. And Mrs X from Omaha, Nebraska and thousands of other locations, in their sixties or older, spending two weeks in seven or eight countries. They have found their ideal vacation: the package tour. The package tour is economical, and the tour operator does all the planning.

The low-price package tour is a phenomenon of the latter part of the 21st century, and is a major source of income for tour operators, travel agencies, airlines, hotels, restaurants and the thousands of other businesses involved in the travel industry. It is also the most economical alternative for the traveller who wants to go abroad at a reasonable price.

B. Now work with a partner and read the text out loud. Together identify the information which is different in both texts, decide who has the correct information and why and underline it if it is in your text or add it if it is different. You have to be prepared to explain to your class why you both made that choice. You may take turns to read the text.

A. Read the following text carefully. It has eight mistakes that relate to the content of the text. Try to identify them.

(B) TRAVELLING

Most people in economically developed countries take at least one long holiday a year. In Britain, for example, the majority of employees are away from work for at least four weeks a year, but in the USA and Canada the average annual holiday lasts for two or three weeks only.

Generally speaking, the annual holiday is a very big item on the budget, especially for families with young children. It may cost a lot more than a whole month's salary. This is why holiday-makers think very carefully before making decisions. And this is why the travel business is very big business indeed. The holiday business is highly competitive, and companies have to offer low rates if they are to survive. It is now possible for most British people to spend a holiday in Europe, in Spain, Portugal or Greece once a year. Similarly, millions of Americans can afford a Caribbean cruise or a package tour to Europe. Other American families find European destinations very expensive, and prefer Florida or California to Italy or France.

British families have found that package tour holidays are more economical than the other options. In a typical case, a family will rent a cottage in the west of England, or in Scotland, Wales or Ireland for a week or two. They will drive to the cottage, buy their food in local shops, and cook it themselves. On the other hand, the average family from the USA spends its vacations in its own country, enjoying the beaches of Vermont or the ski resorts of Miami. American tourists in Europe tend to be Mr. and Mrs X from Omaha, Nebraska and thousands of other locations, in their sixties or older, spending two weeks in three or four countries. They have found their ideal vacation: the package tour. The package tour is economical, and the tour operator does all the planning.

The low-price package tour is a phenomenon of the latter part of the 20th century, and is a major source of income for tour operators, travel agencies, airlines, hotels, restaurants and the thousands of other businesses involved in the travel industry. It is also the most economical alternative for the traveller who wants to go abroad at a reasonable price.

B. Now work with a partner and read the text out loud. Together identify the information which is different in both texts, decide who has the correct information and why and underline it if it is in your text or add it if it is different. You have to be prepared to explain to your class why you both made that choice. You may take turns to read the text.

4.5.2 Everest.

Esta actividad se trata de un tema muy controversial, que aunque es continuamente discutido no deja de ser de interés para las personas que gustan de las aventuras y la naturaleza: La montaña más alta del mundo: el Monte Everest. En esta actividad el alumno deberá poner atención a lo que leen sus compañeros para poder dar su opinión de lo que escucha. Se trata de 11 personas que dan su opinión y testimonio de los problemas que se han suscitado en el Everest dada su popularidad en todo el mundo. La información y las opiniones sobre este tema fueron tomados de la página de internet de la *National Geographic Society* correspondiente al mes de octubre de 2001.

Esta actividad es de habilidades integradas y por lo tanto involucra comprensión de lectura, comprensión auditiva y producción oral y da mayor énfasis a la comprensión auditiva.

Objetivo: El alumno formará y expresará sus propias opiniones en relación a los textos que sus compañeros de clase leerán sobre el Foro: *Everest: Mountain of Trouble. Has the Spirit of Everest Been Lost?*

Procedimiento: La actividad que precede es la revisión de la tarea, la lectura de la página 69 *The Long and Wounding Road (Think First Certificate)* que trata de Ffiona Campbell, una mujer que cruzó el Continente Africano a pie y su experiencia en el viaje.

El profesor dividirá al grupo en equipos de 7 a 10 personas y dará a cada integrante una fotocopia de : *Everest: Mountain of Trouble. Has the Spirit of Everest Been Lost?*. Después de leer el texto tratarán de dar una respuesta breve a las preguntas. Posteriormente cada alumno de cada equipo recibirá una tarjeta con la

opinion de otra persona al respecto del tema, la leerá y preguntará o buscará las palabras que no conozca con el fin de comprender claramente lo que está leyendo. Posteriormente, cada integrante del equipo leerá la tarjeta de opinión a los demás y tomará nota de lo que escuche de las tarjetas de sus compañeros. Una vez que hayan sido leídas las opiniones, los alumnos harán sus observaciones y expresarán acuerdo o desacuerdo con lo que han escuchado, además de expresar su propio punto de vista al respecto. Finalmente, un alumno de cada equipo dará sus conclusiones al resto del grupo.

Material del profesor: textos, pizarrón, gises o marcadores.

Material del alumno: textos, bolígrafo y cuaderno.

Clave de respuestas: Ver material del profesor y del alumno en la siguiente página.

Everest: Mountain of Trouble?



Five years after the Everest tragedies chronicled in Jon Krakauer's best-seller *Into Thin Air*, the world's highest peak has become even more of a circus. As veteran climber and author David Roberts reports in the September/October 2001 issue's "Losing It on Everest", paragliders launch from its summit, climbers steal from one another, and hypoxic veterans push on to their deaths.

Which leads us to ask:

Has the spirit of Everest been lost?

Andy

Everest has become the world highest trekking peak. People pay money and are guided to the top. On the way, they litter with the same mentality as they would have in a city. This is not a lack of respect for only the mountain, it is a reflection of society and its lack of respect for all things in general coupled with the arrogance of thinking that one is "supreme". The argument of sherpas not caring about the rubbish is perhaps a reflection of their education in environmental matters. When one thinks that not so long ago everything they used was easily biodegradable - mind set can be hard to change. It is therefore a responsibility of all people to do what they can to correct this. For those that want to throw money at conquering the world's highest mountain, bear in mind that Everest is by no means the most dangerous - it is in fact one of the safest of the great 14 peaks. There is less than 50% chance of dying. For everyone, please remember that this is a symbol to the general behaviour towards different cultures and countries that the west seem to have. For those who wish to gain from the climb: the right attitude is paramount, you must endeavour to learn from your experiences - the greatest challenges are those within yourself. Finally when out, the greatest skill is to be safe, know when to turn back and the old motto: TAKE NOTHING BUT PHOTOS, LEAVE NOTHING BUT FOOTPRINTS.

Thanks for reading

Simone Marrocco

I cried when I read these words from Tenzing Norgay "everytime I carved another piece, I begged for her forgiveness."

Everest spirit is not lost. Lost is the character and courage of climbers who think they can buy a path to the summit. You can't buy strength, determination & experience. The spirit of Everest is what climbers like Norgay bring back with them when they come down.

A2

Please don't be so naive ...or might I say don't ask such a humanistic question. Everest will forever retain its magic. It has become yet another reminder of what ill-minded destruction humans can cause, even to something so special. A better question: Has the spirituality once held sacred by the mountaineers who climb Everest disappeared? An even better question: Has the global lack of spirituality in anything natural forced humans to ask leading questions that transfer guilt?

Minyak

The spirit of Everest lives, but not to suit the vanity of mankind. It was there millions of years before man began his assault and will be there long after we are gone. The spirit is angry at man's never-ending desecration. Her slopes are littered with the trash that humans generate all over the planet: garbage, discarded equipment, clothing, corpses (human & animal), you name it. Now that Everest has been "conquered" (Ha,ha!) ad nauseum we should clean up after ourselves and just go away and leave her to her solitude.

Mark

The spirit of Everest (Qomolangma, Sagarmartha) is alive within all who have climbed, trekked to, or just seen from a distance this majestic mountain.

It is true that the adventure of climbing has been severely diluted by the vast numbers of climbers attempting the peak each season, and the rubbish and body littered trail is a great disappointment, but the spirit of Everest is undiminished.

How do I know? I spent May 2001 on Everest, taking a trekking group to over 6500m up the North Face. The spirit is now in each and every one of us too.

Ian Throssell

Sadly, I believe it's true that the spirit of Everest is being lost - but not so much lost as sold to the highest bidder. As with so many things in life today, it is those people who think that they can buy life's experiences - and unfortunately there are far too many of them who seem to be able to afford it - who are ruining our world for the rest of us, and for future generations. Typically these people are driven by a totally selfish desire for the spectacular or the sensational, without any commitment or responsibility on their part. Why do the authorities that can control the number or "type" of people that are allowed access to Everest still allow these people to buy the opportunity to its summit? As always - money talks!

Russ

I see a lot of mention about the "mess" found on Everest. It's sad to find trash in such a (supposedly) pristine place, but as we all know it's fastly becoming the norm. It's all around us. Take a drive down any major road today, and watch the guy in the car ahead of you, sneak his exhausted cigarette butt out his open sunroof! What this all boils down to, is that cleanliness in the world's wild places starts with us. Our world (and it's trash) has evolved, but our "outdoor hygiene habits" have not. whether you're emptying out your pack on a side street somewhere in Nepal, or flying up highway 395 in the eastern Sierra, we have to keep reminding ourselves, that if we pack it in... we need to pack it out. We put it there, and now it's ugly. Lets clean up our act.

Lonnie

I'm not a climber. I am though, a world traveller, an individual with a wanderlust who is fascinated with the stories I read of Everest, and other adventures that this world has to offer. I partake of nature, in a manner that is of the utmost respect to our planet. From what I've read over the years, that doesn't seem to be what's been happening on Everest. For the true alpinist, I would imagine that Everest continues to own a spirit like none other. No one however, can deny that once the almighty dollar enters into the picture, things change. One by one, places sacred in our world are succumbing to exploitation. That's the pity. We'd better be vigilant or we'll someday find Disney setting up entrance gates at all of the treasured places in our world.

Peter

Everest was once a mountain that real climbers attempted. After a long apprenticeship on lesser peaks you might gain the qualifications to attempt to climb it. Everest has lost its appeal to real climbers for the most part because of the three ring circus that it has become. Most of the people that attempt the peak today are not real climbers, just a bunch of clowns, wanna be climbers who train on a stair master, not real mountains. They are looking for the guaranteed gratification of climbing the mountain. Today's society thinks that money is the answer to everything. If you have enough money and you want to climb Everest it should be guaranteed to you. Perhaps as one person wrote earlier they should put a cable car to the top and perhaps a waterslide down the other side to go down.

Sean

The spirit of the Everest will absolutely be lost due to the massive ravage made by a great deal of inflow of visitors and climbers. Conquering this holiest peak is a goal set by all of people all over the world, but in the mean time all of us should bear in mind that everything on the Everest, particularly environment, should not be ruined but be intact in order to keep her purity of spirit and culture.

Edrin

I don't consider myself a professional climber. All my climbing experience amounts to some mountains in the Balkans. I'd like to climb Everest one day but but what I hate is the fact that I am pretty sure that money would be a problem. However, I will never agree that the spirit of Everest has been lost. It won't be lost till the time when there will be people who will risk their life to climb it. It will forever remain a climber's ultimate dream and ultimate adventure.

4.6 Unidad 6.

El tema de esta unidad es Cambios. En esta unidad no existen objetivos específicos para el desarrollo de la comprensión auditiva.

4.6.1 Carol Weiden.

En este video Carol Weiden habla de su pasado, de sus recuerdos y vivencias de niña. Es un buen complemento al tema de la unidad Cambios pues continúa en la misma línea de dos de las actividades del libro de texto: a) comprensión auditiva acerca de una mujer que narra su niñez en la India, y b) comprensión de lectura de un texto que describe una casa y quienes ahí vivían.

Objetivo: El alumno identificará información importante del video y la anotará para después responder preguntas acerca del mismo.

Procedimiento: La primera parte de esta actividad es la lectura que se encuentra en las páginas 74 y 75 del libro de texto (Think First Certificate).

Posteriormente, el alumno verá el video y tomará notas de los aspectos que considere más importantes de la vida de Carol Weiden. Intercambiará sus notas con un compañero quien las completará con la información que piense sea importante. Verá por segunda vez el video y verificará el contenido de sus notas, agregando o eliminando información.

Después el alumno responderá a las siguientes preguntas:

1. *Where was she born?*
2. *What were her favorite childhood memories related to?*
3. *What did she enjoy doing the most with her neighbors?*
4. *How does she describe life in her home town?*
5. *Why was the place where she was born special for her?*

Material del profesor: video, videocasetera, televisión, pizarrón, gises o marcadores.

Material del alumno: cuaderno y bolígrafo.

Clave de respuestas:

1. Eastern North Carolina.
2. Her favorite childhood memories are about a much slower pace of life with a small town where everybody knew everybody and the neighbors got together a lot.
3. Having all the neighbors over to make home made ice cream or to eat watermelon in the summer.
4. In North Carolina life is more peaceful.
5. It's the kind of place where people can still know their neighbors and enjoy just sitting on the front porch with a glass of ice tea and talking to friends who might walk by and know what's important in life and take time to enjoy it. It's a great place to visit.

4.6.2 *Management Training.*

Este video muestra una manera diferente de cómo personas que trabajan juntas en una compañía pueden socializar, integrarse como equipo de trabajo y conocer el potencial que tienen el resto de sus compañeros. Además de la práctica del idioma, este video puede ayudar a los alumnos a tener ideas que les ayuden a llevar una mejor relación con sus compañeros de clase.

Objetivo: El alumno interpretará las actividades llevadas a cabo por los personajes de un video, aplicará la filosofía de éstas y propondrá un ejercicio o actividad cuyo

propósito sea el de mejorar la relación, integración y comunicación en su grupo de estudio.

Procedimiento: Los alumnos discutirán en equipos pequeños qué actividades o dinámicas grupales les ayudarían a mejorar su relación con sus compañeros de clase. Deberán referirse tanto a actividades que pueden llevarse a cabo tanto dentro como fuera del salón de clase. Un representante de cada equipo explicará brevemente cuáles fueron las actividades propuestas en su grupo.

Posterior a esto, los alumnos verán parte del video sin sonido, tomarán nota de cuáles son las actividades que se proponen en el video y harán conjeturas sobre cada una de ellas refiriéndose a cuál sería el objetivo de cada una. Discutirán sus opiniones con los miembros de su equipo.

Después verán y escucharán el video para verificar si sus conjeturas y opiniones coinciden con aquellas del video.

Finalmente, cada alumno describirá qué actividad propone que pueda organizarse en su grupo para mejorar la comunicación y fomentar la integración del mismo.

Material del profesor: videocaset, videocasetera, televisión, pizarrón, gises o marcadores.

Material del alumno: cuaderno y bolígrafo.

4.7 Unidad 7.

El tema de esta unidad es El Mundo Natural. En esta unidad no existen objetivos específicos para el desarrollo de la comprensión auditiva.

4.7.1 *The Scilly Isles: The Fortunate Islands.*

The Scilly Isles: The Fortunate Islands es un segmento de un artículo de la revista Speak Up No. 187 acerca de este lugar que se encuentra en el suroeste de Inglaterra. En él se mencionan datos y características de este sitio turístico. Este material auditivo contiene información que ayudará a los alumnos a conocer un poco de este país y a ampliar su cultura con respecto al Reino Unido ya que se han agregado dos actividades relacionadas con este tema, una como introducción a la comprensión auditiva y otra posterior a ésta.

Objetivo: El alumno practicará la comprensión auditiva a través de ejercicios con temas relacionados al El Mundo Natural y ampliará su conocimiento del Reino Unido y su división política.

Procedimiento: El profesor leerá en voz alta información acerca del Reino Unido y el alumno tomará notas de lo que considere más importante. Posteriormente, comentará con sus compañeros de clase lo que escuchó. Además ampliará el contenido de la información aportando su conocimiento personal acerca de este lugar.

