



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
LETRAS MODERNAS

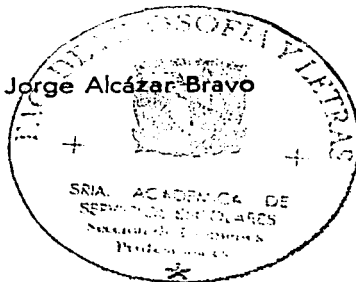


U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Jefatura de la
Sistema Universitario
La enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua
en las primarias del Colegio Alemán de la Ciudad
de México.

INFORME ACADEMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PRESENTA:
ANA IRMA BREDEE ECKERMANN
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)



ASESOR: Dr. Jorge Alcázar Bravo



MEXICO. D. F.

1

2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A la memoria de mi padre,

Günther Bredée,

1911-1976.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas:
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso
contenido de mi trabajo recepción:
NOMBRE: Ana Lina Bredée
Echemancas
FECHA: 22 Julio
FIRMA: P.R. Vadele... B

Agradezco a mi familia su paciencia;

a mis maestros, su valioso tiempo y su saber;

a mis alumnos, el que haya aprendido lo que aquí dice.

Languages, like cultures, are rarely sufficient unto themselves. The necessities of intercourse bring the speakers of one language into direct or indirect contact with those of neighbouring or culturally dominant. Languages are more to us than systems of thought-transference; they are invisible garments that drape themselves about our spirit and give a predetermined form to all its symbolic expression. When the expression is of unusual significance, we call it Literature.

Edward Sapir

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 5

CAPÍTULO I

Antecedentes teóricos..... 9

El método..... 15

CAPITULO II

La Coordinación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las

Primarias del Colegio Alemán..... 21

El sistema de introducción a la lengua inglesa..... 27

CAPÍTULO III

Proyección: el inglés en el siglo XXI..... 74

BIBLIOGRAFÍA.

De este informe..... 79

De apoyo didáctico..... 80

INTRODUCCIÓN.

El aprendizaje de un idioma extranjero es necesario para cualquiera que quiera entrar en contacto con el mundo, y las comunicaciones han puesto a nuestro alcance información casi ilimitada proveniente de todos los países. Ya sea por escrito u oralmente, la cantidad de material que tenemos a nuestra disposición proveniente de la nuestra y de otras culturas es muy amplia, y hemos llegado al punto en que no podemos vivir sin relacionarnos con por lo menos una parte de ese material. Los periódicos y revistas nos proveen de las noticias que permiten que actualicemos nuestro conocimiento del entorno. Los otros medios de comunicación nos obligan a ver y oír otras lenguas que poco a poco se vuelven parte de nuestra realidad, pues a sus vocablos, y muchas veces a los contextos en que se usan, los vamos haciendo nuestros por necesidad. Qué mejor entonces que se inicie sistemáticamente el estudio de otras lenguas en los sistemas escolarizados, que se haga obligatorio aprender lenguas extranjeras, y así se ha entendido desde siempre.

Hay varias razones para aprender una lengua, y una de las principales nos hace querer comunicarnos más directamente con las personas, después de simplemente establecer el contacto con la cuantiosa información proveniente de otras culturas. Si vamos más allá, daremos con razones más trascendentes que nos llevan, por ejemplo, a tener un mejor acceso a la cultura universal, a fomentar el entendimiento y la tolerancia a maneras de pensar diferentes a la propia y a ampliar nuestra visión del mundo. Estableciendo una mejor comunicación a través de otro idioma se inicia el contacto que promoverá un intercambio de ideas con las culturas ajenas a la propia y, muy probablemente, su aceptación, o, por lo menos, el respeto a ellas. La relación de los individuos

con diversas culturas deseablemente se extenderá a toda la sociedad como tal, que a su vez establecerá contactos con otras sociedades y será más transigente y comprensiva con las ideas ajenas. Ese sería un primer paso que supere el nivel básico de la información como meras noticias y conduzca hacia la comunicación universal.

Lo innegable es que se necesita saber otros idiomas, y en esta época la singularidad del inglés radica en que es el idioma que más se habla y aprende en el mundo como lengua extranjera. Del total de la población mundial, un habitante de cada cinco habla inglés. Esto se debe entre otras cosas a su amplia cobertura en el ámbito internacional, pues es indudablemente el lenguaje de la técnica, el comercio, la economía y las computadoras. Actualmente hay gran profusión de angloparlantes en el mundo aparte de quienes lo tienen como lengua materna (unos 375 millones); esto se debe, en primer lugar, a que viven en lo que fueron colonias del Imperio Británico (otra vez unos 375 millones). En segundo lugar está la gran demanda que hay de aprenderlo por las razones arriba mencionadas. Se calcula que actualmente son unos 750 millones de personas que aprenden el inglés como lengua extranjera,

Aprender una lengua es entonces algo útil y deseable, y en la mayoría de los casos suele ser también agradable. Pero de ninguna manera es gratuito. El proceso siempre requiere que haya interés por parte de los alumnos, y de diferentes grados de esfuerzo, el cual será mayor en aquellos casos especiales en que las personas se enfrentan a grandes dificultades durante el aprendizaje de otra lengua. También existe la llamada facilidad para aprender idiomas, el famoso "oído", en el otro extremo, pero en medio hay una extensa gama de estilos y capacidades de aprendizaje en las personas. Entonces, teóricamente,

para cada individuo y para cada grupo de estudiantes debe haber un método a la medida.

El proceso no sólo requiere de alumnos que apliquen su esfuerzo para aprender, sino de maestros, facilitadores del material didáctico apropiado que manejen correctamente muchos factores para encontrar el método adecuado para cada alumno o grupo. Para lograrlo, hay que tomar en cuenta también el medio sociocultural y los conocimientos gramaticales previos de los alumnos, así como sus intereses. Una vez establecido lo anterior se puede conjuntar un grupo en el que es más fácil definir el ritmo al que hay que enseñar para lograr el resultado, y que se busque obtener este último en términos de amplitud y profundidad del conocimiento.

Pero, además, debe estar a disposición de los maestros una programación eficaz del contenido del material que van a impartir, pues el proceso enseñanza-aprendizaje efectivo cumple sistemáticamente con un avance programático que les permite sacar el mayor provecho posible del tiempo del que disponen. Es imprescindible que se dé un seguimiento eficaz tanto de los conocimientos impartidos, como del material efectivamente aprendido. El personal docente, debidamente capacitado y dispuesto a mantenerse informado de las innovaciones en su campo, debe procurar, a su vez, actualizar sus métodos continuamente. Pero es también muy necesario, por parte de quienes coordinan las actividades de los maestros, que adquieran y actualicen los materiales y acervo bibliográfico, tanto para el uso de los alumnos como de los profesores. Deben mantenerlos informados acerca de los cursos de actualización accesibles a ellos y ponerlos a su alcance. Esto significa procurar coordinar la actividad de la enseñanza eficientemente. Al estar actualizado con respecto a los logros y las necesidades de los profesores y alumnos, llevando además un recuento de

resultados y procurando mantener un nivel de excelencia en todos los aspectos de la enseñanza, una coordinación eficiente es la clave del equilibrio óptimo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO I

Antecedentes teóricos.

Las teorías de la enseñanza en los últimos veinte años.

Vale la pena resumir los diez puntos básicos que en los últimos veinte años han sido objeto de investigación con respecto de la adquisición del inglés como segunda lengua (EFL). Para elaborar este capítulo me basé en el libro "The Future of English", compilado por David Gaddol y publicado por el Consejo Británico en 1997, páginas 6 a la 16 del capítulo "The legacy of History" que es un resumen del pasado y una proyección del futuro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. También es éste un resumen del trabajo publicado electrónicamente por Kitao S., Kathleen y Kitao, Kenji en la Universidad Doshisha de Kyoto, Japón, "The History of English Teaching Methodology"^{1/2}.

1. Conciencia.

Dice Stephen Krashen que los adultos tienen acceso a procesos inconscientes que "guían" la adquisición de la segunda lengua (a la que nos referiremos en adelante como L2) y que el aprendizaje consciente tiene una influencia mínima en la habilidad para aprender y utilizar la L2 en la comunicación.

Este planteamiento es rechazado casi unánimemente en la comunidad científica. Se argumenta que Krashen utiliza la palabra "inconsciente" de manera inadecuada, y que en dado caso, esta palabra mejor se debería emplear para describir tres circunstancias diferentes:

¹ <http://www.ling.lanccs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/test-his.htm>

² This file is from the archives of the TESL-L Electronic Discussion Forum for teachers of English as a second or foreign language.

- a) Aprender sin tener la intención de hacerlo.
- b) Aprender sin tener el conocimiento metalingüístico explícito (nadie conoce todas las reglas de su lengua materna).
- c) Aprender sin "*awareness*", sin darnos cuenta. (Aunque el aprendizaje debe ser consciente, pues debemos poner atención al aprender y experimentar el momento subjetivamente si queremos asimilar.) Alrededor de este punto hay todavía mucha polémica.

2. Las condiciones del aprendizaje y asignación de la atención: se trata de saber qué conviene más a los alumnos:

a) Procesar información no graduada por su significado y durante este procedimiento poner atención al vocabulario, la gramática, y las características pragmáticas del aprendizaje, para así aprenderlos ("*incidental learning*"). Este método es, en general, difícil para la mayoría de los alumnos en la mayoría de los casos.

b) Que primero se les instruya en aspectos objetivos con la explicación de una regla y un resumen metalingüístico ("*instructive learning*"). Los resultados de las investigaciones han demostrado que este método es bueno para aprender gramática y modelos pragmáticos, pues la atención del alumno es guiada hacia la forma mientras se procesa el significado.

c) Una combinación de a) y de b). A los alumnos les son presentados textos preparados en los cuales se han destacado puntos o temas para debate ("*enhanced learning*").

3. La edad.

Hay mucha controversia con respecto al tema de la edad. Partiendo del hecho que los niños pequeños son capaces de aprender el EFL como si fuera

su lengua materna, hay algunos autores que dicen que sin embargo se da un período crítico, que empieza a veces a los seis años y llega aproximadamente hasta la pubertad, durante el cual los mecanismos neurológicos sufren cambios cualitativos que impiden este proceso de aprendizaje. Otros autores opinan que los adultos también pueden aprender igual que los niños en período precrítico, pero que finalmente los primeros logran menor éxito en cuanto a fonología y sintaxis complejas que los segundos. Apoyando esta teoría hay evidencias de fosilización, de un "alto" en el proceso de aprendizaje de la lengua que ocurre en los adultos pero no en los niños cuando ambos tienen acceso a una misma cantidad y calidad de información de EFL.

4. Módulos y mecanismos.

Los mecanismos cognitivos que mueven al alumno de un estado de saber a otro dependen de módulos especificados de manera innata para la tarea de aprender una lengua. Estos módulos consisten en el conocimiento de la gramática universal que permanecen activos y más o menos accesibles para el alumno adulto. Este método evidentemente tiene alguna relación con el concepto chomskyano de L.A.D. (Language Acquisition Device), a través del cual los niños aprenden la L2 "automáticamente" pasando por las mismas etapas que siguieron cuando aprendieron la lengua materna. Pero éste fue un proceso dilatado, aun en el momento en que aprendían a hablar su lengua materna de manera casi automática y no se aplica eficazmente en el caso de nuestros alumnos, pues ellos ya son capaces de abstraer el aprendizaje de las lenguas como parte de un proceso intelectual voluntario.

Los que siguen a Rod Ellis, dicen que los mecanismos cognitivos son independientes y no modulares.

5. Interacción y medio ambiente.

En los años ochenta se empezó a considerar el hecho de que el medio ambiente es parte del aprendizaje en forma de interacción conversacional. No se presiona tanto a los alumnos a producir mucho, con el resultado de formas lingüísticas raras o difíciles ("*pushed output*"); se hace énfasis en lo planeado contra lo improvisado; en soluciones únicas contra soluciones abiertas. (Antes los alumnos debían escuchar sólo a hablantes nativos para poder entender mejor, y la comunicación que se lograba era forzada.)

6. Automatización y control.

Hay poca investigación al respecto. La mayoría de los estudios empíricos de automaticidad se refieren a reconocimiento de palabras y lectura.

7. Alfabetismo y desarrollo de habilidades.

Este punto se refiere a la relación que hay entre las habilidades de lecto-escritura de la lengua materna y L2 si tomamos en cuenta, por ejemplo, las diferencias que hay entre los sistemas ortográficos del inglés y el chino, que no coinciden.

Sí se da dicha relatividad, pues aunque haya muchas similitudes en las estrategias de composición de textos, éstas son o deben ser transferibles. Sin embargo, las inferencias casuales no se hacen como en la L1, pues en ésta se utilizan estrategias más simples para leer.

8. Diferencias individuales y variables cognitivas.

La aplicación del "*Modern Language Aptitude Test*" era aceptada generalmente como la manera más eficaz para identificar las fortalezas cognitivas particulares y adaptar los cursos de idiomas a las necesidades precisas del alumno.

Sin embargo, actualmente se acepta que hay una reconceptualización de la inteligencia, a diferencia de estudios previos que mostraban medidas unitarias de inteligencia académica para predecir, de manera amplia, las diferencias en el aprendizaje de las lenguas. También el contexto físico y social se toma en cuenta actualmente para ver cómo los alumnos echan mano de las diferentes formas de inteligencia para llevar a cabo diferentes tareas.

9. Motivación, ansiedad, y variables afectivas y de personalidad.

La aptitud y la inteligencia son, en general, atributos cognitivos fijos del alumno. La motivación y la ansiedad pueden ser cambiadas a través de la intervención del maestro.

Se distingue entre la motivación interna y la externa, que es cuando se completan las tareas para recibir una recompensa patente. Esto lleva directamente a las consideraciones de las variables del salón de clase. Estas variables son, por ejemplo, los diferentes tipos de tarea, los factores de grupo y otros con respecto a la motivación y la ansiedad de los alumnos.

También hay que tomar en cuenta los factores de personalidad pues, por ejemplo, la extroversión contribuye notablemente a una mayor fluidez y al desarrollo de las habilidades pragmáticas.

Pero este ángulo refleja un punto de vista cultural y condiciona sólo los valores occidentales.

