



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN

La contextualización: una estrategia en el aula para  
desarrollar la competencia comunicativa en la Lengua  
Extranjera, el saco del inglés a nivel superior.

**TÉSIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA

**Adriana Gallardo Flores**

Asesor. Dra. Emma Raquel Ramírez Arana

Mayo de 2012



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.

## **RECONOCIMIENTOS**

*Con agradecimiento y amor profundo a mis padres, por ser la fuerza que me ha sostenido durante toda mi vida.*

*Con todo el amor gratitud y respeto, a mis hijos, María Fernanda, Eibar, Jorge y Aldo por ser el impulso en mi vida. Gracias a esos guerreros que con su amor, fe y coraje me han enseñado a vivir.*

*Con todo mi amor y respeto para mi ángel que me dio la razón de vivir: **Desiree***

*Gracias a mis hermanos Antonio y Patricia y a todos mis sobrinos por su amor y su presencia.*

*Gracias a todos aquellos que alguna vez en el camino me han tendido su mano.*

*Y gracias a Dios que me ha permitido tener experiencias tan maravillosas con el milagro de la fe.*

# ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	10
OBJETIVOS	13
CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	15
ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO	18
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.1 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	20
1.1.1 Teorías psicológicas del aprendizaje	21
1.1.2 Teoría conductista del aprendizaje	23
1.1.3 Teorías cognitivas del aprendizaje	25
1.1.3.1 Teoría Genética de Jean Piaget	28
1.1.3.2 Teoría del aprendizaje significativo	29
1.1.3.3 El constructivismo	30
1.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS	32
1.2.1 Teoría de la Gramática Generativa de Chomsky	32
1.2.2 Teorías contemporáneas en la enseñanza de lenguas: el lenguaje como proce	34
1.2.3 El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas	35
1.2.4 El modelo de Canale y Swain	39
1.2.5 El modelo de Bachman	41
1.2.6 La competencia comunicativa según el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas	42
CAPÍTULO II	
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	45
2.1 Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera	45
2.1.1 Estrategias Cognitivas	46
2.1.2 Estrategias de Producción	50
2.1.3 Estrategias de comunicación	52
2.2 El papel del input en la enseñanza de la lengua extranjera (LE) en el aula	53
2.3 El papel del contexto como estrategia de enseñanza de la lengua en el aula	57
2.4 El contexto y el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera	59
CAPÍTULO III	
Aplicación de la contextualización como estrategia en el aula	62
Lineamientos Teóricos	62
3.1 Objetivos	62
3.2 Premisas que sustentan la propuesta del uso de la contextualización como estrategia en el aula	65
3.3 El papel del profesor	69
3.4 Materiales	70
3.5 Actividades	72
3.5.1 Características	72
3.5.2 Tipo de actividades	74
3.6 Aplicación de la contextualización	74
3.6.1 Guía para la aplicación de la contextualización como estrategia en el aula en la er	74
Ejemplo 1	76
Propuesta para el ejemplo 1	78
Ejemplo 2	91
Propuesta para el ejemplo 2	92
Ejemplo 3	106
Ejemplo 4	107
Propuesta para el ejemplo 3 y 4	107
Ejemplo 5	112
Propuesta para el ejemplo 5	112
3.7 Observaciones de las actividades propuestas	115
3.8 Conclusiones	117
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	

## RESUMEN

Los enfoques de la enseñanza de una lengua extranjera han ido evolucionando a la par del surgimiento de nuevas teorías del aprendizaje. Esta evolución, sin embargo, debido a la globalización cultural y tecnológica en el mundo entero, se ha acelerado considerablemente en las últimas cinco décadas.

Por mucho tiempo el objetivo del aprendizaje de la lengua consistió en conocer el funcionamiento estructural del código, hoy está en función de una comunicación efectiva. Este cambio es especialmente significativo en lo que respecta al aprendizaje del inglés por haberse convertido en una lengua internacional.

En los 70 surge una nueva perspectiva de lo que significa el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y con esta perspectiva nace el enfoque comunicativo. No obstante, los métodos utilizados para lograr la comunicación efectiva que propone el enfoque comunicativo --paradójicamente a lo que su nombre *per se* indica— dista mucho de satisfacer las necesidades de comunicación en el inglés que el estudiante universitario requiere a lo largo de su vida profesional. Se observa que después de varios años de estudio el aprendiz de la lengua no tiene la capacidad para aplicar su conocimiento debido a que no conoce cómo funciona la lengua en la práctica.

Esta propuesta pedagógica consiste en usar el contexto para activar los modelos lingüísticos en la LE de los alumnos universitarios y lograr con ello el desarrollo de su competencia comunicativa.

Para la consecución de este propósito se propone el uso de la lengua en contexto como una estrategia en el aula para facilitar el proceso de aprendizaje como resultado de lograr que la LE tenga sentido para el alumno y le permita hacer inferencias al relacionarla con su información pragmática.

La propuesta ha sido evaluada por su autora desde su perspectiva y labor como docente, observando un importante desarrollo en la competencia comunicativa de los alumnos, (fluidez, pertinencia de expresiones, aumento de vocabulario, organización sintáctica y manejo de estrategias comunicativas). Sin embargo el estudio no incluye el registro de datos estadísticos por considerarse pertinentes sólo en el caso de aplicarse la propuesta con expectativas formales de una reforma de la enseñanza del inglés en alguna institución a nivel superior

En cuanto a la organización del estudio, este consiste de tres capítulos organizados de la siguiente manera: Capítulo I. Fundamento de la propuesta o marco teórico en el que se exponen las teorías contemporáneas más sobresalientes del aprendizaje y específicamente del aprendizaje de lenguas. Capítulo II. Estrategias de Aprendizaje. Se define el concepto de estrategia, se exponen las estrategias más utilizadas en el aprendizaje de lenguas y se proporcionan los argumentos teóricos para avalar el uso de la contextualización de la lengua (comunicación real) en el aula. Capítulo III. Aplicación de la Estrategia de Contextualización. Se describe el proceso general de aplicación de la estrategia de contextualización en el aula, los parámetros para su uso y se proporcionan ejemplos concretos de su aplicación. Finalmente se emiten conclusiones respecto al uso de la contextualización de la LE, como estrategia

para el desarrollo de la competencia comunicativa, con base en las observaciones cualitativas realizadas durante las actividades prácticas de los alumnos en los cursos de inglés de la FES Acatlán. Durante estas actividades, la autora de este estudio, observó el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos respecto de la LE, como la organizacional y la pragmática, así como un mejor desempeño en las actividades productivas (*speaking and writing*).

## INTRODUCCIÓN

*Education is essentially a “political” enterprise with two main purposes – to empower learners to think for themselves, and to perpetuate in the next generation ways of acting and thinking that are judged the best (Von Glaserfeld, 1995).*

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han utilizado múltiples y diversos métodos de enseñanza, sin embargo no fue hasta los años 70 que la enseñanza de lenguas extranjeras es vista con un enfoque distinto; surge el método comunicativo y la lengua pasa de ser un objeto de estudio (metalingüístico) a ser considerada un elemento de “uso”, por lo que su enseñanza empieza a orientarse a su función más que a su forma.

El método comunicativo enfoca la enseñanza de la lengua primordialmente hacia los aspectos funcionales de la lengua y junto con él surge el término de competencia comunicativa acuñado por Dell Hymes (1986), en el cual se incluye no sólo el aspecto lingüístico (conocimiento de reglas gramaticales y de sintaxis), sino también el aspecto concreto de la naturaleza de la lengua al ser utilizada para comunicarse. Sin embargo, aunque el enfoque de la enseñanza de lenguas es hoy distinto y aunque se ha implementado el método comunicativo para la enseñanza de LE y dejado atrás los enfoques estructuralistas, los métodos empleados no han llegado a satisfacer las necesidades de comunicación, que el estudiante universitario durante su formación, y después como profesionalista demanda.

Es del conocimiento de la autora de esta propuesta, con base en su experiencia como profesora de inglés a nivel superior en instituciones públicas y

privadas, que después de años de estudio del inglés como materia curricular, el estudiante universitario aunque posee los conocimientos de las reglas del funcionamiento del sistema lingüístico (modelos conceptuales), no logra construir modelos lingüísticos funcionales que le permitan satisfacer las necesidades de comunicación que tiene fuera del aula. Hecho que se evidencia en las actividades que son realizadas durante la clase (uso práctico de la LE), y que se manifiesta concretamente en el empleo de un exiguo vocabulario, incompetencia para hacer uso pertinente de la lengua en relación al contexto en el que se está usando y la falta de fluidez en el discurso.

Es decir, las necesidades de comunicación de los alumnos en la vida real son distintas y mucho más extensas a las propuestas en los programas de estudio y en los libros de texto que “apoyan” a este.

En la mayoría de las instituciones educativas de nivel superior en las que se imparte el inglés como lengua extranjera, su enseñanza se ha dejado en manos de los editores de libros, que enarblando el enfoque comunicativo han aprovechado la oportunidad de comercializar la enseñanza sin tomar en cuenta las necesidades particulares de los alumnos y las necesidades que la sociedad de hoy demanda. En México este hecho no es excepción; en las instituciones de educación superior, pública y privada, al igual que en centro especializados en la enseñanza del inglés, se observa dicho fenómeno. Al respecto Van Patten (2003) sostiene: “aún no existen libros de texto que hayan aportado en el aula la instrucción a base de procesamiento” (p.4). Esto quiere decir que el aprendizaje todavía no se utiliza como un catalizador del proceso mental consistente en la

construcción de nuevos esquemas mentales resultado de la integración de la nueva información y la ya existente en los esquemas guardados en el cerebro de cada individuo.

Es así como el profesor de inglés, al igual que los profesores de otras lenguas han tenido que ceñirse, tanto en la enseñanza de los contenidos como en la evaluación de los mismos, a un programa de estudio que está determinado por los libros de texto y no al contrario como debería de ser, el material didáctico supeditado al programa de estudio como reflejo de las necesidades de los alumnos. “Although the communicative approach is generally recognized as an approach that emphasizes meaning-focused language use in language teaching, in terms of methodology, there are no established instructional procedures associated with it ” (Nassaji & Fotos, 2011, p.7).

En el caso particular del idioma inglés, --el cual a mediados de los 80 se empezó a convertir en un idioma en el que se comunican los individuos en todo el mundo debido a la hegemonía política, militar, económica y tecnológica de los países en los que se habla como lengua materna y a la difusión que ha alcanzado en un mundo globalizado; en el que la ropa, la comida, los hábitos y hasta el idioma son cada vez menos el reflejo de una cultura en particular-- encontrar un método de su enseñanza en el aula que satisfaga las necesidades de comunicación de los alumnos fuera de ella, se ha convertido hoy en una prioridad.

## JUSTIFICACIÓN

Hasta mediados del siglo XX la enseñanza de lenguas orientó la enseñanza de la lengua más al uso que a la forma, y el diseño de su “*syllabus*” se basó en las estructuras gramaticales del sistema lingüístico, hecho que se convirtió en una estrategia universal. Dicha estrategia consistió en seleccionar las estructuras gramaticales y graduarlas de tal manera que el alumno pudiera manejarlas con facilidad. Por consecuencia, la evaluación del aprendizaje de una lengua se relacionó también con el conocimiento correcto de las estructuras gramaticales.

Es así como la enseñanza de la lengua se ha enfocado más al aprendizaje de la “forma” que a la del “significado”. Brumfit & Johnson (1991) sostienen que “aún con el surgimiento de la gramática generativa de Chomsky en los 50 y su énfasis en el papel de la sintaxis en la generación del lenguaje, la lengua al igual que para Bloomfield, se basa en el estudio de las estructuras (p.1-3).

No fue hasta los 70 que Hymes acuña el término de competencia comunicativa retomando los conceptos de Chomsky de “*competence*” y “*performance*”, sin embargo critica la forma en que Chomsky conceptúa estos términos en relación a la adquisición de una lengua y hace énfasis en considerar la competencia en la lengua como el uso real que se le da en una situación concreta (*performance*), es decir, ser competente para Hymes significa usar la lengua en situaciones concretas con las variaciones, desviaciones, léxico, registros y estilos sintácticos propios de esa situación o contexto. “We shall define *language as meaning potential*”. That is, a set of options or alternatives in meaning that are available to the speaker” (Brumfit& Johnson, 1991, p. 27).

Widdowson(en Brumfit& Johnson(1991), al igual que Hymes, menciona que la enseñanza de la lengua debe alejarse de enfatizar en las oraciones aisladas y dar paso a una enseñanza de las oraciones en combinación.Es así como surge la necesidad de que se tome en cuenta el discurso en la enseñanza de la lengua.

En general los profesores de la lengua han puesto poca atención a la manera en que se usan las oraciones en combinación y dan lugar al discurso.Los profesores de lenguas han tendido a enfocarse más en la gramática que en el uso correcto de oraciones aisladas, y aunque estas se presentan dentro de un “contexto” y se unen en diálogos y textos de lectura, dichos contextos son simplemente situaciones ficticias usadas para resaltar las propiedades formales contenidas en las oraciones, y a los que los aprendices de la lengua se aproximan por medio de ejercicios mecánicos y de memorización (Brumfit& Johnson, 1991, p.49).

Se observa cómo después de varios años de estudio de una LE los alumnos continúan con dificultad para comunicarse en la lengua. Como sostienen Brumfit and Johnson (1991), el aprendizaje de una LE tiene que dejar de consistir en la adquisición de una serie de habilidades que no tienen ninguna utilidad práctica, y los profesores deben terminar con la creencia de que el aprendizaje de las estructuras va a habilitar a los aprendices, de manera automática, para poder comunicarse efectivamente en la LE, cuando surja la necesidad (p.50).

Este papel de la enseñanza requiere una nueva orientación Widdowson (en Brumfit & Johnson, 1991). Se necesita cambiar el enfoque de la enseñanza de una LE (cambiar la enseñanza de oraciones aisladas), al uso de

las oraciones en combinación, es decir, al manejo del discurso.

Se necesita tomar en cuenta la naturaleza del discurso y pensar en la mejor manera para enseñarlo, es por ello que el material para la enseñanza de lenguas, que ha consistido por mucho tiempo en ejercicios basados en la gramática, sea ahora un material que se enfoque en el manejo del discurso, y auxiliar para realizar esa transferencia de la enseñanza basada en la competencia gramatical (competencia de estructuras), a la competencia comunicativa –uso de las oraciones en diferentes situaciones comunicativas–Hymes ( citado en Brumfit,1991).

En este estudio se propone la contextualización como un alternativa estratégica de enseñanza de la LE, con el propósito de satisfacer esa necesidad que tiene el aprendiz del inglés, y específicamente el estudiante de nivel superior, de aplicar de forma práctica su conocimiento; durante su formación profesional como estudiante, y después, como egresado, en el campo laboral.

## OBJETIVOS

En esta propuesta didáctica se apela a las contribuciones de las teorías cognitivas sustentadas por los teóricos contemporáneos más reconocidos en el estudio del aprendizaje de la lengua para fundamentar una alternativa de enseñanza del inglés más efectiva en las instituciones de educación superior. Para lo cual se propone la aplicación de la contextualización de la LE -en este caso el inglés- como estrategia en el aula para lograr:

1. Adquisición de conocimientos significativos (que tengan sentido para el alumno) y actualizados, (que puedan ser utilizados en la vida profesional del alumno).
2. Desarrollo de la competencia comunicativa y las sub-competencias incluidas en ella:
  - Lingüística: habilidad para usar e interpretar la lengua de manera correcta (gramática, sintaxis, léxico adecuados)
  - Sociolingüística: pertinencia social adecuada.
  - Discursiva: producir actos de habla con cohesión y coherencia.
  - Estratégica:
    - a) uso de la comunicación no verbal para mejorar la comunicación.
    - b) competencia socio cultural o la habilidad para comprender el significado cultural que subyace a la lengua.
    - c) habilidad para organizar el propio aprendizaje seleccionando la información y categorizándola según las necesidades de comprensión o producción en un momento en particular.

- d) habilidad de construir o reconstruir nuevos esquemas lingüísticos representativos de los esquemas ya existentes en la lengua mat

### 3. Conocimiento pragmático

- habilidad para aplicar la lengua en situaciones prácticas de la vida personal y profesional.
- participación activa como seres sociales usando el conocimiento adquirido. Además de promover en el alumno la capacidad de auto aprendizaje al generar en él una motivación intrínseca que lo conduzca a un aprendizaje autodidacta y perdurable durante toda su vida, como resultado de generar en el alumno los siguientes procesos cognitivos
- dirigir la atención del alumno hacia el *input* con base en el contenido del mensaje y no en la forma.
- asociación de sus modelos extralingüísticos previos en otras áreas y el nuevo código para inferir significados.
- construcción de nuevos modelos lingüísticos en la lengua meta como resultado de la organización e integración de la nueva información con los modelos lingüísticos previos. Por medio de:
- actividades contextualizadas en las que los alumnos usen la lengua meta para expresar: opiniones, sentimientos, propuestas, consejos, proporcionen información, narren, diserten, expliquen, o expongan algún tema, disientan o acuerden.
- uso de materiales auténticos (artículos de periódico o revistas,

películas, programas de televisión, libros, comics).