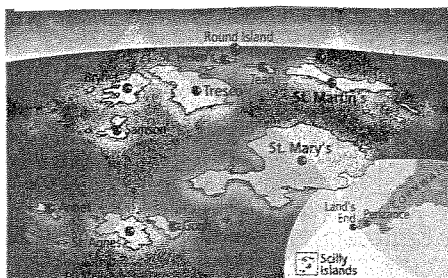
Posteriormente, recibirá un ejercicio de falso y verdadero que leerá con atención. Después de esto, escuchará una grabación y contestará el ejercicio. La cinta se repetirá dos o tres veces para que el alumno pueda revisar las respuestas del ejercicio. Después intercambiará información con el resto de sus compañeros para verificar que sus repuestas sean correctas. Finalmente, el profesor dará al grupo las respuestas correctas.

La actividad siguiente es formar grupos de 5 personas y dar a cada equipo fotocopias de folletos acerca de turismo ecológico en el Reino Unido. Los alumnos leerán la información y decidirán qué lugar quieren visitar y porqué. Expresarán su opinión al resto del grupo.

Material del profesor: audiocaset, grabadora, fotocopia con ejercicio de falso y verdadero, fotocopia con información y mapa del Reino Unido, fotocopias de los folletos, pizarrón, gises o marcadores y clave de respuestas.

Material del alumno: fotocopia con ejercicio de falso y verdadero, fotocopia con información y mapa del Reino Unido, fotocopias de los folletos, cuaderno y bolígrafo.

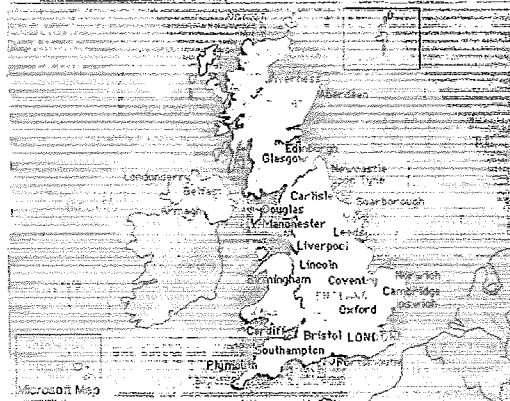
THE ISLES OF SCILLY: THE FORTUNATE ISLANDS



Read the statements carefully. Listen to the cassette and decide if the statements are true or false.

1. George Teideman has a positive opinion about the Isles.
2. The place has about 11 islands.
3. George Teideman considers that these islands are special because of their archaeology, flora and bird variety.
4. These Islands George Teideman talks about are part of the British Isles.
5. Teideman was born in Sydney, Australia.
6. You can get to the Isles of Scilly by boat, plane or helicopter.
7. To go to the Isles of Scilly one first has to get to Land's End or Penzance.
8. Harold Wilson visited the Isles of Scilly for political reasons.
9. The Abbey Garden on Trevelick was developed by Harold Wilson.
10. Today's high teaching standards in British schools are a result of Augustus Smith who introduced compulsory education years ahead of the mainland.

UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND



The United Kingdom is the name for Great Britain and Northern Ireland. The kingdom includes the island of Great Britain, comprising England, Scotland, and Wales; and Northern Ireland, an integral component of the kingdom, occupying part of the island of Ireland.²

The British Isles is the name for all the islands surrounding and including Great Britain, Northern Ireland and the Republic of Ireland.

Great Britain is the largest island in the British Isles. It consists of England, Wales and Scotland.

Over 58.5 million people (1996 Census) live in the United Kingdom. About 48 million people live in England, 3 million people live in Wales, 5 million live in Scotland and 1.5 million live in Northern Ireland. The population of the Republic of Ireland is about 3.5 million.

²"Great Britain." *Microsoft® Encarta® 98 Encyclopedia*. © 1993-1997 Microsoft Corporation. All rights reserved.

Clave de respuestas:

1. True
2. False. It has about forty islands.
3. True
4. True
5. False. He's a Londoner.
6. True
7. True
8. False. He went there to escape from the pressures of being a prime minister.
9. False. It was developed by Augustus Smith, a splendid Victorian figure who moved there in 1834 and ruled the isles with an iron hand.
10. True

4.7.2 *Conservation Issues: How can we help our world?*

El tema de la ecología es sin duda uno de los más importantes en la actualidad. Resulta polémico dado que aún cuando hay muchas cosas que cada individuo puede hacer, deja la responsabilidad a los gobernantes con el pretexto de que lo que una persona haría nunca sería suficiente para solucionar este problema que aqueja al mundo entero. Con esta serie de actividades se pretende que el alumno tome consciencia de cómo afectan los problemas ecológicos a nuestro planeta y que plantee soluciones viables que le involucren en particular.

Esta actividad es de habilidades integradas y por lo tanto involucra comprensión de lectura, comprensión auditiva y producción oral y da mayor énfasis a la comprensión auditiva.

M-0123334

Objetivo: El alumno escuchará información acerca de temas relacionados con la conservación de la naturaleza, debatirá el contenido con sus compañeros de clase y propondrá soluciones viables en las que él pueda involucrarse personalmente.

Procedimiento: Las actividades en el libro de texto que anteceden a esta propuesta son *Costing the Earth: First thoughts and Vocabulary*.

Después cada alumno se integrará a un equipo de 4 personas y recibirá un texto con información relacionada con la conservación de la naturaleza y lo leerá en silencio. Subrayará la información que considere más importante y la leerá en voz alta a sus compañeros de equipo agregando su opinión y/o conocimientos personales respecto a este tema. Cada uno de los miembros del equipo hará lo mismo. Una vez que hayan terminado esta parte, debatirán los subtemas y propondrán soluciones viables a lo planteado en los mismos. Finalmente, comentarán con sus compañeros de clase cuáles fueron sus conclusiones y las soluciones que proponen.

Material del profesor: textos, pizarrón, gises o marcadores.

Material del alumno: texto, cuaderno y bolígrafo.

Clave de respuestas: ver los textos. Las respuestas pueden ser variadas.

Current Types of Conservation Issues

There are a variety of basic conservation methods used to protect global natural resources. Although each resource has a unique set of conservation problems and solutions, all resources are interconnected in a complex and little-understood web. Scientists have learned that damaging one thread of the web may weaken the entire structure. It is important that this connectivity be addressed in the search for solutions to resource shortages. It would be impractical to work toward the conservation of soil, for instance, without considering the needs and effects of nearby water and vegetation resources.³

³"Conservation," *Microsoft® Encarta® 98 Encyclopedia*. © 1993-1997 Microsoft Corporation. All rights reserved.

Biodiversity Conservation

Biodiversity, or biological diversity, denotes the number and variety of different organisms and ecosystems in a certain area. Preserving biodiversity is essential for ecosystems to respond flexibly to damage or change. Humans benefit greatly from the many medicines, crops, and other products that biodiversity provides. As many as 40 percent of our modern pharmaceutical medicines are derived from plants or animals.

Unfortunately, human activities have greatly reduced biodiversity around the world. The 20th century encompasses one of the greatest waves of extinction, or elimination of species, to occur on the planet. The greatest threat to biodiversity is loss of habitat as humans develop land for agriculture, grazing livestock, industry, and habitation. The most drastic damage has occurred in the tropical rainforests, which cover less than seven percent of the earth's surface but contain over half of the planet's biodiversity.

Several nations have laws protecting endangered wildlife. An international treaty, the Convention on the International Trade of Endangered Species (CITES), went into effect in 1975 and outlawed trade of endangered animals and animal parts. In the United States, the Endangered Species Act (ESA) was enacted in 1973 to protect endangered or threatened species and their habitats. A new scientific field, conservation biology, studies ways to stop the destruction of biodiversity and restore natural habitats.

Forest Conservation

Forests provide many social, economic, and environmental benefits. In addition to timber and paper products, forests provide wildlife habitat and recreational opportunities, prevent soil erosion and flooding, help provide clean air and water, and contain tremendous biodiversity. Forests are also an important defense against global climate change. Through the process of photosynthesis, forests produce life-giving oxygen and consume huge amounts of carbon dioxide, the atmospheric chemical most responsible for global warming. By decreasing the amount of carbon dioxide in the atmosphere, forests may reduce the effects of global warming.

However, huge areas of the richest forests in the world have been cleared for wood fuel, timber products, agriculture, and livestock. These forests are rapidly disappearing. The tropical rainforests of the Brazilian Amazon River basin were cut down at an estimated rate of 50,000 sq km (20,000 sq mi) per year in the late 1980s. The countries with the most tropical forests tend to be developing and overpopulated nations in the southern hemisphere. Due to poor economies, people resort to clearing the forest and planting crops in order to survive. While there have been effective efforts to stop deforestation directly through boycotts of multinational corporations responsible for exploitative logging, the most effective conservation policies in these countries have been efforts to relieve poverty and expand access to education and health care.

In the United States and Canada, forests are threatened by extensive logging, called clear-cutting, which destroys plant and animal habitat and leaves the landscape bare and unproductive if not properly reforested. Small pockets of ancient forests from 200 to 1200 years old still exist but are threatened by logging interests.

Water Conservation

Clean freshwater resources are essential for drinking, bathing, cooking, irrigation, industry, and for plant and animal survival. Unfortunately, the global supply of freshwater is distributed unevenly. Chronic water shortages exist in most of Africa and drought is common over much of the globe. The sources of most freshwater supplies, groundwater (water located below the soil surface) reservoirs and rivers, are under severe and increasing environmental stress because of overuse, water pollution, and ecosystem degradation. Over 95 percent of urban sewage in developing countries is discharged untreated into surface waters such as rivers and harbors.

About 65 percent of the global freshwater supply is used in agriculture and 25 percent is used in industry. Freshwater conservation therefore requires a reduction in wasteful practices like inefficient irrigation, reforms in agriculture and industry, and strict pollution controls worldwide.

In addition, water supplies can be increased through effective management of *watersheds* (areas that drain into one shared waterway). By restoring natural vegetation to forests or fields, communities can increase the storage and filtering capacity of these watersheds and minimize wasteful flooding and erosion. Restoration and protection of wetlands is crucial to water conservation. Like giant sponges, wetlands stabilize groundwater supplies by holding rainfall and discharging the water slowly, acting as natural flood-control reservoirs.

Energy Conservation

All human cultures require the production and use of energy—that is, resources with the capacity to produce work or power. Energy is used for transportation, heating, cooling, cooking, lighting, and industrial production. The world energy supply depends on many different resources including traditional fuels such as firewood and animal waste, which are significant energy sources in many developing countries. Fossil fuels account for more than 90 percent of global energy production but are considered problematic resources. They are nonrenewable, they can be depleted, and their use causes air pollution. In particular, coal plants have been one of the worst industrial polluters since the beginning of the Industrial Revolution of the 19th century. Moreover, mining or drilling for fossil fuels has caused extensive environmental damage.

There is a global need to increase energy conservation and the use of renewable energy resources. Renewable alternatives such as waterpower (using the energy of moving water, such as rivers), solar power (using the energy from the sun), wind power (using the energy of the wind or air currents), and geothermal energy (using energy contained in hot-water deposits within the earth's crust) are efficient and practical but largely underutilized because of the ready availability of inexpensive, nonrenewable fossil fuels in industrial countries.

While some countries, such as France and Japan, depend heavily on nuclear energy, it is still not a major energy source. Excessive production costs, serious safety concerns, and problems with the handling of the dangerous radioactive wastes have virtually eliminated it as a viable energy source in the United States.

In addition to using alternative energy resources such as solar and wind power, energy conservation measures include improving energy efficiency. Encouraging the expansion and use of public transportation systems and carpooling would dramatically increase energy efficiency. In the household, energy can be conserved by turning down thermostats, switching off unnecessary lights, insulating homes, and using less hot water.⁴

⁴"Conservation," *Microsoft® Encarta® 98 Encyclopedia*. © 1993-1997 Microsoft Corporation. All rights reserved.

Una vez descritas las actividades y desarrollados los materiales para el curso de Inglés III se discutirán los criterios de selección y diseño de materiales que fueron mencionados en el capítulo tres.

1. *Debe existir una relación directa o indirecta entre los temas de los materiales y el contenido temático de cada una de las unidades del libro Think First Certificate, unidades 1 a 7.*

Existe una relación directa entre los temas de los materiales y el contenido temático de cada unidad. Por ejemplo el tema de la Unidad 1 es El inglés alrededor del mundo y los temas de los materiales de esta unidad son *Crossing Cultures* y *Patrick Crotty*. El primero contiene información relacionada con inmigrantes a los Estados Unidos y cómo éstos se adaptan a su nueva vida al mismo tiempo que tratan de mantener su identidad cultural y en el segundo un hombre habla de su ciudad natal: Washington D.C. Él menciona algunas de las características de esta ciudad y actividades que pueden llevarse a cabo.

2. *Deben cumplir las expectativas de los alumnos en cuanto a la práctica de la comprensión auditiva en el salón de clase.*

Se espera que los materiales cubran con las expectativas de la comprensión auditiva; para corroborarlo habría que llevar a cabo todas las actividades que se proponen en el presente proyecto y preguntar a los alumnos si éstos cumplieron con sus expectativas. Cabe señalar que los materiales, actividades y ejercicios que se proponen son de temas actuales y de diversa índole lo cual los hace atractivos para el estudiante y al mismo tiempo les aporta tanto información cultural de países de habla inglesa como práctica del idioma inglés.

3. *Deben tomar en cuenta los objetivos referentes a la habilidad que se mencionan en el programa, en caso de que los haya.*

Unicamente dos de las unidades del programa de Inglés III mencionan cuáles son los objetivos - Unidad 4 *Distinguir la pronunciación correcta de verbos en pasado y reconocer las tres pronunciaciones diferentes así como sus reglas* y Unidad 5 *Practicar la pronunciación del sonido / I /*. En el resto de las unidades no se establecen objetivos específicos para la comprensión auditiva. Por lo tanto este punto sólo aplica a las unidades mencionadas. En la Unidad 4 se practica la pronunciación de los verbos en pasado con ambas actividades (*The Monkey's Paw* y *The Wind in the Willows: The Adventures of Toad*) que narran tanto situaciones presentes como pasadas y en la Unidad 5 se practica el sonido / I / con el texto *Travelling*.

4. *Deben ayudar al alumno a ser independiente en el uso de sus estrategias de comprensión auditiva tanto dentro como fuera del salón de clase.*

Las actividades ayudarán al alumno a desarrollar sus estrategias de comprensión auditiva y a través de los ejercicios y materiales el alumno identificará maneras diferentes de hacerlo. Esto le permitirá tener autonomía fuera del salón de clase y decidir cómo puede mejorar esta habilidad, diseñando él mismo sus actividades y ejercicios.

5. *Deben proveer al alumno de ideas sobre procedimientos que puede utilizar en su aprendizaje fuera del aula.*

La explicación de cada una de las actividades y la secuencia serán de utilidad para que el alumno sepa qué hacer en diferentes situaciones en donde la comprensión auditiva sea imprescindible – comunicación unilateral, bilateral, participación activa o pasiva.

6. *Deben propiciar su aprendizaje.*

Las unidades desarrolladas en este trabajo de investigación aportan al alumno tanto información cultural como práctica del idioma real. A través de ésta el alumno reforzará lo ya aprendido, ampliará su vocabulario, mejorará su pronunciación y desarrollará habilidades para la comprensión auditiva.

7. *Deben dar la facilidad de practicar el idioma dentro del salón de clase en situaciones cercanas a las reales.*

Como se menciona en el punto anterior las situaciones presentadas se relacionan con la realidad actual. En el caso de la Unidad 4 Contando Cuentos aún cuando los temas son de situaciones irreales el lenguaje es de uso común, así como la pronunciación y el vocabulario y expresiones.

8. *Deben dar lugar a la interacción con otros estudiantes dentro del salón de clase.*

Las actividades dan pie a la interacción con otros estudiantes dentro del salón de clase, de hecho en cada una de ellas una o más tareas a desempeñar están relacionadas con compartir información con en pares, grupos pequeños, grupos grandes o con todos los compañeros de clase. La comunicación no puede ser unilateral únicamente cuando se tiene el elemento mas importante: el humano.