10. Pragmatismo entre las diversas lenguas.

Los japoneses y los árabes tienen muchos problemas para lograr la soltura cultural necesaria, la transferencia de habilidades pragmáticas entre su lengua materna y la L2 para formular disculpas, por ejemplo. Hay investigadores dedicados a estudiar los procesos psicolingüísticos que se necesitan para entender los actos del habla y también para estudiar el aprendizaje de los fenómenos paralingüísticos como los gestos y la mímica. Definitivamente sólo se trata de ver si los alumnos pueden aprender de manera incidental o a través de retroalimentación correctiva e información estructurada, o utilizando información e instrucción metalingüística.

El Método

Para algunos alumnos, el aprendizaje de un idioma extranjero es un proceso consciente con características variables como las siguientes: hay un maestro, varios alumnos y poca necesidad de hablar la lengua. El aprendizaje tiene lugar en un área física limitada. Son reducidas las horas de aprendizaje, pero se espera que el alumno aprenda rápidamente, aunque no siempre se le corrijan sus faltas de manera individual y constante. Hay estímulo visual y auditivo restringido y poco o nulo contacto con el mundo natural que habla ese idioma.

Por otro lado, hay otro tipo de alumnos para los cuales la adquisición de un segundo idioma es un proceso inconsciente libre de experiencias y del pensamiento abstracto característico en la adquisición de un segundo idioma (como en el caso de los niños cuando aprenden su lengua materna). Éste ocurre en un ámbito de muchos maestros y un solo alumno que tiene una imperiosa necesidad de usar la lengua para conseguir lo que quiere, pero que está totalmente inmerso en el idioma. Pasa largo tiempo escuchándolo y cuenta con la constante corrección de sus faltas por parte de adultos interesados en que mejore. El ambiente que rodea al alumno llena sus sentidos de estímulos visuales y auditivos en un mundo natural que le recuerda todo el tiempo el idioma que le interesa aprender.

Obviamente nos vamos a enfrentar con el primer grupo de alumnos y, en esa situación, con una serie de desventajas que tendremos que suplir a través de tácticas que permitan a los alumnos tener mayores oportunidades de practicar el idioma, pero sólo si se les provee con el estímulo que les haga necesario o deseable el hablar. Luego hay que procurar corregirlos tan frecuentemente como sea posible y de la manera más efectiva a nuestro

alcance. Por último, es necesario superar las restricciones que implican estar "confinados" a un salón de clase.

Al conjunto de tácticas que nos permitan enfrentar y solucionar la mayor cantidad de problemas de aprendizaje de los alumnos se le llama método. A lo largo de los siglos han habido muchos métodos para la enseñanza de idiomas como L2. Éstos se han perdido, modificado o conservado, y voy a hacer un breve resumen de los más conocidos y utilizados, como lo mencionan nuevamente Kathleen S. y Kenji Kitao (ver notas al pie de la página 17) y como lo resume a su vez William T. Littlewood³ en su libro.

□ El método de gramática y traducción

Es seguramente por el que la mayor cantidad de alumnos ha pasado a lo largo de los siglos, pues data del Imperio Romano, cuando muchas personas tenían que aprender latín. Había manuscritos de gramática que escribían expertos. En el Siglo XVII Jan Comenius, un educador checo, trató de simplificar el aprendizaje del latín seleccionando el vocabulario y usando ejemplos en vez de reglas. (También fue el innovador del uso de los materiales visuales, pues introdujo imágenes como ayuda para comprender el significado.) Sin embargo, Comenius iba muy rápido para su época, pues apenas en el Siglo XVIII empezaron algunos a traducir su lengua materna a otras, y fue justamente en el Siglo XIX, que se "inventaron" las reglas gramaticales que debían ser aprendidas de memoria por el alumno. Se traducían oraciones aisladas de acuerdo a esas reglas, y eso constituyó el método de enseñanza de idiomas llamado de gramática y traducción. Yo creo que está desgraciadamente todavía está bastante en boga hoy en día.

□ El método directo

³ William T. Littlewood , Foreign and Second Language Learning, Language-acquisition research and its implications for the classroom, Cambridge University Press R.U. 1988, páginas 4 a la 35

Este método hizo su aparición a principios de este siglo. Se desarrolló a partir de los pensamientos de dos escuelas. Una de éstas creía que la L2 debía estar íntimamente ligada a la vida diaria, y que debían usarse acción, estímulos visuales y asociación de ideas. La otra escuela pensaba que la enseñanza debía basarse en la palabra hablada utilizada en una forma completa y totalmente natural. El método directo es una combinación de estas dos ideas. El maestro tiende a ser el centro de atención y utiliza el lenguaje sin graduación ni selección de ninguna clase. Se espera que el alumno incorpore la nueva lengua a su capacidad comunicativa. El maestro, claro, debe ser alguien cuya lengua materna sea la que enseña.

□ El método audio-lingüístico

Fue desarrollado por los norteamericanos durante la Segunda Guerra, cuando era de vital importancia enseñar rápidamente a los soldados que iban a ultramar algunos aspectos de la L2, como las habilidades audio-lingüísticas.

El método utiliza estructuras graduadas cuidadosamente y una ejercitación muy intensa de estímulo-respuesta. Estas tendencias conductistas están basadas en las teorías de Skinner, que dan importancia a la formación de hábitos, y es útil sólo aisladamente, como en la corrección de errores. Este método es particularmente apropiado para su uso en laboratorios de idiomas.

□ El método situacional estructurado

Se supone que este método combina los mejores aspectos de los métodos mencionados previamente. La idea primordial es presentar y practicar la lengua en situaciones que tengan sentido. La práctica de estructuras cuidadosamente graduadas le viene del método audio-lingüístico; el "interés", del método directo. Muy recientemente ha vuelto a tener auge una tendencia

hacia algunas explicaciones gramaticales pertinentes en el pizarrón, lo cual lo liga con el método gramatical y de traducción.

El método situacional no es muy rígido, pues aunque en el fondo funciona con apego a estructuras estrictamente graduadas, a la vez reconoce la importancia de aspectos funcionales y la de implementar la capacidad de los alumnos para comunicarse de manera natural.

Por eso, además del material cuidadosamente estructurado y graduado, en este método se incluyen desde las primeras lecciones situaciones reales que ponen de relieve el enfoque comunicativo. Así, el alumno aprende a decir frases dentro de un contexto congruente y realista y se oír en una lección preferentemente un: *"Listen! Those children are singing in the music room"*, algo que deberá estar ocurriendo, a diferencia de algo así como *"Mrs Gasbag is walking her dog right now."*, tan lejano al contexto real del salón de clase.

Modificaciones

□ Después de los años setenta surgió dentro de la actividad de la enseñanza de las lenguas una tendencia de enfoque centrado en el alumno, en sus necesidades e individualidad, en su ritmo y capacidad de aprendizaje y en la interacción de que es capaz. Este enfoque no hace hincapié en los métodos utilizados por del maestro, sino en una práctica que facilite a los alumnos emplear por sí mismos los métodos modernos de autoacceso, como la computadora, por ejemplo.

No es pertinente comentar a fondo todos los otros métodos; es válido, sí, que se tengan en mente, para que contrastivamente se trate de justificar por qué se utiliza el método situacional. Que habrá alguna influencia, claro, de las técnicas modernas de enseñanza centradas en el alumno, o de algún otro giro

interesante y práctico de los otros métodos mencionados aquí o no, es innegable y yo agregaría, hasta deseable. Más aún, el método situacional se justifica básicamente por dos aspectos: que es el más completo y que es el más flexible. Utilizándolo se pueden cubrir más aspectos de la lengua, tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y diversificar la enseñanza, adaptándola a grupos diferentes y a tiempos de enseñanza diferentes.

La flexibilidad es un gran valor cuando se trata con personas, y más con personas jóvenes. Pudiera sonar paradójico cuando tratamos de educar niños hacia una meta muy precisa, que en este caso es cumplir con un programa. Y aunque los niños necesiten de una línea clara en cuanto a aprendizaje se refiere, deben poderse mover cómodamente entre las estructuras para no perder el gusto y la motivación. Por ejemplo, si quieren aprender nombres de animales, se debe poder buscar el tiempo para hacerlo, aunque esté fuera de contexto en ese momento, y buscar el marco necesario para enseñarles lo que les interesa, ¡qué bueno que les interese!

Si esto, a su vez, mantiene al maestro atento y con necesidad de adaptarse a lo nuevo, pero todavía cumpliendo con el programa y su propósito de enseñanza, se da una combinación muy positiva de retroalimentación que sólo puede redundar en una aprendizaje más eficiente. Y en mi experiencia, así ocurre.

Tenemos, entonces, alumnos que van a aprender el inglés como tercera lengua (L3) a través del método situacional. Éste no es *un* solo método, dijimos, y además está incorporado a un programa adaptado a niños mexicanos de entre 10 y 13 años.

Nuestros alumnos son típicamente hijos de padres universitarios, y muchas veces las madres trabajan también. Hay un gran porcentaje de padres

que trabajan independientemente. Todos los padres hablan inglés, y hay una parte de ellos bastante menor, por cierto, que también habla alemán. Cabe mencionar que aunque el porcentaje de los que hablan inglés es mayor, los niños no lo hablan en casa, a diferencia de los que sí hablan alemán, o alemán y español con la familia. Esta información es pertinente en cuanto a que podemos prever qué ayuda se dará en casa a los alumnos cuando haga falta.

Todos los alumnos tienen conocimientos previos de alemán, pues llevan siete años en el colegio, y siguen tomando clases de ese idioma, paralelamente a sus clases de inglés.

CAPÍTULO II

La coordinación de la enseñanza del inglés en las Primarias del Colegio Alemán "Alexander von Humboldt" de la Ciudad de México.

Este informe intenta mostrar cómo se enseña a niños, a partir de los diez años, un tercer idioma durante tres años escolares: cuatro lecciones de 45 minutos por semana, cuarenta semanas al año. Esto significa unas ciento cincuenta horas de clase efectivas de inglés por año escolar. Qué métodos se utilizan, con qué materiales se labora, a qué ritmo y en general qué resultados se logran a lo largo de los tres años es de lo que aquí se tratará. También se harán observaciones acerca de los programas sobre los cuales se construye el curso.

Finalmente, deseo también compartir una experiencia práctica de 19 años en la enseñanza del inglés. Esta experiencia, para que pueda ser aprovechada por alumnos y maestros en otras instituciones, tiene que estar estructurada y organizada de modo que pueda darse directamente en las aulas. Además de los métodos y libros de texto existentes, la visión de una experiencia concreta exitosa puede ser de particular utilidad para quienes se dediquen a la enseñanza de la lengua inglesa.

En este renglón se centró mi actividad profesional durante diez años; durante ocho coordiné la actividad de alrededor de 650 alumnos por año y, en general, entre ocho y diez maestras y maestros.

Desde el año escolar 1997-1998, en que se separaron los Planteles Norte y Sur, ya solamente dedico mi tiempo a la Primaria Sur. Conté luego con la valiosa colaboración de una plantilla que suele fluctuar entre cuatro y cinco maestras. Ellas formaron conmigo el Colegio de Inglés; juntas fijamos las metas de un programa expresamente diseñado para nuestros alumnos, que fluctúan entre 400 y 450 por año.

Es necesario hacer notar que tenemos que llevar a cabo esta actividad paralelamente al lado de nuestros colegas que enseñan alemán como *segundo* idioma, de modo que es en realidad la coordinación de la enseñanza del inglés como *tercer* idioma lo que me ocupó de tiempo completo. Siempre tuve el número máximo de horas frente a grupo en los tres grados de enseñanza para estar en contacto con todos los niveles a la vez.

Se manejan grupos paralelos con el mismo nivel de inglés en cada uno de los tres grados, pues no se toma en cuenta el que a veces haya niños con conocimientos previos del idioma. Aparte de éste, en otras escuelas hay otro criterio para subdividir los grupos respecto al grado de mayor o menor dificultad para aprender un idioma extranjero. Ése no es nuestro caso, ya que después de siete años de clases de alemán, la gran mayoría de los niños que llegan al cuarto grado han demostrado con creces tener habilidad para aprender idiomas. El gusto por aprenderlo es otra cuestión, pues a diferencia de los adultos, que buscan voluntariamente estudiar, a los niños se les envía a escuelas bilingües o trilingües desde pequeños. El interés que puedan tener para aprender depende mucho de sus mentores y de los métodos y materiales que éstos elijan. Desde luego, el factor de la falta de motivación no es tan importante en el Colegio Alemán "Alexander von Humboldt", pues a los niños les atraen muchas formas de entretenimiento que asocian con el inglés, como películas, videojuegos, música moderna, etc. que aspiran entender (o manejar) pronto y con mayor soltura.

En cualquier caso, mi principal objetivo como coordinadora fue proveer la base firme y amplia del conocimiento del idioma como base para estudios literarios posteriores. Así, la pertinencia de mi trabajo con respecto a la lengua y literatura inglesas en particular radica en ofrecer al alumno la posibilidad de

una alternativa cultural a través de la lectura de textos en lengua inglesa, de primer orden.

"...and consenting to this with all my heart I say that it matters very little for the moment, or even for a considerable while, that a pupil does not perfectly, or even nearly, understand all he reads, provided we can get the attraction to seize upon him. He and the author between them will do the rest: our function is to communicate and trust. In what other way do children take the ineffaceable stamp of a gentle nurture than by daily attraction to whatsoever is beautiful and amiable and dignified in their home? As there, so in their reading, the process must be gradual of acquiring an inbred monitor to reject the evil and choose the good. For it is the property of masterpieces that they not only raise you to despise low Joys, low Gains...

They are not only as Lamb wrote of the Plays of Shakespeare 'enrichers of the fancy, strengtheners of virtue, a withdrawing from all selfish and mercenary thoughts, a lesson of all sweet and honourable thoughts and actions, to teach you courtesy, benignity, generosity, humanity'; but they raise your gorge to defend you from swallowing the fifth-rate, the sham, the fraudulent."

Sir Arthur Thomas Quiller-Couch 1917

La introducción temprana de textos sencillos y poesías, o incluso libros completos, si bien breves, simplificados o no, facilitará el acceso a textos cada vez más complejos.