- uso de la nueva tecnología en la práctica docente y discente.

## **CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO**

La propuesta de este estudio se realizó con base en la experiencia de su autora (veinte años) como profesora de Inglés del Centro de Idiomas de la FES Acatlán, institución en la que se imparte la lengua citada como un requisito a cubrir para titularse en la mayoría de las carreras que se imparten en ella.

Población: La población está integrada en su mayoría por alumnos de clase media, cuya instrucción en el idioma inglés se recibió fundamentalmente en la escuela secundaria y preparatoria, niveles educativos en los que se imparte el idioma como materia curricular.

El estudiantado oscila entre los 16 y 27 años, aunque también existe un mínimo porcentaje de la población conformada por alumnos entre 30 y 60 (comunidad externa, trabajadores administrativos y académicos), cuyo bagaje cultural es más amplio que el del resto..

Los alumnos son asignados a cada nivel con base en un examen de conocimientos (examen de colocación), al inicio de su aprendizaje, y subsecuentemente la transferencia de nivel se hace con base en los resultados de los exámenes a mitad y final de los cursos, los cuales incluyen la evaluación de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, comprensión de lectura (habilidades receptivas), y producción escrita y oral (habilidades productivas). Las cuatro

habilidades, a excepción de la producción oral, son evaluadas mediante exámenes elaborados por el departamento de inglés, a excepción de la evaluación oral, la cual está a cargo de cada profesor .

Planta Docente: La planta docente está conformada en su mayoría por profesores de asignatura y de carrera definitivos de nacionalidad mexicana con la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, egresados de la LEI o del SUA de la FES Acatlán con una amplia experiencia en la labor docente, aunque también hay profesores interinos y nativo hablantes.

Existe además un grupo de apoyo conformado por investigadores en la enseñanza del inglés y la elaboración de materiales, mismo que realiza la selección de libros y material, diseño de cursos de actualización y la elaboración de exámenes. Actividades que avalan, junto con las actividades realizadas en el resto de los departamentos de idiomas impartidos en la FES Acatlán el prestigio del Centro de Idiomas y lo acreditan como uno de los centros de lenguas más reconocidos en México.

En el caso de la autora de este estudio sus observaciones se hicieron principalmente, con base en su amplia experiencia en la enseñanza de inglés a nivel superior en los niveles de Plan Global (PG 1-6), lectura de comprensión (CL1.2 y 3).

Cursos: Los cursos de lunes a viernes son de 56 horas y los cursos sabatinos de 48 horas, distribuidas en sesiones de 2 y 4 horas a la semana respectivamente, para grupos que oscilan entre los 12 y 30 alumnos dependiendo de la demanda del nivel. Los niveles que se imparten de lunes a sábado (requeridos para la

titulación), son 7 niveles: Básico, Plan Global (PG) 1, PG 2, PG 3, PG4, PG 5 y .PG6; de los cuales, el único nivel que no necesita de un examen previo para la colocación en él, es el básico. Existen también cursos avanzados que se imparten únicamente los sábados y domingos (*writing*, *conversation*, *grammar*, *listening*, y preparación para los exámenes TOEFEL, PET, FCE, CAE y BEC

Libros de texto: Los libros que se utilizan en los niveles considerados como requisito para la titulación, están indicados de acuerdo al nivel en la tabla siguiente:

LEVEL	BOOKS´	UNITS FOR MID EXAM	UNITS FOR FINAL
PG BASICS	New English File Elementary	1-2	3-4
PG ONE	New English File Elementary	5-6	7-8
PG TWO	New English File Pre-Intermediate	1-2b	2c-3d
PG THREE	New English File Pre-intermediate	4a-5b	5c-6d
PG FOUR	New English File Pre-Intermediate	7a-8a	8b-9b
PG FIVE	Masterclass	1-5	6-10
PG SIX	Masterclass	11-15	16-20

Descripción de los libros: el material con el que deben trabajar los alumnos (independientemente de cualquier otro material didáctico utilizado por el profesor) incluye el *Student´sbook* (en el que se incluyen la presentación de la estructura gramatical, el vocabulario y ejercicios de pronunciación), el *workbook* en el que los alumnos trabajan, principalmente en casa, para reforzar los conocimientos adquiridos por medio de la práctica de ejercicios y dos CDs; el CD–Rom con el cual los alumnos pueden practicar su gramática y pronunciación en casa, y otro

para uso exclusivo del profesor durante la clase y en el que se incluyen las actividades auditivas incluidas en el *Student's book*.

A continuación se describe con más detalle el contenido de cada uno de los libros utilizados en los cursos de PG 1-6.

New English File Elementary	Common European Framework of Reference A1-A-2
New English File Pre-Intermediate	Common Reference Framework of Reference A2-B1
Masterclass Intermediate	Practice and training for the Cambridge Preliminary English Test (PET)

## ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio se organizó en tres capítulos: el primero se refiere a los fundamentos teóricos en los que se sustenta la propuesta y en la cual se incluye la descripción y contraste de las teorías psicológicas (conductista y cognitivas) para abordar el aprendizaje; y las teorías sociolingüísticas del aprendizaje de lenguas, en las que se consideran también los aspectos pragmáticos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua.

El segundo capítulo se refiere a las estrategias que utiliza el alumno en su proceso de aprendizaje de la LE, se establecen las diferencias entre ellas y se analiza la conveniencia de su uso en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. En este capítulo se analiza también, la importancia del *input* como factor estratégico en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y se propone la contextualización de la lengua meta, en este caso el inglés, para lograrla.

En el tercer capítulo se describe la aplicación de la contextualización como estrategia para el aprendizaje de la LE y los parámetros necesarios para su aplicación en los que se incluyen las características del profesor y los materiales. Se proponen también algunos ejemplos de las dinámicas en el aula que pueden utilizarse con base en el modelo didáctico propuesto en este estudio, las cuales consisten en usar los contextos extralingüísticos de los que los alumnos tienen conocimiento para activar el desarrollo de los modelos lingüísticos que subyacen a ellos. Su diseño está ideado con el propósito de lograr que el alumno pueda manejar la lengua en el discurso y expresarse fluidamente en diversos contextos a los que los alumnos universitarios se verán expuestos durante su vida universitaria y después, al término de sus estudios, en su práctica laboral. Para ello se propone usar la lengua para su enseñanza en la praxis del discurso y con miras de utilidad para el alumno fuera del aula. Giroux (2001), sostiene que:

Los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia. Con el fin de acrecentar el valor de esta posibilidad, los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de los estudiantes, (...) los profesores deben confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes. También es importante (...) que los alumnos conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico; y para ello han de investigar los supuestos ocultos de dicha experiencia. (P.74).

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE**

¿En qué consiste el aprendizaje? Esta pregunta ha sido contestada por muchos teóricos en su estudio del aprendizaje y sus respuestas varían de acuerdo al enfoque que tienen del mismo.

A principios de los 30, Vygotski (1996), definió el aprendizaje como el motor del desarrollo cognitivo de la humanidad y en el que se basa su progreso.

Illeris (2004), por su parte, define el aprendizaje como un cambio en la conducta del individuo producto de la integración de experiencias nuevas con las previas –cognitivas, emocionales, y relacionadas con el entorno– que se en la adquisición o desarrollo de habilidades y/o que dan como resultado un concepto diferente y/o más exacto de la realidad. En todos los tiempos de la humanidad ha existido en el hombre un interés por plantear hipótesis y desarrollar teorías acerca de los mecanismos que intervienen para que se produzca el aprendizaje, es por ello que las definiciones del aprendizaje son múltiples.

Las teorías del aprendizaje, al igual que todos los productos de la humanidad, han ido evolucionando a través de la historia tratando de dar una explicación que satisfaga las necesidades de aprendizaje que la sociedad demanda en un determinado momento histórico, por lo que las aportaciones de todas ellas han sido importantes para la explicación del proceso.

Al respecto, Maier (citado en Gaona, 1986), sostiene que cada teoría contribuye en

algo a la comprensión del individuo como un todo indivisible y cada una se relaciona con las otras a manera de engranaje sin que ello implique la modificación de las fases secuenciales de desarrollo dentro de su propio marco conceptual; es por ello que es importante hacer un análisis de las más relevantes, y específicamente las relacionadas al aprendizaje de la lengua, las cuales constituyen el fundamento teórico de este estudio.

### **1.1.1 Teorías psicológicas del aprendizaje**

Las teorías psicológicas surgen como un intento por explicar los procesos mentales que se llevan a cabo en el individuo.

Hasta ahora, la mayoría de los psicólogos han explicado los mecanismos que se llevan a cabo en el aprendizaje de los humanos con fundamento en dos de las teorías más importantes del aprendizaje, la teoría conductista, que inspira el modelo didáctico de transmisión- recepción, y las teorías cognitivas, que definen el aprendizaje como un proceso de construcción de esquemas o modelos mentales.

Según Kuhn (2005), la primera revolución paradigmática surge con el conductismo como una respuesta al subjetivismo y al abuso del método introspectivo, teoría en la que se da preponderancia al aspecto objetivo del aprendizaje materializado en la modificación de la conducta (método científico).

Uno de los exponentes más destacados del conductismo fue Skinner con su teoría del conductismo operante en la cual la misma respuesta refuerza el factor que la condiciona. En el conductismo el aprendizaje se genera con base a un

proceso de asociación estímulo-respuesta el cual se mide con base en modificaciones en la conducta susceptibles de observarse. Desde la perspectiva, conductista, el contenido o materia de aprendizaje está organizado con base a un número de unidades enlazadas entre sí, sin conexión con las experiencias previas del estudiante (Schunk, 1998).

Al respecto, Pozo (2006) afirma que en el conductismo no existe una perspectiva global del aprendizaje en la cual se consideren ninguno de los siguientes factores: el contexto en el que tendrá lugar, los conocimientos previos del estudiante, los objetivos, las competencias a alcanzar, la retroalimentación del aprendizaje, el tipo de evaluación, etc.

A diferencia del conductismo, el cognitivismo, la otra corriente psicológica más importante con respecto al estudio del aprendizaje, conceptúa el aprendizaje como un proceso integrador y constructivo del conocimiento en que el individuo participa activa y conscientemente con base en la significación que tiene para él la información a la que es expuesto.

Como sostiene Pozo (2006) “el aprendizaje es un proceso primordialmente semántico” (p.143). Es decir, el aprendizaje consiste, ante todo, en ser un proceso de conexión e integración de información (proceso de sentido), el cual se da con base en el significado que puede tener la nueva información para el aprendiz.

En este estudio se mencionan las características del conductismo y de las principales teorías cognitivas actuales respecto del aprendizaje con el fin de fundamentar el uso de la contextualización como factor estratégico integrador y creador de sentido presente en un aprendizaje globalizador y de aplicación

real–significativo, emanado de las teorías cognitivas, y el cual está ausente en las estrategias mecanicistas características del conductismo, en que el aprendizaje está conceptualizado como un proceso receptivo–irreflexivo, y principalmente sumativo de elementos aislados manifestado en conductas igualmente mecanicistas y desconectadas que no permiten la aplicación de la nueva información en la vida real del individuo.

### **1.1.2 Teoría conductista del aprendizaje**

La teoría conductista, iniciada por John B. Watson (Schunk, 1998), se desarrolla principalmente a partir de la primera mitad del siglo XX, y permanece vigente hasta mediados de ese siglo, momento en el que surgen las teorías cognitivas.

El conductismo surge, contraponiéndose a la introspección y a la subjetividad que lo caracteriza, como una teoría para describir y controlar los comportamientos del individuo desde una perspectiva objetiva –método científico– basada en la observación de las condiciones en las que se presentan determinados comportamientos.

En lo que concierne al aprendizaje, el conductismo se define como la adquisición de nuevas conductas observables y permanentes en el individuo generadas como resultado de asociaciones de tipo estímulo–respuesta las cuales se presentan en relación directamente proporcional a la fuerza con la que se presenta el estímulo, sin embargo el planteamiento de los mecanismos que generan una determinada conducta para cada uno de sus teóricos más importantes –Pavlov y Skinner– es diferente.

En el conductismo clásico de Pavlov el cambio en la conducta es producto de la asociación directa entre estímulo-respuesta mientras que en el conductismo operante de Skinner la nueva conducta es generada como resultado del reforzamiento de dicha conducta con base en la respuesta que generó (Schunk, 1998).

Como resultado de estas asociaciones la teoría conductista considera las respuestas a un estímulo determinado como respuestas absolutas y estáticas sin tomar en cuenta la variación que puede haber en ellas como resultado de las etapas del desarrollo cognitivo del individuo, o de sus experiencias previas con el entorno y la influencia que ejerzan sobre él.

Por mucho tiempo el proceso de enseñanza en el aula se ha fundamentado en la teoría conductista del aprendizaje, consistiendo en ejercicios mecánicos de repetición y memorización y en una instrucción dogmática con la cual el alumno no tiene oportunidad de interactuar activamente. El alumno da por hecho lo que se le dice y en muchas ocasiones ni siquiera tiene sentido para él la información que recibe.

El modelo de enseñanza de inducción-ejecución basado en la teoría conductista del aprendizaje aún está vigente hoy en día y su aplicación hace que la atención de los docentes y los alumnos se centre en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios de conductas observables y evaluadas como comportamientos aislados, y no en el transcurso de dicho proceso reflejado en el desarrollo de las habilidades del alumno durante el mismo.

En el modelo conductista de enseñanza, el papel del alumno queda

reducido a reproducir lo que el profesor ha expuesto mediante un mecanismo estímulo-respuesta y con base a la fidelidad con que se reproduzca este mecanismo, se evalúa el aprendizaje y se regula a su vez el objetivo de la enseñanza: obtener una determinada respuesta sin considerar si se ha logrado asimilar e integrar la nueva información en las estructuras cognitivas del aprendiz.

Habría que cuestionarse si la evaluación “objetiva” de este modelo de enseñanza en el aula realmente no cae en el subjetivismo de las apreciaciones superficiales y generalizadas y que tanto refleja un verdadero aprendizaje.

### **1.1.3 Teorías cognitivas del aprendizaje**

Alrededor de los 50 surge con gran fuerza la psicología cognitiva que se basa en el estudio de los procesos mentales. Existen varias corrientes de pensamiento que han contribuido al surgimiento de la psicología cognitiva del aprendizaje, entre las más destacadas están: la teoría genética de Piaget el aprendizaje significativo de Ausubel, el constructivismo de Vygotski y la teoría Gestalt.

En su psicología genética del aprendizaje, Piaget (en Abarca, 2007), expresa que el aprendizaje en el niño consiste en el equilibrio entre su desarrollo biológico y psicológico. Para Piaget el desarrollo psicológico tiene una mayor riqueza y dinamismo que el biológico, dado el impacto de las experiencias sociales que crean desbalances, necesidades y retos para el ser humano. El desarrollo para Piaget es, por lo tanto, un equilibrio, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio, a un estado de equilibrio superior.

Ausubel (2004), en su teoría del aprendizaje significativo, sostiene que el aprendizaje está en relación directa con el significado que tiene la información

para el alumno al incorporar de forma sustantiva los nuevos conocimientos con los ya adquiridos.

Para Vygotski (1996), el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, en su teoría –el constructivismo– resalta la importancia de la socialización en los procesos cognitivos y rechaza los enfoques que reducen el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas.

La teoría Gestalt (Schunk, 1998), es una corriente del pensamiento dentro de la psicología moderna ( surgida en Alemania a principios del siglo XX);concibe el aprendizaje como un proceso de configuración de los elementos que llegan a la mente a través de los canales sensoriales (percepción) y en la que el medio ambiente tiene un papel primario sobre los elementos que la conforman y la suma de estos últimos, por lo que, por sí solos, no podría llevar al individuo a la comprensión del funcionamiento mental. Este planteamiento se ilustra con el axioma: el todo es más que la suma de sus partes, con el cual se ha identificado con mayor frecuencia a esta escuela psicológica.

En resumen, las ciencias cognitivas estudian cómo el individuo aprende, memoriza y se interrelaciona con su entorno basándose en los procesos mentales que se llevan a cabo en el cerebro. Estos procesos mentales consisten básicamente en la elaboración en el cerebro de modelos mentales (estructuras funcionales) que incluyen la nueva información.

Edward Evans-Pritchard (2006), por su parte, sostiene que se puede describir un esquema mental como una tienda multidimensional con innumerables

pedazos de información cuya estructura está formada por múltiples nodos, y aún más conexiones entre ellos. En cada nodo hay información representada por una sensación, olor, imagen, concepto etc. Cada nodo se conecta a muchos otros como resultado de establecer una relación de significado con los demás. Cada persona relaciona la información de manera diferente y por lo tanto también elabora modelos mentales diferentes. Entre mayor información se reciba, las probabilidades de relacionar la información crece y el modelo mental es más completo.

Al respecto, Forrester (1994) sostiene que la imagen del mundo que tienen los seres humanos en sus mentes, es un modelo. Nadie puede imaginar en su mente el mundo, en su totalidad, ni abarcar la totalidad de cualquier otro contexto, sólo se tienen conceptos seleccionados y relaciones entre ellos.