9. *Deben basarse en los principios del Enfoque Comunicativo.*

Como se explicó en el punto 2.4 La comprensión auditiva en el enfoque comunicativo este trabajo de investigación se basa en dicho enfoque.

10. *Deben dar lugar a la producción del alumno.*

Todas las actividades incluyen tareas de producción ya sea escrita u oral. El alumno tendrá que resumir, escribir o verbalizar sus opiniones, expresar sus ideas y resolver problemas con la ayuda de sus compañeros.

En este último capítulo de esta investigación se desarrollaron los materiales, actividades y ejercicios para la práctica de la comprensión auditiva de los alumnos de la asignatura de Inglés III de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés esperando que aporten información, ideas y conocimiento del mundo de habla inglesa, del mundo en general, del idioma inglés y de la práctica del mismo en un contexto de comunicación y respeto. Además se espera que el alumno sea capaz de poner en práctica lo aprendido para el mejoramiento de su nivel del idioma.

CONCLUSIONES

Como resultado de un estudio y la aportación de los comentarios de los alumnos de los diferentes semestres de la Lic. en Enseñanza de Inglés los programas de las materias de Inglés I a Inglés VIII fueron modificados y dicha modificación contempló un aumento en el nivel de inglés del alumno, pasando así de un nivel intermedio a un nivel avanzado del idioma lo cual redituará en beneficio de los alumnos como futuros profesores o administradores en el área de enseñanza-aprendizaje del inglés.

En el programa de la materia de Inglés III los objetivos específicos de la comprensión auditiva sólo mencionan las unidades 4 y 5, por lo cual se sugiere que sean desarrollados con más cuidado para que el alumno tenga mayores logros en esta habilidad.

Al detectar la necesidad del alumno de Inglés III de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de mejorar su comprensión auditiva, dado que es uno de los aspectos en su aprendizaje del inglés que más le preocupan, decidí elaborar las actividades y ejercicios que se proponen en este proyecto pensando además en dar al alumno material adicional. Con los ejercicios y actividades diseñados en este proyecto se espera que el alumno se beneficie al tener práctica adicional al escuchar textos auténticos y simulados además de obtener información relacionada con la identificación de algunas estrategias que podrá aplicar en la comprensión de un texto oral, las cuales podrá seguir aplicando de manera individual en sus demás cursos de inglés, otros idiomas o en otras asignaturas.

El presente trabajo se dirige a una población específica, los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés quienes tienen entre otros objetivos (expresado por ellos mismos en algunas de sus clases) el obtener el dominio del idioma - tener fluidez, comprender lo que escuchan y usar adecuadamente las reglas que rigen el idioma. En términos de la comprensión auditiva, no es de su interés el identificar reglas

gramaticales o nociones del lenguaje, sino funciones y aspectos paralingüísticos que les permitan lograr una comprensión más clara y precisa de la lengua. Por lo tanto con las actividades propuestas se pretende que el alumno cumpla sus objetivos con respecto al aprendizaje y práctica del idioma inglés.

Durante el desarrollo del presente trabajo de investigación me percaté de la complejidad del tema de la comprensión auditiva y de la necesidad de ahondar más en él para tener una visión más amplia al respecto del mismo.

Si bien inicialmente pensé que la información que encontré era suficiente, al terminar el proyecto me di cuenta de que existe mucha información con respecto a temas relacionados con la comprensión auditiva (estrategias de comprensión, estrategias de comunicación, estrategias de aprendizaje, el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua) que bien valdría la pena utilizar para ampliar el proyecto o incluso desarrollar un seguimiento del mismo.

Las estrategias de comprensión auditiva en las que se basa este trabajo de investigación se dirigen más hacia el uso del idioma y no mencionan procesos mentales, desarrollo del lenguaje, aprendizaje o adquisición del mismo.

Sería interesante ahondar en el tema de las estrategias para entender mejor cuáles son los procesos que desarrolla el alumno para poder comprender un texto oral o escrito

Existen otras vertientes que pueden ser desarrolladas en futuros proyectos académicos. Algunas de estas vertientes se relacionan con la comprensión de lectura, la percepción auditiva, la percepción social, el uso de estrategias de comunicación, la comprensión y su contexto cultural,

Como resultado de la investigación llevada a cabo para la elaboración de este trabajo, logré comprender lo complejo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de cuánto podemos contribuir los profesores en el desarrollo de las habilidades del alumno.

Para lograr lo anterior la labor docente debe ser siempre de calidad, el profesor debe proveer al alumno de las herramientas necesarias para su desempeño profesional y debe mostrar interés por ampliar sus conocimientos y así dar paso a su propio crecimiento profesional y al de sus alumnos.

Las actividades y ejercicios elaborados para la asignatura de Inglés III se basan en las once estrategias de comprensión auditiva que propone Rost. Estas estrategias se basan en el contenido de la información de lo que se escucha y no en los procesos de pensamiento, percepción o análisis del alumno al momento de escuchar o posterior a esta actividad.

Debe seguirse en esta misma línea de investigación, pero esta vez ahondando más en el tema de las estrategias. Con toda seguridad este conocimiento serviría para dar al alumno una mejor base para desarrollar otras estrategias como son de comunicación, de aprendizaje, de percepción. Lo cual redundaría en un mayor aprovechamiento de sus clases de inglés en la licenciatura.

Concretamente propongo la creación de actividades específicas para ejercitar algunas de las estrategias que el alumno puede utilizar al escuchar textos orales o leer textos escritos.

Debe darse al alumno la información necesaria para que comprenda cómo funcionan las estrategias de comprensión y así pueda ponerlas en práctica para su propio beneficio como alumno y posteriormente para que, a su vez, pueda ayudar a sus propios alumnos a mejorar esta habilidad.

En esta propuesta el uso adecuado de material auténtico en clase es de gran ayuda para alumnos. Este material puede adaptarse o utilizarse tal y como se encontró. En general, se considera que el uso de material auténtico es una práctica positiva que los maestros deben intentar hacer en clase. En esta propuesta existe material de los dos tipos, auténtico y semi-auténtico.

Se espera que esta propuesta sirva directamente al alumno, como se menciona en el propósito y justificación en la introducción de este proyecto, pero también sugiere al profesor la idea de no quedarse únicamente con lo que encuentre en su libro de texto, sino que tome su labor con profesionalismo y se responsabilice de su hacer docente siendo creativo en beneficio de sus alumnos.

APENDICE

TRANSCRIPCION

4.1 UNIDAD 1

Scene 1

Carol: Hi. This is Carol Henson, from KRW TV. Today we're bringing you a special report on family origins. We'll be talking to several people who have moved to this country from all over the world. We'll find out what they miss about their homeland, how they maintain their cultural identity and traditions, as well as what they like about their new country.

Scene 2

Carol: Hi. Welcome, and thanks for joining us. . .

Vedat: Thank you.

Carol: And your name is. . . ?

Vedat: Vedat.

Carol: Vedat? And where are you from, Vedat?

Vedat: I'm from Turkey.

Carol: And this young lady. . . he had you laughing, so happy. . . hello. . .

Vedat: Her name is Leyla. She is my daughter. She is five months old.

Carol: Well, do you plan on, on teaching Leyla Turkish?

Vedat: Yeah, I talk with her Turkish all the time and her mother talk with her English. . . and one day we are hoping she will have both language.

Carol: What other things from your culture are you planning on teaching Leyla?

Vedat: I want to teach to her. . . To older people, more respect. Which is, I don't see enough here, for me. You know, when. . . when grandfather come into room and I want you to stand up; say 'welcome', say 'hi'. Not lay down and you know, watch the TV. At least you can say 'hi' and stand up. That kind of respect to older people.

Carol: What do you miss most about Turkey?

Vedat: Um, my friends, my family, and besides that. . . Turkish foods.

Hai: My name La Thanh Hai. . . My, uh, first son Jason La, he's not here. He had a very good excuse. My second son, Jas La, and third, uh, third one, Robert La—in the back there—and there's Andrew La—the last one.

Carol: What do you, Hai, miss the most about living in Vietnam.

- Hai: First thing I miss my parents, my relatives, my friends, especially my school. . . and I grew up in small community, and, everybody we know the other and that's, the reason I, uh, took my children to the Vietnam last summer, to show them how—the, the interdependent, uh, philosophy with the Vietnamese culture.
- Jason: Yeah, we were there over the last summer—and it was different! Yeah, we visited our relatives, and, and uh, ate like different foods and, uh, the beaches was really great, it was warm. We swam when it was raining, so that—it was pretty fun.
- Carol: Can you tell me about some things you liked about Vietnam?
- Jason: Uh, the food, uh, my parents. . . my grandparents. . . my relatives, and a couple of my friends that I met there.
- Eva: Hi. My name is Eva Maria Rodder-Johnson now, hyphenated. Um, I'm originally from Venezuela, South America.
- Carol: And how long have you been in the United States?
- Eva: I've been in the United States, uh, since 1981. I came here to go to college, and ended up marrying an American, and stayed.
- Carol: I understand that not only being first generation from Venezuela, you're also second generation from Germany.
- Eva: That's right. My parents, uh, both were from Germany, and migrated to Venezuela, and I was born there. So I in a way also am a bit rootless in the sense that the traditions at home were German, but the culture outside my house was Venezuelan. So I kind of already have that mixture of, of cultures.
- Anne: Oh, we two are from Andrapedesh, India, and my name is Roa Anne.
- Chandra: My name is Chandra Sekhar Bhaskara. I'm from India, too.
- Carol: And how long have you both been in this country?
- Anne: About four years myself.
- Carol: Four years?
- Chandra: Same.
- Carol: How have you managed to maintain your language and cultural identity here in the United States?
- Chandra: Um, actually, there is no problem, because, uh, there are many, um, uh, groups and there some programs going on. And if we. . . sometimes, I mean, we can find that in the papers—so we can go out and we can talk to so many people, and we have so many friends. Um, so, it's not big problem for me.
- Linda: I'm Linda. . . and I'm a third generation Japanese American. My grandparents were born in Japan and emigrated to the United States in the early, um, 1900's. My parents were born here as American citizens and I'm third generation.
- Carol: How do you maintain any of your cultural identity?
- Linda: Well, as a child, and mostly, when we were putting on programs for my grandparents. . . uh. . . we learned a little bit of Japanese dancing, we learned some Japanese songs. . . uh. . . My grandmother was taking tea ceremony and flower

arrangement lessons, so, I went with her. As a kid, I didn't really understand what was going on, but I began to understand, at . . . at least participate in some of the traditions, and I enjoyed that. And, certainly there was a lot of food that grandma prepared, that my mother also learned. . . and I simply learned just how to eat it. Uh, New Years was a big day. Uhm, grandma would stay up late preparing, um, fish dishes, and rice dishes for the family, and that was a time when, lots and lots of family members got together, um, it was a big celebration. So, um, traditions like that became important.

Li: My name is Li Hai Li. I'm a Vietnamese American. I have been here in the United States for . . . since the 1972.

Carol: What do you miss most about Vietnam?

Li: The food, the people, and the, uh, the beaches. The Vietnam has, um, very beautiful scenery, and it has, uh, 3,400 km of white sand beaches. It's one of the most beautiful countries in the world, and I miss the, miss Vietnam very much. Living in America, it provides me, uh, an opportunity to excel. I have, uh, enjoyed the freedom that other countries. . . countries don't have and, uh, if, eh, if you, it has, it gives, if anybody regardless where they come from—an opportunity to excel, an opportunity to work in a very, um, good environment.

Carol: And that's our report. This is Carol Henson, from KRW TV.

TRANSCRIPCION

TRANSCRIPCION

4.2 UNIDAD 2

4.2 UNIDAD 2

4.2.1 *A Sport and Leisure Centre.*

4.2.1 *A Sport and Leisure Centre.*

KATHERINE: It's 7 o'clock on a Friday morning, and when most of us are still in bed or eating breakfast and reading the newspaper, some people prefer to do something a bit more energetic.

So how often do people come here, and why?

INTERVIEWEE 1: I come here three or four times a week. There is a, a lot of stress in one's life now when you have to earn a lot of money um, to be successful. Um, to be able to join a club, it costs a lot of money but it's worth every pound that you invest in it. It's an investment in your life.

INTERVIEWEE 2: I try and get here usually about three times a week. I come here because I have a really stressful job and I find exercise gets rid of quite a lot of stress in a positive way and I keep fit at the same time.

INTERVIEWEE 3: I come here about four times a week, possibly Monday, Tuesday, not Wednesday, Thursday, Friday, and not often at weekends.

I do aerobics because I'm an older lady and they tell you that it's good for you, good for your bones, stop you getting osteoporosis, to come and do what they call weight-bearing exercise – so that's mainly why I come. And also vanity. I like to eat, you see, so I think, if I jump up and down I can go on eating more.

INTERVIEWEE 4: Well, I try to do some form of aerobic exercise at least three times a week, either in the form of an aerobics

class or a combined stretch and tone, or sometimes step, but I think it's important to do it on a regular basis in order to keep one's level of fitness high.

Well, there is the social aspect of it. It's much more fun to do exercise in company of other people. They can help you on and maybe there's the um, the other social aspect of it. You go for a cup of coffee afterwards and relax, unwind. Um, it does relieve stress. There are definitely times when it's good to maybe leave the family behind and just get right away and work off ... then, then it's much easier to face up to everyday life afterwards.

KATHERINE: As well as offering a wide range of sports and leisure facilities, the club has a creche for parents with young children.

INTERVIEWEE 5: Well, the benefits of using the creche facility here is that I can come here, I can leave my child, I can go for a swim, and I, I don't have to travel anywhere afterwards. I can go straight and get my child from the creche and know that it's been well looked after.

KATHERINE: How fit are the people who come here?
TENNIS COACH: Um, well, it sort of ranges from er, people who perhaps need a lot more ... you know, to work on their fitness, and some who are very fit, you know. The lady I'm about to teach is 83 years old.

The best thing about tennis is that it's a game for life, you know. There's always someone your standard. Er, there's always someone your age, you know. There's always going to be someone that level.

INTERVIEWEE 5: Um, I think people today generally are not particularly fit. Um, I think that people are very conscious about eating, say, a low-fat diet, but along with that, they don't do any exercise, which means that they are not particularly fit. Um, I think that, you know, just going for, like, a walk every day would increase your fitness quite a lot, but most people don't really do that.

INTERVIEWEE 3: I'm fitter than I used to be. I'm not super fit because I find if I actually go out on the road running I soon get out of breath. Er, this sort of exercise I can do but I'm not what they call cardio-vascular very fit, actually.

INTERVIEWEE 4: I feel very fit considering my age and the fact that I had never previously done any exercise. I did start about five years ago but I was one of those children at school who always had a note* ... never managed to do any sort of exercise. And it wasn't until I'd had children that it became important to me, so I feel er, for me, I feel very fit.

INTERVIEWEE 5: I feel guilty if I don't do some kind of exercise once a week. Um, I'm not fanatical about it. From time to time I probably lapse, I'm not very strict but I, I'm quite good, I think.

KATHERINE: The question is, how fit am I? So, Tony, what do I do?
TONY: Well, first of all I need to ask you a couple of questions. Um, I need to know how much you weigh.

KATHERINE: Er, I weigh about 55 kilos.
TONY: OK, let's just programme that in. And then can I ask you how old you are, please?

KATHERINE: Yes, you can. I'm 30.
TONY: You're 30. OK. And what we're gonna do, is we're gonna get you walking for about five minutes [Yeah], and then at the end of it, we're gonna test your heart rate and then we'll see how fit you are.

KATHERINE: Right.

TONY: OK.

KATHERINE: So, how did I do?

TONY: Well, your heart rate's 110 and for someone your age that's pretty good.

KATHERINE: Oh, great!

* 'I was one of those children who always had a note': In British schools, if a child is not well enough to do organised games or sports at school, their mother or father sends the school a signed note/letter to explain this and to excuse them from the activity.