El hecho de que los alumnos puedan entender y enunciar correctamente un idioma a nivel básico significará, para el maestro de niveles superiores, una mayor economía de tiempo y esfuerzo. Con esto me refiero a que si el conocimiento de la gramática, del vocabulario y las estructuras es adecuado desde los primeros años, el maestro de secundaria y preparatoria invertirá menos tiempo en explicar palabras o giros idiomáticos, y podrá concentrarse en analizar, discutir y profundizar aspectos de textos literarios con fines críticos más que gramaticales.

En qué se basan los tres cursos de inglés básico.

Se oía decir en los años sesenta que para enseñar un idioma bastaba cualquier periódico en lengua extranjera, y un buen maestro que haría el resto. Pero creo que eso ya no es válido, sobre todo si existen tantos investigadores y estudiosos del tema que le han dado forma y sistema a la enseñanza de los idiomas. La enorme variedad de métodos y libros de texto, sin embargo, no limita la creatividad dentro del salón de clase. De hecho, todo ese acervo bibliográfico no sólo constituye una base de apoyo, sino también una fuente de estímulo a la creatividad. Tenemos libros de gramática con ejercicios para reforzar las estructuras y también de consulta para los maestros quienes pueden aclarar rápidamente cualquier duda con relación a diferencias semánticas, sintácticas o morfológicas entre el inglés británico (de nuestros libros de texto) y el que los niños oyen día a día en la televisión o en el cine.

Hay además una vasta colección de lecturas graduadas con un audio casete como guía. Tenemos juegos completos para ser leídos por los alumnos en grupo; también para lectura voluntaria. Aquí el maestro sólo interviene al clasificar los libros según el grado de dificultad, y se maneja el acervo como biblioteca abierta.

Están, por supuesto, los libros de texto que utilizamos y que nos envían de Alemania, las canciones que enseñamos a los alumnos, algunos de los materiales visuales y para comprensión auditiva con que contamos así como textos, ejercicios y juegos elaborados en la práctica a través de los años. Aunque estos últimos materiales auxiliares no son precisamente libros, deben incluirse por su gran utilidad como materiales de apoyo didáctico

En una enumeración de este género no podría faltar la mención de ejercicios de apuntalamiento gramatical, de comprensión de lectura, de

pronunciación y de comprensión auditiva. Éstos se encuentran tanto en los libros de consulta como en los propios libros de texto y cuadernos de trabajo de cada nivel. Actualmente añadimos a la lista algunos programas computacionales, los cuales nos ofrecen alternativas didácticas novedosas, como la de discos compactos con ejercicios que se aplican en la sala de computación o en casa.

Los exámenes revisados, los registros de resultados a través de los años e inclusive los textos simples escritos por los alumnos son también parte primordial de mi acervo, pero no de mi propiedad, por lo que no los incluyo aquí.

Como éste es un informe de trabajo, de la enseñanza en la práctica, no menciono todos los libros que he utilizado como apoyo teórico, pues la metodología la he asimilado al paso de los años, y he tomado un poco de cada procedimiento que me parece útil para aplicarlo en la práctica diaria. No se trata de simple empirismo, sino de una selección y una aplicación efectivas de la experiencia y la práctica. Se pueden mencionar someramente y se hará más adelante, cuáles teorías didácticas prevalecen en la actualidad y cuáles de hecho se están aplicando. Pero el nombre de algunos de los libros de los que provienen quedó en parte en el pizarrón del recuerdo de cursos de capacitación para maestros de hace muchos años. Ya dejaron de ser teorías puras, y en la práctica se han modificado hasta el grado de ya no ser propiedad de sus autores intelectuales.

Desde luego hay muchos detalles técnicos que hasta han pasado a ser del dominio público o siempre han pertenecido al terreno del sentido común: a

mí así me lo parece. Puedo mencionar aquí, como un buen ejemplo de lo anterior (en el ámbito de la práctica oral), el permitir que los alumnos se corrijan entre sí después de haber intentado corregirse a sí mismos, y antes de ser corregidos por el maestro. Esto se utiliza en la práctica de todos los días, y tiene resultados positivos ampliamente reconocidos. Y conste que se trata de un método didáctico formal y descrito seguramente por alguien en algún lado. Sólo que a mí, como seguramente a muchos otros maestros, también se me ocurrió en un momento dado para evitar que los alumnos se sintieran presionados.

Muchos de los cursos de actualización en los que he participado han traído frescas modificaciones en el método y contenido de mi trabajo, y éstas se procuran mencionar a su vez cuando es pertinente dando ejemplos específicos y de aplicación.

En algunos casos, la mezcla de ideas de un autor con los métodos de otro y las propias adecuaciones, creatividad y prácticas podrían parecer eclécticos. Por lo tanto habrá que echar mano de la teoría para demostrar que hay un orden fundamental .

Sistema de introducción de la lengua inglesa en el Colegio Alemán de la Ciudad de México.

Tuve la libertad de elaborar el programa según nuestras necesidades, dándole mayor amplitud y ordenando las estructuras gramaticales por orden de dificultad y utilidad. Suprimí algunos temas que me parecían redundantes, o cuya práctica no es útil en un momento dado, por ejemplo, el de la traducción del inglés al alemán y viceversa. El resultado de la clasificación de estructuras gramaticales, formas de comunicación y contenido de vocabulario ha funcionado bien, y los otros maestros están satisfechos. Nuestros alumnos pueden aprobar fácilmente el examen KET de la Universidad de Cambridge, (aunque a mí me gustaría impulsarlos a medirse con el PET). También los alumnos que regresan a Alemania pueden integrarse fácilmente al grado que les corresponde allá. Por lo que se refiere a la Secretaría de Educación Pública, ésta no tiene injerencia en cuanto se refiere a programas de inglés en las Primarias.

Dado que en Alemania los alumnos de la edad de los nuestros tienen cinco clases por semana de inglés como segundo idioma, y nosotros sólo tenemos cuatro, por tratarse del tercer idioma, (en idioma alemán reciben los alumnos seis horas de clase semanal, además de las cinco clases semanales de matemáticas), es necesario adecuar el contenido a través de un avance programático que precise cómo cubrir el material en el tiempo de que disponemos. Esto se ha podido lograr sin problemas, en general, gracias al enorme interés que muestran los alumnos por aprender y a la ayuda que nos significa ir apoyados en el conocimiento previo del alemán como lengua extranjera y, por lo tanto, de la capacidad de abstracción necesaria para aprender idiomas adquirida previamente.

Teniendo a la mano el material de trabajo, el programa y el ritmo de trabajo, no queda sino preguntarse por los alcances del curso, qué se puede esperar al final de éste, y cómo se le evalúa. Consideramos que el criterio de pase para la materia de inglés en cada etapa es lo suficientemente válido para medir los resultados de nuestro trabajo durante los tres años, pues el conocimiento adquirido en forma piramidal, al ser evaluado cubre forzosamente también las etapas previas. Pero sólo los exámenes de 6° grado son institucionales, como parte del programa.

Una vez establecidos los parámetros del curso hace falta reflexionar hacia dónde se pretende llegar con lo logrado, y me gustaría entonces hacerlo con respecto a la programación y el seguimiento que se le debe dar a la materia inglés más adelante, pues lo aprendido durante tres años de Primaria debe reforzarse y prolongarse adecuadamente una vez que los alumnos llegan a la Secundaria. Además, en nuestro caso, es necesario proseguir con la enseñanza y ahora sí, establecer las bases para la elaboración y comprensión de textos. Pero este tema amerita un espacio propio y no tiene lugar en un informe de trabajo.

I. PROGRAMA.

El programa elaborado para cada uno de los grados quedó establecido a grosso modo en el índice del libro de texto que escogí, ya que éste, a su vez, sigue los lineamientos del contenido y la secuencia indicados por el estado de Baden-Württemberg, una entidad federativa de la República Federal Alemana. Este programa lo debemos seguir como Colegio Alemán bicultural, gracias a un convenio establecido hace menos de cinco años, por instrucciones del gobierno alemán que en parte patrocina nuestra escuela.

El sentido comunicativo que se le quiere imprimir a todo el proceso de adquisición del lenguaje se da en el hecho de que procuramos que los alumnos utilicen las habilidades lingüísticas en cada lección.

Antes se habló que había cuatro habilidades lingüísticas

- *Listening*
- *Speaking*
- *Reading*
- *Writing.*

Pero esta visión se ha modificado y Gail Ellis y Barbara Sinclair en: "Learning to Learn English" hacen la siguiente clasificación aceptada actualmente:

- *Extending vocabulary*
- *Dealing with grammar*
- *Listening*
- *Speaking*
- *Reading*
- *Writing.*

La pertinencia de clasificar las habilidades lingüísticas se manifiesta en un mejor aprendizaje. El hecho de aislar las diferentes fases, reconocer en qué consisten, graduarlas e intercalarlas permite advertir más fácilmente las dificultades y los aciertos de los alumnos, para así programar de una manera más eficiente el material para ellos. Basta un ejemplo para demostrarlo: leer ayuda a entender una palabra; leer en voz alta, ayuda a entender y reconocerla. Pero leer en voz alta y oír al compañero y/o al maestro decir lo mismo, ya involucra a la vista, el oído y la voz, y eso es aún mejor. Luego el alumno va a poder relacionar esa palabra y utilizarla en un diálogo o con un texto. Después,

al escribir esa palabra y pronunciarla de nuevo, el alumno seguramente va a fijarla en su mente (claro, a corto o mediano plazo solamente, si no utiliza esa palabra de manera intencional consciente dentro de un contexto comunicativo realista y en un plazo pertinente).

Si logramos que los alumnos en cada lección lean, oigan, puedan decir algo y escriban en inglés, los resultados serán mejores. Está comprobado que en cuanto involucramos más los sentidos en un proceso de aprendizaje, más fácilmente podremos adquirir definitivamente los conocimientos. Para ilustrar lo anterior, se puede ver un ejemplo de esta sucesión de habilidades durante una hora de clase en la página siguiente:

LESSON PLAN

TEACHER: A.I. Sánchez

GROUP: 4^F

CLASS: English I

DATE: April 16th 1999

STAGES	TIME	ACTIVITY	VOCABULARY	MATERIAL	SKILLS	GOAL	COMMENTS (HOMEWORK)	DIFFICULTIES
warm up	3 .	song or rhyme	recycled	tape rec. & cassette handouts+	speaking: stress and intonation	relaxation		*sts. uneasy, *sts. too loud
Introduction	5		Recently learnt food bubble bath	New text or book p. 79 (too short)	Reading listening	Gather attention. Review hw.	(short time)	May not have learnt new words
Presentation & first practice questions	8	@ Gossip dialogue: a) St.- t b) ch. -t c) st.-st-	Questions and short answers: DO / DON'T. Recycle:want, like, need.	(Realia) handouts chart blackboard	Listening speaking	Understand & produce (with help)	Emphasize Q.-Do/ A.-do	*New concept. *Uneven level of understanding. *Pl. as generalization
Second	10 or 12	Dialogues: pair work "Interview" (shopping list)	Do you like.../ want /need+ food ?	Handouts+	Speaking listening	Reinforce Individual production	Watch them!	*Limit s of attention span here !
practice	7	8 unguided sentences. Connect aff & neg with BUT / AND like\$ +food DOESN'T !!! DOES...?	copybook	writing	Anchor new structure		*slow sts.might not finish
Cool off	2	Read out loud Examples (Written ex.	Their own recycled	Same Workbook p49	Reading Listening Writing)	Affirm reinforce	HW if not enough time	Tired! Explain!

@Gossip dialogue:

St.: Do you have/like (pl)/want/need a? T: Yes, I do / No, I don't.

Ch. to st.: Does she have/like (pl)/want/need a? St: Yes, she does./ No, she doesn't.

Want= please, for lunch! / have=here, in the basket / like (pl)= generally speaking / need= fruit salad, juice (quantities).

Acerca de la ortografía, que curiosamente suelen tenerla muy buena, hay un dato curioso que viene al caso, y trata de mis alumnos. En inglés cometen menos faltas que en alemán, y a su vez en alemán hacen menos faltas que en español. Yo lo atribuyo a que tardan siete años, después de haber aprendido a hablar español, en escribirlo; esperan dos años antes de escribir el alemán que hablan; pero en inglés escriben desde el primer día en que lo empiezan a aprender. Los ejercicios para implementar una buena ortografía consisten básicamente en leer y escribir; no es necesario entrenar a los alumnos en el "spelling" tan popular en otras escuelas.

El libro de texto provee en general todos los textos que se utilizan y toca, además, muchos temas relacionados con el conocimiento socio-geográfico de la Gran Bretaña y los Estados Unidos básicamente. A éstos agregamos explicaciones y añadimos actividades alusivas a festividades, lugares o personajes de la vida anglosajona pasada y actual. Aquí va la justificación del "Hallowe'en" y de "Santa Claus" que son adquisiciones que se han adherido al contexto cultural mexicano; pero también oyen mencionar a "*William the Conqueror*" y "*1066 and all that...*". Aprenden a cantar "*Cockles and Mussels*", de Irlanda, y "*Yesterday*" de Paul Mc Cartney, y saben quién fue (o cuál es la leyenda) de Robin Hood.

En vista de la edad de los alumnos, por razones pedagógicas se incluyen regularmente canciones, juegos y rimas. Las hay como las mencionadas en el párrafo anterior, o de vocabulario limitado, por ejemplo:

I CAN SING A RAINBOW by Arthur Hamilton⁴

Chorus:

Red and yellow
and pink and green,
orange and purple and blue;
I can sing a rainbow,
sing a rainbow,
sing a rainbow, too.

Listen with your eyes,
oh, listen with your eyes,
and sing everything you see.
You can sing a rainbow,
sing a rainbow,
sing along with me.

Chorus:

El poema "Autumn" se presta mucho en los tres niveles para destacar la manera cómo el autor utiliza los colores.

AUTUMN

Yellow the bracken,
Golden the sheaves,
Rosy the apples,
Crimson the leaves.
Mist on the hillsides,
Clouds grey and white.
Autumn, good morning!
Summer, good night!