Es esta continua reelaboración de esquemas –que consiste en integrar la información nueva con la previa– en la que se fundamenta la teoría constructivista del aprendizaje. Por medio de la asimilación (análisis, relación e incorporación de la información), la acomodación (reorganización de la información) y la integración de toda la información (previa con la nueva), se logra la elaboración de un nuevo modelo, es decir, se produce el aprendizaje. Piaget (citado en Abarca, 2007).

Entre las ventajas que se destacan en el aprendizaje significativo se tiene el sentido que se le da a la nueva información por medio de la reflexión y la subsecuente asociación con los modelos mentales, lo que permite a su vez la memorización a largo plazo y la capacidad de aplicación en la vida fuera del aula “la internalización de las actividades socialmente originadas e históricamente

desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana. La base del salto de la psicología animal a la humana» (Vygotski 1979, p.134).

### **1.1.3.1 Teoría Genética de Jean Piaget**

Para Piaget (citado en Abarca, 2007), el desarrollo cognitivo del individuo está condicionado por su nivel de desarrollo fisiológico y la subsecuente capacidad que genera en cada etapa para asimilar las experiencias del exterior y reorganizar sus esquemas mentales.

La teoría piagetiana está enfocada en explicar los diferentes estados de desarrollo cognitivo por los que atraviesa el ser humano hasta llegar a su madurez (12 años), etapa en la que tiene capacidad de abstraer sin necesidad de pasar por la experiencia concreta. El aprendizaje es el resultado de un desarrollo progresivo que se basa en estados sucesivos de equilibrio de la información contenida en los esquemas o imágenes mentales del individuo propiciado por sus experiencias y las influencias afectivas de su entorno (asimilación-acomodación).

El pensamiento se despliega desde una base genética mediada por estímulos ambientales, socioculturales y por la información que el sujeto va recibiendo, información que el sujeto aprende siempre de un modo activo por más inconsciente y pasivo que parezca dicho proceso (Guevara y Macotela, 2008).

Dasen (1988), aclara que existen dos aspectos de la teoría de Piaget que pueden, por lo menos en parte, distinguirse: el primer aspecto consiste en la teoría de las etapas, o el desarrollo de conceptos a través de una serie de etapas biológicas y jerárquicas; y el segundo, en la meta-teoría o el modelo de adaptación-interacción (asimilación - acomodación) que explica los mecanismos

de desarrollo cognitivo. Es en este segundo modelo que la inteligencia es considerada como la adaptación al ambiente y por lo que, de acuerdo con este concepto, sería razonable esperar diversas rutas de desarrollo cognitivo en culturas diferentes.

Sobre esto último se considera en este estudio que además de la cultura en la que se ha desarrollado el individuo como un factor influyente en el desarrollo cognitivo del individuo, como sostiene Vygotski, se debe considerar el bagaje de conocimientos de cada individuo, ya que este está condicionado por las sus experiencias y, por consiguiente, más o menos desarrollado en unos individuos que en otros aún perteneciendo a una misma cultura,

El uso del contexto en este estudio como estrategia para la enseñanza de una lengua extranjera, tiene una función preponderante en el desarrollo cognitivo de la lengua como factor incluyente de la cultura y el bagaje cultural del aprendiz

### **1.1.3.2 Teoría del aprendizaje significativo**

Seguidor de Piaget, Ausubel (2004), sostiene que toda la psicología educativa se reduce a averiguar lo que el alumno sabe y actuar en consecuencia.

Con esta aseveración Ausubel pone de relieve el proceso de construcción de sentido como factor esencial de la enseñanza y es, junto con Novak el teórico que más aterriza su teoría dentro del aula. Novak (1998) da un peso prioritario a la organización del pensamiento para la integración y asimilación del conocimiento en bloques completos de información.

La teoría del aprendizaje significativo postula que el aprendizaje de un individuo depende de su estructura cognitiva previa. Son sus modelos mentales

previos, con base en sus experiencias, los que dan sentido a la nueva información, no importando si se llega a esta construcción de sentido por descubrimiento, como propone Jerome Bruner (2001), o por exposición; siempre y cuando, en este último caso, los medios utilizados por el profesor cumplan con las características para que se dé dicha construcción; es decir, que el profesor use materiales lógicos y sustanciales que le den sentido a la nueva información. Es el significado lógico, dado por la estructura interna misma del contenido, el que logrará crear el sentido psicológico en el individuo y lo predispondrá (motivación) para el aprendizaje de la nueva información.

### **1.1.3.3 El constructivismo**

La teoría del constructivismo al igual que el aprendizaje significativo está basada en la construcción de esquemas o modelos mentales, aunque enfatiza la influencia del entorno y las experiencias sociales en dicha construcción.

El teórico del constructivismo dialéctico, Vygotski, (1996), concede un valor determinante a los factores sociales y culturales en el desarrollo de las estructuras mentales de los individuos; en el aprendizaje. Vygotski (1996), sostiene que el proceso de internalización implica que una experiencia social se transforme en un lenguaje de usos intelectuales (el socio lenguaje transforma en pensamientos). En la medida que se da este perfeccionamiento, el sujeto desarrolla su autonomía o independencia con los objetos reales que comienzan ahora a manifestarse mentalmente en su aspecto abstracto.

Al respecto Calventus (1996), sostiene que:

el conocimiento de la realidad es una construcción dialéctica, producto de la acción totalizante, dentro de una cultura, donde se han determinado prácticas humanas contextualizadas, económica, social, política y culturalmente; a través de un lenguaje conceptualizador que permite observaciones (compartidas) y enmarcadas en dicho proceso de construcción/reconstrucción” (p.55).

Esta habilidad que tiene el hombre de integrar sus nuevas experiencias y la nueva información con esquemas ya existentes en su cerebro y construir una nueva realidad es una característica inherente únicamente al ser humano. El proceso cognitivo en el hombre se caracteriza precisamente por la asociación de información a un nivel macro-estructural en donde el todo está en relación con cada una de las partes.

Otro factor importante en el proceso de construcción del aprendizaje al que se refiere Vygotski (1996) es la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), concepto que usa para definir el escalón próximo en el desarrollo cognitivo del individuo (expectativa de desarrollo potencial) y al cual puede tener acceso por dos vías: enfrentarse a una experiencia coincidente con su nivel de desarrollo, y que por lo mismo puede ser asimilada por él mismo, o bien, con la ayuda de alguien más experimentado que le facilite o guíe su interpretación, utilizando su “andamiaje” o conocimientos previos. Esta teoría coincide con la teoría del aprendizaje significativo cuando se refiere a la necesidad de crear un “puente” entre el conocimiento que posee el individuo y la nueva información.

La educación con el enfoque constructivista tiene dos propósitos principales según Glaserfeld (1995), el primero, es habilitar a los aprendices a pensar por sí mismos y el segundo, a perpetuar en la siguiente generación mejores formas de actuar y pensar “(...) la naturaleza del conocimiento es instrumental, es decir, no tiene ningún sentido si no tiene un propósito. Es por esto que los aprendices necesitan saber el propósito de la información que se recibe. Esto implica que se les proporcione los contextos en los cuales se puede aplicar la información a la que son expuestos” (p.177).

En el constructivismo la enseñanza es activa, involucra a los estudiantes de forma interactiva dándoles la oportunidad de concientizar el resultado de su proceso de aprendizaje. El aprendizaje es reflexivo, propicia que los conocimientos nuevos se asocien a los ya existentes. La enseñanza es contextualizada y auténtica, ayuda a que el estudiante sitúe su aprendizaje en situaciones reales preparándole para futuros retos. Además, el aprendizaje es cooperativo, fomenta la interacción y el aprendizaje en colectivo.

## **1.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS**

### **1.2.1 Teoría de la gramática generativa de Chomsky**

Noam Chomsky (1986), una de las figuras más destacadas de la lingüística en el siglo XX, representa un punto de partida para la teoría de la génesis del lenguaje al señalar la existencia de un dispositivo interno en el cerebro humano mediante el cual se produce el lenguaje: el LAD (*Language Acquisition Device*); y al cual define como un producto mental. Sin embargo, señala que para que este dispositivo se

active y desarrolle, se necesita del intercambio social.

EL LAD al que Chomsky se refiere es un procesador de símbolos que sólo tienen significado cuando son puestos en una cadena sintáctica (la oración), en otras palabras el LAD es un procesador de información, el cual mediante un proceso de asociación, decodifica, almacena y codifica nuevamente en la producción del lenguaje y se refiere a la intuición que existe en el nativo hablante respecto de la gramaticalidad correcta o incorrecta de la lengua.

El lenguaje para Chomsky es el resultado del funcionamiento de dos fases asimétricas en tamaño y poder: el pensamiento y el discurso, en donde el primero antecede al segundo: *“language evolved, and is designed primarily as an instrument of thought”* (Smith, 2009, p. 29).

En sus últimas disertaciones acerca de la lengua, Chomsky (citado en Smith, 2009) se refiere a la lengua como I-language, en donde “I” representa el factor interno –el conocimiento del funcionamiento del sistema lingüístico que el individuo tiene y con los que conceptúa su realidad– e intencional e individual –los modelos mentales individuales que ha construido y su interpretación con base en esos modelos (p.140).

De acuerdo con las características que Chomsky atribuye al lenguaje se puede concluir que el individuo alcanza la competencia en una lengua cuando ha producido suficientes modelos lingüísticos tanto para interpretar como para representar su realidad, y que la “intuición” innata que posee todo individuo respecto de la gramaticalidad correcta o incorrecta de su lengua nativa, consiste en realidad en la construcción de modelos lingüísticos en los que se incluye no

sólo el aspecto sintáctico de la oración sino también el pragmático y el semántico presentes en la producción de la lengua.

De esta forma la dicotomía: “*competence*” y “*performance*”, a la que Chomsky se refiere en los inicios de su investigación, respecto al significado que tiene el aprendizaje de una lengua, queda reducida al dominio de una sola competencia en la que se integran los modelos mentales de la experiencia del individuo con sus modelos lingüísticos para representarlos con base en un proceso cognitivo de sentido, dado por el significado que el individuo le atribuye a la lengua.

### **1.2.2 Teorías contemporáneas en la enseñanza de lenguas: el lenguaje como proceso social**

Los teóricos contemporáneos en la enseñanza de lenguas extranjeras entre los que destacan Hymes, Van Dijk, Canale y Swain, y Bachman, entre otros, además de incluir en sus teorías los factores psicológicos que intervienen en los mecanismos de aprendizaje de una lengua, incluyen también el factor pragmático, manifestado en el discurso y enmarcado por el contexto.

Las teorías actuales que tratan de explicar los mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje no toman en cuenta solamente los procesos cognitivos realizados en el cerebro del individuo sino también los aspectos pragmáticos o contextuales en el que se realiza el acto del habla.

### 1.2.3 El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas

Dentro de las corrientes pedagógicas que han marcado el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua se destacan los trabajos de Freinet, Ferreire, Cousinet, Dewey, y Hymes, los cuales han tratado de implementar un nuevo estilo de transmisión del conocimiento derivado de un cambio en la aplicación de técnicas de enseñanza dentro del salón de clase (Ellis, 1994).

Para esta escuela la meta no es lograr que el estudiante obtenga nueva información acerca de una determinada área sino capacitarlo para alcanzar la autonomía en su aprendizaje y aplicar dicho aprendizaje en la práctica.

Se propone un nuevo enfoque del aprendizaje de la lengua en el cual se plantea la necesidad de una dinámica diferente en el salón de clase caracterizada por la interacción entre los docentes y los estudiantes, la cual se convierte en el factor predominante de trabajo en el aula. Aquí, los alumnos participan en la definición de los contenidos de enseñanza, en la selección de métodos y en el control de la formación (autoevaluación).

La enseñanza se enfoca en el aspecto socializador de la enseñanza con técnicas en el aula en las que el aprendizaje receptivo cede el paso a las actividades grupales y a la participación creativa del alumno (juegos de roles, de simulación de roles, de simulación, conceptualización gramatical, resolución de problemas, etc.); es así como el salón de clase se convierte en un espacio de intercambios de carácter social.

La competencia comunicativa consiste en que el estudiante de lenguas tenga la habilidad para comunicarse en la lengua meta tanto en la forma oral como

escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana y sea también capaz de crear nuevas y muy diversas respuestas.

Al respecto Hymes (1986), lingüista que acuñó el término de enfoque comunicativo, en *Toward Ethnographies of Speaking*, afirma que el conocimiento de la variedad lingüística puede mejorar los conocimientos globales del aprendiz sobre el lenguaje y reacciona contra la aproximación al estudio del lenguaje propuesto por Chomsky, afirmando que la competencia y la puesta en práctica de la lengua (actuación) es demasiado variable e inconsistente como para poder ser estudiada con éxito. Hay demasiados factores que intervienen en la actuación (pausas, limitaciones de memoria, etc.) que ocultan la calidad de la competencia lingüística y afirma: “Los lingüistas deben interesarse por el estudio de la competencia comunicativa: conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas” Hymes (en Romero, 1998: p. 123).

Según Hymes (1986), la competencia comunicativa implica tres clases de conocimientos:

- El conocimiento de la estructura de una lengua.
- El conocimiento de las normas culturales y presunciones.
- El conocimiento de la estructura social (las reglas que gobiernan las relaciones sociales).

Hymes (1986) rechaza el argumento de la homogeneidad porque la heterogeneidad es lo predominante en las sociedades. Además de conocer las reglas

gramaticales, el autor asegura que se necesita saber: quién habla la lengua, a quién, dónde, cuándo y con quiénes (modelo *S-P-E-A-K-I-N- G*):

- *Setting*.- contexto: marco físico (tiempo y lugar) y marco psicológico.
- *Participants*.- emisor-receptor y todos los que están presentes en el desarrollo de la acción, tanto si toman la palabra como si no e independientemente de si la comunicación se dirige a ellos o no.
- *Ends*.- objetivos/finalidad: de la intención y del resultado de la comunicación.
- *Acts*.-el contenido del mensaje y su forma: El primer sub-componente designa a los sujetos de la conversación, el segundo al estilo global (género, tono y código lingüístico de un hecho lingüístico).
- *Key*.-tono: particularidades de la manera en que se desarrolla la actividad lingüística en los planos lingüísticos y paralingüísticos (actitudes, tonos de voz, etc.).
- *Instrumentalies*.- instrumentos o medios de la comunicación. Es un componente fundamental, trata, por un lado los canales de la comunicación y, por otro, los códigos que les corresponden (gestos, escritura). Canales lingüísticos y paralingüísticos: También el código lingüístico y sus sub-códigos: dialectos y estilos.
- *Norms*.- normas de interacción y de interpretación. Mecanismos de interacción de la comunicación: turnos de palabra, interrupciones, silencio, etc. Interpretación: sentido del mensaje, dadas las normas de interacción social, las presuposiciones socioculturales de los participantes, etc.

➤ *Genre*.- género. -Tipo de actividad lingüística, obliga al investigador a definir la situación en función de las categorías que distinguen a los miembros de una comunidad en función de su vocabulario.

En su modelo, Hymes (1986) incluye todas las variaciones que pueden formar parte de la lengua, aspectos que se ven reflejados en el tono, el léxico y la sintaxis, dependiendo de la situación social, intención del comunicante y el contexto en el que se produce la lengua. El modelo de Hymes(1986) pretende que el aprendiz de la lengua sea competente no solo en el conocimiento de las reglas del funcionamiento del código sino también en su uso práctico; es decir, que incluya aspectos lingüísticos y extralingüísticos incluidos en su producción. Es en este sentido, de incluir todas las posibles variaciones que ocurren en la producción de la lengua a las que se refiere Hymes, que el modelo de este estudio está dirigido a la enseñanza de la lengua extranjera en contexto. Existen también otros especialistas en didáctica de segundas lenguas en Europa que han tratado la competencia sociolingüística, especialmente en trabajos relacionados con los proyectos del Consejo de Europa. Con ligeras diferencias de enfoque o de terminología en la definición del concepto, todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociolingüística. Unas veces la asocian a la competencia sociocultural otras veces a la competencia discursiva y otras, le confieren una identidad propia, como en el caso de vanDijk (1997), quien distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. La competencia cultural se refiere al conocimiento que tiene el individuo del conjunto de valores y creencias de la

comunidad en la que se desenvuelve. La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento de los registros lingüísticos particulares empleados en determinado contexto social. La competencia social se refiere a la capacidad que tiene el individuo de interactuar con otros individuos como un ente social.

#### 1.2.4 El modelo de Canale y Swain

Canale y Swain (2008), introdujeron uno de los modelos más utilizados para la enseñanza de LE, el cual divide la competencia comunicativa en cuatro áreas fundamentales: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

- **Competencia gramatical (o lingüística):** incluye conocimiento del léxico, de las reglas de la morfología, la sintaxis, las oraciones gramaticales, la semántica y la fonología.
- **Competencia discursiva:** consiste en el dominio de la combinación de las formas gramaticales y el significado usando la lengua textualmente.
- **Competencia sociolingüística:** incluye el conocimiento sobre las normas culturales, los estilos y los registros lingüísticos.
- **Competencia estratégica:** consiste en estrategias verbales y no-verbales que se utilizan para crear las deficiencias que pudieran surgir durante el discurso.