TRANSCRIPCION

4.2 UNIDAD 2

4.2.2 *Yoga, an Introduction.*

Hello. I'm Rodney Yee and I would like to introduce you to an extremely profound program: Yoga Journals, Yoga Remedies for Natural Healing.

Yoga is a time millennia system of self-care that can help reduce stress and bring attentiveness to the mind.

In this program, the editors of Yoga Journal and I have designed a series of remedies for common health ailments. You will learn simple, easy-to-use, natural methods to help relieve backache, fatigue, indigestion, headache, and the number one modern health complaint: stress.

The ideal of natural healing is based on the theory that your body contains the innate capacity for physical, mental and emotional balance. Through my 17 years of practice, I've found that yoga can help awaken our bodies' unique ability to heal itself because yoga allows you time to stop and rest, to listen and to be aware. This not only helps your body rebuild physically, it also allows the silence and space necessary to achieve peace of mind as well. Many of these yoga remedies include what are called restorative poses. These poses are deeply relaxing positions which use the power of the earth's gravity to help you truly let go. Each of the remedies is approximately eight minutes long. They're designed to be used to relieve specific ailments or, on a daily basis, as a form of self-care. This program is valuable for both the beginner and the experienced yoga student.

As you follow me through each of these movement sequences, use your senses to take you deeply into the beauty and the serenity of our Hawaiian landscape. Breathe in the Maui tropical sets. Let your body sink into the soft and warm sand. Feel the gentle waves crash your body. Synchronize the rhythm of your breath with the rise and the fall of the ocean waves. Each of the remedies in this program is specific and self-contained. Remember, however, that these remedies are designed to relieve mild ailments and are not meant to take the place of a doctor's care. Learn the language of your body, learn how to give your body what it truly needs, learn how to let your body heal itself, naturally, gently, simply.

TRANSCRIPCION

4.4 UNIDAD 4

4.4.1 *The Monkey's Paw.*

Oxford University Press
Walton Street, Oxford OX2 6DP

Oxford New York
Athens Auckland Bangkok Bombay
Calcutta Cape Town Dar es Salaam Delhi
Florence Hong Kong Istanbul Karachi
Kuala Lumpur Madras Madrid Melbourne
Mexico City Nairobi Paris Singapore
Taipei Tokyo Toronto
and associated companies in
Berlin Ibadan

OXFORD and OXFORD ENGLISH
are trade marks of Oxford University Press

ISBN 0 19 421639 X

This simplified edition
© Oxford University Press 1989

First published 1989
Eighth impression 1994

No unauthorized photocopying

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 written permission of Oxford University Press.

This book is sold subject to the condition that it shall not, by way of trade or otherwise, be lent, re-sold, hired out, or otherwise circulated without the publisher's prior consent in any form of binding or cover other than that in which it is published and without a similar condition including this condition being imposed on the subsequent purchaser.

The Publishers are grateful to the Society of Authors, as literary representative of the Estate of W. W. Jacobs, for permission to create this simplified edition.

Illustrated by Kevin Jones

Printed in England by Clays Ltd, St Ives plc

Chapter 1

It was cold and dark out in the road and the rain did not stop for a minute. But in the little living-room of number 12 Castle Road it was nice and warm. Old Mr White and his son, Herbert, played chess and Mrs White sat and watched them. The old woman was happy because her husband and her son were good friends and they liked to be together. 'Herbert's a good son,' she thought. 'We waited a long time for him and I was nearly forty when he was born, but we are a happy family.' And old Mrs White smiled.

It was true. Herbert was young and he laughed a lot, but his mother and his father laughed with him. They had not got much money, but they were a very happy little family.

The two men did not talk because they played carefully. The room was quiet, but the noise of the rain was worse now and they could hear it on the windows. Suddenly old Mr White looked up. 'Listen to the rain!' he said.

'Yes, it's a bad night,' Herbert answered. 'It's not a good night to be out. But is your friend, Tom Morris, coming tonight?'



Old Mr White and his son played chess.

'Yes, that's right. He's coming at about seven o'clock,' the old man said. 'But perhaps this rain . . .'

Mr White did not finish because just then the young man heard a noise.

'Listen!' Herbert said. 'There's someone at the door now.'

'I didn't hear a noise,' his father answered, but he got up from his chair and went to open the front door. Mrs White got up too and began to put things away.

Mr White said, 'Come in, come in, Tom. It's wonderful to see you again. What a bad night! Give me your coat and then come into the living-room. It's nice and warm in there.'

The front door was open, and in the living-room Mrs White and Herbert felt the cold. Then Mr White came back into the living-room with a big, red-faced man.

'This is Tom Morris,' Mr White told his wife and son. 'We were friends when we were young. We worked together before Tom went to India. Tom, this is my wife and this is our son, Herbert.'

'Pleased to meet you,' Tom Morris said.

'Pleased to meet you, Mr Morris,' Mrs White answered. 'Please come and sit down.'

'Yes, come on, Tom,' Mr White said. 'Over here. It's nice and warm.'

'Thank you,' the big man answered and he sat down.
'Let's have some whisky,' old Mr White said. 'You need something to warm you on a cold night.' He got out a bottle of whisky and the two old friends began to drink and talk. The little family listened with interest to this visitor from far away and he told them many strange stories.

Chapter 2

After some time Tom Morris stopped talking and Mr White said to his wife and son, 'Tom was a soldier in India for twenty-one years. India is a wonderful country.'

'Yes,' Herbert said. 'I'd like to go there.'

'Oh, Herbert!' his mother cried. She was afraid because she did not want to lose her son.

'I wanted to go to India too,' her husband said, 'but ...'

'It's better for you here!' the soldier said quickly.

'But you saw a lot of strange and wonderful things in India. I want to see them too one day,' Mr White said.

The soldier put down his whisky. 'No!' he cried. 'Stay here!'

Old Mr White did not stop. 'But your stories were



'Let's have some whisky,' old Mr White said.

interesting,' he said to Tom Morris. 'What did you begin to say about a monkey's paw?'

'Nothing!' Morris answered quickly. 'Well . . . nothing important.'

'A monkey's paw?' Mrs White said.

'Come on, Mr Morris! Tell us about it,' Herbert said.

Morris took his whisky in his hand, but suddenly he put it down again. Slowly he put his hand into the pocket of his coat and the White family watched him.

'What is it? What is it?' Mrs White cried.

Morris said nothing. He took his hand out of his pocket. The White family watched carefully – and in the soldier's hand they saw something little and dirty.

Mrs White moved back, afraid, but her son, Herbert, took it and looked at it carefully.

'Well, what is it?' Mr White asked his friend.

'Look at it,' the soldier answered. 'It's a little paw . . . a monkey's paw.'

'A monkey's paw!' Herbert said – and he laughed. 'Why do you carry a monkey's paw in your pocket, Mr Morris?' he asked the old soldier.

'Well, you see,' Morris said, 'this monkey's paw is magic!'

Herbert laughed again, but the soldier said, 'Don't laugh, boy. Remember, you're young. I'm old now and



Herbert looked carefully at the monkey's paw.



'An old Indian gave the monkey's paw to one of my friends.'

in India I saw many strange things.' He stopped talking for a minute and then he said, 'This monkey's paw can do strange and wonderful things. An old Indian gave the paw to one of my friends. My friend was a soldier too. This paw is magic because it can give three wishes to three people.'

'Wonderful!' Herbert said.

'But these three wishes don't bring happiness,' the soldier said. 'The old Indian wanted to teach us something – it's never good to want to change things.'

'Well, did your friend have three wishes?' Herbert asked the old soldier.

'Yes,' Morris answered quietly. 'And his third and last wish was to die!'

Mr and Mrs White listened to the story and they felt afraid, but Herbert asked, 'And did he die?'

'Yes, he did,' Morris said. 'He had no family, so his things came to me when he died. The monkey's paw was with his things, but he told me about it before he died,' Tom Morris finished quietly.

'What were his first two wishes, then?' Herbert asked. 'What did he ask for?'

'I don't know. He didn't want to tell me,' the soldier answered.

For a minute or two everybody was quiet, but then

Herbert said, 'And you, Mr Morris: did you have three wishes?'

'Yes, I did,' Morris answered. 'I was young. I wanted many things – a fast car, money . . .' Morris stopped for a minute and then he said with difficulty, 'My wife and my young son died in an accident in the car. Without them I didn't want the money, so, in the end, I wished to lose it. But it was too late. My wife and my child were dead.'

The room was very quiet. The White family looked at the unhappy face of the old soldier.

Then Mr White said, 'Why do you want the paw now? You don't need it. You can give it to someone.'

'How can I give it to someone?' the soldier said. 'The monkey's paw brings unhappiness with it.'

'Well, give it to me,' Mr White said. 'Perhaps this time it . . .'

'No!' Tom Morris cried. 'You're my friend. I can't give it to you.' Then, after a minute, he said, 'I can't give it to you, but, of course you can take it from me. But remember – this monkey's paw brings unhappiness!'

Old Mr White did not listen and he did not think. Quickly, he put out his hand, and he took the paw.

Tom Morris looked unhappy, but Mr White did not want to wait.

'What do I do now?' he asked his friend.



'The monkey's paw brings unhappiness with it.'



'What can I wish for? We need money, of course.'

'Yes, come on, Father,' Herbert said. 'Make a wish!' And he laughed.

The soldier said nothing and Mr White asked him again, 'What do I do now?'

At first the old soldier did not answer, but in the end he said quietly, 'OK. But remember! Be careful! Think before you make your wish.'

'Yes, yes,' Mr White said.

'Take the paw in your right hand and then make your wish, but . . .' Tom Morris began.

'Yes, we know,' Herbert said. 'Be careful!'

Just then old Mrs White stood up and she began to get the dinner. Her husband looked at her. Then he smiled and said to her, 'Come on. Help me! What can I wish for? We need money, of course.'

Mrs White laughed, but she thought for a minute and then she said, 'Well, I'm getting old now and sometimes it's difficult to do everything. Perhaps I need four hands and not two. Yes, ask the paw to give me two more hands.'

'OK, then,' her husband said, and he took the monkey's paw in his right hand. Everybody watched him and for a minute he waited. Then he opened his mouth to make his wish.

Suddenly Tom Morris stood up. 'Don't do it!' he cried.

The old soldier's face was white. Herbert and his mother laughed, but Mr White looked at Tom's face.

Old Mr White was afraid and he put the monkey's paw into his pocket.

After a minute or two they sat down at the table and began to have dinner. The soldier told the family many strange and wonderful stories about India. They forgot the monkey's paw, and because the soldier's stories were interesting, they asked him many questions about India. When Tom Morris stood up to leave, it was very late.

'Thank you for a very nice evening,' Morris said to the family. 'And thank you for a very good dinner,' he said to Mrs White.

'It was a wonderful evening for us, Tom,' old Mr White answered. 'Your stories were very interesting. Our life isn't very exciting and we don't have the money to visit India, so please come again soon. You can tell us some more stories about India.'

Then the old soldier put on his coat. He said goodbye to the White family, and went out into the rain.



The soldier told the family many stories about India.

Chapter 3

It was nearly midnight. In their warm living-room, the two old people and their son sat and talked about the soldier's stories.

'India is a wonderful country,' Mr White said. 'What exciting stories! It was a good evening.'

Mrs White stood up to take some things into the kitchen, but she stopped and listened to Herbert and his father.

'Yes,' Herbert said. 'Morris told some interesting stories, but, of course, some of them weren't true.'

'Oh Herbert!' Mrs White said.

'Well, Mother, that story about the monkey's paw wasn't true. A dirty little monkey's paw isn't magic! But it was a good story.' And Herbert smiled.

'Well, I think you're right, Herbert,' his mother said.

'I don't know,' Mr White said quietly. 'Perhaps the story was true. Strange things can happen sometimes.'

Mrs White looked at her husband. 'Did you give some money to Tom Morris for that paw?' she asked. 'We don't have money to give away for nothing!' Mrs White was angry now.

'Well, yes,' her husband answered. 'I did, but not



'Perhaps the story was true.'

much, and at first he didn't want to take it. He wanted the monkey's paw.'

'Well, he can't have it,' Herbert laughed. 'It's our paw now and we're going to be rich and happy. Come on, Father. Make a wish!'

Old Mr White took the paw from his pocket. 'OK, Herbert, but what am I going to ask for? I have everything – you, your mother. What do I need?'

'Money, of course,' Herbert answered quickly. 'We need money! You're always thinking about money. That's because we haven't got very much of it. With money you can pay for this house. It can be your house! Go on, Father, wish for thirty thousand pounds!'



'I wish for £30,000.'

Herbert stopped talking and his old father thought for a minute. The room was quiet and they could hear the rain on the windows.

Then Mr White took the monkey's paw in his right hand. He was afraid, but he looked at his wife and she smiled at him.

'Go on,' she said.

Slowly and carefully Mr White said, 'I wish for thirty thousand pounds.'

Suddenly he gave a cry and Mrs White and Herbert ran to him.

'What's the matter, Father?' Herbert asked.

'It moved!' Mr White cried. 'The monkey's paw – it moved!'

They looked at the paw. It was now on the floor and not in the old man's hand. The family watched it, and they waited – but it did not move again.

So the little family sat down again and they waited. Nothing happened. The noise of the rain on the windows was worse now and their little living-room did not feel nice and warm.

Mrs White said, 'It's cold. Let's go to bed.'

Mr White did not answer and in the end Herbert said, 'Well, there's no money, Father. Your friend's story wasn't true.' But Mr White did not answer. He sat quietly and said nothing.

After some time Mrs White said to her husband, 'Are you OK?'

'Yes, yes,' the old man answered, 'but for a minute or two I was afraid.'

'Well, we needed that money,' Mrs White said, 'but we aren't going to get it. I'm tired. I'm going to bed.'

After Mrs White went to bed, the two men sat and smoked for some time.

Then Herbert said, 'Well, Father, I'm going to bed too. Perhaps the money is in a bag under your bed! Goodnight, Father.' And Herbert laughed and went out of the room.

Old Mr White sat in the cold living-room for a long time. The candle died and it was dark. Suddenly, the



Suddenly, he saw a face at the window.

old man saw a face at the window. Quickly, he looked again, but there was nothing there. He felt afraid. Slowly he stood up and left the cold, dark room.

Chapter 4

The next morning the winter sun came through the window and the house felt nice and warm again. Mr White felt better and he smiled at his wife and son. The family sat down to have breakfast and they began to talk about the day. The monkey's paw was on a



'I'm going to work,' Herbert said.

little table near the window, but nobody looked at it and nobody thought about it.

'I'm going to the shops this morning,' Mrs White said. 'I want to get something nice for dinner. Are you going to come with me?' she asked her husband.

'No, I'm going to have a quiet morning. I'm going to read,' her husband answered.

'Well, I'm not going to go out this evening,' Herbert said, 'so we can go to bed early tonight. We were very late last night.'

'And we aren't going to have stories about monkeys' paws!' Mrs White said. She was angry. 'Why did we

listen to your friend?' she asked her husband. 'A monkey's paw can't give you things!' She stopped but the two men did not answer her. 'Thirty thousand pounds!' she said quietly. 'We needed that money.'

Just then Herbert looked at the clock and stood up. 'I'm going to work,' he said. 'Perhaps the postman has got the money for you in a letter. Remember, I want some of it too!' Herbert laughed and his mother laughed too.

'Don't laugh, son,' Mr White said. 'Tom Morris is an old friend and he thinks the story is true. Perhaps it is.'

'Well, leave some of the money for me,' Herbert laughed again.

His mother laughed too and she went to the door with him.

'Goodbye, Mother,' Herbert said happily. 'Get something nice for dinner this evening at the shops. I'm always hungry after a day at work.'

'I know you are!' Mrs White answered.

Herbert left the house and walked quickly down the road. His mother stood at the door for some time and watched him. The winter sun was warm, but suddenly she felt very cold.



Mrs White stood at the door for some time.