⁴ Copyright 1955 by MARK VII MUSIC CHAPPELL-MORRIS Ltd, London

También se les recomienda utilizar lápices y plumas de colores, sobre todo para distinguir estructuras, o diferencias entre el inglés británico y el norteamericano, para recalcar similitudes, para clasificar, etc. Les gustan los recortes de revistas, y así veremos sus cuadernos adornados con portadas, dibujos y collages de temas que les interesan, tomados de revistas en inglés, por ejemplo. También se les permite usar juegos de mesa (los de memoria pueden servirles para practicar vocabulario), y cualquier clase de material que les haga atractivo el acercarse a los temas del curso y aprender inglés.

I: CONOCIMIENTOS Y NOCIONES

1. FONÉTICA

Como es lógico, al enseñar las primeras frases hay una intención subsecuente, de modo que se desarrollan temas y estructuras que se llevan a la práctica con intenciones diversas. Pero hay que aprender a hablar correctamente y la fonética no presenta un grave inconveniente, pues los medios de comunicación nos proveen con muchas horas de entrenamiento para el oído de los alumnos. Aún así, se hace hincapié en detalles importantes como por ejemplo, en el sonido de la [s] plural con sonido ya sea sibilante o fricativo, de modo que aprendan que "*girls*" y "*boys*" suena diferente que "*cats*" y "*ducks*".

También las vocales deben tener una resonancia anglosajona, y en clase, la [e] abierta latina no causa problemas, pues en alemán se utiliza este mismo fonema. Las consonantes que suenan diferente en español, como el sonido [r] y el sonido [l] alveolar en contraposición con el postdental se trabajan poco, pues los alumnos no tienen problemas con la

pronunciación de ellos. Cabe mencionar aquí también la trascendencia del "stress and intonation" que se introducen desde el principio.

Los alumnos, acostumbrados a escuchar otro idioma diariamente, reconocen los fonemas ingleses y los saben repetir. Saben decir "shoe" porque el sonido del principio de la palabra que se representa como [sh] es idéntico al [sh] en alemán (como al principio de la palabra "Schuh"). En clase hay que hacer hincapié en detalles como la [i:] larga en "leave" y la [i] corta en "live", pero sólo en cuanto a que aprendan a saber cuál es cuál, porque escuchan perfectamente las sutilezas en la pronunciación de las vocales. Así aprenden, de paso, que la diferencia en la pronunciación puede perjudicar a la comprensión.

a) Se promueven las pronunciaciones *Received Standard* y *General American*, aunque los casetes con que se cuenta utilizan mayormente la primera.

b) Se busca una correcta emisión tanto de los sonidos vocales como consonantes, y se hace énfasis en la diferenciación entre consonantes sonoras y sordas. Muy al principio, cuando introducimos temas en pretérito con los verbos regulares, aprenden que la terminación "...ed" en

"wanted"		"talked"		"needed"	suenan diferente,
[ɪ],		[ɪ]		[ɪ]	, respectivamente.

c) Los alumnos deben poder entonar correctamente preguntas, órdenes, invitaciones y declaraciones con el acento correcto (o la falta de éste) en las palabras. Así, saben que en las preguntas que empiezan con "wh..." la inflección de la voz baja al final: "What is your name?" ↘, a diferencia de "Is your mother at home" ↗, en que ésta sube al final. Se les refuerza el reconocer las debidas pausas en los textos, pues a muchos alumnos se les

necesita recordar que la voz se detiene y va hacia arriba en una coma y guión, y baja en un punto, punto y coma, y dos puntos. Deben también hacer las uniones debidas entre palabras, para lo cual se promueve que aprendan algunos textos o rimas de memoria. Además de fijar su atención en el ritmo natural del idioma, por lo menos esa serie de palabras siempre la van a decir bien, como en "...*here is some chocolate*" en que realmente no suenan todas las vocales que se ven. Se promueve que escuchen canciones y vean películas adecuadas a su edad, sin subtítulos. El mayor contacto que tengan con el lenguaje no graduado, a la par del que aprenden dentro del marco limitado al salón de clase, redundará en una mejor pronunciación, entre otras ventajas que se mencionarán en su momento.

2. VOCABULARIO

La importancia de facilitar el vocabulario adecuado es innegable, pues qué idioma se puede aprender sin él. Claro que tiene que hacerse dentro de un contexto situacional y evitando el aprendizaje de palabras aisladas y, por lo tanto, sin sentido. Se logra que adquieran los alumnos un vocabulario de alrededor de 500 palabras al año, no todas dentro del léxico activo desde un principio, pero sí un alto porcentaje de ellas.

Los alumnos se pueden expresar adecuadamente en un contexto después de haber practicado con las palabras. Esto se refiere al "*role playing*" al que asiduamente recurrimos después de presentar y practicar una estructura. Pudiera ser un "*I can play the piano and cook*" original y genuino después de haber repetido los ejemplos del libro. Éstos generalmente se refieren a niños de su misma edad charlando acerca de lo que pueden o no hacer. Son capaces de buscar palabras en un glosario y reconocer su forma básica, por ejemplo, el infinitivo de un verbo, el

singular de un sustantivo. Pueden aplicar las reglas ortográficas que van aprendiendo. Aquí se da una gran confusión con el alemán, en el cual todos los sustantivos se escriben con mayúscula. Y si los días de la semana y los gentilicios también se escriben con mayúscula en inglés y en español no, a los alumnos no les parece muy lógico, así que hay que trabajar mucho en ese sentido, con paciencia y con firmeza.

El vocabulario en los dos primeros semestres abarcará unas 600 palabras incluyendo las expresiones idiomáticas, y se puede aplicar en las siguientes situaciones:

a) La de pedir y dar información, como en declaraciones sencillas acerca de las personas, la familia y procedimientos inherentes a la vida cotidiana. Estos pueden ser sus hábitos, por ejemplo, cuando aprenden a utilizar el "*Simple Present Tense*". También en la de establecer contactos con otras personas y cultivarlos, como en saludos, presentaciones, preguntas, respuestas, agradecer y pedir, felicitar, disculparse, despedirse y ofrecer ayuda.

b) "*I don't understand*" que deben saber utilizar desde el principio, lógicamente.

c) En cuanto a aplicar el vocabulario a juegos o situaciones simples de interrelación en el tiempo libre, es muy difícil de lograr e imposible de controlar. Cuando es necesario externar sensaciones y emociones, como ocurre en situaciones en que se da o se pide ayuda, se expresan quejas o las necesidades básicas, lo que incluye demostrar sentimientos y mostrar interés. Por ejemplo, "*May I go to the toilet*" en vez de "*Can I go to the toilet?*", cuando se pide permiso, y no se expresa una habilidad. Hay discrepancia en cuanto a si se puede decir de las dos maneras o no, pero

hacemos la diferenciación para evitar confusiones cuando más tarde se aprendan los verbos modales como “ *must*”, “ *may*”, “ *can*”, “ *needn't* “ en varias conjugaciones, y las diferencias semánticas que los distinguen.

d) Opinar en cuanto a estar de acuerdo con algo o alguien, en desacuerdo, o tener dudas. Este sería el caso de “ *I ' m sorry*”:

e) Lo que sí se puede es hacerles entender y seguir instrucciones de trabajo orales y escritas. También pueden utilizar listas de palabras en orden alfabético, y son capaces de trabajar por períodos cortos en parejas o grupos, utilizando sólo el inglés para dar o seguir instrucciones sin ayuda directa. Esto requiere de mucha supervisión, pues la tendencia siempre es hacia usar la lengua materna con los compañeros. El maestro debe tener controles muy estrictos del trabajo en parejas o en grupo para evitarlo.

3. GRAMÁTICA

Se cubren los temas de gramática. establecidos en el programa Englisch als Fremdsprache (Inglés como Lengua Extranjera) del Estado Baden-Württemberg, ordenados como creo que funcionan mejor y complementado por algunas estructuras que considero oportunas.

En este punto hemos adoptado básicamente la gramática que propone el libro de texto, pero el orden en que se enseñan queda a elección de cada maestro, siempre y cuando cumpla con el programa. Cada maestro debe ser capaz de medir la capacidad, receptividad y grado de atención de los alumnos, que a los diez años no están necesariamente siempre todos al mismo nivel de madurez, aunque, deseablemente, sí de preparación académica, pues llevan siete años trabajando al mismo ritmo en la misma escuela con los mismos programas. Aún así se dan las faltas de atención por inmadurez en algunos alumnos, los más jóvenes., Esto ocurre cuando

algunos niños nacidos en julio y agosto están en el mismo grupo de niños de septiembre, por ejemplo, pero que son un año mayores. A los diez u once años la diferencia es notable, porque no necesariamente son más o menos capaces. Cuando hay varios niños más jóvenes, el enfoque que se da a los temas en clase tiene que ser diferente que el que se le da cuando hay grupos de niños en edades más parejas. Esto se refiere básicamente al contenido teórico de las clases, más fácil de incluir en el programa de un grupo maduro y sin problemas de atención, y por lo tanto, de distracciones y de conducta.

Establecimos un acuerdo de cubrir todos los temas a lo largo del año, pero hay una gran libertad, sobre todo durante el primer mes o dos, para introducir a los alumnos al nuevo idioma. Esto incluye prescindir de toda producción escrita hasta por un par de semanas, en algunos casos. Claro que esto no excluye que haya una graduación de las estructuras, que se trabaje sistemáticamente y que más adelante se construya piramidalmente sobre lo visto previamente. Hay una línea muy clara de los temas que se tienen que desarrollar, y de cuestiones que se deben aprender forzosamente, por ejemplo, el afirmativo y el negativo antes que el interrogativo cuando se ven los tiempos de los verbos (o si no, ¿cómo se le puede preguntar algo a alguien, si no puede responder afirmativa o negativamente? - El interrogativo se debe enseñar al final de los tres).

Al principio se empieza con la introducción del verbo "*to be*"; pero si se le utiliza para denominar los objetos del salón de clase y los útiles escolares, o para nombrar personas e introducir presentaciones, da exactamente igual. Así, la primera lección puede terminar con los niños produciendo y escribiendo frases o series como:

A. Is it a pencil?

B. No, it isn't.

A. What is it?

B. It's a pen."

y sustituciones de los sustantivos por otros, digamos *"book - copybook"*, *"schoolbag - lunchbox"*, etc.

También algo muy diferente dentro del mismo procedimiento como:

"A. I'm Gonzalo. What's your name?"

B. I'm Mayra. And this is Raúl.

C. Hello. Nice to meet you."

Las sustituciones aquí son de nombres y pronombres. La introducción del negativo se da a través de preguntas como: *"Are you Isamar?"*, que es válida, pues la maestra es nueva en el grupo y verdaderamente no conoce aún a los alumnos. Es pertinente mencionar aquí que se utilizan, hasta donde es posible, ejemplos reales, frases que verdaderamente vengán al caso para mantener el contexto situacional dentro del salón de clase. Así se puede dar la comunicación genuina desde un principio. Esto es tan válido para lecciones totalmente diferentes más adelante, por ejemplo, cuando aprenden los grados comparativo y superlativo de los adjetivos y adverbios. Una vez establecido el contexto "animales" de ninguna manera diría yo *"An elephant is bigger than an ant"*, pues una hormiga NO es grande. Compararía dos animales pequeños o dos grandes entre sí, como *"Which is bigger, the rhinoceros or the hippopotamus?"*. Más tarde hablaría de las estaturas de las niñas y niños del salón, si no es que hay alguien muy delicado a ese respecto; en tal caso

me iría por el tamaño de los árboles en el patio, por el largo de los pasillos o algo similar.

Y una vez mencionado el orden, viene al caso establecer qué estructuras se enseñan y qué secuencia se sigue para cubrir el programa. El programa es anual y, aunque se divide en cinco bimestres hago más hincapié en terminar los temas coherentemente antes de los exámenes, que en cubrir al pie de la letra todos los temas del período establecido.

Como por regla general cada maestro conserva al mismo grupo de inglés durante los tres años que dura la enseñanza de este idioma, siempre puede volver a una cuestión o reforzar las estructuras que así lo requieran. De ahí también la relativa libertad con que se manejan los temas y fechas límite en los dos primeros años, pues cada maestra se programa conforme el grupo lo requiera, y aun para que a ella misma no le parezca tedioso enseñar exactamente lo mismo año tras año y del mismo modo. La consigna es cubrir todos los temas finalmente, y poder garantizar que los alumnos sean capaces de utilizar las estructuras, de entender el vocabulario y de ir mejorando su capacidad de comprensión del idioma por sí mismos, aprobando los exámenes.

Las maestras reciben a principio de año un programa, el " *pacing* ", programa escrito que cubre el material que se ha de enseñar y limita el tiempo que se ha de dedicar a cada estructura, para facilitar el trabajo en paralelo y poder garantizar la calidad de la enseñanza, como se ve en el cuadro que sigue:

ENGLISH 4th, 5th and 6th grade

PACING 1998-99

DATE	4 ^o		5 ^o		6 ^o		
	CONTENTS	up to	CONTENTS	up to	CONTENTS	up to	weeks
Aug 24 - Sep 18	"Let's start"	p. 20	Unit 1	p. 19	1 w.o., modals, fact/pl an	p. 22	
Sep 21 - Oct 16	Unit 1	p. 30	1 Unit 2	p. 31	TEST before	Oct-16	8
Oct 19 - Nov 19	Unit 2 / 3	p. 42	Unit 3	p. 31	2 v.t., adv/adj, IF, any-	p. 41	
Nov 23- Dec 16	Unit 3 / 4	p. 54	2 Unit 3 / 4	p. 51	some, poss. pron.	Dec 16	8
	& Christmas mat.		& Christmas mat.		(Christmas mat)		
Jan 4 - 29	Unit 4 / 5	p. 66	Unit 4 / Unit 5,	p. 64	3 who/which, refl. pr.	p. 59	
Feb 1 - 26	Unit 6	p. 76	3 Unit 5 + Revision	p. 75	conj., v.t., for/since	Feb-26	8
Mar 1-27	Unit 7	p. 86	4 Unit 6	p. 89	4 v.t., passive, ger./inf.,	p. 77	
Apr 12 - 30	Unit 8	p. 97	Unit 7 / Unit 8	p.105			
May 3 - 28	Unit 9	p.105	5 Unit 8	p. 111	prep. & written	Apr 30	7
May 31 - Jun 25	Unit 10	p.113			REVIEW		
					5 v.t., voc. & a bit of everything ?	p. 97	
						June 21	7
Jun 28 - July 2 (after the TEST)	review or finish		show and tell or verb tenses		indirect speech	July 2	2

El programa propiamente dicho lo traduje a páginas del libro de texto y lo acomodé tomando en cuenta vacaciones, días libres y todo lo que pudiera influir en el buen desarrollo de las clases. No invitaría a las maestras a empezar un tema nuevo dos días antes de las vacaciones de Semana Santa, por ejemplo; ni propondría exámenes el primer día de clases después de ellas. Sólo se trataba de utilizar el sentido común.