El modelo de Canale y Swain (2008), define la competencia comunicativa integrando las variantes de la lengua a las que se refiere Hymes en cuatro sub-competencias en las que, como en el modelo de Hymes, la competencia comunicativa reside no sólo en el aspecto lingüístico formal de la lengua, sino también en las formas de la lengua pertinentes de acuerdo con el contexto social y cultural en que se usan y a las formas de organización y estilísticas derivadas de dichos contextos. Es por ello que el modelo de enseñanza de la lengua que se propone en este estudio, como es el contextualizar la lengua, es un factor básico para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. El hecho de que el profesor exponga al alumno a diversos contextos lingüísticos redundará en el desarrollo de las cuatro sub-competencias que incluye el modelo de Canale y Swain (2008) y por consiguiente en el desarrollo de su competencia comunicativa.

### 1.2.5 El modelo de Bachman

Una de las investigaciones más relevantes en la enseñanza de lenguas es el modelo de Bachman (1990), quien denominó a la competencia como “Habilidades Comunicativas de la Lengua”. El autor sintetiza esas habilidades comunicativas o competencias en dos áreas: la competencia organizacional y la pragmática, conceptos que paradójicamente corresponden a los mismos conceptos de Chomsky respecto del aprendizaje de la lengua: la competencia lingüística y *performance*. La competencia lingüística conceptualizada como el conocimiento de los aspectos formales de la lengua (reglas gramaticales y sintácticas), y *performance* la lengua en su uso pragmático con todas sus variedades léxicas, sintácticas y estilísticas.

Bachman (1990), en su modelo, a diferencia de Chomsky, incluye en su definición de competencia de la lengua todas aquellas variaciones que quedan incluidas en la competencia pragmática y que Chomsky separa en “*competence* y *performance*”.

En su modelo, Bachman (1990) define la competencia comunicativa como aquella en la que se incluyen: la organizacional (la competencia gramatical, la organización textual, la coherencia y organización retórica) y la pragmática, la cual se define como la capacidad de comunicarse eficazmente en la lengua por medio del discurso hablado o escrito y en la que se consideran no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes en el sentido literal, sino también, las relaciones pragmáticas: es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de

comunicación por el otro.

La competencia pragmática para Bachman (1990) incluye la competencia eclosionaria (representación de ideas manipulativa, heurística e imaginativa), y la sociolingüística, sensibilidad para diferenciar variedades dialectales, diferencias de registros, así como la habilidad para interpretar referencias culturales que resultan del acto comunicativo.

El modelo didáctico de enseñanza de la lengua extranjera propuesto en este estudio se fundamenta en los principios de las teorías cognitivas del aprendizaje y las teorías contemporáneas del aprendizaje de la lengua con el objetivo de incluir ambos postulados en la enseñanza de la lengua extranjera por medio de la contextualización.

### **1.2.6 La competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

El marco común de Referencia Europea para las Lenguas, consciente de la necesidad que se tiene hoy en día del aprendizaje de lenguas en un mundo globalizado, propone que se responda a esa necesidad con una enseñanza de las lenguas que: (a) favorezca la comunicación, (b) que se centre en la realización de actividades significativa y (c), que proporcionen al aprendiz las herramientas que le permitan aprender de manera autónoma y durante toda la vida (Fernández, 2003). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Fernández 2003), se refiere a la competencia comunicativa como una competencia en la que no sólo se incluye la lingüística, la sociolingüística, y la pragmática, sino también las competencias generales del individuo: el saber conocer (desarrollar su

conocimiento general del mundo, su conocimiento sociocultural, y su conocimiento intercultural); el saber hacer (desarrollar sus destrezas y habilidades); y el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, los valores, las creencias etc.).

Con el desarrollo de estas competencias se persigue lograr el dominio de las siguientes aéreas:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales: saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas.
- Las normas de cortesía: cortesía positiva -mostrar interés por el bienestar de una persona, expresar admiración, afecto o gratitud- cortesía negativa –evitar comportamientos amenazantes, disculparse por ellos- descortesía deliberada -brusquedad, antipatía, reprimendas.
- Las expresiones de sabiduría popular: refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores, etc.
- Las diferencias de registro, los dialectos y los acentos (reconocimiento de los marcadores lingüísticos; por ejemplo, de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional), en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal.
- Uso pragmático (uso de la lengua en situaciones concretas)

En este modelo de referencia comunicativa del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas ya no sólo se toma en cuenta, para ser competente en una lengua, la competencia comunicativa manifestada en habilidades

organizacionales y pragmáticas, sino también las competencias necesarias para aplicar dicho conocimiento (Fernández, 2003).

Es en este sentido, que el objetivo de este estudio es proponer la contextualización como una estrategia en el aula para el desarrollo de las habilidades cognitivas que le son inherentes al aprendizaje de una LE, en el caso que nos ocupa, el inglés.

La estrategia propuesta en este estudio concuerda con los lineamientos del Marco Común de Referencia para las Lenguas, al considerar como objetivo del aprendizaje de una LE el desarrollar en el alumno –universitario, en este caso en particular– por medio de la contextualización, no sólo su competencia comunicativa en la lengua sino también la pertinencia de actitudes vinculadas a su aprendizaje.

Se esperaría por lo tanto que al usar la contextualización como una estrategia de enseñanza en el aula para el aprendizaje de una L2, el alumno:

1. Aprenda las variaciones lingüísticas propias de ella y su uso pertinente en relación a una determinada situación o contexto (saber hacer).
2. Logre desarrollar comportamientos adecuados con respecto no sólo a los contextos a los que se expone, sino a su propio aprendizaje (saber ser).
3. Incentive su aprendizaje autónomo y permanente al comprobar que la lengua está ligada a temas de su interés que en la lengua meta podrían aportarle más y/o mejor información, y a la que él puede tener acceso (saber aprender).

## **CAPÍTULO II**

### **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

#### **2.1 Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera.**

Se puede dar una definición general de estrategia definiéndola como aquel plan que se realiza para lograr de manera eficaz un objetivo. En el caso del papel que tienen las estrategias de aprendizaje, estas se relacionan íntimamente con el mecanismo que interviene en el procesamiento de la información.

O'Malley (1990), sostiene que aunque ahora los procesos de adquisición del lenguaje son considerados como procesos relacionados con la cognición, no han sido estudiados estrictamente desde un punto de vista cognitivo. "Uno de los aspectos que no ha sido considerado hasta ahora son precisamente esas estrategias o habilidades cognitivas complejas que los alumnos utilizan conscientemente en su aprendizaje influenciando su capacidad de comprensión y el logro de un aprendizaje efectivo" (Weinsten citado en O'Malley, 1990).

Es por esta razón que para elaborar una estrategia tenemos que entender primero cómo es este mecanismo de procesamiento de información. O'Malley (1990), explica este mecanismo y sugiere que la información se almacena de dos formas: en la memoria de corto plazo, que es la memoria de trabajo activo que guarda pequeñas cantidades de información durante un período breve, y la memoria de largo plazo, la cual está ligada a otras redes o esquemas de información y proceso, el cual se realiza en cuatro pasos: selección, adquisición, construcción e integración de la información.

- Selección- el aprendiz selecciona la información y la transfiere a la memoria de trabajo.
- Adquisición se relaciona con la información almacenada en la memoria de largo plazo del aprendiz.
- Construcción- se reorganiza la información y se construyen nuevos esquemas mentales.
- Integración- se integran los nuevos esquemas con los esquemas almacenados en la memoria de largo plazo.

En el caso particular del aprendizaje de lenguas estas estrategias consisten en el desarrollo de habilidades que promuevan, en una primera fase, el aprendizaje de un conocimiento declarativo, y en su fase última y objetivo primario del aprendizaje, el desarrollo de destrezas que propicien la automatización del conocimiento y su aplicación práctica.

Las estrategias que utiliza el aprendiz se clasifican según Tarone ( citada en Ellis, 1994) en tres tipos: estrategias cognitivas, de producción y de comunicación.

### **2.1.1 Estrategias cognitivas**

Son la manera en que el aprendiz se aproxima al conocimiento y que se a su vez se subdividen en conscientes y subconscientes pero que para no contraponerse con la definición de Rabinowitzs (citado en O´Malley,1990)–procesos conscientes– en esta investigación, se prefieren clasificar en mecanicistas (memorización o repetición) y no mecanicistas (inferencia, elaboración, síntesis y agrupación).

1. Estrategias Mecanicistas: entre las estrategias mecanicistas además de los ejercicios repetitivos y de memorización, está el *Formulaic Speech*. Según Lyon (citado en Ellis, 1994), existe una distinción con base en dos productos lingüísticos, el *Formulaic Speech*, que consiste en el discurso basado en expresiones ya hechas que utilizan tanto nativo hablantes como aprendices de la LE en ocasiones particulares y adquirido mediante la memorización ;y el discurso creativo. Scarcella y Krashen (citados en Ellis, 1994) han observado que el “Formulaic Speech” se produce cuando el aprendiz de la lengua extranjera todavía no está listo para la producción y lo utiliza como una respuesta a la presión que se ejerce en él en sus primeros estadios de aprendizaje, misma a la que responde formulando frases hechas por carecer de suficientes reglas de la LE que le permitan producir un discurso creativo.

En este estudio se considera que el “*Formulaic Speech*” se utiliza cuando se carece de un *input* verdaderamente contextualizado mediante el cual el aprendiz pueda inferir los significados de la nueva lengua y construir los modelos discursivos para referirse a ellos y que le sirvan de plataforma para lograr la creatividad en el discurso.

Los mecanismos que utiliza el aprendiz de la lengua en la producción del “*Formulaic Speech*” consiste en recurrir al hemisferio derecho mediante la memorización, para hacer una recepción rápida y responder a la presión ejercida en él para producir este tipo de producción carece totalmente de creatividad y está basada en un contexto extremadamente reducido en el que la producción, en proporción directa, es igualmente reducida.

2. Estrategias no mecanicistas o de reflexión: Son los procedimientos mediante los cuales el aprendiz elabora hipótesis basándose en el *input* y que utiliza en los casos en que las estrategias de simplificación no le son suficientes. Se tiene un ejemplo claro cuando un hablante de español hace la negación de la misma forma que lo haría en su L1 “no quiero” “no want beer”, usando la estrategia de transferencia que no es suficiente para elaborar la hipótesis correcta a la que se llegaría prestando atención al *input* adecuado (Ellis, 1994). Entre las estrategias cognitivas están las de inferencia, las de elaboración, las de síntesis y las de agrupación; pudiéndose utilizar todas ellas con ayuda de la contextualización de la lengua.

- Estrategias de inferencia: permiten deducir, por ejemplo, el significado de una palabra desconocida a través del contexto, o bien hacer predicciones sobre el sentido del texto, o completar información que no está explícita. En relación con el uso de esta estrategia. Byalstock (citado en Ellis, 1994) identifica tres tipos de hacer inferencias con base en los conocimientos previos, que le permiten al alumno ser intuitivo.
  - a) Hacer inferencias con base en el conocimiento del comportamiento lingüístico de otras lenguas, principalmente del comportamiento lingüístico de la L1.
  - b) Hacer inferencias con base en el conocimiento del mundo.
  - c) Hacer inferencias con base en el contexto.

La inferencia intralingüística, es el resultado de un análisis del “*intake*”, resultado de las predisposiciones lingüísticas o cognitivas innatas que tiene el aprendiz para

poner atención a los rasgos característicos del input basándose en el significado. La inferencia intralingüística involucra un procedimiento similar al de *Formulaic Speech*, la diferencia radica en que en este caso el aprendiz opera en los datos externos (significados) de la LE más que en los datos internos (forma).

La inferencia extralingüística, o conocimiento del mundo, y que genera de manera relevante el *input* contextualizado, es uno de los dispositivos más poderosos con los que cuenta el aprendiz para elaborar hipótesis. Consiste en poner atención a los rasgos del entorno físico y usarlos para hacer el input en la LE más comprensible. Observando las relaciones no lingüísticas que existen en relación con la lengua, el aprendiz puede asimilar el *input* que está más allá de su competencia lingüística.

Al respecto se considera en este estudio, que usando la lengua en contexto se puede lograr hacer inferencias con base en el conocimiento del mundo y realizar en paralelo inferencias intralingüísticas para la construcción de modelos lingüísticos en la lengua meta; lo cual revertirá a su vez en la construcción de modelos funcionales para el uso práctico de la lengua.

Mc Namara (citado en Ellis, 1994) sostiene que el aprendiz de L1 el cual usa “los significados como clave para la lengua más que la lengua como clave para el significado, y lo mismo debe funcionar para el aprendiz de LE, incluyendo al aprendiz adulto. El contexto situacional permite al aprendiz inferir significados justo desde el comienzo en el que se le presenta la LE. La inferencia extralingüística, por consiguiente, sirve como el medio principal que el principiante

usa para elaborar hipótesis del *input*, y esta estrategia continua teniendo muchísima importancia durante todo su proceso de aprendizaje de la LE.

- Estrategias de elaboración: permiten relacionar la nueva información con el conocimiento que se posee sobre el tema, o asociar partes de esa nueva información para reforzar la comprensión y producir conexiones nuevas
- Estrategias de síntesis: hacer resúmenes orales o escritos de la nueva información que se lee o se escribe para facilitar la retención.
- Estrategias de agrupación: Se centran en la clasificación de palabras, términos o conceptos, atendiendo a sus atributos sintácticos o semánticos.

### **2.1.2 Estrategias de producción**

Las estrategias de producción se definen como la manera en que el aprendiz aplica su conocimiento o uso de la LE. Selinker (citado en Ellis, 1994), sostiene que los aprendices de lenguas en su proceso de aprendizaje construyen un interlenguaje en el cual hacen transferencias de su lengua nativa y/o del conocimiento que han adquirido de la LE antes de adquirir la competencia en la lengua. Sin embargo Widdowson (citado en Ellis, 1994), ha sugerido que las estrategias que describe Selinker son simplemente variaciones tácticas de la estrategia de simplificación, entre las que se encuentran la transferencia (uso de la L1 del aprendiz en la formación de hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua extranjera), y la sobre generalización (uso del conocimiento de la LE que se extienden a nuevas formas en la misma LE. Taylor (citado en Ellis, 1994) por su parte, sostiene que ambas estrategias pueden ser consideradas como

manifestaciones de la misma estrategia de simplificación la cual se basa en el conocimiento previo del aprendiz para facilitar el nuevo aprendizaje

El uso que se le dé a la estrategia depende más bien de la preferencia individual, de la etapa en la que esté el aprendiz en su proceso de aprendizaje de la LE y/o del contexto de aprendizaje Mc Laughlin (citado en O, Malley, 1990).

Faerch & Kasper (citados en Ellis, 1994) sugieren que las reglas de esas hipótesis intermedias o “*interlanguage*” se forman de tres maneras:

1. Usando el conocimiento lingüístico que el aprendiz posee ya sea de su primera lengua, de la LE, o de ambas.
- 2 Induciendo reglas del *input* que se le proporciona.
- 3 Combinando ambas.

Sin embargo, estos teóricos argumentan que las estrategias de simplificación y sobregeneralización, son más bien estrategias de no-aprendizaje ya que imposibilitan la formación de hipótesis correctas.

Ellis (1994), por su parte, ha sugerido que tanto en la primera lengua como en la adquisición de la LE los modelos lingüísticos sirven de base para el lenguaje creativo, teoría que apoya Filmore (citado en Ellis, 1994) al señalar que los modelos lingüísticos son sometidos a procesos analíticos que permiten más tarde una producción de la LE más creativa.

De acuerdo con Chomsky (citado en Smith, 2009), el discurso creativo es el resultado de adquisición de reglas “creativas” de la LE, creativas en el sentido que le permiten al aprendiz de la LE crear un discurso propio. Son las reglas o

modelos lingüísticos que componen el sistema de “*interlanguage*” en el aprendiz y que forma parte de su ruta natural de aprendizaje.

Al respecto, Corder (citado en Ellis, 1994), argumenta que la adquisición de la LE debe considerarse como un proceso de “complicación”, aunque este proceso está más dirigido al producto que a los procesos de aprendizaje. Esta es la posición que adopta Meisel (citado en Ellis, 1994) con el término de “simplificación elaborada” para referirse al proceso que utiliza el aprendiz de elaborar nuevos esquemas integrando la información previa con la nueva y creando nuevas hipótesis con la ayuda del *input*.

De lo anterior se deriva que las estrategias de simplificación pueden ayudar al alumno en el proceso de producción, sin embargo resultan contraproducentes en su elaboración de hipótesis correctas respecto de la LE, llegando incluso a situar al alumno en un estado de “fossilización” en el uso de la lengua.

### **2.1.3 Estrategias de comunicación**

Son los intentos del aprendiz por comunicarse más allá de su competencia lingüística.