Chapter 5

Slowly, old Mrs White went back into the house. Her husband looked up and saw something strange in her face.

'What's the matter?' he asked.

'Nothing,' his wife answered, and she sat down to finish her breakfast. She began to think about Tom Morris again and suddenly she said to her husband, 'Your friend drank a lot of whisky last night! A monkey's paw! What a story!'

Mr White did not answer her because just then the postman arrived. He brought two letters for them – but there was no money in them. After breakfast the two old people forgot about the money and the monkey's paw.

Later in the day, at about one o'clock, Mr and Mrs White sat down to eat and then they began to talk about money again. They did not have very much money, so they often needed to talk about it.

'That thirty thousand pounds,' Mrs White said, 'we need it!'

'But it didn't come this morning,' her husband answered. 'Let's forget it!'

Then he said, 'But that thing moved. The monkey's paw moved in my hand! Tom's story was true!'

'You drank a lot of whisky last night. Perhaps the paw didn't move,' Mrs White answered.

'It moved!' Mr White cried angrily.

At first his wife did not answer, but then she said, 'Well, Herbert laughed about it . . .'

Suddenly she stopped talking. She stood up and went over to the window.

'What's the matter?' her husband asked.

'There's a man in front of our house,' Mrs White answered. 'He's a stranger – very tall – and well dressed.'



'There's a tall, well-dressed stranger in front of our house.'



'Can I come in and talk to you?'

He's looking at our house . . . Oh, no . . . it's OK . . . He's going away . . .'

'Come and sit down! Finish eating!' Mr White said.

The old woman did not listen to her husband. 'He isn't going away,' she went on. 'He's coming back. I don't know him – he's a stranger. Yes, he's very well dressed . . .' Suddenly Mrs White stopped. She was very excited. 'He's coming to the door . . . Perhaps he's bringing the money!'

And she ran out of the room to open the front door.

The tall, well-dressed stranger stood there. For a minute he said nothing, but then he began, 'Good afternoon. I'm looking for Mr and Mrs White.'

'Well, I'm Mrs White,' the old woman answered. 'What can I do for you?'

At first the stranger did not answer, but then he said, 'Mrs White, I'm from Maw and Meggins. Can I come in and talk to you?'

Maw and Meggins had a big factory and Herbert White worked there on the machinery.

'Yes, of course,' Mrs White answered. 'Please come in.'

The well-dressed stranger came into the little living-room and Mr White stood up.

'Are you Mr White?' the stranger began. Then he went on, 'I'm from Maw and Meggins.'

Mrs White looked at the stranger and she thought, 'Perhaps he has the money . . . but why Maw and Meggins? And his face is very unhappy . . . Why?' Suddenly the old woman was afraid.

'Please sit down,' Mr White began, but now his wife could not wait.

'What's the matter?' she cried. 'Is Herbert . . .' She could not finish the question.

The stranger did not look at their faces – and Mr White began to be afraid too.

'Please, tell us!' he said.

'I'm very sorry,' the man from Maw and Meggins began. He stopped for a minute and then he began again. 'I'm very sorry, but this morning there was an accident at the factory . . .'

'What's the matter? Is Herbert OK?' Mrs White cried again.

'Well . . .' the man began slowly.

'Is he in hospital?' the old woman asked, very afraid now.

'Yes, but . . .' the stranger looked at Mrs White's face and stopped.

'Is he dead? Is Herbert dead?' Mr White asked quietly.

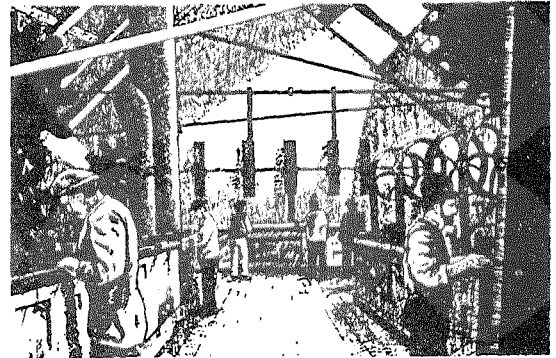
'Dead!' Mrs White cried. 'Oh no . . . please . . . not dead! Not Herbert! Not our son!'

Suddenly the old woman stopped because she saw the stranger's face. Then the two old people knew. Their son was dead! Old Mrs White began to cry quietly and Mr White put his arm round her.

Some time later the man from Maw and Meggins said, 'It was the machinery – an accident. Herbert called, "Help!". The men heard him – and ran to him quickly, but they could do nothing. The next minute he was in the machinery. I'm very, very sorry,' he finished.

For a minute or two the room was quiet. At last Mrs White said, 'Our son! Dead! We're never going to see him again. What are we going to do without him?'

Her husband said, 'He was our son. We loved him.'



'This morning there was an accident at the factory . . .'



'Maw and Meggins want to help you at this unhappy time.'

Then Mrs White asked the stranger, 'Can we see him? Can we see our son? Please take me to him. I want to see my son.'

But the stranger answered quickly, 'No!' he said. 'It's better not to see him. They couldn't stop the machinery quickly. He was in there for a long time. And at first they couldn't get him out. He was . . .' The man stopped. Then he said, 'Don't go to see him!'

The stranger went over to the window because he did not want to see the faces of the two old people. He said nothing, but he stood there for some time and he waited.

Then he went back to the old people and began to

talk again. 'There's one more thing,' he said. 'Your son worked for Maw and Meggins for six years and he was a good worker. Now Maw and Meggins want to help you at this unhappy time.' Again the stranger stopped. After a minute he began again. 'Maw and Meggins want to give you some money.' Then he put something into Mr White's hand.

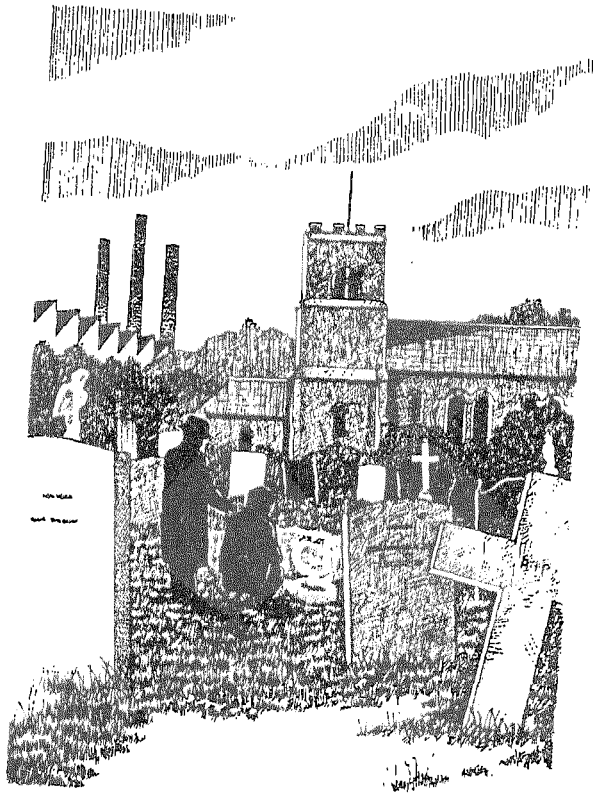
Old Mr White did not look at the money in his hand. Slowly he stood up and looked at the stranger, afraid. 'How much?' Mr White asked, very quietly. He did not want to hear the answer.

'Thirty thousand pounds,' the stranger said.

Chapter 6

Three days later, in the big, new cemetery two miles from their house, the two old people said goodbye to their dead son. Then they went back to their dark, old house. They did not want to live without Herbert, but they waited for something good to happen, something to help them. The days went by very slowly. Sometimes they did not talk because there was nothing to say without Herbert. And so the days felt very long.

Then, one night, about a week later, Mrs White got out of bed because she could not sleep. She sat by the



The two old people said goodbye to their dead son.

window and she watched and waited for her son. He did not come and she began to cry quietly.

In the dark her husband heard her and he called, 'Come back to bed. It's cold out there.'

'It's colder for my son,' his wife answered. 'He's out there in the cold cemetery.'

Mrs White did not go back to bed, but Mr White was old and tired and the bed was warm. So, in the end, he went to sleep again. Suddenly he heard a cry from his wife.

'The paw!' she cried. 'The monkey's paw!' She came back to the bed and stood there.

'What is it? What's the matter?' Mr White cried. He sat up in bed. 'What's the matter?' he thought. 'Why is she excited? What's she talking about?' He looked at his wife.

Her face was very white in the dark. 'I want it,' she said quietly, 'and you've got it! Give it to me! Please!'

'What?' Mr White asked.

'The monkey's paw,' Mrs White said. 'Where is it?'

'It's downstairs,' Mr White answered. 'Why?'

Mrs White began to laugh and cry. 'We can have two more wishes!' she cried. 'We had one – but there are two more!'

'Oh, no! Not again! Think, woman!' Mr White cried. But Mrs White did not listen.



'The monkey's paw! We can have two more wishes!'

'Quickly,' she said. 'Go and get the paw. We're going to wish for our boy to come back to us!'

'No!' Mr White cried. 'You're mad!'

'Get it! Get it quickly!' Mrs White cried again.

Mr White said again, 'Think, woman! Think! Our boy was in the machinery for a long time. They didn't want to show him to us! Think! Do you want to see his body?'

'Yes! He's my son. I'm not afraid of him!' she answered.

'You don't understand,' Mr White said sadly, but he went downstairs to look for the monkey's paw.

In the living-room it was dark and Mr White did not have a candle. Slowly, he went across the room and he



'I wish for my son, Herbert, to come back to us.'

put out his hand for the monkey's paw. He touched it, and quickly took his hand away again.

'No!' he thought. 'I can't! I don't want to see Herbert! His face – after he was in the machinery . . . no!'

Then he thought about his wife – and he put out his hand and took the paw.

In the bedroom his wife waited. She saw the paw in Mr White's hand and cried, 'Quick! Make the wish!'

'I can't,' Mr White answered. 'Remember – he died in the machinery!'

'Make the wish! I'm not afraid of my own son!' Mrs White cried again.

Mr White looked sadly at his wife, but he took the

paw in his right hand and said slowly, 'I wish for my son, Herbert, to come back to us.' Then he sat down in the nearest chair.

But Mrs White went over to the window and looked out into the road. She stayed there for a long time and she did not move. Nothing happened. The monkey's paw could not do it!

'Thank God!' Mr White said, and he went back to bed.

Soon Mrs White went to bed too.

Chapter 7

But they did not sleep. They waited and they listened. In the end Mr White got up to get a candle because the dark made him more afraid. He began to go downstairs, but suddenly he heard a noise at the front door. He stopped, and he listened. He could not move. Then the noise came again. This time he ran. He ran upstairs, back into the bedroom and he closed the door behind him. But again the noise came.

'What's that?' Mrs White cried, and she sat up in bed.

'Nothing! Go to sleep again!' her husband answered. But Mrs White listened – and the noise came again.



'The paw!' Mr White thought. 'Where's the monkey's paw?'

'It's Herbert! It's Herbert!' she cried. 'I'm going to open the door for him.'

And she got out of bed and ran to the door of the bedroom. Mr White got there first and stopped her.

'No!' he cried. 'Think!'

'But it's my boy! It's Herbert,' she answered.

'No! Don't go! Don't . . .' her husband cried again.

But Mrs White did not listen to him. She opened the bedroom door and ran from the room. 'I'm coming, Herbert. I'm coming!' she called.

Mr White ran after her. 'Stop!' he cried. 'Remember, Herbert died in the machinery! You don't want to see him!'

For a minute Mrs White stopped and looked at her husband, but then the noise came again and she began to run downstairs.

'Help me! Help me!' she called to her husband.

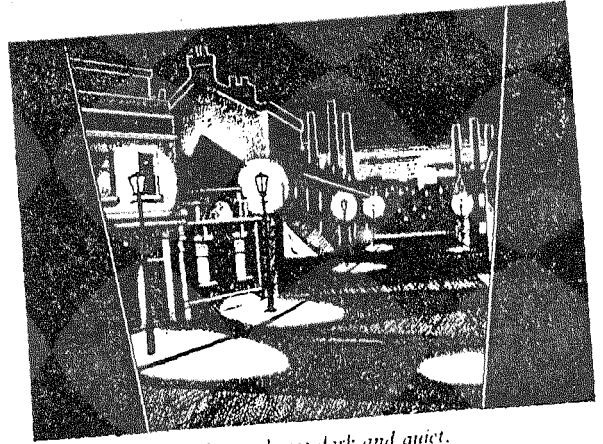
But Mr White did not move. 'The paw!' he thought. 'Where's the monkey's paw?'

He ran back into the bedroom. 'Quick!' he thought. 'Where is it?' At first he could not find it in the dark. Ah! There it was! He had it!

Just at that minute he heard his wife downstairs.

'Wait! Wait, Herbert! I'm coming!' she cried. She began to open the front door.

At the same time Mr White took the monkey's paw



The road was dark and quiet.

in his right hand and he made his third wish.

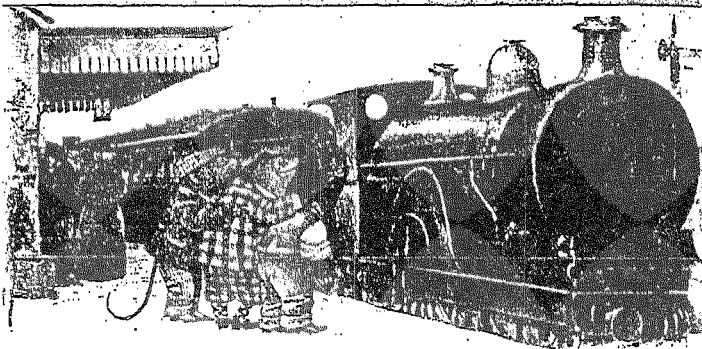
Mrs White gave a long unhappy cry and her husband ran down to her. She stood by the open door. Very afraid, old Mr White looked out into the dark.

The road was dark and quiet - and there was nobody there.

TRANSCRIPCION

4.4UNIDAD 4

4.4.2 *The Wind in the Willows: The Adventures of Toad.*



Rat tied the horse's reins over his back and took him by the head.

"Come on!" he said to Mole. "It's five or six miles to the nearest town, we shall just have to walk."

"But what about Toad? We can't leave him sitting in the middle of the road. It's not safe."

"Oh, bother Toad."

Moments later, however, they heard a pattering of feet behind them. Toad caught them up and thrust an arm inside the elbow of each of them, still staring into space and muttering something about motor-cars.

When they reached the town they went straight to the railway station. There they left Toad in the waiting-room, and took the horse to a stable, giving instructions about the caravan and its contents. Then, catching a slow train, they eventually reached the station not far from Toad Hall. There they left the muttering, sleep-walking Toad and set off for home in their boat. Very late and very tired they finally sat down to supper in their own cosy riverside home.

The Adventures of Toad

Early one summer's morning, as Rat and his friend Mole were finishing their breakfast, there was a loud knock on the door of Rat's riverside home.

"See who it is, will you Mole, while I finish my boiled egg?"

In a few moments a very excited Mole returned with Badger. Rat looked worried because he knew that Badger never visited anyone unless it was very serious.

"Sorry to barge in like this, Ratty, but really, something *must* be done!"

"Done?" asked Rat. "Done about what?"

"Why, that silly ass Toad, of course. At this very moment yet another expensive motor-car is being delivered to Toad Hall. He's a public menace, roaring round the countryside, terrorising the neighbourhood. He's already spent six weeks in hospital, you know, having smashed up several cars. We must do something or he'll be in serious trouble with the police — unless he kills himself

first, of course."

"But what can we do?" asked Rat. "You know what he's like. Once he's got a craze he just won't listen to reason."