El programa completo desglosado, que incluye las estructuras gramaticales que obligatoriamente hay que enseñar durante el año, no cambia sustancialmente. A veces se agregan o se quitan temas secundarios, pero muy esporádicamente. Es más bien sobre la marcha cuando pudiera darse el caso en un momento determinado que se suprima algún tema del final, (por ejemplo, el "*Future - going to*" en 4º si por alguna circunstancia no hay tiempo suficiente de presentar y practicar el tema, pues se repite nuevamente en 5º, no se omite.) Pero eso obviamente no modifica al programa en sí, como varía anualmente el de distribución de temas debido a los cambios en las fechas del calendario escolar.

Además de la necesidad de seguir un temario y de adaptar las estructuras a un programa determinado, el curso debe incluir cinco exámenes escritos con un formato fijo y una distribución porcentual de reactivos definida, como se ilustra, de nuevo, en el cuadro llamado " *pacing* " de la página 42.

Los exámenes se escriben después de aproximadamente ocho semanas de clase, y por definición, los reactivos se limitan a los temas vistos en ese período. En la práctica esto no es posible en su totalidad, pues si los alumnos están aprendiendo todo nuevo, no podemos aislar, por ejemplo, los pronombres y el verbo "*to be*" del principio y no incluirlos en los siguientes bimestres. Pero se hace hincapié en lo estudiado más recientemente.

El alumno necesita haber acertado en el 50% de los puntos del examen escrito para recibir una calificación aprobatoria de 6 como mínimo. La fórmula $50\% = 5$ (o NA en la UNAM) no es aplicable, pues el criterio se basa en esta idea: saber la mitad de lo que se espera del alumno es "algo" y no "nada", que es lo que expresa generalmente la calificación de 5.

En cuanto al formato, éste permanece igual en todos los exámenes. Se estableció que siempre se deben incluir las instrucciones para el alumno, que tienen que ser claras, precisas y a su nivel, y se incluye el número de puntos que vale cada sección. También se incluye un espacio para el promedio del examen, un dato de interés para los padres de familia, si quieren ubicar a sus hijos en el contexto del grupo en general.

El contenido de los exámenes se estableció en paralelo a las clases de alemán, en cuanto a que debe haber un balance entre los temas: de gramática (40 %), ortografía (20%), vocabulario (entre 10 y 20%) y producción escrita y/o comprensión de la lectura, que completan el resto del porcentaje. No incluimos crucigramas ni rompecabezas que requieren de un esfuerzo adicional para ser resueltos. Tampoco se espera que los alumnos respondan a preguntas referentes al contenido del libro de texto, pues no tienen por qué aprenderse: no es una clase de historia o geografía, por ejemplo.

Se procura que los exámenes a este nivel no tengan más de tres páginas, y que los alumnos nunca tengan que pasar de hoja mientras resuelven reactivos dentro de un mismo tema, para evitar que sufran fallas por atención. Siempre que es posible se incluyen dibujos o ilustraciones y hasta colores, antes con las copias de reproducción por alcohol, y recientemente, con copias impresas en computadora con impresora a color. Esto amplía el margen de lo que se puede

pedir al alumno que responda, además de que éste encuentra atractivo el examen y lo resuelve con una actitud, si se puede, más positiva.

Los temas se distribuyen de difícil a fácil, tomando en cuenta el cansancio creciente de los alumnos y la disminución en la concentración a lo largo del examen. Aun así, la parte correspondiente a la redacción, que es difícil, se deja para el final. Por ser generalmente variable e individual el contenido de esta sección, en caso de que alguien no la termine, puede hacerlo más tarde, sin que haya riesgo de que alguien pueda copiar. Por ejemplo, se les puede pedir que redacten una descripción de su propia familia, o la de una vivencia personal, etc.

Cuando los alumnos copian, cometen una falta que no es posible pasar por alto y menos a tan corta edad, en que todavía pueden aprender a adquirir buenos hábitos y modificar los malos; existe la desventaja de que los resultados de los exámenes no sean los reales, el maestro no podrá estar seguro de qué aprendieron los alumnos; no podrá hacer las modificaciones pertinentes en los próximos temas, programar sesiones remediales, o imprimir un ritmo mayor a los temas, de ser necesario. Por ello es necesario penalizar los intentos de fraude retirando el examen al alumno; de esta manera el maestro puede distinguir entre lo que el alumno hizo por sí mismo y lo que copió.

(Lo que resulta común a los tres años de enseñanza del inglés en el 4°,5° y 6° años de la Primaria se mencionará una sola vez en la siguiente sección.)

El 4° año.-

El programa se desarrolla de la siguiente manera, y según los temas como están en las páginas sucesivas.

Se llevan a cabo la presentación y la práctica de las estructuras desde el punto de vista del alumno, pues estamos al día en la cuestión del S.C.T., (*student centered teaching*).

1. To be: affirmative, negative, interrogative forms; long and short answers.

1.1. Who, what, where-questions + be.

2. Pronouns:

2.1. Personal, you, he, she, it, we, you, and they.

2.2. Possessive: my, your, his, her, (its), our, your, their.

3. Prepositions of place: in, on, under, in front of, over, etc.

4. Plurals: regular (pronunciation of the final <s>, <z>, <iz>.)

5. Additional language: colours.

6. Have got; affirmative, negative and interrogative forms. Long and short answers.

7. A, an + noun.

7.1. Pronunciation of th<i> apple/ th<e> house.

8. Plurals: irregular.

9. Genitives.

S- genitive, singular and plural. Of- genitive.

10. This- that, these-those.

11. There is- there are.

12. Can + verbs.

Affirmative, negative and interrogative forms. Long and short answers.

13. Personal pronouns: me, you, him, her, (it), us, you, them.

14. Cardinal numbers 1 to 100.

14.1 The time. Reading the clock.

15. The alphabet.

15.1. Spelling.

16. Let's + verb.

17. Present progressive; affirmative, negative and interrogative forms.

17.1 Spelling of the conjugated verbs.

18. Ordinal numbers. 1st to 31st.

18.1. The date. Days of the week, months.

(19. Additional language: Christmas vocabulary, carols, stories.)

20. Nationalities.

21. Simple present; affirmative form + 3rd person singular.

21.1 Adverbs of frequency. Habitual usage.

21.2. Word order in a sentence.

21.3. Simple present negative and interrogative forms + WH... questions

21.5. Simple present, narrative usage.

22. Additional language:

22.1. clothes and food vocabulary.

22.2. A bottle, a packet, a pound of..

23. Contrasting the present progressive and the simple present (present action vs. habit).

24. Imperatives: affirmative and negative.

25. Countables and uncountables. Much- many.

26. Modal auxiliaries. May, must and needn't.

27. Whose...? + genitive answer.

28. Going to + verb (future).

Affirmative, negative and interrogative forms. Long and short answers.

29. Additional language: animals, clothing, food, parts of the body.

1. HABLAR Y ESCUCHAR.

Durante el año los niños aprenden a entender y pronunciar palabras en inglés, comprender frases simples de la vida diaria escolar y reaccionar adecuadamente en ese contexto. Además aprenden la entonación correcta y los acentos de palabras y frases, enunciados y textos. Dentro del rango del vocabulario conocido pueden responder preguntas acerca de textos que escuchan por primera vez. Pueden formular preguntas a su vez, y resumir o describir detalladamente situaciones simples que les son presentadas oralmente o por escrito. A través de la práctica constante del lenguaje los alumnos adquieren confianza y aumenta su gusto por hablarlo. La actitud amigable del maestro y su manera de corregir harán más fácil que los alumnos, a un los más tímidos, se atrevan a hablar.

Cabe mencionar que en algunos casos aislados se les da la oportunidad de aprender sin enunciar oralmente, en lo que se llama un "*silent period*". Este es el caso de alumnos que, por ejemplo, acaban de llegar de Alemania y están aprendiendo español al mismo tiempo. También hay niños muy tímidos que no se atreven a formular frases en inglés, sino hasta estar completamente seguros de una estructura. Vale la pena esperar a que tomen su propio ritmo, pues por experiencia se ha visto que más tarde lo logran y se incorporan al grupo.

2. LEER Y ESCRIBIR.-

Todos pueden leer en voz alta textos nuevos que estén dentro de su rango de vocabulario con entonación y pronunciación correctas, y pueden también entenderlos; son capaces de reproducir trozos a dictado correctamente escritos, después de haberlos copiado por lo menos una vez, pero no se pone mucho énfasis en esta actividad, que no es justificable desde el punto de vista situacional.

También aprenden a deletrear, aunque lentamente, y a escribir las palabras que les son deletreadas. Este proceso se vuelve interesante para los alumnos cuando se aplica a sus propios nombres, puesto que les atrae y les halaga. Además, dentro de una situación real y si fuera necesario, sería lo primero que tendrían que deletrear en inglés.

Cuando hacen trabajos escritos, por simples que sean, deben ser capaces de fijarse en el formato de éstos: si recado, diálogo, opinión, texto descriptivo o de acción. Esto entra dentro del rango de la educación en sentido amplio, pues a esta edad no es posible deslindar la enseñanza de idiomas de la formación académica en general que están recibiendo en las otras materias.

3. TRADUCCIÓN.

Pueden comprender rasgos idiomáticos diferentes a los de su lengua materna, por ejemplo: "*How do you do?*", y saben que el orden de las palabras en la oración es diferente en cada idioma; esto incluye al alemán. Se menciona el hecho y se utilizan las comparaciones a manera de clarificación cuando es necesario, sin llegar al extremo de enseñar gramática comparada. Así por ejemplo, no les exigimos llevar a cabo todas las traducciones inglés-alemán y alemán-inglés que aparecen con frecuencia en su libro de trabajo, sino en ocasiones aisladas, por ejemplo, tratándose de alumnos cuya lengua materna es el alemán o el inglés, o cuando un alumno es muy rápido y después de hacer algún ejercicio, le sobra tiempo; no le hace daño, pero se ejercita en "gimnasia mental".

Los exámenes suelen ser como el que está en las siguientes páginas; frecuentemente se utilizan colores en esta etapa o dibujos alusivos. Pero sirva de ejemplo el de la página siguiente:

ENGLISH TEST #3

NAME: _____

4°- B

FEBRUARY _____, 1998

POINTS: _____/30

AVERAGE: _____

MARK: _____

I VERB TENSES

Read the answers and **write** the correct **questions**:

1)

Yes, Mr and Mrs Bennett drive two taxis in York.

2)

No, Timmy doesn't have a baby sister.

3)

The Kleins live in York now.

4)

No, they don't do their homework in the afternoon.

5)

Oh, yes. They go to school together.

/5

II Write the correct QUESTION WORD. Choose from these:

When, Where, What, Who, Why

6) _____ time must you go to bed every day ? - I must go to bed at every day.

7) _____ are the children happy ? - They are happy because they have no homework today.

8) _____ can you buy candy ? - I can buy it at the old sweet shop.

9) _____ have they got new books in August ? - Because school starts in August.

10) _____ is your best friend ? - My best friend is..... /5

III VOCABULARY. Complete the text. Choose from these words:

fetch, television, platform, station, school, picnic, favourite, sand, balloon, radio, sell, make, get off, box, packet, bottle, ice-cream, lost, happy, singing, call, telephone, buy, kite.

4. When you go on a _____ you take sandwiches, lemonade, fruit and some other things to eat.
5. The children must take the train to Pickering at the _____.
6. They put on Timmy's _____ song on the BBC-van at Whitby.
7. He is listening to the song on Ronny's _____.
8. Look! - Their new _____ is flying high up in the air.
9. Mary brings a _____ of biscuits and a _____ of milk from the supermarket.
10. The Pearsons _____ magazines, newspapers and other things at their shop.
11. The children _____ the bus to say hello to a friend who is riding his new bike.
12. Oh dear! Timmy is _____, we can't find him anywhere.
13. Let's _____ the police. They can help us find Timmy!

/10

V WRITING. Describe your best friend physically in five sentences.

IV READING COMPREHENSION. *Read the text and answer the questions:*

Good friends

Barbara, the Bennett children and the Pearson children are out for a picnic in the park at Stillingfleet. But it is not a nice picnic. Ronny is angry because Timmy always wants to play football with him, and he can't throw stones into the river with Kevin. Kate is angry because Kevin always plays with her kite. And Kevin is angry because his sister always reads his comic. Barbara says, "Let's play cards together", but the children say, "Oh, no. Not again." So Barbara says, "This picnic is not very exciting. And we are not good friends today. I'm going to listen to my new radio."

This is what the children hear on the radio: "Hello, everybody. This is the "BBC special" van. Today we're in York. Our van is at the station. And our request is from a York girl. It's for her sister Barbara and friends. The song is "Good Friends"

The children are quiet. The boys look at the girls, and the girls look at the boys. And then they look down

*Mark **the letter** of the correct or the best answer:*

- 14) How many children are there out for a picnic?
a) Three. b) Four.
c) Five d) Six.
- 15) _____ always wants to play football.
a) Ronny b) Timmy
c) Kevin d) Kate
- 16) Kate is angry because Kevin always
a) listens to the radio .
b) reads her comic.
c) plays with her kite.
d) sings.
- 17) The BBC van is
a) at the park at Stillingfleet.
b) at the seaside in Whitby.
c) at school.
d) at the station in York.
- 18) The first request is from
a) Mrs Klein b) a York girl.
c) Elke d) Ronny.

/5

El 5º año.-

I. Habilidades lingüísticas.

1. HABLAR Y ESCUCHAR.

El programa y el método para aplicarlo en el 5º grado siguen la misma línea que en el 4º en cuanto a dosificación y manera de tratar los temas, y en el hecho de que se procura reforzar la confianza del alumno para que hable más en inglés.