Tarone (citada en Jiu Lu, 2001) se refiere a las estrategias de comunicación (EC) y las define como los mutuos intentos de dos interlocutores para ponerse de acuerdo acerca de un significado en donde las estructuras semánticas parece que no se comparten. Tarone (citada en Ellis, 1994) distingue cinco tipos de estrategias para resolver el problema de la comunicación en la lengua extranjera:

- Evitar, ya sea cambiar de tema o decidir no decir el mensaje,

- Parafrasear, tratar de decir lo mismo de otra manera, o cambiar las palabras,
- Transferir (usar la L1 o incluso el conocimiento de la L2 como referencia en la producción de la L2),
- Pedir ayuda a alguien más
- Recurrir a la mímica.

Cualquiera que sea la forma en que los aprendices de la lengua extranjera utilicen estos procedimientos, éstos se basan en estrategias generales o intentos para facilitar la comunicación.

## **2.1 El papel del input en la enseñanza de la lengua extranjera en el aula.**

Ellis (1994), afirma que un input óptimo es aquel que los aprendices pueden manejar por medio de estrategias de aprendizaje. Es decir un *input* comprensible y significativo. Comprensible por ser graduado y presentado con base en el conocimiento lingüístico previo que tienen los aprendices, y significativo porque se relaciona con el conocimiento que los aprendices tienen en otras áreas cognitivas. Mc Tear (citado en Ellis, 1994) por su parte, en relación a la producción de la lengua, señala cuatro tipos de uso del lenguaje:

- Mecánico, en el que no hay ningún intercambio de significado,
- Significativo, se contextualiza la lengua, pero no se comunica realmente (este es el caso de los libros de texto ideados para la enseñanza de la lengua extranjera)

- El pseudo-comunicativo que intercambia información que es improbable que se utilice fuera del aula.
- Comunicación real, que consiste en un discurso espontáneo y natural; es, este último tipo de lenguaje al que se debe llegar en la enseñanza de la lengua.

“¿Es entonces el criterio para la selección del input como los maestros asumen, un input seleccionado y organizado de acuerdo con un criterio formal y lógico? ¿o es?, como señala Krashen (citado en Ellis, 1994), simplemente cuestión de elegir un *input* comprensible” (p.1).

Como respuesta a este cuestionamiento en este estudio se considera que los métodos empleados en la enseñanza de lengua, los cuales están diseñados solamente conforme a un eje gramatical sin tomar en cuenta el factor pragmático de la lengua para su aprendizaje, no logran satisfacer las necesidades de comunicación del estudiante, por lo que se propone presentar en el aula la lengua en contexto, con el fin de que los alumnos adquieran los modelos lingüísticos que subyacen a ellos.

Al respecto Krashen (citado en Ellis, 1994) menciona que el mismo tipo de interacciones se pueden dar tanto en un ambiente natural como en el aula; sin embargo, existen diferencias básicas que dependen del número de participantes y el entorno físico, por lo que algunas son más comunes en un ambiente que en otro. Krashen comenta que en el aula se puede proporcionar oportunidades para una comunicación genuina, y en un ambiente natural los alumnos también se pueden involucrar en un aprendizaje formal. La calidad de aprendizaje que se

obtenga en el aula dependerá entonces de qué tanto el profesor logre acortar la brecha entre el escenario natural y el aula.

Confirmando lo anterior se ha observado que la enseñanza en el aula es más efectiva cuando se aborda el aprendizaje con el método de inmersión total, o el que existe en algunas escuelas bilingües, casos en los que se expone al alumno a una diversidad muy extensa de situaciones o contextos que le permiten tener una negociación de significado y en donde se está preocupado por mantener una conversación genuina.

Al respecto Hatch (citado en Ellis, 1994), sostiene: “Lo que limita en qué grado el alumno logre su objetivo de aprendizaje son los recursos lingüísticos con los que cuenta, y qué tanto estos están en relación directa con el input que recibe” (p.155). Postulado con el que Krashen concuerda al referirse a la necesidad de que el input que se le proporcione al alumno sea comprensible y en el cual (Larsen & Long Long (1994), incluye el uso de estructuras y vocabulario que el alumno ya conoce. Es importante señalar la necesidad de exponer al alumno a situaciones y temas que le son familiares y de los cuales ya ha elaborado sus modelos mentales. Esto le permitirá ir un paso más allá -su zona próxima de desarrollo-, y le permitirá comprender nueva información sin necesidad de haber estado expuesto a ella previamente. Sin embargo, hasta ahora, el discurso en el aula se ha enfocado en un tipo particular del discurso, el cual prevalece en las clases centradas en el profesor. El discurso de tres fases consiste en intercambios en los cuales el profesor inicia, el alumno responde, y el maestro proporciona la retroalimentación, por ejemplo:

T: Is your mum at home?

P: Yes, she's at home.

T: Good, she's at home.

¿Hasta qué punto el discurso basado en la IRF (iniciativa, respuesta, retroalimentación) constituye un input adecuado para la enseñanza de LE?

Este asunto se ha tratado en una serie de investigaciones y la conclusión a la que han llegado los investigadores es que la clase de discurso que generalmente ocurre en el salón de clase (en el que la enseñanza está centrada en el profesor), está distorsionada, y añaden que es esta distorsión la que inhibe las oportunidades para aprender una lengua.

Cuando se analiza el discurso que se produce en el aula resulta claro que la sola presencia y la inadecuada participación del profesor distorsionan la interacción hasta tal punto, que ni siquiera se es capaz de proporcionar el material necesario para que el alumno pueda desarrollar su competencia. Gremmo, Hollec y Riley; (citados en Ellis, 1994). Se enseña a los alumnos únicamente a responder, y no se les proporcionan los modelos lingüísticos necesarios para ser utilizados fuera del aula. En relación a lo anterior, D'Anglejan (citado en Ellis, 1994), señala que la comunicación que se produce como resultado de la enseñanza en el aula rara vez corresponde a cualquier definición de comunicación fuera del aula y argumenta que en las clases de enseñanza de LE, el input tiene muy poca variedad y proporciona una oportunidad muy limitada para la elaboración y comprobación de hipótesis. El profesor no proporciona la retroalimentación suficiente para poder indicar al alumno que haga los ajustes necesarios en su

discurso, quedando el alumno limitado a producir sólo los tipos de discurso a los que él ha sido expuesto y que se siente capaz de producir; y sugiere que el tipo de motivación que encontramos en el aula es completamente diferente de aquella que encontramos en “la calle”. Es raro que en el aula ya sea el maestro o los alumnos tengan algo que decirse realmente y que sea tan importante para que tengan ganas de improvisar y tratar de entender lo que el otro dice. Esta es otra razón por la cual en el aula existe tan poca negociación de significado” (Mc Namara citado en Ellis, 1985, p. 150).

Sin embargo, aunque existen claras y obvias diferencias entre la enseñanza formal de lengua extranjera en el aula y su adquisición en ambientes naturales, más que considerar dichos ambientes como opuestos, sería más útil tratar de acortar la brecha que existe entre ambos.

Es en ese intento por desarrollar la competencia comunicativa de la lengua extranjera, en este caso el inglés, que se propone la contextualización de la lengua como estrategia de enseñanza.

### **2.3 El papel del contexto como estrategia de enseñanza de la lengua en el aula**

El aprendizaje tiene más probabilidad de tener éxito cuando se asocia con áreas particulares de uso, o con el universo del discurso Widdowson( citado en Ellis, 1994). Es necesario que en el aula la lengua meta se presente para su aprendizaje de modo tal que el alumno la perciba como actividad de comunicación más que como asignatura, que sienta que el idioma es algo que trasciende el acto de aprendizaje como fin en sí mismo; para lo cual el profesor necesita presentar al

alumno un *input* contextualizado.

La concepción del lenguaje como medio de comunicación y el principio didáctico de comunicabilidad exigen que todo el material lingüístico (*input*) se presente de modo que refleje su uso en la realidad. Así los alumnos aprenden el idioma en el proceso de comunicación, es decir, aprenden a hablar hablando, a leer leyendo, y a escribir escribiendo.

La comunicación sólo se produce cuando se hace uso de las oraciones para realizar una variedad de actos esencialmente de naturaleza social (actos del habla). El saber cómo hacer oraciones correctamente es solo una parte de lo que se entiende como “conocer una lengua”, y no sirve de mucho cuando ese conocimiento no puede representar los mapas cognitivos del alumno en otras áreas. Saber realmente una lengua significa saber cómo usar la lengua pragmáticamente; es decir, usarla para comunicarse. Para ello se tiene que hacer la distinción entre el significado que tienen las palabras como elementos del sistema lingüístico, y el valor que tienen cuando se usan en actos de comunicación reales.

Los enfoques de enseñanza anteriores al comunicativo están dirigidos al significado de los elementos lingüísticos y no a su valor. En inglés un ejemplo de esto sería, enseñar el presente continuo pidiendo al alumno que describa las acciones contenidas en el libro, ya que el hecho de describir dichas acciones sin un propósito de comunicación real carece de valor comunicativo.

Anteriormente, se creía que era suficiente con enseñar al alumno un modelo gramatical para que este automáticamente lo adaptara al momento de que

tuviese la necesidad de producir un patrón similar en la comunicación, sin embargo esto no es así, ya que se ha observado que en la mayoría de los casos no existe una correspondencia entre el conocimiento que tiene el alumno de las formas lingüísticas y las funciones comunicativas que él realmente puede utilizar (Brumfit & Johnson, 1991).

Supóngase que se quiere diseñar un curso de inglés para estudiantes de ingeniería mecánica, en lugar de enseñar la lengua con base en la frecuencia de las formas lingüísticas como el presente simple y la voz pasiva, utilizadas en el discurso científico, sería mejor hacer una selección de aquellos actos comunicativos que el estudiante necesite realizar más: definiciones, clasificaciones, generalizaciones, deducciones etc, y graduar su presentación de forma que el alumno pueda alargar su discurso.

El papel del contexto en la comunicación como referencia de los modelos mentales del individuo, resultado de sus experiencias con la realidad, es esencial, ya que en esos esquemas mentales o contexto es donde radica la negociación de significado o la relevancia de lo que se comunica. Tanto es así, que debería hablarse de auténtica comunicación lingüística sólo en el caso de que la negociación de significado tuviera lugar; hecho que además la distinguiría de otros comportamientos pretendidamente comunicativos.

### **2.3 El contexto y el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera**

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel ha encontrado recientemente un importante apoyo en la psicología de la comprensión y memoria del discurso. En

este campo se ha ido configurando, paulatinamente, una concepción teórica que sostiene que en la comprensión del discurso se ponen de manifiesto un conjunto de procesos psicológicos que actúan coordinadamente y que tienen como resultado la construcción de una representación mental que incluye el contenido semántico, así como un modelo referencial o situacional. Los conocimientos del sujeto están almacenados en estructuras conceptuales, organizadas jerárquicamente, que se denominan “esquemas” (Ausubel, 2004) y que, una vez activados por la entrada sensorial, buscan el ajuste a los datos que están siendo procesados. Este proceso de comprensión se realiza en una doble dirección: ascendente, es decir, a partir de los datos se activan determinados esquemas; y descendente, es decir, los esquemas actúan como hipótesis que deberían ser comprobadas con los datos. La importancia del procesamiento descendente queda puesta de manifiesto en la eficacia con la que, por ejemplo, la presentación previa de un título en una lectura tiene como un elemento de inferencia en la comprensión de un texto ambiguo al activar el esquema de nivel superior adecuado y permitir el conocimiento del procesamiento ascendente.

El proceso de comprensión del discurso se produce a partir de los conocimientos previos que el sujeto posee y, dada la organización jerárquica de las estructuras cognitivas, las ideas y conceptos de nivel más alto tienen una gran importancia en la coordinación de los nuevos conocimientos y su posterior recuerdo. Al ser significativa la información para el individuo (estar contextualizada), éste puede conectarla y agregarla a sus modelos cognitivos previos y lograr el aprendizaje. *“There are some areas of linguistic analysis in*

*which even the first steps towards the basic invariant rules can not be taken unless the social context of this speech event is considered. The most striking examples are in the analysis of discourse*" Labov (citado en Brumfit & Johnson 1991, p. 50). Murcia y Olshtain (2000), definen el concepto de competencia comunicativa como la habilidad de interpretar y producir discurso en contexto en una interacción hablada o escrita, es decir, "*language in use*".

Ese contexto al que se refieren Celce y Murcia (2000), se puede referir a: la situación (momento espacio-temporal en el que tiene lugar la comunicación), el trasfondo de modelos mentales compartidos (todo el universo de conocimientos a los que la expresión puede aludir), la competencia lingüística (el mecanismo cognitivo o proceso psicológico), y las estrategias interactivas (estrategias con las que los usuarios emprenden y regulan sus actos comunicativos).

De acuerdo con lo anterior, se propone el uso la contextualización como un elemento integrador y por lo mismo imprescindible para el proceso de negociación de significado (mediante el *input*), y el desarrollo la competencia comunicativa del alumno en la L2.

## **CAPÍTULO III**

### **Aplicación de la contextualización como estrategia en el desarrollo de la competencia comunicativa**

#### **Lineamientos**

##### **3.1 Objetivos**

El objetivo de esta propuesta es usar la contextualización como estrategia en el aula para desarrollar la competencia comunicativa en inglés de los alumnos universitarios, para que apliquen dicho conocimiento de manera pertinente a lo largo de su vida como estudiantes, y más tarde, en su vida académica y laboral.

##### **3.2 Premisas que sustentan la propuesta del uso de la contextualización como estrategia.**

El proceso de adquisición de las habilidades cognitivas ha evolucionado de manera importante en los últimos años especialmente en disciplinas como la psicología cognitiva y las ciencias computacionales.

Sin embargo, actualmente también la adquisición de una LE se considera una habilidad cognitiva compleja y por lo tanto dicha adquisición se basa en un modelo de aprendizaje de habilidades complejas.

El término de habilidad cognitiva se refiere a la habilidad de realizar varios procesos mentales. “Whereas declarative knowledge or factual information may be acquired quickly, procedural knowledge such as language acquisition is acquired gradually and with extensive opportunities of practice” Anderson, (citado en

O'Mally, 1994).

No obstante, aunque la adquisición de una LE está considerada como una habilidad cognitiva compleja con todas las implicaciones que esta definición conlleva, Chamot (citado en O'Malley 1990), se refiere a las ventajas que tiene el considerarla como tal: 1) proporcionar un marco teórico basado en los trabajos de investigación de psicología cognitiva y en las ciencias computacionales, 2) comprender la adquisición de una LE al considerar el proceso de aprendizaje como una habilidad cognitiva, 3) visualizar el mecanismo mediante el cual se puede mejorar dicha adquisición y 4), proporcionar una ventaja pedagógica en relación al uso de estrategias de aprendizaje en la adquisición de la LE.

O'Malley (1990), agrega que en este paradigma psicológico cognitivo, la información se adquiere a través de un proceso de cuatro pasos de codificación de información, que incluye: la selección, la adquisición, la construcción y la integración.

En el período de selección, los aprendices se enfocan en la información de su interés y la transfieren a su memoria de trabajo

En el proceso de adquisición los aprendices transfieren activamente la información de la memoria de trabajo a su memoria de largo plazo.

En el proceso de construcción, los aprendices, de manera activa construyen conexiones internas con la información contenida en la memoria de trabajo.

En el proceso final o de integración el aprendiz busca en su memoria de largo plazo y la transfiere a su memoria de trabajo.

Sin embargo, en este estudio se propone un proceso de aprendizaje un

cuanto tanto diferente al proceso propuesto por O'Mally (1990), y la adquisición de una habilidad cognitiva compleja, como lo es la adquisición de una LE, se describe de la siguiente manera: selección, asociación, organización/construcción e integración= adquisición.

Proceso en el que, como se puede observar, la fase de asociación o negociación de significado substituye a la de adquisición y consiste en realizar un trabajo activo que permite asociar la nueva información con la información guardada en la memoria a largo plazo. En la fase de construcción los aprendices construyen conexiones internas en las que se elaboran nuevos esquemas, y finalmente, en la fase de integración, los nuevos esquemas construidos se integran a los esquemas previos (redes esquemáticas), produciéndose el aprendizaje o adquisición, etapa que Anderson (citado en O' Mally, 1990) denomina como fase autónoma.

Anderson (citado en O'Malley, 1990) sostiene que las relaciones y argumentos en este tipo de análisis propositivo se puede representar esquemáticamente mediante una red propositiva. La unidad o esquema propositivo es un nodo o idea. Las unidades más grandes de información se pueden representar por redes propositivas que requieren de un esquema.

El valor principal de los esquemas mentales es que facilitan hacer inferencias acerca de los conceptos. Los esquemas posibilitan la habilidad de organizar, relacionar y retener la nueva información. En este estudio el objetivo es aprovechar los esquemas que ya existen en el adulto –contextualizar la LE– para lograr inferir el significado en el nuevo código y adquirir la lengua de manera

más eficiente y efectiva (desarrollo de la competencia comunicativa).