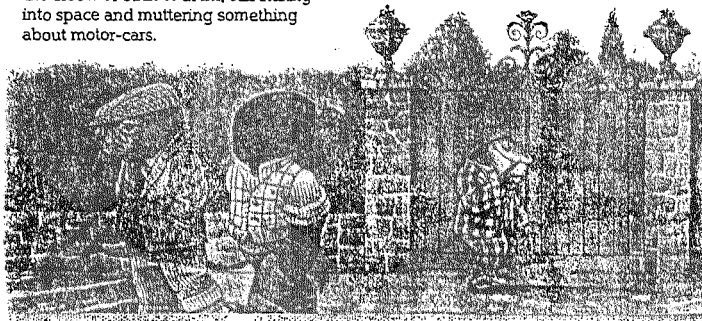
"Well I suggest we take him in hand. I've decided we must do something today."

"Hooray!" shouted Mole. "We'll teach him a lesson he'll never forget!"

"Well said, Mole. We'll rescue the poor animal from his own stupidity. He'll be the best behaved Toad there ever was."

So Badger, Mole and Rat set off for Toad Hall. When they got there, they saw a brand-new, shiny motor-car parked outside the front door. It looked very powerful, very expensive and was painted bright red — Toad's favourite colour.

Then they saw Toad swaggering down the steps. He was dressed in an enormous overcoat, a pair of goggles, a large check cap and a huge pair of leather gloves.



"Hello," shouted Toad cheerfully. "You're just in time to come for a spin in my new motor. Hop in!"

Without a word, Badger strode up the steps and beckoned to the others. "Take him inside," he said sternly. Then turning to Toad he said, "Your driving days are over, Toad." And before the astonished Toad could say anything, Mole and Rat grabbed him by the scruff of his neck and bundled him, shouting



and screaming, into the house.

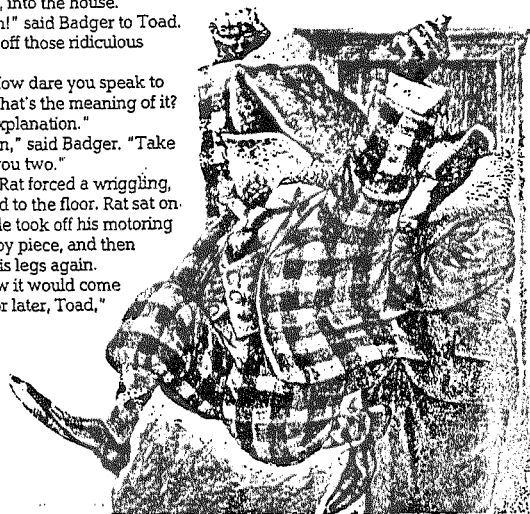
"Now then!" said Badger to Toad. "You can take off those ridiculous clothes."

"Shan't. How dare you speak to me like this. What's the meaning of it? I demand an explanation."

"Right then," said Badger. "Take them off him, you two."

Mole and Rat forced a wriggling, struggling Toad to the floor. Rat sat on him, while Mole took off his motoring clothes, piece by piece, and then stood him on his legs again.

"You knew it would come to this sooner or later, Toad," said Badger,

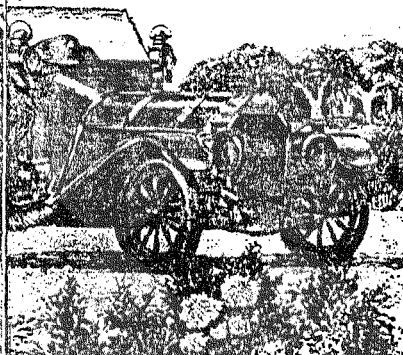


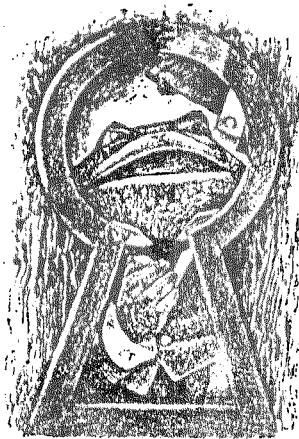
pushing Toad into the study. "I'm going to give you a good talking to." And with that he disappeared with Toad into the study.

"What's the use of talking to Toad?" asked Rat. "He'll say anything, and as soon as we've gone, go back to his old ways. What he needs is a good thrashing!"

An hour later a very dejected and sorrowful Toad was brought in by Badger.

"Now then, Toad, I want you to promise to Mole and Rat that you will never drive a car again."





"I won't promise! I won't!" screamed Toad. "It's all very well saying to you I won't drive again, but I didn't really mean it. You just made me say it. I won't promise! I won't! I love driving. There's nothing like it in all the world."

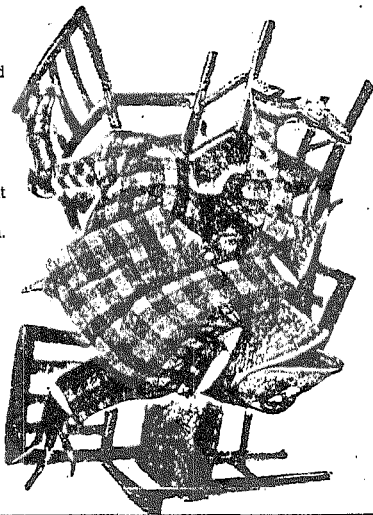
"Very well," said Badger. "I feared it would come to this. Take him upstairs you two, and lock him up in his bedroom. He's to stay there until he's said he's sorry for what he's done and promises never to drive again."

"Then you'll have to keep me there for ever," screamed Toad, hitting out at Rat and Mole. "I'll never promise, never!"

Kicking and shouting abuse, Toad was bundled into his bedroom by Rat and Mole. And he continued to shout abuse through the keyhole for a very long time. Then finally all was quiet.

"We shall have to take turns to guard him," said Badger. "He's obviously mad and can't be trusted for a moment."

So each animal took it in turns to guard Toad's room day and night. At first, Toad was very difficult. But gradually he quietened down and amused himself by setting up four chairs in his room to resemble a motor-car. Sitting in a front seat, and with a fixed look in his eyes, he would utter strange noises, resembling those of a car. Then, growing more and more excited, and making louder and louder sounds, he would turn a complete somersault and lie on the floor on top of the upturned chairs with a deep look of satisfaction on his face.



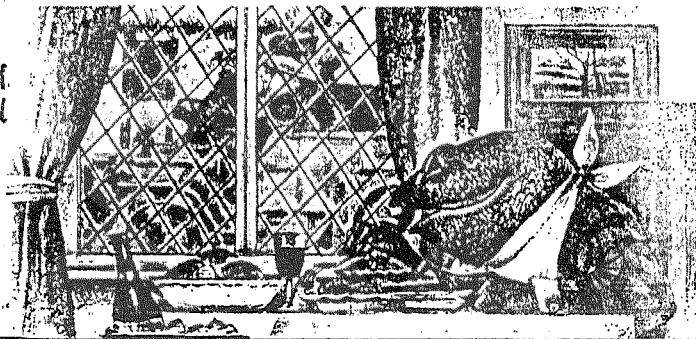
But as time passed, Toad lost interest even in this, and grew restless and bored. Then, one morning, when Mole and Badger were out walking, he called out to Ratty in a feeble voice, "Run down to the village, will you Ratty, and fetch the doctor? I really do not think there's much a doctor can do, but one can only hope."

Alarmed by Toad's condition, Rat hurried out of the room and, locking the bedroom door behind him, ran down the drive to the doctor's.

In a flash, Toad dressed, stuffed bank-notes into his waistcoat pocket, tied the sheets of his bed into a crude rope, climbed out of the window and slid lightly to the ground.

Striding along the road, in the opposite direction to that taken by Rat, Toad came to a little town. And feeling very hungry after his walk, he marched into an inn, ordered a large lunch, and sat down to eat.

Half-way through his meal, Toad suddenly stopped. In the distance he could hear a familiar and friendly sound.



The sound grew louder and louder until, with a loud *poop-poop!* a splendid car swept into the inn-yard. Poor Toad was so overcome with emotion he had to grab the leg of the dining-room table to steady his nerves.

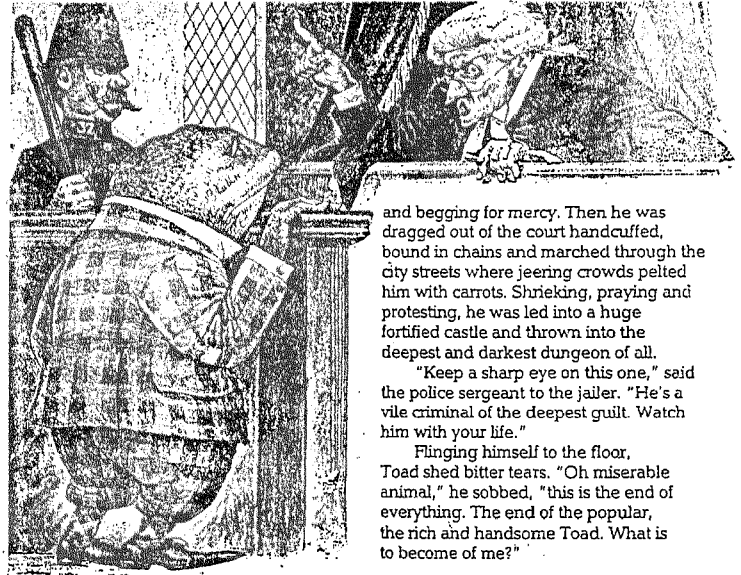
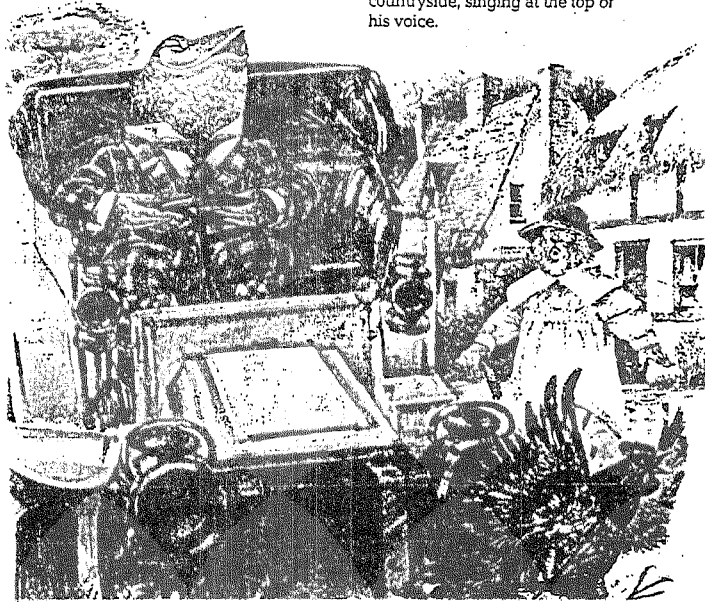
He watched with wild excitement as the driver and passengers got out and entered the inn. Quickly and quietly, Toad got up from the table, paid his bill and sauntered down to the inn-yard.

"There can't be any harm," he said to himself, "in my just looking at it!"

The car stood in the middle of the inn-yard, gleaming in the sunlight. Toad walked boldly up to it, and examined it very closely.

"I, er, wonder," he said to himself. "I wonder if this sort of car starts easily?"

The next moment, hardly knowing what he was doing, Toad got hold of the starting handle, gave it a brisk turn, then, as if in a dream, found himself in the driver's seat. With a great roar, he swung the car out through the yard and sped off down the high street in a cloud of dust. He was last seen hurtling into the countryside, singing at the top of his voice.



and begging for mercy. Then he was dragged out of the court handcuffed, bound in chains and marched through the city streets where jeering crowds pelted him with carrots. Shrieking, praying and protesting, he was led into a huge fortified castle and thrown into the deepest and darkest dungeon of all.

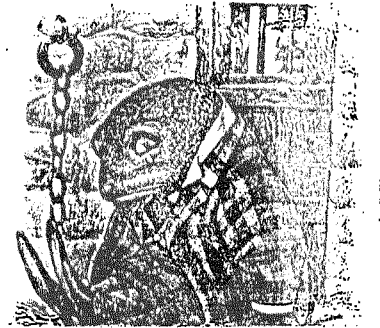
"Keep a sharp eye on this one," said the police sergeant to the jailer. "He's a vile criminal of the deepest guilt. Watch him with your life."

Flinging himself to the floor, Toad shed bitter tears. "Oh miserable animal," he sobbed, "this is the end of everything. The end of the popular, the rich and handsome Toad. What is to become of me?"

But Toad's joy was short-lived. His next appearance was in a court-room charged with stealing a car, reckless driving and being very rude to a fat, rosy-cheeked policeman.

"Prisoner," said the judge sternly, "pull yourself together and try to stand up straight. You are a hardened ruffian and rogue. The only difficulty I see, in an otherwise clear case, is what punishment to give you. Taking into account the gravity of your crimes, and your insolent, arrogant manner, twenty years imprisonment, is to my mind, lenient."

Toad fell to his knees, whimpering



TRANSCRIPCION

4.6 UNIDAD 6

4.6.1 *Carol Weiden.*

Hi. I'm Carol Weiden, and I'm from North Carolina. It's a wonderful place to be. It's a beautiful state. Um, I grew up there in Eastern, North Carolina. So I guess some of my favorite childhood memories are about a much slower pace of life with a small town where everybody knew everybody, the neighbors got together a lot. One of my favorite things growing up was, um, having all the neighbors over to make home made ice cream or to eat watermelon in the summer – it's really hot. North Carolina has a kind of graciousness about it. Uh, life there is more peaceful, um, in some ways. It's the kind of place where you can still know your neighbors and still enjoy just sitting on the front porch with a glass of ice tea and talking to friends who might walk by. It's the kind of place where, you can still, you know, know what's important in life and take time to enjoy it. So, it's a great place to visit. I would love to see you. So, as they say... "Ya'll come".

TRANSCRIPCION

4.6 UNIDAD 6

4.6.2 *Management Training.*

art for ourselves and not for a public, and so therefore, the public's not very interested in buying it!

TYLER: There! There we go – a self-portrait!

SEQUENCE 7 MANAGEMENT TRAINING

TYLER: If you work for a large organisation, getting to know your colleagues well can be difficult. Even if you share the same building, that doesn't mean you feel part of a team. So what are the solutions?
One solution is for everyone to go away together for a team-building course.

PHIL: Good afternoon, everybody. I'd like to welcome you to the Lake District. Just to tell you what the event's about, really: it's about two things; it's about working together as one team, and you know, the most important thing is about having some fun.

VOICES: Right, here we are. Look at that chaps.

TYLER: The people on this course work for a county council. They're here on a two-day team-building course.

Phil, what activities are they going to do over the next couple of days, and well, what's the point?

PHIL: They're going to do some rock climbing, and some gorge scrambling, some ridge scrambling, and also some kayaking for the few days, and they're fairly difficult things to do, they're fairly um exciting, sometimes frightening, and putting people like that into an unfamiliar environment basically builds teams and strengthens relationships.

TYLER: Do they have to do all the activities?

PHIL: No, they don't have to do anything unless they actually want to do it, so we don't force anyone at all.

TYLER: What sort of range of people come on these courses?

PHIL: They come from all sorts of backgrounds. Um, lots of people have, have not, not done any outdoor stuff at all. The seniority is ... it varies from very senior right through to very junior, secretaries and administrators.