En el ámbito de la capacidad de trabajo, los alumnos ya son capaces de desarrollar y aplicar las estructuras aprendidas durante el año escolar anterior. Pueden entender secuencias simples del lenguaje cotidiano y reaccionar correctamente a ellas, dando las respuestas pertinentes. Reconocen el tono y el vocabulario adecuados para diferentes situaciones, y pueden, en dado caso, expresar simpatía, molestia, gusto o disgusto, agradecimiento, decepción y curiosidad ante situaciones que lo ameriten. Pueden entender también grabaciones en inglés, aunque cortas, y hacer y responder preguntas acerca de ellas. Esto significa que les es posible independizarse del acento propio de su maestro, al que están acostumbrados.

Lógicamente pueden leer cada vez textos más largos, comprendiéndolos, dándoles la entonación debida y acentuando las palabras de un modo más natural. Su pronunciación, empieza a tener contaminación del español, y vemos aparecer frecuentemente la [*i*] latina, desaparecer el sonido fricativo de la [*s*] y hasta la desaparición, a ratos, del diptongo al pronunciar los alumnos las vocales: dicen [*cold*] en vez de [*could*]. Pero también se nota una mayor soltura para contestar con frases

completas y una mayor iniciativa para comunicarse en inglés en las circunstancias normales del salón de clase.. Es aquí cuando introducimos más canciones o poesías, de modo que se vea reforzada la pronunciación correcta a través de escuchar y repetir textos originales con ritmo y hasta con rima. A los alumnos también les es posible entender mejor estos textos, lo cual les sirve de estímulo. Los resultados se reflejan en sus caras de satisfacción por poder comprender perfectamente párrafos enteros.

En la segunda mitad del año escolar se lleva a cabo una actividad que les motiva mucho: "*Show and Tell*". Tienen mucho tiempo para prepararse, pero deben hablar sólo durante cinco minutos, no leer. Cada alumno escoge un tema, el que sea, menos "Mi escuela". También pueden ser dos o tres alumnos, con un tiempo de presentación respectivamente un poco más largo. Parto de la premisa de que cada individuo sabe más acerca de algún tema cualquiera que los demás del salón. Así ha habido temas como por ejemplo: "*My dog*" (y llevan al perro), "*Playing golf*" (y muestran los palos y demás *parafernalia*), "*Magic*" (con trucos muy bien preparados), "*How to prepare a salad*", (dando la receta y una prueba después de prepararla); incluso "*This is my Father, the pilot*", (con la presencia del mismísimo Capitán, quien respondió en inglés a las preguntas de los muy interesados alumnos).

Aunque algunos memoricen su texto y obtengan mucha ayuda en casa, es un verdadero éxito lograr que al final los propios compañeros pregunten o pidan información adicional y discutan en inglés acerca del tema recién presentado, que obviamente los motivó. Y las sesiones de preguntas siempre se dan espontáneamente, y por lo tanto, la comunicación genuina.

2. LEER Y ESCRIBIR.

Los libros con lenguaje graduado que se leen en clase vienen acompañados de una grabación. Los alumnos deben seguir con los ojos lo que escuchan, a la velocidad del habla normal. Esta actividad se lleva a cabo con todo el grupo a la vez, y es seguida de una sesión oral de preguntas de comprensión y hasta de análisis literario simple, cuando el tiempo y el nivel del grupo lo permiten.

Pueden redactar pequeños textos guiados por preguntas muy dirigidas. Se les pide describir situaciones que les son familiares, como las vacaciones o los hábitos personales. Se logran así textos de hasta cien palabras o hasta un poco más, conforme avanza el año escolar.

El libro de texto también incluye historias más y más complejas, con preguntas acerca del contenido, pero también acerca de los personajes, situaciones y atmósfera de la narración. Éstas se les hacen responder también por escrito, lo que inicia a los alumnos en el ámbito de la literatura.

3. TRADUCCIÓN.

Aisladamente se traducen sobre la marcha algunos textos cortos de canciones, o de una poesía con muchas imágenes que estén en lenguaje no graduado y que no puedan entender del todo. Pero no sistemáticamente. Otras veces se les hacen traducir palabras o conceptos que parecen iguales al español y no lo son, de modo que los puedan aprender conscientemente y no sólo deducir lo que quieren decir palabras como "*parents*", "*hardly*", "*pants*".

II. Conocimientos y nociones.

A este nivel se trata que la aplicación correcta de las reglas de la fonética se extienda a la pronunciación de palabras nuevas más difíciles, como las que omiten uno varios sonidos de vocales. Así aprenden a decir "comfortable" así: [cámftbl]. También "mountain", dicho [máuntn] ofrece muchas dificultades. Se dedica atención a los acentos y ritmo en las frases, pues se espera que digan, por ejemplo [pli:s-givmi-e-cupf-chóclit], cuando dice "please give me a cup of chocolate", enfatizando correctamente y uniendo cada palabra con la siguiente.

El vocabulario cobra mayor importancia en este nivel, y los alumnos deben aprender de memoria palabras en inglés- español- alemán. El vocabulario activo y pasivo se ve aumentado en alrededor de 500 palabras, otra vez. Esto incluye los verbos irregulares, que son similares, en muchos casos, a los mismos verbos en alemán.

En cuanto a la gramática, la lista de temas y estructuras que se incluye a continuación representa el total de lo que los niños deben aprender a lo largo el año escolar. Sirva de muestra del programa en la siguiente página.

Los exámenes incluyen los temas vistos durante el bimestre en cuestión, pero está permitido adicionar estructuras vistas con anterioridad, si es pertinente en cuanto a mantener a un nivel óptimo el manejo de las mismas durante todo el año escolar. La presión a los alumnos se ve aumentada.

Después del programa, un ejemplo de examen. Se notará el aumento en la dificultad del texto de comprensión de la lectura comparado con el de 4º año:

1. Adjectives and adverbs.

1.1. Comparison with *-er / -est*; with *more / most*; *as-as*; not *as _as*; (*less- than*)

Irregulars: good, bad, little, much, many.

1.2. Adverbs of manner: *-ly*

1.3. Comparison of adverbs: *as- as*; not *as – as*; *more- than*; *the most -*; (*less – than*).

1.4. **SOME** (affirmative) and **ANY** (negative and interrogative) Exception: *do you want SOME... ?*

1.5. **SOME** and **ANY** combined with: *-thing*; *-where*; *-body (one)*; *(-time)*.

1.6. **EVERY** and **NO** combined with: *-thing*; *-where*; *-body (one)*; *(-time)*.

2. Question Words: What / which.**3. Verb Tenses: affirmative, negative, interrogative forms. Short answers.**

3.1. **SIMPLE PAST TENSE**: regular forms.. Irregular forms: 72 verbs (see list).

Phonetics: <d><l><id>

Key words: *yesterday, last-, -ago, <date, when.*

3.2. **PAST CONTINUOUS TENSE**: combined with Simple Past.

Key words: *while, just as, as, (the moment)*

3.3. **SIMPLE FUTURE TENSE.**

Future **Fact** : *will-* ; Future **Plan**: *is/am/are going to-* . Uses. Difference.

Key words: *tomorrow, next-, in -_s, date<.*

3.4. **PRESENT PERFECT TENSE**: also combined with Simple Past.

Key words: *already, yet, since, for, just; ever/ never.*

4. Modal Auxiliaries: *Can, must, may, needn't* → *be able to, have to; be allowed to; don't have to.*

4.1 Simple present, simple past, simple future.

5. Conditional Sentences.

If + Present, →Future; If + Present, →Present, (Imperative).

6. Subordinate Clauses.

7. Use of Conjunctions: *when, before, so, although, after, until, as soon as, because.*

8. Pronouns.

8.1 Possessive determiners: *mine, yours, his, hers, its, ours yours theirs.*

9. Prop Words.

9.1. *One, ones.*

9.2. *Definite Article.*

9.3. *Special uses.*

10. Vocabulary.

10.1. *Food.*

10.2. *Parts of the body.*

10.3. *Animals*

10.4 *Clothing*

ENGLISH TEST #5

NAME: _____
POINTS: /50

5° D
MARK: _____

June _____, 1999
AVERAGE: _____

I. VERB TENSES. - Put in the correct form of the verb. Watch out for KEY WORDS !

SIMPLE PAST

1. Only fifty years ago all children _____ (have) to wear a uniform to school.
2. Last month they _____ (go) to the cinema on Wednesdays, but last week they _____ (NEG.go) because it _____ (be) their Aunt Lilly's birthday party.

PRESENT PERFECT

3. The weatherman says it _____ (NEG. start) to rain yet because it _____ (be) too hot these days.

FUTURE (fact or plan)

4. "Isabel, what are your plans for tomorrow? "
- "I think I _____ (play) volleyball after class with my friends."

S. PRESENT and PRESENT CONTINUOUS

5. - "Look! Now Timmy _____ (climb) on a tree!"
- "Oh no! He always _____ (want) to do that and it _____ (be) so dangerous!"
6. Joey _____ (like) chocolate ice cream, and right now he _____ (buy) an enormous one.

/ 11

CONDITONAL SENTENCES

Ben is in trouble because he sent Mrs Alassio's letter to France in a packet to his friend. He is thinking, "What will Pierre think about Mrs Alassio's letter ? What will he do with it?"

7. If he _____ (open) my packet, he will find the letter.
8. And he will see that there is something wrong, but only if he _____ (read) the address in the envelope...
9. I'm sure he will ask his father if he _____ (NOT know) what to do.
10. Then, if they _____ (send) the letter to Italy, everything will be O.K.
11. But if Mrs Alassio's mother gets a letter from France, she _____ (be) surprised !

/5

SIMPLE PAST and PAST CONTINUOUS

12. *When* his mother _____ (arrive), Timmy _____ (cry).
13. *Just as I* _____ (prepare) a nice hot bath, the telephone _____ (ring).
14. Father _____ (read) *while* we _____ (bake) cookies.
15. We _____ (listen) to the radio *when* the lights _____ (go) out.

/6

MIXED VERB TENSES

16. My uncle **usually** _____ (buy) a new car every year, but this year he _____ (NOT decide) **yet**.
17. **When** he _____ (come) to see us, he _____ (drive) a BMW.
18. He _____ (have) a very elegant car two years **ago**: it _____ (be) a Cadillac.
19. **Next** year he _____ (get) a Mercedes, I think.

/7

VOCABULARY.- Fill in the blank spaces:

20. We always tie our fishing boat to the _____ with a strong rope, so that it doesn't float away.
21. In cowboy films we very often see Indians living in their typically small _____.
22. A _____ can be used to extract water from a deep well in the earth or to make flour out of wheat corns.
23. This vehicle is used in a farm to work, not for transportation: _____.
24. When the weather is _____, it is warm and nice. When it is _____ it may be cold, and you can use an umbrella.
25. These farm animals are small and useful: _____, _____, _____.
26. These farm animals are big: _____, _____.
27. Farmers put their animals in a _____.
28. While it is raining you can very often see _____.

pig, magician, thunder, prairie castles, farmer, rabbit, goose, chicken, worm, jetty, raft, bull, prize, sunny, rainy, windy, cow, post stamp, wind mill, vet, tractor, tepee, barn, shed

/13

THE COMPLETE MAN

Alexander von Humboldt (1769-1859) went to Frankfurt university in 1787 to study politics, but while he was studying there he became interested in the natural sciences. He made several scientific journeys around Europe "to study geography and ethnography" before returning to his university studies in 1791. In 1792, he received a mining licence from the Freiburg mining College.

In the next few years, he worked in different scientific fields- botany, mineralogy, chemistry and anatomy- and then, in 1799, he travelled to South America.

He spent five years in South America, Mexico and the Caribbean. While he was travelling through Venezuela, Colombia, Peru and Ecuador he collected more than 6,000 plants (about 3,500 of them "new" species) and did some extraordinary things, such as climbing the Chimborazo, a volcano in Ecuador. This was man's highest ascent (7,000 m) at that time.

For scientific purposes, von Humboldt also allowed an electric eel¹ to give him electric shocks, and he tested curare, a poison² used by South American Indians on their arrows. Today this substance is important in medicine.

Many years later, in 1827, von Humboldt made another extraordinary journey. This time he went to Russia and Siberia, and visited places of scientific interest, among them the Ural Mountains, where he examined a platinum deposit. Again, while he was travelling, he made many significant biological and geological discoveries.

Alexander Von Humboldt was the "complete man". He was a miner, explorer, and botanist, and also a writer (his scientific book "The Cosmos" was the most popular book of its time), a diplomat, and a friend and colleague of the important scientific figures of his day. For example, he worked with Gay-Lussac on gases, and the great German writer, Goethe, called von Humboldt the most brilliant scientist in Europe.

Alexander von Humboldt died in 1859, at the age of 89, but his discoveries and his writings continue to affect science today. He was the first man to make a science of climatology; his scientific geographies of Cuba and Mexico were the first; he invented the science of plant geography and practically invented natural history

Read these sentences and put a circle round the correct letter. (T= true / F= false)

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Von Humboldt went to Frankfurt to study natural sciences. | T | F |
| 2. He was about thirty when he went to South America. | T | F |
| 3. He collected 3500 new species of minerals. | T | F |
| 4. He made the first geography of Mexico. | T | F |
| 5. He wrote a book about Russia. | T | F |
| 6. He was the most brilliant scientist in Europe. | T | F |
| 7. Humboldt wrote a very famous book. | T | F |

/8.

¹ eel=anguilla /Aal

² poison= veneno / Gift

El programa para 6° año.

1. Habilidades lingüísticas

2. HABLAR Y ESCUCHAR.

Aunque ya entienden mucho, su capacidad de hablar todavía es un poco limitada. Muestran un nivel menor en cuanto al uso de estructuras gramaticales del que demuestran poseer en inglés escrito, pero su vocabulario ya está notoriamente desarrollado. La disposición para hablar también es más patente, y lo hacen con entonación y ritmo adecuados. Y a se puede escuchar claramente el acento personal de los alumnos, latino, germano o norteamericano. En promedio los alumnos tienen buena pronunciación, pero siempre hay un porcentaje con no muy buen oído que ya no es capaz de repetir palabras nuevas con la precisión del principio, cuando sólo tenían 10 años. Se nota mucho la diferencia. Sin embargo, la comprensión auditiva no ofrece problemas. Ellos están acostumbrados al habla del maestro, y pudiera pensarse que por eso le entienden bien. Pero las grabaciones originales que escuchan demuestran que entienden muchos detalles, también, por ejemplo, de las películas comerciales sin subtítulos que vemos con ellos.