Pareciera que toda esta teoría se contrapone con el hecho de que cuando un adulto presenta dificultades para aprender una nueva lengua se le dice que los esquemas que ha construido en su lengua chocan con el nuevo sistema lingüístico (código y organización del código) y que ahí radica su mayor problema en cuanto a su aprendizaje. Sin embargo, aunque esto sea cierto en lo que respecta al código con el que representa su realidad y la organización de este, los esquemas que tiene de esa realidad son los que le facilitan el aprendizaje de una nueva lengua. Cuando se aprende una LE los esquemas mentales previos que tiene el individuo adulto en otras áreas diferentes a su conocimiento lingüístico favorecen su aprendizaje más que obstaculizarlo. Es así como en el caso del adulto, parece que precisamente el factor que pareciera que obstaculiza su aprendizaje (los esquemas mentales ya existentes en su cerebro) es, paradójicamente, el factor que lo facilita.

Siendo el adulto un ser cuyo cerebro almacena ya una gran cantidad de esquemas cognitivos construidos a partir de datos que entraron a él, ya sea por experiencia directa o indirecta (aprendizaje formal), el reconocimiento de nuevos datos, su análisis y almacenamiento no puede ser el mismo que el de un niño que no posee esos esquemas previos, por lo tanto la ruta del aprendizaje no puede ser la misma. Cuando se es adulto, la necesidad de readaptación de los esquemas existentes en el cerebro al recibir nueva información es mucho mayor que la de un niño, precisamente por tener un cúmulo mucho mayor de información.

En relación al aprendizaje de una LE al no ser el lenguaje un esquema que

funcione aisladamente, sino que es el esquema en base al cual se describen todos los demás esquemas relacionados con la realidad de un individuo, este debe integrarse a ellos. Los adultos ya han identificado, analizado y registrado el código de su lengua nativa y continúan haciendo modificaciones cada vez que están expuestos a un nuevo contexto. El aprendiz de la nueva lengua ya posee todos esos esquemas de la realidad descritos en su lengua nativa, los cuales tiene que expresarlos ahora no solo en otro código, sino con una organización diferente.

El cerebro de un adulto almacena grandes cantidades de contexto con base en los esquemas cognitivos que ha construido durante su vida, por lo que cuando entra en su cerebro una nueva información (*input*), esta trata de adaptarse a los esquemas cognitivos que ya posee para darles sentido.

El hecho de afirmar que los niños aprenden un idioma mejor que un adulto, se refiere precisamente a esa barrera que significa en el adulto, la existencia de esquemas lingüísticos previos (fonéticos, morfológicos y sintácticos) y que no existen en el niño.

El que a un adulto le sea más difícil expresarse en la nueva lengua es precisamente porque tiene tanto que decir, que es incapaz de expresar todo eso que desea y su aprendizaje se queda en una etapa de registro de la nueva lengua que a él no le es útil para representar su realidad.

Sin embargo, si se aborda la enseñanza de la lengua aprovechando los esquemas extralingüísticos ya existentes en el adulto y se promueve su asociación con los modelos lingüísticos en la LE, el resultado puede ser asombroso, ya que dicha asociación de significado permite que el aprendiz integre dichos esquemas

con el nuevo código para representarlos. Entonces es claro que esa entrada de datos, análisis y registro del nuevo lenguaje, no sólo como código sino como sistema, deba estar contextualizada.

Smith (2009), sostiene que una teoría que hace una distinción entre semántica y pragmática se basa en el hecho de que una nueva “utterance” no es equivalente a su representación de emisión como tal, sino que incluye una serie de claves estructuradas de lo que pudiera llegar a decir. Es decir, de lo que pudiera significar dentro de un contexto determinado.

Gagné (en O’ Malley (1990)), por su parte, define el proceso de adquisición como un proceso de compilación que incluye dos componentes básicos; el proceso y la composición. En la fase de proceso, el aprendizaje genera una representación propositiva de un esquema de acciones y convierte esta representación en sistemas de producción. La composición consiste en combinar varias producciones que se han automatizado previamente en una sola producción la cual supera las limitaciones de la memoria a corto plazo, y agrega, que en vista de que la adquisición de la lengua es una habilidad cognitiva compleja, es necesario que su aprendizaje sea guiado estratégicamente con oportunidades de práctica repetidas de la habilidad completa. Una instrucción efectiva de habilidades cognitivas complejas podría incluir modelar el desempeño deseado y proporcionar pistas al aprendiz en puntos cruciales evitando la necesidad de referirse continuamente a las reglas. Los estudiantes en proceso de adquirir una habilidad compleja que requiera de la etapa de composición requieren de practicar los componentes de la habilidad regularmente. Un desempeño fluido de los

factores de la habilidad (competencia comunicativa), es esencial para que se genere la etapa de composición.

Gagné (en O'Malley, 1990), menciona que la lentitud para codificar palabras se relaciona con una pobre lectura comprensiva, y hace una analogía con la dificultad para hacer operaciones numéricas básicas debido a una pobre también exposición a problemas aritméticos complejos.

Es por ello que en este estudio cuando se habla de contextualizar la lengua, dicha contextualización no se refiere a la simple adaptación de una situación, o al hecho de recurrir a personajes ficticios contenidos en un libro creado para la enseñanza de la lengua; sino a que el aprendiz utilice toda la información representativa de la realidad almacenada en su cerebro, y la relacione con nuevos modelos lingüísticos para referirse a ella, ya sea oralmente o por escrito. Debe aprovecharse el hecho de que el ser humano es el único ser capaz de hacer abstracciones de su mundo y por lo tanto no necesita experimentar directamente todo los contextos para tener conocimiento de ellos. Así es como con el registro de la experiencia de otros y el acceso a ellas, el ser humano desarrolla su capacidad intelectual y continúa construyendo esquemas al margen de su experiencia directa con el mundo.

En el caso de la enseñanza de lenguas a nivel superior, es un factor a satisfacer, que el profesor tenga un bagaje extenso de conocimientos que pueda compartir con sus alumnos y utilizar como plataforma para que el alumno pueda negociar significados a partir del contexto y adquirir los modelos lingüísticos que subyacen a ellos.

### **3.3 El papel del profesor respecto al uso de la contextualización como estrategia.**

El papel del profesor de lenguas, al igual que cualquier otro profesor de otras áreas a nivel superior, es el de proporcionar a sus alumnos los esquemas que están fuera de su experiencia directa con la ayuda de materiales y/o tecnología que pueda hacer que el aprendiz logre seleccionar, analizar, asociar y reorganizar la nueva información integrándola con sus esquemas de información ya existentes. No puede generarse ningún tipo de producción (*output*) adecuado en el ser humano si antes no hay una entrada de información pertinente y suficiente.

El cerebro humano es un procesador de información, por lo que se le debe proporcionar al aprendiz, la información que necesita con la ayuda del contexto (modelos mentales contenidos en el cerebro del adulto), para que este pueda no sólo inferir con facilidad los significados de la LE, sino que de esta forma, también logre adquirir la forma discursiva pertinente inherente a esos diversos contextos.

El objetivo de los profesores de lengua debe encaminarse a lograr que esos esquemas existentes en el cerebro de los alumnos sean la herramienta para adquirir la lengua y no el obstáculo. Debe proporcionarse entonces a los alumnos, esos esquemas expresados de forma diferente (plantillas nuevas de código y organización) para que los adapten a los esquemas cognitivos de la realidad que ya poseen.

La propuesta de este estudio consiste en enfocar la enseñanza de la LE en el adulto hacia el logro de la construcción de nuevos esquemas representativos de la realidad que ya existen en el cerebro del aprendiz en un nuevo código y con una

organización diferente (construcción de nuevas plantillas para representar la realidad).

En este proceso de construcción, sin embargo, no sólo se tiene que tomar en cuenta la entrada sino también la salida de la información (*output*) para que se efectúe el registro de la información en el cerebro, monitorear el proceso y corregir en caso de ser necesario. Mediante la fase de salida se pulirá la actividad (registrar la ejecución para que quede registrada en el cerebro ya perfeccionada), como lo hace un atleta al ejecutar cada vez ejercicios más finos y exactos.

Similar a lo que se hace al elaborar un mapa mental en el que se registra, analiza, se organiza la información y se asimila, haciendo el proceso significativo, el proceso de la lengua sigue un proceso similar: registra, analiza, almacena y produce, siendo la última fase, la de la producción (la representación del input en el habla) el estadio último de reconocimiento del *input*, exactamente como cuando entran las señales eléctricas al cerebro y este las reconoce y las manda de regreso para que se mueva un músculo, y en sentido inverso, mientras más se mueva ese músculo, más mandará a su vez, registros más finos al cerebro y este proceso se verá reflejado en una ejecución más fina.

### **3.4 Materiales**

Con la aplicación de la contextualización como estrategia en el aula se pretende lograr que el alumno que estudie una carrera profesional desarrolle su competencia comunicativa en la LE (conocimiento lingüístico y pragmático) con

base en el *input* que le proporcionará el profesor en su papel de facilitador del aprendizaje y que también él aportará como producto de su propia investigación.

Para ello el material que se utilice en el aula debe ser comprensible, significativo, funcional, e imprescindiblemente, actualizado. Un material, mediante el cual el alumno pueda primero, asociar sus modelos extralingüísticos con el nuevo código, y segundo, pueda construir sus propios modelos lingüísticos de codificación en la lengua meta. En otras palabras, el material será comprensible en la medida en que el alumno pueda asociarlo lingüística y extralingüísticamente con sus esquemas mentales previos, y con ello, entender parte de su contenido, e inferir el resto; significativo, porque estará tanto lingüística como extralingüísticamente relacionado con sus experiencias, funcional, porque será útil en su interacción con su realidad fuera del aula, y actualizado, porque corresponderá a contextos de interés e información vigentes que motiven a los alumnos. Por lo que el material con que los alumnos trabajen será un material auténtico, es decir, un material que no ha sido creado ni manipulado con propósitos educativos y la lengua contenida en él sea heterogénea y real.

Hasta ahora, en las instituciones educativas de educación superior donde la enseñanza de la lengua es una asignatura más del currículo, esta se realiza con base en los libros de texto que la institución ha escogido como los idóneos y los cuales van cambiando de nivel con base en las estructuras gramaticales contenidas en ellos. Sin embargo, en este tipo de libros la manera de abordar la lengua es siempre con base a un contexto ficticio, utilizado para generar la

situación “comunicativa” la cual siempre acaba siendo un simulacro de comunicación y que no tiene ninguna utilidad para el alumno fuera del aula.

Es así como los profesores de la lengua han observado que contextualizar y comunicar son dos términos cuya función se ha desvirtuado en la práctica docente. Contextualizar la lengua significa usarla en su sentido más amplio, es decir algo con un propósito de comunicación real, incluso el pensamiento interiorizado que comunica al individuo con él mismo.

In a school situation focus is usually on the learning content, however, the psychodynamic function is still also crucial, i.e. how the situation is experienced, what sort of emotions and motivations are involved, and thus the nature and the strength of the mental energy involved. “The value and durability of the learning result is closely related to the psychodynamic dimension of the learning process. Further, both the cognitive and the psychodynamic functions and their interplay are crucially dependent on the interaction process between the learner and the social, cultural and material environment” (*Illeris, 2004, p.34*).

## **3.5 ACTIVIDADES**

### **3.5.1 Características**

Las actividades tendrán las siguientes características:

1. Funcionales: están enfocadas a cubrir las necesidades de comunicación del alumno en la lengua extranjera fuera del aula. Sea cual sea el nivel del alumno,

incluyendo los niveles básicos, el profesor procurará que las actividades tengan un propósito útil fuera del aula.

2. Promotoras de competencias básicas: los alumnos desarrollan sus competencias en otras áreas cognitivas además de la lingüística:

(a) Investigación, interpretación, organización y comunicación eficaz de la información.

(b) autonomía en su aprendizaje,

(c) aplicación del conocimiento.

3. Interdisciplinarias: los alumnos se relacionarán en la lengua meta con otras áreas del conocimiento: geografía, política, negocios, cultura, historia, etc.

4. Graduadas: Están graduadas de acuerdo al nivel de competencia lingüística del alumno, ideadas para que el alumno pueda alcanzar su nivel próximo de desarrollo con base en el conocimiento que tiene de la lengua.

5. Integradoras: Están encaminadas a desarrollar tanto las habilidades lingüísticas receptoras como las productivas. El tiempo global de las actividades se reparte en cada una de las habilidades.

6. Desarrolladoras de destrezas sociales: Organizadas en parejas o equipos.

### **3.5.2 Tipos de actividades**

- Situaciones cotidianas: conversaciones familiares, coloquiales, diálogos, explicaciones breves.
- Exposiciones / presentaciones en un ambiente escolar y/o laboral.
- Entrevistas
- Diálogos
- Debates
- Dejar y recibir mensajes por teléfono (hoteles, ambientes laborales, casa).
- Interpretar y enviar correos electrónicos.
- Resúmenes
- Síntesis
- Conclusiones
- Resolución de problemas

### **3.6 Aplicación de la contextualización**

#### **3.6.1 Guía para la aplicación de la contextualización como estrategia en el aula en la enseñanza de una LE.**

##### **1. Planning Activity**

- El profesor seleccionará los modelos lingüísticos que serán tratados durante la clase, los cuales estarán de acuerdo al nivel que los alumnos estén cursando y con base a sus conocimientos previos
- El profesor elegirá el contexto con base a tres factores:
- Las estructuras que serán incluidas en él y que dependerán de los conocimientos previos de los alumnos.
- El conocimiento que tengan los alumnos sobre el tema (relevancia).
- Su utilidad fuera del aula ( relacionada con su carrera, con su futuro trabajo profesional, con su interacción cultural)

### **1. Warm Up Activity**

Al iniciar la clase el profesor inducirá el contexto con alguna (s) preguntas o actividad breve.

*Eg. What companies would you like to work for? Why?*

*Eg, Match the following skills with the professions or occupations and discuss in pairs the reasons why you related them like that.*

### **3. Build up activity**

El profesor establecerá el contexto y proporcionará material escrito o auditivo (auténtico) para familiarizar al alumno con el vocabulario que utilizará durante la clase (relacionado con el tema), y que servirá de soporte para las actividades posteriores

#### **4. Presentation activity**

El profesor guiará la actividad que integrará las estructuras, el léxico y los registros pertinentes (de acuerdo al contexto).

#### **5. Follow up activity**

El profesor evaluará por medio de una práctica extensiva (solución de un problema, entrevista, debate, presentación, argumentación), el uso pertinente del modelo (s) lingüísticos en la LE, actividad con la que además, los alumnos tendrán oportunidad de recibir retroalimentación por parte del profesor respecto al uso apropiado de la LE, de ampliar su vocabulario, su conocimiento previo del tema y desarrollar sus competencias en otras áreas cognitivas: investigación, selección, organización y el uso adecuado de la información (saber conocer, saber hacer y saber ser).

#### **6. Consolidation activity**

El profesor pedirá a los alumnos que realicen alguna actividad relacionada con el tema tratado durante la clase y que, de preferencia, en grupos la presenten para la siguiente clase de

#### **Ejemplo 1**

Se tomará como ejemplo la revisión de los tiempos presente simple, presente perfecto y pasado simple y el uso adecuado de los mismos en un nivel intermedio del libro **“American Headway” en la Unidad 1**, diseñada para la consolidación de conocimientos. Dicha unidad incluye diferentes ejercicios de tipo mecánico en

donde el alumno tiene que hacer las preguntas por imitación. Estas preguntas y sin conexión entre ellas.

El siguiente ejercicio consiste en una serie de preguntas contenidas en una encuesta de cuyos contenidos los alumnos probablemente no tengan idea, y que si bien el objetivo es practicar los diferentes tiempos, la actividad no es motivadora, ni significativa para el alumno. El resto de los ejercicios son ejercicios gramaticales y en ningún momento se sitúa al alumno en algún contexto específico donde pueda realizar un acto comunicativo.

Como puede observarse en los ejercicios siguientes la práctica de la lengua no está contextualizada y por lo tanto no tiene ninguna significatividad para el alumno y como consecuencia de ello no genera en él ninguna motivación hacia el aprendizaje.

Los ejercicios son mecánicos y se espera que los alumnos tengan un aprendizaje condicionado por los reactivos que se presentan.

La siguiente actividad es una propuesta concreta de cómo abordar este tema con un enfoque realmente comunicativo, es decir, los alumnos tendrán la necesidad de usar la LE para comunicarse dentro de un contexto en el que con toda seguridad estarán inmersos una vez terminados sus estudios.

Al mismo tiempo, la actividad será significativa y motivante para los alumnos ya que estos poseen esquemas extralingüísticos previos del contexto que proporcionará el profesor y que asociarán con los esquemas lingüísticos de la LE que subyace a dicho contexto.

En esta unidad temática no sólo se pretende desarrollar la competencia

comunicativa del alumno sino sus competencias en otras áreas cognitivas, como el saber hacer (al aplicar la lengua apropiadamente), y el saber ser (al tomar actitudes adecuadas en ante una situación a la que los alumnos se enfrentarán fuera del aula.