- INSTRUCTOR: After you launch yourself, you'll need a partner to push your boat in.
- PHIL: Usually, they're fairly apprehensive. It's the fear of the unknown, we find, and we try and allay those fears by telling them exactly what's gonna happen to them. We don't want to play any tricks or keep any secrets from them. We tell them exactly what's gonna happen and that usually calms them down, and we find by the end of the event, they're usually just thrilled with the whole experience and just want more.
- RACHEL: Within our, um, different departments, within our different sections, we work well, but then there is um, a lack of communication between the actual sections, and the idea of this is to, er, get us on a common ground if you like, so that when we do see them, these colleagues, in the future, we've got something in common, like, yeah, we had a good time, and it will just help in their communication in the future.
- CHLOE: ... Bit nervous, yes, bit apprehensive, but I think it should be good. Should be interesting – it's interesting to see people away from work.
- MIKE: I'm feeling a little bit worried about um, the whole exercise and feel that er, I might make a fool of myself in front of colleagues, some of which work in my section, and I also have er, slight fears about water and kayaking, various exercises during the, the couple of days.
- VOICES: No room for legs! How are you doing in there? I'm OK I think, yeah.
- VOICES: OK Chris ... good lad! ... Oh, yeah, nice one! ... Well done!
- PHIL: During the evening, they spend a night in the mountain hut where they have to cook for themselves and feed themselves, clear up after, then they go down to the lake and raft right across the lake, to end the journey back at our base at Craigwood
- MIKE: Our main exercise of today, er, was to er, go on the lake on kayaks, so as a group, so it was the first time I'd been out on kayak, um, er, with an instructor, so I learnt really quite a bit about watercraft and how easy it is to end up in the lake.
- RACHEL: It was really great fun kayaking, but I got wet.
- CHLOE: We were all helping each other, lining up our boats, um, helping each other pushing our boats in because there's a certain way to, of entering the water, um, all different elements, waiting for the group to catch up er, just considering other people really. And there was a sort of er, a ... I did feel there was a sense of a team element about it.
- MIKE: Yeah, I met some of the engineers who I don't normally work with, um, so, y'ah, I got to know them, just a little.
- INSTRUCTOR: You pull right down on your, on your right hand, get your left hand up here. Climb as much as you can, get as high, far as you can.
- CHLOE: I can't do this!
- INSTRUCTOR: Yeah, go slightly over to the right, Chloe. OK, but don't ...
- CHLOE: I'm sorry, I'm trying, I'm trying, I'm trying ...
- INSTRUCTOR: What's happening, Chloe?
- CHLOE: This is impossible! Can you see the way up? Can you see the way up? Up there?
- INSTRUCTOR: Trust your foot there – put all your weight onto it. Don't move it. Put your hand in that crackline, left hand in the other main crackline, and simply stand up. But you can...
- CHLOE: I can't do this, I can't do this...
- INSTRUCTOR: Stand on your right foot.
- CHLOE: It's not going to hold me, hold me at all.
- INSTRUCTOR: It will. Trust us, Chloe.
- CHLOE: Oh dear! Whose good idea was this!
- INSTRUCTOR: Good, that's good, Chloe.

TRANSCRIPCIÓN

4.7 UNIDAD 7

4.7.1 *The Scilly Isles: The Fortunate Islands.*

"It's a very special place, it's very special, unique, I would say, corner of England. We're looking at, thirty miles from the mainland, we're looking at a little place which is eleven miles from east to west, it's five miles from north to south. It contains some 40 islands. You might say, 'What is the difference between an island and a rock?' Well, an island, the Scillonians will tell you, is a place where you can keep one sheep for at least a year. As long as you can keep a sheep alive, if the sheep pegs out half way through the year, it's a rock. But, that aside, it's special for a number of reasons: number one, archaeologically-speaking, it's fascinating. There's more archaeology here on the Isles of Scilly than in the whole of Cornwall put together. If you're a photographer it's a paradise. If you're into plants, both wild plants and sub-tropical plants, it's fantastic. This spring we've had a profusion of the most marvellous wild plants, wonderful plants, and they're still out there and they're still appearing. I mean, if you're into bird-watching, well, absolutely fascinating, very, very interesting birds passing through here all the time. It is a natural paradise and therefore a very special corner of the British Isles."

That was George Teideman, owner of the Atlantic Hotel on St. Mary's. A Londoner by birth, Teideman abandoned a lucrative career in Sydney, one of the world's most beautiful cities, in order to move here, which is quite an endorsement.

Although the Isles of Scilly aren't far from the English mainland, they are surprisingly remote. You can get here by boat, plane or helicopter, but first you have to reach Land's End or Penzance, which in itself is quite a journey. If you enjoy the contemplative life, then the Isles of Scilly, where Harold Wilson came to escape the pressures of being prime minister in the 1960s and '70s, is perfect.

In terms of things to see and do, the Isles of Scilly's most famous attraction is the Abbey Garden on Tresco. This was developed by Augustus Smith, a splendid Victorian figure who moved here in 1834 and ruled the isles with an iron hand. He introduced compulsory education, years ahead of the mainland, and this could explain today's high teaching standards. Augustus has long since shaken off his mortal coil, but his descendants still own the Garden and Tresco. The rest of the isles have been given back to the Duchy of Cornwall- which is now the property of Prince Charles.

THE GREAT OUTDOORS



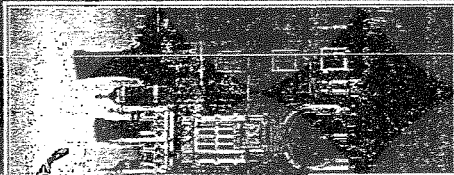
COURTYARDS & CLOISTERS

The buildings of Hampton Court Palace cover an area of over six acres. Once inside, you'll discover many courtyards and cloisters, decorated with gargoyles, coats of arms and Henry VIII's 'Astronomical Clock'.

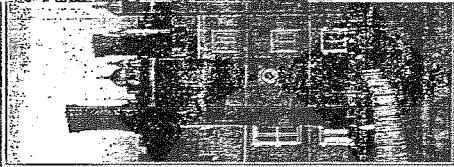


COSTUMED GUIDES

There are 100 ways to follow around the palace, so don't be surprised if you bump into someone from the past! Dressed in full traditional costume, our entertaining guides will transport you back through 500 years of history.



For centuries Hampton Court has been home to some of Britain's most famous kings and queens, many of whom have left their mark on both the stunning exterior and opulent interior. Come and discover this unique treasure house of British history, where 500 years of embellishments will leave you spellbound.



RIVERSIDE GARDENS

Immaculately restored and presented to perfection, the 60 acres of gardens that run alongside the River Thames create the perfect setting for this historic palace.



THE MAZE & THE GREAT VINE

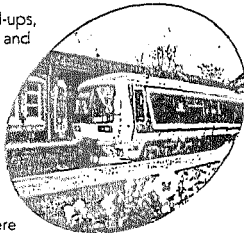
The winding paths of the world-famous maze cover over 1,350 sq metres - or more, depending on your sense of direction! Hampton Court Palace is also home to the world's oldest, known vine, which still produces up to 700lbs (318kg) of grapes each year.



Windsor

There couldn't be an easier or a more pleasant way to get to Windsor than by travelling with Thames Trains.

Forget those road hold-ups, jangles over map reading and the frustrations of finding somewhere to park. In a Thames Trains journey, you can relax while we take you there in comfort. And our fast, frequent services from London Paddington to Windsor & Eton Central Station will speed you there in just over half an hour.



That's right - little more than 30 minutes after you've stepped out of the metropolitan hubbub, you'll be stepping into a slower-paced world. So relax.

A great day out with Thames Trains starts the very moment you settle into your seat - and leaves you and the family refreshed and ready to enjoy the time ahead. Make it a day to remember with a little help from Thames Trains.

Welcome to Windsor

"Herne the hunter,

Sometimes a keeper here in Windsor Forest,

Doth... walk round about an oak,

With great ragg'd horns"

William Shakespeare, THE MERRY WIVES OF WINDSOR

The beautiful town of Windsor lies just 26 miles to the west of central London, and offers plenty of interest, education and fun for the whole family.

Its most famous attraction, the magnificent Windsor Castle, the largest inhabited building of its kind in the world, is visible from miles around. But there are many more reasons to visit Windsor, not least the exclusive shops and fascinating old buildings lining its narrow streets - and all lying within sight of the castle's medieval turrets. Windsor & Eton Central Station is right in the middle of town and thus a natural starting point for a busy day's exploring.

Royal Windsor

"It is the most romantic Castle that is in the world"

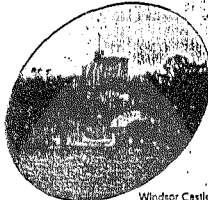
Samuel Pepys, DIARIES, 1666

Royal Windsor amounts to much more than a handsome architectural exterior. The castle contains jewels within - and without.

Windsor Castle

☎ 01753 831 118

Work on the castle has straddled nine centuries, with most of the kings and queens down the ages having shown an interest since Windsor Castle was established as a fortified site by William the Conqueror in 1066. By the time of Henry II, it had attained the magnificence and proportions of a royal palace.

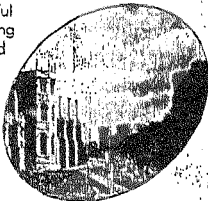


Windsor Castle

When The Queen is in residence, her presence is marked by the flying of her personal standard from the Round Tower.

St George's Chapel

One of England's most beautiful ecclesiastical structures, building work on the chapel was started in 1475, and it took 50 years to construct, in splendid perpendicular style, with magnificent fan vaulting and intricate carvings and ironwork. St George's is the Chapel of the Most Noble Order of the Garter, Britain's premier order of chivalry.



St George's Chapel

Queen Mary's Doll's House

Designed by Lutyns, this perfect miniature palace with working lights and lifts, and even running water in all 5 bathrooms, took 5 years for 1,500 craftsmen to build.

The State Apartments

In 1992 fire damaged more than 100 rooms, including 9 State Rooms, but in only 5 years the restoration was completed and opened to the public. The State Apartments range from the 55 metre St George's Hall, scene of many banquets, to the smaller, more intimate rooms of Charles II's apartments.

Windsor Castle opens: daily from 09.45-17.15 (last admission 16.00) Winter 10.00-16.00 (last admission 15.00)



At various places in the leaflet, this symbol denotes special discounts that apply to Days Out With Thames Trains customers on production of a valid rail ticket and leaflet.

The Household Cavalry Museum

St Leonard's Road ☎ 01753 755 112

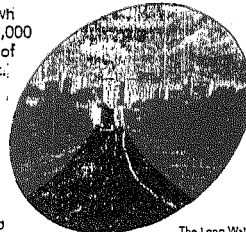
Stroll from Windsor Castle to Combermere Barracks and you'll find the Windsor base of the Household Cavalry and its fine museum. Inside is a comprehensive collection of the Regiment's uniforms, weapons and armour as used from 1600 to the present day.

Opens: 10.00-12.30 and 14.00-16.00 Monday to Friday

Windsor Great Park and Smith's Lawn

☎ 01753 860 222

The property of the Crown Estate, the park covers 5,000 acres and is the remains of an ancient hunting forest. Attractions include the romantic Long Walk, Virginia Water and Saville Garden, with its outstanding variety of trees and shrubs.

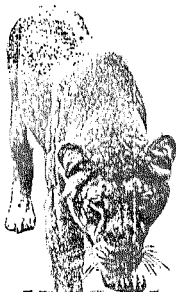


The Long Walk

To the south lies Smith's Lawn, where polo matches are played on most weekends throughout the summer (with the Cartier International at the end of July being the highlight of the season). The National Carriage Driving Championships are also held in the park each autumn.

Because Windsor Castle is a royal palace opening arrangements are liable to change at short notice. For the latest information and details of admission charges telephone the 24 hour Information Line on 01753 831 118.

London Zoo is an integral part of The Zoological Society of London, an international scientific, conservation and educational charity working in 22 countries worldwide. In fact, we were the first zoological society in the world, set up by Sir Stamford Raffles in 1826.



So how can you help the fight to conserve the planet's wildlife? We can show you how...

ADOPT AN ANIMAL

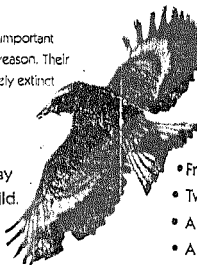
Knock spots off other gifts by adopting an animal at London Zoo. No-one is too young or too old to enjoy such a special present. You could always treat *yourself* to an Animal Adoption, too.

Phone 020 7449 6262 for further details.

LONDON ZOO NEEDS YOU

Visiting London Zoo is fantastic fun, but underlining all the amazing animal action you'll witness, there is a very important message. All the animals you see at the Zoo are here for a reason. Their very existence may even depend on it. Some are completely extinct in the wild, while others are so endangered they risk disappearing for ever.

FACT: Over 100 of the species you'll see today in London Zoo are facing extinction in the wild.



That's why we promote one of the largest captive breeding programmes in the world

FACT: Over 1,000 of the world's 9,000 bird species are threatened with extinction.

JOIN LIFEWATCH

Join LIFEWATCH and become a friend of LONDON ZOO. You will directly help our conservation work and protect some of the world's most endangered animals.

JOIN LIFEWATCH AND YOU'LL RECEIVE:

- Free admission to London Zoo for one year.
- Two half-price guest tickets to London Zoo or Whipsnade.
- A free subscription to Lifewatch Magazine for one year.
- A discount at the London Zoo shop.
- Invitations to Members' Events.
- A car sticker for adults or a badge for children.

Phone 020 7449 6228 for further details.

GIVE A DONATION

London Zoo relies entirely on donations & visits. Telephone 020 7449 6264

JOIN LIFEWATCH TODAY!

STEP 1 LIFEWATCH MEMBERSHIP Please complete in block capitals

To apply for Lifewatch membership simply complete and return this application form to the address below or enquire at the entrance kiosk.

Annual individual membership	Please tick one box	Annual family membership	Please tick one box
Adult	£30 <input type="checkbox"/>	1 adult + 1 child	£46 <input type="checkbox"/>
OPAP	£25 <input type="checkbox"/>	1 adult + 2 children	£62 <input type="checkbox"/>
Student	£25 <input type="checkbox"/>	2 adults + 1 child	£76 <input type="checkbox"/>
Child (age 4 - 14)	£25 <input type="checkbox"/>	2 adults + 2 children	£92 <input type="checkbox"/>

Add £16 for each additional child
(please note that membership cards can only be used by the named card holder)

Title (Mr, Ms, Mrs, Miss, other) _____ First name _____
 Last name _____
 Address _____
 Postcode _____
 Daytime telephone _____ Date of birth ____/____/____

STEP 2 FAMILY MEMBERSHIP

Names (including title ie Mr, Miss) and dates of birth of additional applicants for family membership.

Title	Full name	Date of birth
_____	_____	____/____/____
_____	_____	____/____/____
_____	_____	____/____/____

STEP 3 DONATIONS

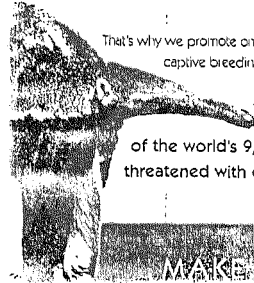
I would like to make a donation towards supporting the wider conservation work done by London Zoo of £: _____
 Please return the completed application form to: Lifewatch, London Zoo, Regent's Park, London NW1 4RY

STEP 4 HOW TO PAY

Credit Card (Not Switch) Cheque
(payable to London Zoo, please write your name and address on reverse of cheque)

Credit card number _____
 Card holder's name _____
 Expiry date ____/____/____ Amount £ _____
 Signature _____

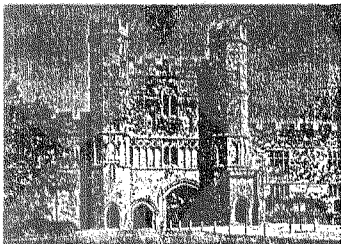
MAKE A DIFFERENCE JOIN LIFEWATCH



1066 Battle of Hastings Battlefield & Abbey

Walmer Castle & Gardens

The most famous date in
England's history



Travel back to 1066 and stand on the very spot where King Harold fell to William the Conqueror's army during the famous Norman Conquest.

Explore the ruins of the abbey built to atone for the bloodshed, then take our free interactive tour and let Harold's mistress tell you what really happened during the battle. Children will love the themed play area and Discovery Centre.

Opening times:

Open all year: 1 Apr-30 Sept 2001: daily, 10am-6pm, 1-31 Oct 2001: daily, 10am-6pm, 1 Nov 2001-28 Mar 2002: daily, 10am-6pm.
(Closed 24-25 Dec and 1 Jan 2002).