2. LEER Y ESCRIBIR.

En este nivel introducimos el "*book report*", y hay a disposición de los alumnos literalmente decenas de libros de muy diferentes temas, en versión simplificada, grados 1 al 4, según su rango de vocabulario. Los alumnos escogen obligatoriamente cada uno dos libros; después pueden leer más. Entregan un resumen por capítulos y una opinión. La fecha de entrega de este trabajo es rígida e inamovible, para que se familiaricen

con el concepto “*deadline*” lo cual por cierto es muy formativo. En los últimos años ha habido aceptar dichos trabajos escritos en computadora, aunque siempre está el riesgo que lo haya escrito la mamá del alumno. que junto con las de puntuación.

Uno de los libros que se leen en conjunto con todo el grupo trata acerca de una niña originaria de la Indias Occidentales y la discriminación que tiene que enfrentar en la sociedad británica por su color de piel: un tema muy diferente al de “*Goldilocks*”, el primer libro que se lee en 4°.

Durante algunos años los alumnos también redactaban textos más libres y creativos, pero por decisión de la Junta de Maestros se dejó esa actividad como material de examen para cuando lleguen a Secundaria.

De hecho los alumnos sí redactan, pero informalmente, sin calificación. Ya manejan, si es necesario, conceptos como introducción, oración tópico, desarrollo y conclusión. Éstos los practican en las materias de alemán y español con mucha frecuencia.

En general, se espera de ellos un texto de mínimo 120 palabras, el cual pueden redactar todos satisfactoriamente. El coeficiente de corrección es mediano (promedio del grupo = 7.5), y las faltas de ortografía ocupan el último lugar.

Como cuestión de relevancia, en 6° se aprende a escribir cartas, y se hace hincapié en la forma; los alumnos deben manejar el modelo y contenido formal, pero también pueden, después de dominar lo anterior, escribir cartas en tono informal de entre 120 y 150 palabras.

La comprensión de la lectura juega un papel muy importante a este nivel. Facilitamos el desarrollo de las facultades de resumen y juicio a través de textos con preguntas dirigidas específicamente a ciertos aspectos de la lectura. Así, pueden escribir también textos guiados por cuestionarios que hacen énfasis en el contenido, la secuencia, la consecuencia y la inferencia, aunados a estructuras gramaticales específicas. Es notable también el avance que se ha logrado en la comprensión de la lectura siguiendo este orden.

Se fomenta la lectura seguida de una apreciación crítica a un nivel adecuado a su edad y conocimientos de la lengua, y también se promueve que escriban resúmenes, que resultan bastante aceptables. Desgraciadamente no hay mucho tiempo para practicar debidamente, y la escritura creativa queda más o menos limitada.

II. Conocimientos y nociones.

La fonética" abunda sobre los temas del año escolar anterior, pero se agregan más palabras de origen británico como "*Lancashire*" o "*Worcester*" que aparecen en los textos de contenido socio-geográfico acerca de Gran Bretaña del libro. La corrección en clase se vuelve muy rigurosa.

En cuanto al vocabulario, éste se ve aumentado una vez más en 500 palabras, aproximadamente, entre el acervo activo y pasivo. La memorización de listas de alrededor de 100 palabras en cada bimestre se vuelve obligatoria. Se les proporcionan estas palabras tomadas del glosario del libro de texto y ahora sí, con definiciones también en inglés. Se ha buscado encontrar definiciones sencillas que sigan los lineamientos de la lógica, en cuanto a que la palabra definida y sus derivados no aparecen en

la explicación, como se puede ver en el cuadro de la página 69, anterior al ejemplo de examen, una muestra del vocabulario tomado del glosario.

Al final del año escolar este renglón del examen tiene mucho éxito entre los alumnos, pues les proporciona puntos positivos en las pruebas que pueden adquirir sólo memorizando, fácilmente, y no deduciendo o pensando, como en otras secciones de la prueba.. A veces, en el examen se pide a los alumnos que completen una oración utilizando alguna de las palabras aprendidas, pero generalmente se les dan dos listas, una de palabras y otra de definiciones, para reconocer y complementar.

Dicha prueba bimestral cobra una gran importancia en el sexto año, pues la calificación formará parte del inexorable promedio de pase a la Secundaria.

En cuanto a la gramática, la idea detrás del programa de inglés escrito del 6° año se deriva de la antigua "prueba de admisión a la Secundaria" que tenían que presentar todos los alumnos. Originalmente se desarrolló el curso de modo que cubriera un material específico, fundamental pero amplio, y se logró que las bases del conocimiento del idioma fueran firmes. Esto lo atestiguan los alumnos de los cursos superiores y, a veces, también algunos colegas. Los programas de 4° y 5° son el camino que lleva necesariamente a la meta de este acervo gramatical el cual se ha mantenido más o menos igual a través de los años, aun después de que se hubo suspendido la práctica de las pruebas de admisión.

Se refuerzan con gran énfasis las estructuras relacionadas con los verbos y las conjugaciones, en la inteligencia que los giros del lenguaje se pueden aprender después. Una ojeada al programa gramatical de cada uno de los tres grados confirma el grado de conocimiento que se puede lograr de esta manera.

Aunque quizá un poco tendiente a inclinarse hacia el lado gramatical, la enseñanza del idioma a este nivel también se presta para múltiples actividades dentro y fuera del salón de clase que hacen del aprendizaje un evento atractivo e interesante. La cantidad de canciones que conocen los alumnos y que quieren cantar es mayor a esta edad. Las películas que les interesan, más variadas; tal es así que muy frecuentemente ellos mismos son los que proporcionan dichos materiales para la clase. También lo son las lecturas y los temas de conversación. Por lo tanto, el balance y variedad de actividades son satisfactorios y no necesariamente decide el maestro acerca de ellos de manera unilateral. Esta situación se presta a que los alumnos cuenten no sólo experiencias propias para complementar los temas del libro de texto, que lleven a cabo "*role playing*", sino hasta que cuenten chistes y platiquen de manera trivial en clase, individualmente, por parejas o en grupo. A esto le llamo método situacional centrado en el alumno.

Los muchachos 6° llegan a hacer proyectos definidos, dibujar carteles de reforzamiento para todo el grupo y jugar con material didáctico adecuado, frecuentemente preparado por el mismo maestro y a decuado al momento, lo que lógicamente disfrutan mucho.

Todo entra en el sistema de aprendizaje del idioma, si finalmente se logra que los alumnos asimilen bien a mediano y largo plazo, además de que preferentemente les guste estudiar, y que se mantengan motivados a seguir aprendiendo.

En la página siguiente a la muestra de vocabulario, un ejemplo que ilustra cómo es un examen comparativo para 6° año, omitiendo la parte del vocabulario, pues ya se explicó cómo sería esa sección del examen:

NAME: _____

6^o _____

DATE: _____

VOCABULARY Green Line New (book 3)
UNIT 5

- | | |
|-----------------|---|
| 1. ashore | to or on the beach or land |
| 2. blood | red body fluid |
| 3. brave | courageous; without fear |
| 4. calm | quiet |
| 5. cliff | high steep rock |
| 6. close to | near |
| 7. coastguard | bay watch |
| 8. constable | policeman |
| 9. crew | group of people who work together in a ship or plane |
| 10. darling | very dear, much loved person |
| 11. description | give a picture in words |
| 12. diet | selection of food and drink |
| 13. engine | motor |
| 14. fever | high body temperature |
| 15. fisherman | man who catches fish for a living or for pleasure |
| 16. flat | opposite of steep (see # 28) |
| 17. lifeboat | small ship used for emergencies |
| 18. lifejacket | protective clothes to keep a person floating on the water |
| 19. lonely | without company |
| 20. nightmare | a very bad, dream |
| 21. oil rig | platform on the ocean used to extract petroleum |
| 22. oil | thick, greasy liquid |
| 23. rescue | the saving from a dangerous situation |
| 24. rough | stormy, hard, violent |
| 25. safety | security |
| 26. sail | piece of cloth extended by the wind to make a ship move |
| 27. search | careful examination to try to find s.th. |
| 28. steep | with a very noticeable inclination |

ENGLISH TEST #3

NAME: _____ 6° _____

February 2nd, 2001

POINTS: _____/65

AVERAGE: _____

MARK: _____

VERB TENSES

Put the verbs in parentheses into the correct form:

1. Last year you _____ (may / NEG.) to go to a shopping centre with friends.
2. That poor man _____ (drive) for 6 hours, and he still has to get home.
3. I _____ (come) here yesterday, but I _____ (ALREADY see) all the tourist attractions. I _____ (look) around all morning. This is a nice city!
4. Yesterday, just as he _____ (prepare) some fruit punch for us all, I _____ (come by) and knocked it all over the kitchen table.
5. When s he was younger, my s ister a lways _____ (cry) when there _____ (be /NEG.) a happy end on any film.
6. Your Primary School education _____ (end) exactly on July 6th.
7. What are the plans? _____ (WE stay home) and watch TV tonight?
8. What would you do if you _____ (can /live) anywhere in the world ?
9. Listen! _____ (SOMEBODY/ whistle) next door.
10. My father _____ (buy) a new car every year. This year he _____ (decide / NEG.) yet, which car he wants. Last year he _____ (get) himself a Japanese car, but now he _____ (like/ NEG.) anymore. He told me, "This year I _____ (PROBABLY / spend) my money on an expensive German car, or on a French one."

/ 18

FOR or SINCE ? Fill in:

11. Morty's sister has been studying Medicine in Great Britain _____ last year.
12. I haven't seen her _____ she came to visit her family on Thanksgiving Day.
13. She will be here today, and I have been waiting for her _____ two hours.
14. He had been living here _____ twenty years, and she misses the good weather.
15. She called yesterday. She said that _____ November there have been a lot of rainy days in London.

/ 5

Complete the phrases using QUESTION TAGS:

16. I am good looking, _____
17. He has seen you, _____
18. We went home, _____
19. You aren't happy, _____
20. It hadn't rained, _____
21. There is enough milk, _____
22. Let's sing a song, _____
23. We didn't like it, _____
24. She smokes, _____
25. Everybody agrees on that, _____
26. They were listening, _____
27. Both like music, _____
28. Nobody invited her, _____
29. Open the window, _____

17

Use the correct form: GERUND or INFINITIVE?

A flight attendant tells her story:

Last week I was on a flight to Washington. Normally I really enjoy _____ (fly) to new places but this flight was too busy. Also, on this flight was a man who wouldn't let me alone. He wanted _____ (talk) to me. He said he didn't know where _____ (find) the toilet. Five times he asked me _____ (fetch) him a drink. I tried _____ (ignore) him but it was very difficult. Finally I decided _____ (change) places with another stewardess and I spent the rest of the flight on another part of the plane. When we got to Washington, I ran after _____ (notice) that he was following me. He caught up with me, and I had to promise _____ (meet) him in a restaurant the next evening. Of course I'd hate _____ (go)! I don't like _____ (lie) to people, but _____ (go) out with that man is simply too much for me.

/ 11

VOCABULARY. Fill in and copy correctly from the list:

- | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| 30. to damage: _____ | to go and live somewhere | to hurt |
| 31. prince: _____ | title | magician |
| 32. choir: _____ | Shout of joy and applause | report |
| 33. valley: _____ | land between mountains | married woman |
| 34. coal: _____ | to understand the main idea | mistake |
| 35. to settle: _____ | group of people singing together | writer |
| 36. wizard: _____ | son of a king | to think it is true |
| 37. to pollute: _____ | to go after to think it is true | most important |
| 38. to get the gist : _____ | substance used for washing | to make dirty |
| 39. to vanish: _____ | to disappear | black mineral / burnt wood |

/10

PHRASAL VERBS. Complete :

40. The boy scouts put _____ their tent in the middle of the valley.
41. The dance has been put _____ for next month: everybody is still interested.
42. We never have to look _____ her address in the phone book. We know it perfectly!
43. Did you give _____ your old Barbie dolls and G-I Joes , or do you still have them?
44. Please give _____ smoking! It is very bad for you.
45. She calls _____ her friend, when she has a cellular phone on hand.
46. They have called _____ their meeting, for nobody can or wants to come.
47. He knocked _____ the vase and the flowers and they fell to the ground.
48. Luckily, he knocked _____ the expensive glass and only the wine spilled on the table.

/9

READING COMPREHENSION. -

HAGGIS³

Kate and Fiona were in a snack bar. They were sitting at a table with two boys from the youth hostel. The boys came from England, and they started to laugh about Scottish people and haggis. So when Fiona found out that they didn't know what a haggis was, she decided to tell them a story:

³ Haggis = Scottish dish; typical food cooked in the way of a pudding in a sheep's stomach. They put the inner parts of the animal (entrails) into it. It is served hot.

Fiona: *Hello, you two. Can we sit down here?*

1st Boy: *Sure. We're finished. Hey, Fiona. Are you Scotch?*

Fiona: *No. I'm not Scotch, I'm Scottish.*

1st Boy: *Well, if you're Scottish, why are you eating sausages? Why aren't you eating haggis?*

Fiona: *Why should I? Keep your eyes on your own plate.*

2nd Boy: *All Scots eat haggis. All the time. Everyone knows that. For their breakfast. For their lunch. For tea. In their sandwiches at school.*

Fiona: *Ha, ha. Very funny.*

2nd Boy: *They even look like haggis.*

Fiona: *Oh, shut up.*

Kate: *Leave Fiona alone. You don't even know what a haggis is.*

1st Boy: *Hey, Fiona. Tell us what a haggis is.*

Fiona: *You mean to say you don't know what a haggis is? Don't they teach you anything in England?*

Kate: *Come on, Fiona. Tell them.*

Fiona: *Well, a haggis is a small, round animal with four legs, and long hair. It lives in the mountains and eats grass.*

2nd Boy: *Like a rabbit. We've got lots of those, too.*

Fiona: *Well, no. Not like a rabbit. You see, a rabbit has two short legs at the front, and two long legs at the back. But the haggis has two short legs on one side, and two long legs on the other side.*

1st Boy: *I've never heard of that before.*

Fiona: *No. I bet you don't have those in England.*

2nd Boy: *We certainly don't. Are they dangerous?*

1st Boy: *How do you catch a haggis?*

Fiona: *Well, that's very interesting. You see, because their legs one side are shorter than on the other side, they can't walk up and down a mountain. They can only walk round it.*

2nd Boy: *I see. With the short legs on the hill side, and the long legs on the valley side.*

Fiona: *Yes, that's right. And they can only walk round the hill one way. So you hide until you see one. Then you jump out in front of him and say: "boof"! You frighten it. It turns round, but then of course it falls down because it can't stand. And then you catch it. It's worth the effort.*

1st Boy: *Are there any near here?*

Fiona: *I suppose so. High up in the hills. But you don't see them often.*

1st Boy: *Come on, Tom. Let's see if we can catch a haggis.*

SOME TIME LATER.