### Propuesta para el ejemplo 1

*Specific objective: At the end of the class Ss will be able to use present simple, past simple and past perfect tenses in context.*

*Communication goal. Ss will be able to plan a job search: e to search a job, how to fill out a form, how to express about their own skills and qualifications (cover letter) and how to answer to questions they might be asked in a job interview in a suitable way.*

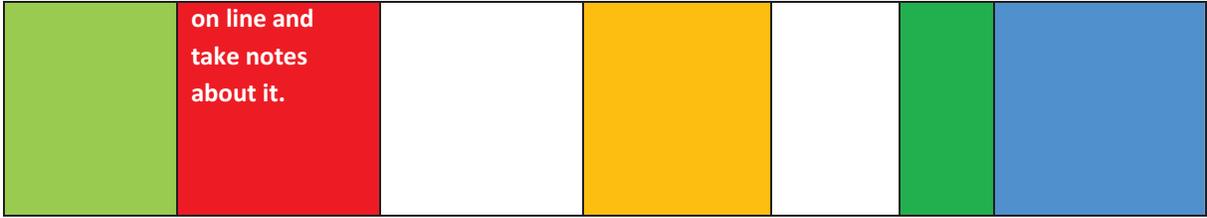
*Pragmatic goal. Ss will know how to behave in case they have a job interview.*

Activity	Instructions	Material	Interaction	Skills	Time	Possible problems and observations
Warm Up	<i>The teacher will ask Ss about the kind of activities they think they could do at the end of their university studies and in what companies.</i>	<i>Information gotten on the internet</i>	<i>T-Ss</i>	<i>Speaking</i>	<i>5'</i>	<i>Ss might have no idea how to do when having to look for a job, so the teacher will ask them to get information (previous class) about how to plan a job search ( the teacher will provide them the website address) and map a mind map with the Ss information.</i>
	<i>-The teacher will ask Ss what they found out about how to plan a job search.Ss will</i>		<i>T-Ss (team work)</i>		<i>10'</i>	
			<i>Whole group</i>			

	<p>give out the information and map a mind map on the board.</p> <p>-Ss will be asked to fill out an application form in which the Ss will include their personal data.</p> <p>Ss will be asked to check job offers and to analyse and choose the most suitable for their professional profile ( Ss will be sit together according to the carrers they´re studying).</p>	<p>Board</p> <p>Application form</p>	<p>Ss SS(pairs)</p> <p>Team work</p>	<p>Reading</p> <p>Writing</p> <p>Reading</p> <p>Speakin g</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>	<p>Ss might have problems with the meanings of some words or expressions, so the teacher will monitor the activity. and clear up doubts.</p> <p>The teacher will ask Ss (previous class) to get information about offers in the newspaper or on the internet-</p> <p>Ss might have problems to understand some of the vocabulary, so the teacher will monitor the activity and help Ss.</p>
-Build up activity	<p>Ss will be asked to think about questions they could be asked in a job interview and will be asked to make a list (with the three tenses mentioned</p>	Ss notebooks	Groups of three or four	Speaking	10'	<p>Ss will be monitored in case they have problems with the vocabulary, the use of tenses or the questions order.</p>

	<p><i>above.</i></p> <p>Ss will write the list on the board</p>	Board	Whole group	Writing	10'	
Presentation activity	<p><i>Ss will be given a list of questions they might be asked in a job interview (with their suitable answers) and discuss the answers with their partners</i></p>	Job interview	-T-Ss pair work	Reading Speaking	5'	<i>Ss might have some problems with the meaning of words, or their pronunciation, so the teacher will help them.</i>
	<p>Ss will elaborate and practice a job interview in which they'll include the answers they consider appropriate.( Ss will exchange roles)</p>	Ss notebooks	Ss-Ss (pair work)	Speaking	20'	<i>Ss might need some help to do the activity, so the teacher will monitor the activity.</i>
Follow up activity	-Ss will be asked to analyse a "cover letter" in which applicants describe their skills,	Cover letter	Group work	Reading	10'	

	<p>qualifications, training and experience and the reason why they think they're suitable for the position.</p> <p>Ss will be asked to write a similar letter thinking about their skills and qualifications (this activity will be assigned as homework in case there's no time).</p>	Ss notebooks	Individual	Writing		<p>Ss might have problems when elaborating their cover letter, so the teacher will give them the opportunity to do some research and do it properly.</p>
Consolidation activity	<p><i>Ss will be asked to analyse the steps they followed to get a job, the way they answered the job interview and to think in the kind of language they used, (including tenses, vocabulary and the appropriateness of the answers).</i></p> <p>Ss will be asked to check on the internet videos about how to apply for a job</p>	Internet	Ss-Ss (groups)  Individual work	<p>Reading Speaking</p> <p>Listening</p>	10'	<p><i>Ss might have some problems identifying the tenses they used, so the teacher will clear up their doubts and relate to tenses helped by the board.</i></p> <p><i>Ss will be given the website address in order to check the video.</i></p>





Department for  
Work and Pensions

---

## Application for employment

---

### VACANCY DETAILS

Vacancy applied for	<input type="text"/>
Vacancy number	<input type="text"/>
Employer's name	<input type="text"/>
Return form to	<input type="text"/>

- Where tick boxes appear, please press **space bar** to insert 'X' to those that apply.

### Personal details

1	Title <input type="text"/>	If OTHER, please specify ▶ <input type="text"/>	
	First name(s) <input type="text"/>	Surname <input type="text"/>	
2	Address (including Postcode) <input type="text"/>	3	Daytime telephone number (include STD code) <input type="text"/>
			Evening telephone number (include STD code) <input type="text"/>
4	E-mail address <input type="text"/>		
5	Please state driving licences held (include any points on your licence and the reasons for them) <input type="text"/>		

6 Work history (starting with the most recent first)

Employer	Position held and description of duties	Reason for leaving

7 Education and training (starting with the most recent first)

School/College/University etc attended	Qualifications gained or course studied

8 Do you hold a current, valid passport or ID card? (For overseas vacancies only)  Yes  No

9 Any other information relevant to your application (for example, skills, languages, reasons for suitability)  
*(Please use a separate sheet if necessary)*

10 If there is an age limit on the vacancy you must mark this box to confirm that you meet the age requirement.

11 References

1.	2.
Name	Name
Address	Address
Telephone number	Telephone number
Occupation	Occupation

12 If you require any particular arrangements when attending an interview, please give details.

**Declaration**

13 I confirm that, to the best of my knowledge, the information given on this form is correct. *(Print and sign)*

Signed  Date

Name

Mr Knight  
Westfords Ltd  
500 Sample Street  
Sample Town  
LZX 1XX

Your address

Phone number

Date

Dear Mr Knight

I would like to apply for the job of IT Support Officer which was advertised in today's Journal.

For the past four years I have worked in IT with Brown's. As the company is moving to another part of the country, I will be made redundant in two weeks' time.

My present job involves various IT duties in person and by phone. I also:

- deal with IT queries
- handle incoming calls
- handle incoming and outgoing post
- order printer consumables.

Before this job I was a trainee with Brightson's (Solicitors) in North Street, Invertown and completed RSA I and II in Business Administration and have various Microsoft package experience.

I have always enjoyed working with people and think my previous experience will allow me to work as part of the team and to be an effective representative of your company.

I am available for interview at any time and could start work immediately. You can ask for references from my present and previous employers.

Please find enclosed a copy of my CV for more information.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Your signature  
Your name

### **1. Why do you want to work here?**

Mention the following:

- the good reputation of the firm
- any other positive information you have about them - for example: their training record or their equal opportunities policy
- the job will give you the opportunity to do work that interests you

### **2. Why did you leave your last job?**

Be positive. If you left for health reasons, explain that you're now able to carry out all the duties for the job you are applying for. Don't use this as an opportunity to criticise your previous company. If you were dismissed, say that you take responsibility for your actions and have learnt from the experience.

### **3. Have you done this kind of work before?**

If you have, tell them the skills and experience you have and how you can use them in this job. If you haven't, describe other work experience that is relevant to this job or which will help you learn this job quickly. Emphasise your interest and your enthusiasm to learn.

### **4. What did you do in your last job?**

Describe the following things:

- skills and duties relevant to the new job
- your responsibilities
- how you worked with others
- if you worked with customers - say how you worked with them
- how long you were there
- whether you were promoted
- responsibilities you volunteered to take on

### **5. What kinds of equipment can you use?**

This is an opportunity to show an employer how you can fit into their company, remember to:

- name the types of equipment you can use that are relevant to the new job
- mention any relevant qualifications or training you have had
- tell them the length of time you have used this equipment

### **6. How long have you been out of work and how do you spend your time?**

Describe the following:

- what you have done to look for a job
- any voluntary work you have done
- any further education, study or training you have taken part in
- your hobbies and leisure activities – if appropriate

Try to link what you did to the skills and experience the employer is looking for.

### **7. What makes you think you are the right person for this job?**

Tell the interviewer about the following:

- the skills and experience you have which are relevant to the job
- the personal qualities that you bring to the job

### **8. Why have you had so many jobs?**

You could say the following things:

- you wanted to widen your experience in different types of work or in different companies
- many of the jobs were temporary
- you would rather be in work than out of work

### **9. Why have you only had one job?**

You could say the following things:

- you had several jobs within your last company
- the job offered you the opportunity to develop
- you enjoyed the work

### **10. Why should the employer take you on?**

Be ready for this question and answer confidently and positively:

- describe your skills and experience and how relevant they are to this job
- tell them you are enthusiastic and willing to learn
- tell them you are hardworking, reliable and capable

### **11. Aren't you overqualified?**

Emphasise the following:

- you are looking for something different
- you can take as well as give instructions

### **12. How do you get on with people?**

Tell the interviewer:

- how you have worked as a team in the past
- how you get on with people at all levels - give examples
- how you have provided good customer service, if this is relevant - give examples

### **13. What makes a good team member?**

Describe the skills needed, for example:

- good communication skills
- flexibility
- the ability to adapt to change
- the ability to cooperate with other people
- having a good sense of humour

Give examples of how you showed these in previous work situations or leisure activities.

### **14. How do you cope with pressure?**

Describe pressures in previous jobs using a recent example - such as how you:

- coped with a deadline that had been brought forward
- completed a rush order
- dealt with staff shortages.

**15. What are your strengths and weaknesses?**

It is a good idea to have one or two examples of each ready for this question. Employers value people who can admit their mistakes rather than blaming their failings on others.

- strengths: the employer should already know your strengths from your application but you may want to emphasise particular skills relevant to the job by giving examples
- weaknesses: start by describing parts of your last job which you found difficult and then explain how you overcame these difficulties or be brief but honest – for example: 'I can sometimes be a little too enthusiastic'

**16. What would you like to be doing in five years' time?**

Explain that you would ideally like to be working for the same company but to have developed within it.

**17. What wage do you expect to earn?**

If the wage level is negotiable, be prepared to negotiate. The difficult thing to decide is where to start. If you tell them a wage that is too high, you could price yourself out of the job. If you give an amount that is too low you could lose out.

Before going to the interview, try to find out about wage levels in your area. You can look at similar jobs advertised with your Jobcentre, in newspapers or on the internet. You might be able to use this information in your negotiations. If you are really not sure, then say you would expect to receive the going rate for the job.

**18. How often were you absent from your last job?**

If you were hardly ever off work, say so. However, if sick leave has been a problem explain why and reassure the employer that you have sorted out the problem. If you have had time off because of a disability discuss this openly, including the possible solutions – be positive.

**19. When would you be available to start?**

As soon as possible. Do not put any barriers in the way.

**20. Do you have any questions?**

You may like to prepare for this, as it is almost always asked at an interview. Asking some questions (but not too many) can show you are interested. One or two of these may be appropriate.

- do you offer ongoing training and development?
- what will my first job be?
- how soon will I hear the result of my application?
- does the company carry out performance reviews and how often?

## Ejemplo 2

En esta unidad se presenta la forma de abordar el presente simple de nivel básico en el libro **American “Headway” 1 Unidad 4** y **“New English File” Elementary (Student’s Book) Unidades 2 y 3**.

Como puede observarse en los ejercicios incluidos en el anexo, el alumno maneja muy poca variedad de modelos lingüísticos, no tienen ningún uso práctico fuera del aula y todos ellos representan un aprendizaje fragmentado al no estar insertos en un discurso contextualizado de la lengua.

En el modelo de este estudio se propone abordar el mismo tema “Present Simple” relacionándolo con información real, que bien podría ser un tema cultural como el de la manera en que viven las personas que habitan los países considerados como los más felices del mundo. Este tema ayudará a que los alumnos se expresen espontáneamente y les ampliará su conocimiento de otras culturas.

¿Qué clase de actividades son las que realizan en ellos, ¿qué deportes practican?, ¿que comida es la que disfrutan?, y detalles de ese tipo que pudieran interesar a los alumnos desde el momento que se dice que son de los países en que la gente tiene un alto grado de bienestar.

## Propuesta para el ejemplo 2

*Specific objective: At the end of the class Ss will be able to use simple present and comparatives in context (referring to habits and activities in different cultures.*

*Communicative goal: Students will debate and express their opinions defending their points of view about cultural activities in different countries.*

*Pragmatic goal: Students will get aware about other societies' way of living, and compare to their own. Students will learn how to apply for studying in a foreign university.*

Activity	Instructions	Material	Interaction	Skills	Time	Possible problems and observations
Warm up activity	Ss will be asked about the countries they consider are the happiest in the world and give reasons.		T-Ss Ss-Ss	Speaking	10'	

<b>Build up activity</b>	<i>Ss will be asked to analyse the information they got (previous class) about the happiest countries and their cultural practices. Ss will try to identify which situations or facts will contribute to their wellbeing.</i>	<b>Internet article</b>	<b>T-Ss</b>  <b>Ss-Ss- groups</b>	<b>Reading</b>  <b>Speaking</b>	<b>15'</b>	<i>Ss might have problems to understand the meanings of some words, so the teacher will monitor the activity and clear up doubts in case the Ss can't infer meanings helped by the context</i>
<b>Presentatio nactivity</b>	<i>The teacher will ask Ss to map two mind maps mentioning the activities which are practiced in the countries considered the happiest using the information the teacher gave them, and map a third map with the activities practiced in their countries.</i>	<b>Notebook</b>	<b>T-S</b>  <b>Ss-Ss (groups)</b>		<b>20'</b>	<i>-Ss could have some problems to do the activities, so the teacher will map the mind maps on the board and ask Ss to help him with examples.</i>
<b>Folloiw up activity</b>	<i>The teacher will ask Ss to work in pairs and ask questions related to the information included in the mind maps. Questions such</i>  <i>Do FinnS eat tortillas?</i>  <i>What kind of food do they eat?</i>	<b>Mind map mapped by the Ss</b>	<b>T-Ss</b>  <b>Ss-Ss</b>	<b>Speaking</b>	<b>15'</b>	<i>Ss could have problems at the time they ask questions, so the teacher will monitor the activity and help Ss. He'll take notes of pronunciation and grammar mistakes.</i>

<p><b>Consolidation</b></p> <p><b>activity</b></p>	<p><i>The teacher will ask Ss to compare the happiest countries in the world, ask them to use comparatives and write down the information</i></p> <p><i>The teacher will ask Ss to gather in groups and argue in a debate which is the happiest country.</i></p> <p><i>As an extensive activity the teacher will ask Ss to do some research about a country they are interested in (magazines, internet, books, etc.).</i></p>	<p><b>Notebook</b></p> <p><b>Board</b></p>	<p><b>Ss-Ss</b> <i>(groups of four).</i></p>	<p><b>Speaking</b></p> <p><b>Writing</b></p>	<p>15'</p> <p>20'</p>	<p><i>-Ss might have problems with comparatives, so the teacher will explain how to use comparatives and superlatives.</i></p>
--	--	--	--	--	-----------------------	--

# DENMARK

## Location:

Northern Europe, bordering the Baltic Sea and the North Sea, on a peninsula north of Germany (Jutland); also includes several major islands (Sjælland, Fyn, and Bornholm)

## Geographic coordinates:

56 00 N, 10 00 E

## Map references:

Europe

## Area:

**total:** 43,094 sq km

**country comparison to the world:** 134

**land:** 42,434 sq km

**water:** 660 sq km

**note:** includes the island of Bornholm in the Baltic Sea and the rest of metropolitan Denmark (the Jutland Peninsula, and the major islands of Sjælland and Fyn), but excludes the Faroe Islands and Greenland

## Area comparative:

slightly less than twice the size of Massachusetts

## Land boundaries:

**total:** 68 km

**border countries:** Germany 68 km



# DENMARK

## **A balanced society**

In Denmark there is a strong regard for the common good. Freedom for the individual, equal opportunities, respect and tolerance are core values

Combining a strong public sector and a free market economy, Denmark is a nation rich in its ability to innovate. A progressive tax system ensures a highly-skilled workforce and a high degree of social cohesion and personal opportunity.

## **Freedom for the individual**

Freedom for the individual, equality, respect, tolerance and mutual understanding are core values in Denmark. This is reflected in the way we organize our workplaces and educate our youth.

## **Equal opportunities**

Denmark is one of the most egalitarian societies in the world. The Danish welfare model ensures a healthy work-life balance as well as free education and healthcare for all Danish citizens. As an international student in Denmark you too will benefit from our efficient public services.