Telephone: 01474 773 772.

Admission: free with Overseas Visitor Pass.

Adults £4.30, Concessions £3.60, Children £1.30. Family ticket for two adults and up to three children under 16s only £19.80. 15% discount on groups of 11 or more. Under 5's admission free.

Facilities:

Inclusive audio tour (not available on event days) • children's themed play area and free activity sheet • picnic welcome • exhibitions • museum • 1066 gift shop • full colour souvenir guide.

How to find us:

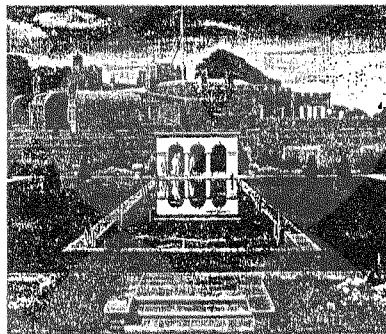
In Battle Town, High Street.

By car: Heading S on the A21 turn off onto A210D to Battle.

By train: London Charing Cross 116 miles to Battle. In mile from Watton.

For further information call 01474 773 772 or visit our website.

By bus: 1066 bus 01474 773 772.



Built originally by Henry VIII against anticipated attack from the French, Walmer Castle today is the official residence of The Lord's Warden of the Cinque Ports. The current Lord Warden, HM Queen Elizabeth the Queen Mother visits every year. The magnificent garden designed to commemorate her 95th birthday is stunning at any time of year.

Past Lords Warden include the Duke of Wellington, whose famous Wellington boots can be seen in the very room in which he died.

Opening times:

1 Apr-30 Sept 2001: daily, 10am-6pm, 1-31 Oct 2001: daily, 10am-6pm, 1 Nov-31 Dec 2001 and 1-28 Mar 2002: Wed-Sun, 10am-6pm, Jan & Feb weekends only: 10am-6pm (Closed 24-26 Dec, 1 Jan 2002 and when Lord Warden is in residence) Telephone: 01304 384200.

Admission: free with Overseas Visitor Pass.

Adults £4.80, Concessions £3.60, Children £2.40. Under 5's admission free. 15% discount on groups of 11 or more.

Facilities:

Free audio tour • shop • Lord Warden's tearooms • plant sales • toilets.

How to find us:

By car: S of Walmer on A258, junction 13 off M20, or M2 to Deal.

By train: Nearest station Walmer station, 1 mile.

By bus: Tel 0670 6082600.

GREENWICH

Market

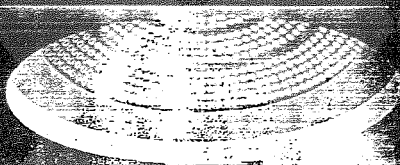


Experience the hustle and bustle of this vibrant London Market. With arts & crafts and antiques & collectables markets, plus shops, bars, restaurants and a café. It's undercover too, so what are you waiting for!

Thursday:
Antiques and Collectables Market
Friday, Saturday, Sunday:
Arts and Crafts Market

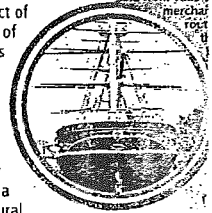
For further details call: 020 7515 7153

THE EDITOR OF '30, STYLE



Maritime GREENWICH A WORLD HERITAGE SITE

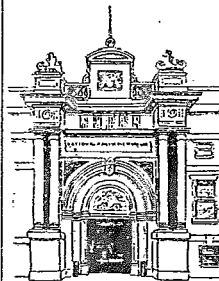
Greenwich is a green and pleasant district of south-east London with eight miles of riverside frontage. Greenwich town, at its heart, is a 50 minute boat ride from Central London, and even faster by train or the Docklands Light Railway. A place of exceptional beauty, Maritime Greenwich, as it is known, was inscribed as a World Heritage site in 1997, its boundary enveloping London's oldest royal park and a wealth of scientific, maritime and architectural attractions. A new visitor centre, close to the oldest surviving tea clipper the *Cutty Sark* by Greenwich Pier, invites you to explore this area.



CUTTY SARK
The oldest surviving tea clipper ship built in 1822, she sailed from 1842 to 1852 and was the last of her kind.



① Old Royal Naval College with The Queen's House visible in the centre.



② National Maritime Museum main entrance

Greenwich's maritime associations, which began in Tudor times, are recalled in the **National Maritime Museum**, where the exploits of Britain's explorers, pirates, emigrants, naval heroes and famous ships are outlined in interactive galleries, new visiting exhibitions and archive material. Maritime Greenwich also boasts a pattern book of buildings designed by architects from Inigo Jones and Christopher Wren in the 17th Century to modern masters such as Richard Rogers and Norman Foster who have recently transformed the Greenwich Peninsula, where the Dome is situated.

GREENWICH



Greenwich Market
College Approach, SE10
020 7515 7153

Set in the very heart of historic Greenwich offering arts and crafts markets on Friday, Saturday & Sunday, and Antiques and Collectables market on Thursday. Also shops, bars, restaurants and a café.



③ The Queen's House

The Old Royal Naval College parts in the middle like the Red Sea to give a 'grand vista' up to the small and perfectly proportioned Queen's House. Queen Mary, who commissioned the great buildings, didn't want her favourite villa obscured. This Palladian house is now part of the National Maritime Museum, and houses the Museum's fine art collections.



PROGRAMA DE INGLES III

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"

DIVISIÓN DE HUMANIDADES
JEFATURA DEL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

INGLES III

Area:	Aprendizaje de Inglés	Plan:	98
Ubicación:	Tercer Semestre	Clave:	
Carácter:	Obligatorio	Créditos:	
Asignaturas Antecedentes:	Inglés II	Horas por clase:	2
Asignaturas Consecuentes:	Inglés IV	Horas por semana:	10
Requisitos:		Horas por semestre:	160

OBJETIVO GENERAL: El perfil del alumno al terminar el tercer semestre:

Empleará el lenguaje con confianza. Mostrará dominio en la precisión, fluidez, organización y uso adecuado del lenguaje con lapsos ocasionales. Logrará con éxito la comunicación en todas y cada una de las habilidades con fallas menores en la transmisión y en el contenido de los mensajes.

OBJETIVO GENERAL:

Producción oral:

Empleará el vocabulario nuevo y el anteriormente aprendido respecto a los temas y funciones del lenguaje que se especifican en los objetivos particulares.

Identificará y practicará el inglés a través de la plática incidental en debates, solicitando y proporcionando información, narraciones y en sociodramas con el objeto de ayudar al desarrollo de la fluidéz y el dominio gramatical.

Identificará sonidos de consonantes y la terminación de verbos regulares en pasado.

Comprensión auditiva:

Practicará la comprensión general de textos diversos con grado de dificultad intermedio alto.

Identificará y practicará la comprensión de información específica de temas diversos; identificará distintos acentos y vocabulario nuevo.

Identificará el lenguaje auténtico a través de material videograbado. Identificará expresiones faciales, gestos (información suprasegmental).

Comprensión de lectura:

Practicará la comprensión general de un texto. Deducirá el significado de palabras desconocidas por medio del contexto. Identificará aspectos de la cultura inglesa.

Producción escrita:

Identificará y practicará la escritura guiada y la libre. Explorará el lenguaje y la secuencia en la narrativa.

Manejará conocimientos discursivos para elaborar cartas formales e informales, biografías, reportes.

Competencia lingüística:

Desarrollará una conciencia lingüística a través del estudio descriptivo del adjetivo y el adverbio

Analizará la secuencia de los tiempos verbales.

Competencia sociolingüística:

Conocerá aspectos de la cultura inglesa y norteamericana con el fin de evitar el shock cultural o el desarrollo de estereotipos. El alumno aprenderá de las ideologías, valores y creencias populares.

Competencia estratégica:

Desarrollará sus recursos, estrategias de aprendizaje y una conciencia del lenguaje.

HORAS	OBJETIVOS PARTICULARES	TEMAS Y SUBTEMAS
20 hrs	<p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocerá e identificará estructuras gramaticales básicas: tiempos verbales, adjetivos, adverbios, voz pasiva. - Recordará el uso y colocación de adverbios de frecuencia indefinidos. - Identificará las siguientes frases verbales: bring up, pick up, get by, put up with, run out of. y las diferenciará de aquellas que tienen un significado literal - Distinguirá diferentes palabras relacionadas con el lenguaje. - Aplicará sus conocimientos de gramática para transformar oraciones utilizando estructuras diferentes. - Reconocerá las partes de una carta y redactará una carta formal. 	<p>Unidad 1. El inglés alrededor del mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de estructuras básicas. - Adverbios de frecuencia. - Identificación de frases verbales. - Vocabulario relacionado con el lenguaje. - Transformación de oraciones - Cómo escribir una carta formal.
20 hrs	<p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocerá las expresiones it's time y I'd rather y su construcción con el modo subjuntivo. - Identificará el uso correcto de respuestas cortas usando diferentes auxiliares ya conocidos por los alumnos. - Diferenciará el uso del presente perfecto y del pasado simple a través de observaciones de ambas estructuras gramaticales. - Aplicará sus conocimientos gramaticales para distinguir las diferentes posiciones de los adverbios en la oración. - Identificará frases verbales con el verbo "take". - Redactará un reporte y una carta informal 	<p>Unidad 2. Tiempo Libre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las expresiones: it's time / I'd rather - Respuestas cortas - Presente perfecto vs. pasado simple. - Adverbios y orden de palabras. - Frases verbales con el verbo Take - Como redactar un reporte: parte 1. - Como redactar una carta informal.

HORAS	OBJETIVOS PARTICULARES	TEMAS Y SUBTEMAS
20 hrs	<p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguirá las estructuras gramaticales relacionadas con sustantivos contables y no contables , así como las diferencias entre ambos grupos de sustantivos. - Se familiarizará con palabras y frases que se usan para hablar de consecuencias y reconocerá sus estructuras gramaticales. - Diferenciará el uso y estructura de "could y be able to" - Reconocerá expresiones utilizadas para enfatizar: it was ... that, what, it was...who - Aplicará sus conocimientos de gramática para transformar oraciones utilizando estructuras diferentes. - Identificará el procedimiento para editar un texto. - Redactará un reporte. 	<p>Unidad 3. Supervivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustantivos contables y no contables. - Consecuencias. - Habilidades. - Enfatizar. - Transformación de oraciones - Editar un texto. - Cómo redactar un reporte: parte 2.
20 hrs	<p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocerá los usos del pasado simple. - Diferenciará el uso de "after y afterwards" - Identificará la gramática básica de las frases verbales. - Distinguirá una frase verbal con significado literal de aquella con significado figurado. - Practicará el uso de adverbios que indican secuencia en la narración de cuentos y/o historias. - Distinguirá la pronunciación correcta de verbos regulares en pasado y reconocerá las tres pronunciaciones diferentes así como sus reglas . - Manejará procedimientos discursivos para elaborar una composición narrativa. 	<p>Unidad 4. Contando cuentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El pasado. - "After y afterwards". - La gramática de las frases verbales. - Adverbios que indican secuencia. - La pronunciación de verbos regulares en pasado. - Como hacer una composición narrativa.

HORAS	OBJETIVOS PARTICULARES	TEMAS Y SUBTEMAS
20 hrs	<p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocerá estructuras gramaticales para expresar obligación y necesidad: must and have to. - Distinguirá las diferentes estructuras gramaticales para expresar futuro. - Practicará la pronunciación de la / I /. - Recordará los pasos para escribir un artículo y elaborará una queja y una carta semiformal. 	<p>Unidad 5. El sentido de la aventura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obligación y necesidad. - Maneras de hablar a cerca del futuro. - La pronunciación de la / I / - Cómo escribir un artículo: parte 2. - Cómo escribir una queja. - Cómo escribir una carta semi-formal
20 hrs	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocerá los usos y formas de la expresión : "used to" - Analizará el causativo con el verbo "have", su forma y uso. - Practicará la formación de sustantivos con base en las diferentes partes del discurso. - Aplicará sus conocimientos de gramática para transformar oraciones utilizando estructuras diferentes. - Manejará procedimientos discursivos para elaborar una biografía, una carta formal y una descripción. 	<p>Unidad 6. Cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes formas de "Used to". - Causativo con el verbo "Have" - Cómo formar sustantivos - Transformación de oraciones - Como escribir una biografía. - Como escribir una carta formal. - Como completar una descripción.
20 hrs	<p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocerá las reglas en cuanto al uso del artículo definido. - Revisará y practicará el uso de la voz pasiva haciendo uso de los auxiliares: should, going to, shall, might, may. - Aplicará sus conocimientos de gramática para transformar oraciones utilizando estructuras diferentes. - Practicará oralmente y a través de entrevistas informales preguntas de opinión - Manejará procedimientos discursivos para elaborar una carta formal. 	<p>Unidad 7. El mundo natural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El artículo definido. - La voz pasiva. - Los sonidos / y / / th / the - Transformación de oraciones. - Preguntas de opinion. - Cómo escribir un artículo: parte 2. - Como escribir una carta formal.

BIBLIOGRAFIA

Naunton, Jon. Think First Certificate. Longman, 1996. Spain. pp. 240.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Allen J. y Corder P. 1979. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume 3. Techniques in Applied Linguistics.* England: Oxford University Press.
- Aguilar, J. 1976. "Psicología educativa: el enfoque cognoscitivo". *Información Científica y Tecnológica*, 6:88. Mexico: CONACYT.
- Anderson, A. y Lynch, T. 1988. *Listening.* England: Oxford University Press.
- Ardila, R. 1975. *Psicología del Aprendizaje.* México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ausubel, D. 1976. *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo.* México: Editorial Trillas.
- Brown, H.D., 1981 *Principles of Language Teaching and Learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cohen, A. 1987. "Studying Learner Strategies; How We Get the Information?". En A. Wenden y J. Rubin (eds): *Learner Strategies in Language Learning.* New York: Prentice Hall.
- Da Silva, H. y Signoret, A. 1996. *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- De Vega, M. 1984. *Introducción a la Psicología Cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.
- Dubin F. y Olshtain E. 1997. *Course Design.* Reino Unido: Cambridge University Press.
- Grahame, K. 1986. *The Wind in the Willows.* New York: Chatham River Press.
- Harmer, J. 1988. *The Practice of English Language Teaching.* New York: Longman.
- Hilgard, E. y G. Bower 1976. *Teorías del Aprendizaje.* México: Editorial Trillas.
- Hubbard, P. et al. 1989. *A Training Course for TEFL.* England: Oxford University Press.
- Jacobs, W. W. 1994. *The Monkey's Paw.* England: Oxford University Press.
- Littlewood, William. *Communicative Language Teaching.* Cambridge University Press 1981 USA.
- Matthews, A.; Spratt, M. y Dangerfield, L. 1991. *At the Chalkface. Practical Techniques in Language Teaching.* New York: Thomas Nelson and sons.
- Munby, J. 1989. *Communicative Syllabus Design.* England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1983. *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* England: Oxford University Press.

O'Gorman, D. et al. 1995. *Visions 2*. Madrid: H. Aschehoug & Co.

O'Maggio, A. 1993. *Teaching Language in Context*. New York: Heinle and Heinle Publishers

Oller, John. 1993. *Methods that Work: Ideas for Literacy and Language Teachers*. U.S.A.: Heinle and Heinle Publishers.

Richards, J. y Rogers, T. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Descriptio and Analysis*. England: Cambridge University Press.

Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. U.S.A: The University of Chicago Press

Rost, M. 1990. *Listening in Language Learning*. New York: Longman.

Stack, M. 1971. *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*. England: Oxford University Press.

Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. England: Oxford University Press.

Swenson, L. 1984. *Teorías del Aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

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

Watson J. B. 1945. *El Conductismo*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Widdowson, H.G. 1980. *Explorations in Applied Linguistics*. England: Oxford University Press.

"The Fortunate Islands" Speak Up. Año XVI No. 187 (Barcelona, España: Oct. 2001) pp. 30 – 35.