Kate: *Hey, they believed you. Aren't they silly?*

Fiona: *Yes, typically English. You can tell them anything, and they'll believe it.*

When the boys heard Fiona's story, they wanted to catch a haggis. So they quickly left the snack bar. Then it was Kate and Fiona's turn to laugh because the boys were so silly.

(5 open wh - questions with written answers.)

CAPÍTULO III

PROYECCIÓN: La enseñanza del inglés en el futuro.

La globalización es un proceso económico y social que afecta nuestro mundo. Influye tanto la manera en que se estructuran las organizaciones económicas y sociales, como también los patrones de intercambio entre las fuerzas laborales. Puesto que es necesario comunicarse más frecuentemente y mejor, en la actualidad hay más empleos que se relacionan con el lenguaje; por ejemplo, hasta hay grupos de trabajo que hallándose dispersos, sólo se encuentran a través de la comunicación electrónica.

En general se considera que el inglés es la lengua global por excelencia, y uno pensaría que acaso se mantendrá siéndolo en el Siglo 21 y que se convertirá en la *lingua franca* del mundo moderno, de modo que se va a colocar en una posición muy especial dentro la sociedad necesariamente multilingüe de este siglo. Tanto así habrá de extenderse, que algunas lenguas hasta correrán el peligro de desaparecer ante él. Y cabe cuestionarse si es proceder correctamente al permitir que esto suceda.

En nuestro caso no creo que haya peligro de caer dentro del rango de la falta de ética al enseñar el inglés. El español, a diferencia de otras lenguas, no está en peligro de extinción, sino se considera, por el contrario, que va a aumentar su influencia hasta llegar a ser la lengua más importante en el hemisferio occidental.

Por lo tanto, en el Colegio Alemán no es en demérito ni en sustitución de nuestra lengua materna ni del alemán que llevamos a cabo la instrucción trilingüe. Se enseña el inglés como lengua extranjera, útil, deseable y necesaria en el mundo actual, pero respetando los valores y

prioridades nacionales. Repito que aprovechamos el interés de nuestros alumnos y su curiosidad hacia la cultura y modas de origen anglosajón sólo como medio para motivarlos a aprender más rápidamente. De ninguna manera permitimos que otros valores permeen la mente de los educandos que, por ejemplo, saben distinguir perfectamente y porque lo consideramos primordial, entre los conceptos "*America*" y "*The United States*" y lo que implican, a pesar de su edad.

Los alumnos aprenden a valorar paso a paso las virtudes de la "otra" o "las otras" culturas, pero las conversaciones en clase se dejan llegar sin temor hasta el final, cuando se discuten temas de intervencionismo o colonialismo intelectual. Y es que procuramos mantener la enseñanza dentro de un ambiente de racionalidad y espíritu crítico, sin olvidar en ningún momento que al aprender otra lengua buscamos fomentar el entendimiento y la tolerancia a maneras de pensar diferentes a la propia y a ampliar nuestra visión del mundo. No se aprende inglés porque sí; aprender un idioma es un medio consciente de acceso a la cultura y a la comunicación, y el Colegio Alemán es por definición una institución de "encuentro bicultural". En el futuro se espera que este concepto permanezca vigente.

Pero habrá cambios...

Entre las diversas causas que originan los cambios en las lenguas, la que tiene la mayor importancia probablemente sea la movilidad geográfica. Con referencia a este aspecto sabemos que en el mundo han aumentado la migración de las zonas rurales hacia las urbanas y la emigración laboral entre países. Mientras mayor movilidad tenga una sociedad, mayor será su tendencia al cambio. Y naturalmente,

su lengua también se transformará; en las lenguas el cambio resulta frecuentemente en variedades híbridas.

El estimado en 1997, según Crystal, es que un tercio de la población mundial ya estaba expuesto de alguna manera a la lengua inglesa. Ya habíamos mencionado (ver Págs. 6 y 7) las tres categorías de angloparlantes en el mundo, la de los que hablan inglés como lengua materna (L1), la de los que la hablan como lengua adicional (L2) y finalmente la de los que la aprenden como lengua extranjera (EFL). Dentro de este último grupo de personas, las hay con niveles de inglés que van desde un rango que se considera apenas funcional hasta el de la fluidez semejante o igual a la de la lengua materna. Se calcula que éstos van a superar en número a los otros dos grupos juntos, y por lo tanto van a decidir el futuro global de la lengua inglesa. Para bien o para mal, ellos son quienes finalmente determinarán los cambios que se predicen.

En el Siglo 21, como ocurrió también en el pasado, el inglés se verá sujeto cambios en el lenguaje mismo en la pronunciación, en la gramática y en el vocabulario.

También habrá transformaciones en los géneros y tipos de textos que lo utilicen, en cuanto a la proporción de las publicaciones científicas en inglés y con referencia a la extensión que adquiera la comunicación por vía electrónica. 60 países que publican libros en lenguas extranjeras utilizan el inglés, (28% del total, seguido por el mandarín en un 13.5% y el alemán en un 11.8%) por lo científicos y tecnológicos a nivel mundial ya está en inglés. Es lógico esperar que esta proporción aumente.

Seguramente el inglés será utilizado según diferentes patrones de aplicación entre los que no lo hablan como lengua materna, en cuanto al valor que adquiera dentro de un mayor rango de funciones sociales, o "status". En el Siglo 20 los Estados Unidos colocaron al inglés como líder de la cultura del consumo. Pero no debemos olvidar que los patrones de consumo pueden variar como las modas, y así también el "status". Como el lenguaje casual e informal es el que tiende a cambiar primero, algunos grupos sociales, como por ejemplo los de los jóvenes, tenderán a ejercer una mayor influencia en este renglón.

En nuestro caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) habrá que tomar en cuenta la mayor importancia que va a adquirir el lenguaje hablado, y habrá que estar atento a los cambios en el lenguaje casual e informal, pero tomando en cuenta el factor "moda" mencionado anteriormente.

Nosotros nos hemos dedicado a transmitir una enseñanza bastante balanceada en cuanto a las seis habilidades que se ejercitan al aprender la lengua inglesa, pero no puedo negar que hasta ahora el énfasis ha estado en el lenguaje escrito. Quedó explícito que buscamos que los alumnos tengan un acceso mayor y más pronto a textos literarios. Entonces, quizá la comunicación oral no esté recibiendo toda la atención que las predicciones nos sugieren va a ser necesaria, por lo que habrá que modificar el Programa para añadir fluidez al lenguaje hablado y lograr mayor seguridad de los alumnos en la comunicación oral en inglés. Esto requerirá de varias horas extras de clase a la semana que tendrán que agregarse al currículum actual, lo cual sólo se puede lograr

tras un estudio más detallado de un nuevo programa que permita su aplicación racional, pues las clases suplementarias irían en detrimento de otras materias. También la enseñanza de autoacceso nos puede ayudar en ese renglón, si se adquiere un laboratorio de computación que cuente con el equipo adecuado para la práctica interactiva de la comunicación oral.

También se ha pensado en programas de intercambio con escuelas tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, que permitan a los alumnos hablar el inglés en circunstancias reales. Esto también les permitirá verificar la importancia y gran utilidad de poder dialogar con personas de otra cultura, lo cual redundaría en una mayor motivación para aprender. Estos programas aún no se han concretado, pues por lo pronto tienen prioridad los viajes a Alemania, y los contactos confiables apenas se han podido empezar a establecer.

BIBLIOGRAFÍA teórica para la elaboración de este informe de trabajo.

1. Coll Salvador, César Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós Educador México, 1997
2. Ellis, Gail & Sinclair, Barbara Learning to Learn English, a course in learner training, Cambridge University Press Cambridge, Reino Unido, 1989
3. Graddol, David, The Future of English?, The British Council London, 1997
4. Littlewood, William T. Foreign and Second Language Learning (Language-acquisition research and its implications for the classroom), Cambridge University Press, Reino Unido 1988
5. Luria, A.R. Atención y Memoria (Breviarios de la conducta humana nº 12) Ediciones Martínez Roca, S. A. Madrid 1984
6. Sapir, Edward, Language: An introduction to the study of speech, Harcourt, Brace and Company, Nueva York 1921.

ARTÍCULOS.

1. Epstein, Samuel David (Harvard); Flynn, Suzanne (MIT); Marthohardjongo, Gita (Queens College); Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research, De la revista "Behavioural and Brain Sciences" tomo 19 número 4, págs. 677-758, Nueva York, 1966.
2. Griffin, Glenda Gillespie The Relationship between Starting Age and Second Language Learning, Págs. 1 a 51. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics (ED 375 613), Washington, mayo de 1993.

BIBLIOGRAFÍA que se utiliza de apoyo didáctico

- 1) Alexander, L. G. Look, Listen and Learn Workbook 1, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a, 4b, Longman Londres 1976
- 2) Alexander, L. G. PRACTICE AND PROGRESS, New Concept English, Longman Londres 1975
- 3) Ashford B.A., Stephanie & Villingen-Schwenningen et al. LEARNING ENGLISH Green Line new 3 Kontrollaufgaben Ernst Klett Verlag Stuttgart 1999
- 4) Aston, Paul & Hellyer-Jones, Rosemary et al. LEARNING ENGLISH Green Line new 1, 2 & 3 Schülerbuch, Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1999
- 5) Aston, Paul & Hellyer-Jones, Rosemary et al. LEARNING ENGLISH Green Line new 1,2 & 3 Workbook, Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1999
- 6) Aston, Paul & Hellyer-Jones, Rosemary et al. LEARNING ENGLISH Green Line new 1,2 & 3 Lehrerhandbuch, Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1999
- 7) Aston, Paul & Hellyer-Jones, Rosemary et al. LEARNING ENGLISH Green Line new 1,2 & 3 Hörverständnistexte, Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1999
- 8) Barnhart, Clarence L. (editor) Thorndike-Barnhart Comprehensive Desk Dictionary, Doubleday & Co, Inc. Nueva York 1957
- 9) Bolton, David & Goodey, Noel English Grammar in Steps, Richmond Publishing Londres 1996
- 10) Bolton, David & Goodey, Noel Grammar Practice in Context, Richmond Publishing Londres 1997

- 11) DeFilippo, Judy & Skidmore, Charles Skill Sharpeners 3, Addison-Wesley Publishing Company Reading, Mass. 1991
- 12) Dixon, Robert J. Graded Exercises in English, Regents Publishing Company, Inc. EE.UU. 1959
- 13) Eckersley, C.E. Essential English for Foreign Students, Longman Londres 1973
- 14) Ellis, Gail and Brewster, Jean The Storytelling Handbook for Teachers, Penguin Handbooks Clays Ltd. R. U. 1991
- 15) Fowler, H.W. A Dictionary of Modern English Usage, Oxford 1985
- 16) Gámez, Tana de (Editor in Chief) Simon and Schuster's International Dictionary, Simon & Schuster Inc. Nueva York
- 17) Hartfiel, V. Haye et al. Learning ESL Composition, Newburyhouse Publishers Inc. Rowley, Mass. EE.UU.1985
- 18) Hastenberg, Gerd & Seidl, Brigitte et al. Fun and Practice 1, Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1996
- 19) Hastenberg, Gerd & Seidl, Brigitte et al. Fun and Practice 2, Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1996
- 20) Hastenberg, Gerd & Seidl, Brigitte et al. Fun and Practice 3, Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1996
- 21) Kuntze, Wulf-Michael & Novak, Christel Time for a Poem, Verlag Moritz Diensterweg Frankfurt 1991
- 22) McArthur, Tom (editor) The Oxford Companion to the English Usage, Oxford University Press Oxford 1992
- 23) Milne, Bruce Integrated Skills, Heinemann Oxford 1991
- 24) Murphy, Raymond English Grammar in Use, Cambridge University Press Cambridge 1988

- 25) Murphy, Raymond Essential Grammar in Use, Cambridge University Press Cambridge 1992
- 26) Peter Cole, M. A., Alison Imrie M.A. KONTROLLAUFGABEN, English- Green Line New 2, Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart, 1996
- 27) Philpot, Sarah World of Grammar Book 1, World of Grammar Book 2, World of Grammar Book 3, World of Grammar Book 4, Macmillan Londres 1995
- 28) Sutton, M.A. , F.W. Essentials of English Grammar, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1972
- 29) Swan, Michael Practical English Usage Oxford University Press Oxford 1995
- 30) Thomson, A.J. & Martinet, A.V. A Practical English Grammar , Oxford University Press Oxford 1977
- 31) Thomson, A.J. & Martinet, A.V. A Practical English Grammar - Combined Exercises Vol. 1, Oxford University Press Oxford 1977
- 32) Thomson, A.J. & Martinet, A.V. A Practical English Grammar - Combined Exercises Vol. 2, Oxford University Press Oxford 1977
- 33) Various, (Smith, Philip editor) 100 Best-Loved Poems, Dover Publications, Inc. Nueva York 1967
- 34) Verschiedene (herausgegeben von Werner Hüllen und Wulf Kühne) English and American Poetry, Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1994
- 35) Watcyn-Jones Peter PENGUIN ENGLISH: Test your English Idioms, Penguin Books Londres 1990
- 36) Watcyn-Jones, Peter PENGUIN ENGLISH: Start Testing your Vocabulary, BPC Hazells Ltd Londres, 1985