## **Equal rights**

Danish law guarantees freedom of religion and prohibits discrimination based on gender, race, belief or sexual orientation. A large majority of Danes are members of the Evangelical Lutheran Church, supported by the Danish state. Nonetheless, religion is featured very little in government, education and everyday discourse.

## **A safe and family-friendly place**

Families have plenty to do in Denmark. Bike trips, museum outings, beach excursions and cultural festivals all make for great days out. And there are plenty of parks with playgrounds. With one of the lowest crime rates in the world, children can roam freely and walk themselves to school.



# Finland

## Literacy in Finland

Definition: age 15 and over can read and write  
total population: 100% (2000 est.)  
male: 100%  
female: 100%

## Religions in Finland

Lutheran National Church 84.2%, Greek Orthodox in Finland 1.1%, other Christian 1.1%, other 0.1%, none 13.5% (2003)

## Life Expectancy in Finland

Total population: 78.35 years 74.82 years  
female: 82.02 years (2005 est.)

## Government Type

Republic

## Currency of Finland euro (EUR)



note: on 1 January 1999, the European Monetary Union introduced the euro as a common currency to be used by financial institutions of member countries; on 1 January 2002, the euro became the sole currency for everyday transactions within the member countries

# Finland

Finland's huge and beautiful outdoors makes it a natural setting for open-air activities of all kinds. The Finns love to escape from their well-run cities at every opportunity and nearly all own or rent a summer cottage which can range from a simple hut to a minor mansion. Set in the heart of forests on river, lake or seashore, they become idyllic retreats from which to go boating, fishing, swimming, walking, picking berries, or just to contemplate from a granite boulder under a huge sky. The Finns often combine this taste for simplicity with a profound interest in literature, music and art, which accounts for art centers in the heart of the countryside and a series of excellent cultural festivals punctuating the summer calendar.



## **Capital of Finland**

Helsinki

## **Total Area of Finland**

total: 338,145 sq km  
land: 304,473 sq km  
water: 33,672 sq km

## **Population of Finland**

5,223,442 (July 2005 est.)

## **Languages of Finland**

Finnish 92% (official), Swedish 5.6% (official), other 2.4% (small Sami- and Russian-speaking minorities) (2003)



# Netherlands

**National name:**Koninkrijk der Nederlanden

**Current government officials**

**Languages:**Dutch, Frisian (both official)

**Ethnicity/race:**Dutch 83%, other 17% (9% of non-Western origin, mainly Turks, Moroccans, Antilleans, Surinamese, and Indonesians) (1999 est.)

**Religions:**Roman Catholic 31%, Dutch Reformed 13%, Calvinist 7%, Islam 6%, none 41% (2002)

**National Holiday:**Queen's Day, April 30

**Literacy rate:** 99% (2003 est.)



# Netherlands

## Restaurants and bars

Most cafes in the Netherlands are open until one or two o'clock in the morning (except in the beginning of the week), and often even later at the weekends.

Alcohol is only allowed to be sold to people over sixteen.

The Dutch are noted for their frugality, or even greed. It's not without good reason that a 'Dutch treat' means you have to pay for your own share.

## Transport: on your bike

Traveling by bike is the way of getting around in the Netherlands, certainly for young people and students. The Netherlands has more bikes (and incidentally also more pigs and poultry) than people. If you're going out, take an old bike or leave it in a guarded bike shelter. Because new bikes in particular are often stolen. And there's not much chance that a bike theft will be solved and the bike returned to its rightful owner.



## Food and drink

Dutch cooking isn't regarded as particularly refined, although in recent decades increasing interest has been shown in exquisite cuisine. There are now three Michelin three-star restaurants in the Netherlands. Although the Netherlands is a coastal country, the Dutch don't eat such a lot of fish. One exception is the 'Hollandse nieuwe', or fresh herring. You pick it up by the tail, throw your head back and eat it whole, together with some chopped onion if you prefer. A lot of mussels and oysters of the highest quality are grown in the Netherlands, although most of them are exported to countries like Belgium



# Holland



## The people

Dutch society is egalitarian, individualistic and modern. The people tend to view themselves as modest, tolerant, independent and self-reliant. They value education, tolerance, hard work, ambition and ability. The Dutch have an aversion to the nonessential. Ostentatious behavior is to be avoided. Accumulating money is fine, but spending money is considered something of a vice and associated by some people with being a show-off. A high style is considered wasteful and suspect with most people. The Dutch are proud of their cultural heritage, rich history in art and music and involvement in international affairs. Dutch manners are frank and can be described as a no-nonsense attitude, informality combined with adherence to basic etiquette. This might be perceived as impersonal by some other cultures but is the norm in Dutch culture. As always, manners differ between groups. Asking about basic rules will not be considered impolite.

Visit Netherlands VIDEO <http://www.youtube.com/watch?v=Sq5DSQdl1V>

# Sweden

## Quick facts about Sweden

Everything you need to know about Sweden, in brief — from climate, to government, to lifestyle.

Area: 174,000 sq mi (450,000 km<sup>2</sup>), the third



largest  
country in

Western Europe

Longest north-south distance: 978 mi  
(1,574 km)

Longest east-west distance: 310 mi (499  
km)

Capital: Stockholm

Population: 9.4 million inhabitants

Languages: Swedish; recognized minority  
languages: Sami (Lapp), Finnish, Meänkieli  
(Tornedalen Finnish), Yiddish, Romani Chib

Form of government: Constitutional  
monarchy, parliamentary democracy

Parliament: The Riksdag, with 349  
members in one chamber

Religion: In practice, Sweden is very  
secularized. The Church of Sweden is  
Evangelical Lutheran; co-exists with many  
other beliefs

Life expectancy: Men 79 years, women 83  
years

Recently, four Scandinavian countries—Norway, Denmark, Finland, and Sweden—have been named to the list of the Top Ten Happiest Countries by the Legatum Institute, an independent, non-partisan organization that researches and advocates for an understanding of global prosperity, offering the world's only global assessment of economic wealth and well being in its 2010 Prosperity Index, which ranks 110 countries.



The company ranked each country on 89 variables sorted into eight categories—economy, education, entrepreneurship, governance, health, personal freedom, safety, and social capital. To be prosperous and happy, and thus achieve a higher ranking, a country needs to achieve high marks in all of these areas.

What's the most prosperous country in the world? Norway. What does it have that the rest of the world doesn't? The world's highest per capita GDP of \$53,000 a year. The Norwegians also have the second-highest level of satisfaction with their standard of living, and most say they're satisfied with the freedom to choose the direction of their lives. Joining Norway in the top 10 prosperous countries are Denmark, Finland and Sweden. What do these prosperous four Scandinavian countries have in common? All have generous welfare benefits and lots of redistribution of wealth. Their governments take care of their citizens, who all have abundant civil liberties. And there are few restrictions on the flow of capital or of labor.

Denmark, for instance, has generous unemployment benefits, enabling workers to find just the right job and business owners the opportunity to keep just the right number of workers. All four Scandinavian nations foster entrepreneurship, especially Sweden, which encourages its citizens to strive for business success. This gives each country's citizens the perception that working hard pays off.

Generally, this sense of well being contributes to high standards of living and a happy, satisfied feeling about life. It's no wonder that Norway, Denmark, Finland, and Sweden have been chosen as such happy places to live.

# Norway

**NORWAY.  
A UNIQUE  
STUDENT  
EXPERIENCE.**



## **FAQ**

On this page we have collected some of the most frequently asked questions (FAQs) concerning studies in Norway. We encourage you to look through the list before making an inquiry.

### **Where do I get application forms and where do I send my application?**

Application forms should be requested from the individual institution (e.g. from their website). All applications should also be sent directly to the institutions. Please

note that Study inNorway.no cannot provide application forms, nor can we process your application.

**How can I find institutions that offer courses or programmes in this subject?**

If you are seeking Masters programmes where the language of instruction is English, you should go to our online catalogue and browse by subject area.

In order to find undergraduate courses where the language of instruction is Norwegian, you should visit the Universities and Colleges Admission Service (UCAS).

(search only available in Norwegian)

For undergraduate courses and Ph.D. programmes in English you will have to check with each institution individually.

**Am I allowed to work as a student in Norway?**

Yes, students may be allowed to work up to 20 hours per week. Certain restrictions do apply.

**Do I need a visa to study in Norway?**

All students who plan to stay in Norway for more than three months will need a *Student Residence Permit*. Requirements and procedures depend on your current country of residency.

**Do I need a health insurance from my home country?**

The regulations concerning health insurance depend on your current country of residency.

### **I am from [ *your country*]. Am I eligible for any special scholarships?**

Several scholarships and financial schemes are available for foreign students. Eligibility depends on your current country of residency and level of completed education.

### **What are the tuition fees at Norwegian institutions?**

Generally, universities and state university colleges do not charge tuition fees. This also applies for foreign students. However, certain programmes/courses may have fees. Private institutions normally do charge tuition fees.

### **What are the living expenses in Norway?**

Living expenses in Norway are considered to be higher than in many other countries. You should expect to have NOK 8 900,- per month for subsistence. Requirements for subsistence are also determined by regulations concerning the *Student Residence Permit*.

### **Ejemplo 3**

Los siguientes ejemplos corresponden a la enseñanza de las expresiones *must*, *mustn't*, *have/dont'have to* y *should/ shouldn't*, en el libro "New English File" Pre-Intermediate (Student's Book) Unidades 5 (sección C) y 6 (sección D). Como se puede observar en los en los ejercicios incluidos en el anexo son mecanicistas, sin conexión unos con otros y presentan un uso de la lengua fragmentado, en los que las oraciones aisladas son la base de la enseñanza. Se observa también que los ejercicios están diseñados para lograr un conocimiento más que pragmático, metalingüístico de la lengua. De esta forma los alumnos no tienen

oportunidad de construir los modelos discursivos necesarios para comunicarse efectivamente en la lengua extranjera ni logran conocer el valor comunicativo de la lengua en un determinado contexto.

### Ejemplo 4

A continuación se presenta un ejemplo del manejo de las expresiones *must, have, should* en el libro *“New English File” Intermediate (Student’s Book), Unidad 3 (sección A)*. En estos ejercicios se observa nuevamente que se proporciona una situación que dista mucho de ser funcional para el alumno y que no propicia modelos lingüísticos que puedan generar una producción significativa para el alumno, ó por lo menos genere mediante sus ejercicios algún tipo de producción (oral ó escrita).

### Propuesta para los ejemplos 3 y 4

*Specific objective: At the end of the class Ss will be able to use the expressions should/shouldn’t, must,/ mustn’t , should have/shouldn’t have and must have/mustn’t have in context (differentiating their suitable use in each case).*

*Communicative goal: Students will express their own criteria about the most suitable way of answering a job interview.*

*Pragmatic goal: Students will learn how to behave and say in a job interview.*

Activity	Instructions	Material	Interaction	Skills	Time	Possible problems and observations
warm up	The teacher will ask Ss if they have ever had a job interview, what they were asked and how		T- Ss (whole group)	Speaking	10'	

	<p>they answered. If they haven't, what they think they'd be asked and how they'd answer.</p> <p>The teacher will give Ss some possible questions in a job interview and ask to think about the most suitable answers.</p>	Job interview	Ss-Ss (pairs)		10'	Ss might have problems while talking about the answers, so the teacher will monitor the activity and help them.
Buildup activity	The teacher will write on the board "Why do you want to work here?" and will ask Ss what they think they interviewee should answer	Board	T-Ss (whole group)	Speaking	5'	Ss might have some problems to express their ideas, so the teacher will give examples and correct in case Ss make mistakes helping them to correct them.
	<p>The teacher will elicit answers from Ss and write one or two answers on the board. I think he should answer "I live around here".</p> <p>The teacher will ask Ss to give their opinion about possible answers for the rest of the questions.</p>	Board	T-Ss  Ss(group work)	Speaking  Speaking	10'	



	<i>divided in two: "have and haven't" y "should and shouldn't"</i>					
<i>Consolidation activity</i>	<i>The teacher will ask Ss to come to conclusions and summarize how they have to behave when having a job interview and tell the rest of the group.</i>		<i>T-Ss Ss-Ss (groups)</i>	<i>speaking writing (group work)</i>	<i>5'</i>	<i>Ss might have some problems when expressing their conclusions, so the teacher will monitor the activity and take notes to let them know about their mistakes</i>

1. Why do you want to work here
2. Why did you leave your last job
3. Have you done this kind of work before
4. What did you do in your last job?
5. What kinds of equipment can you use?
6. How long have you been out of work and how do you spend your time?
7. What makes you think you are the right person for this job?
8. Why have you had so many jobs?
9. Why have you only had one job?
10. Why should the employer take you on?
11. Aren't you over qualified?
12. How do you get on with people?
13. What makes a good team member?
14. How do you cope with pressure?
15. What are your strengths and weaknesses?
16. What would you like to be doing in five years' time?
17. What wage do you expect to earn?
18. How often were you absent from your last job?
19. When would you be available to start?
20. Do you have any questions?

### **Ejemplo 5**

En el siguiente ejemplo del manejo del “*Reported Speech*” se puede observar que en los ejercicios incluidos en el anexo y que forman parte de los libros Intermediate (Student’s Book), Unidad 6 (sección A), , que aunque hay muchos ejercicios gramaticales y se incluyen ejercicios diversos, estos no tienen ninguna conexión contextual, lo cual da como resultado que los ejercicios no generen un interés genuino en el alumno ni alguna clase de asociación con sus modelos mentales extralingüísticos, es decir, no le son significativos.

En el caso del libro Pet Masterclass (for the preliminary English test los ejercicios, del que también se proporcionan ejemplos (sección 12.1), no tienen ninguna significatividad para el alumno y el tema no carece de una utilidad real fuera del aula

Con esta clase de ejercicios se inducen conductas mecanicistas que poco o nada tienen que ver con un aprendizaje significativo ni con una comunicación genuina. el hecho de incluir actividades auditivas o de escritura no implica en ningún momento que estas actividades tengan alguna funcionalidad en la vida práctica del alumno.

### **Propuesta para el ejemplo 5**

A continuación se presenta el mismo tema, “*Reported Speech*” abordado de acuerdo al modelo de contextualización de la lengua incluido en este estudio-

Esta actividad puede retomarse del ejemplo anterior pero con un objetivo diferente al de la actividad anterior ya que se trata de hacer un breve recordatorio de la información en la que los alumnos practicaron posibles preguntas y

respuestas que se podrían hacer en una entrevista de trabajo. Sin embargo ahora el objetivo es reportar la información. El hecho de que se continúe con estas preguntas permite a los alumnos seguir una secuencia de un hecho del que podrían opinar de manera real fuera del aula y ocupar en varias ocasiones el mismo material.

*Activity: Reported Speech: Upper Intermediate Level.*

*Specific Objective: students will be able to report yes /no and information questions and answers.*

*Communicative goal: Students will be able to refer to something they were asked or they answered, and explain someone what they complained about or the solutions they gave when someone complained.*

*Pragmatic goal: Students will learn how to behave when having a job interview and answer in a suitable way. Students will learn how to deal when complaining.*

Activity	Instructions	Material	Skills	Interactions	Time	Possible problems and observations
Warm up	The teacher will elicit some examples of how to report the questions and answers given in the job interview (previous class).		Speaking	T- Ss Ss-Ss (pairs)	10'	Ss might have problems to report , so the teacher will ask Ss to mention what verbs can they use and how the tenses change. The teacher will write examples on the board.
Build up	The teacher will ask Ss to remember what their classmates asked them and how they answered /	Ss notebooks	Writing	Ss -Ss	15'	Ss might have problems when writing

	<i>what they asked and how their classmates answered, and will ask them to write down the information.</i>					<i>their classmates answers, so the teacher will monitor the activity and help Ss.</i>
<i>- Presentatio nactivity</i>	<i>The teacher will ask interviewers to gather in groups of 3 or 4, report the questions and answers given by the interviewee and make a decision in order to choose the best candidate based on their answers.</i>  <i>The teacher will ask the interviewees to gather in groups of 3 or 4, report the questions they were asked by the interviewer and refer to rhe answers they gave and judge about their performance selecting someone as the best candidate.</i>	<i>Ss notes</i>	<i>Speaking</i>	<i>Ss.-Ss (groups)</i>  <i>Ss-Ss (groups)</i>	<i>20'</i>	<i>Ss might have problems to report the questions and answers , so the teacher will monitor the activity and take notes to clear up doubts at the end of the activity.</i>
<i>-Follow-up activity</i>	<i>-The teacher will ask Ss to work on the information they were asked to get in the previous class (customers complaints).</i>  <i>The teacher will ask Ss to identify the kind of complaints that a costumer can refer to, the kind of expressions a coustomer can use to complain for something they bought and isn't working properly, and the possible solutions a store can offer if the customer has the right attitude.</i> <i>-The teacher will ask Ss to map a mind map attaching experessions used to complain.</i>	<i>Information in magazines and on the internet.</i>  <i>Ss notebook</i>	<i>Reading Speaking</i>  <i>Writing</i>	<i>Ss-Ss (groups)</i>  <i>Ss-S (groups)</i>	<i>15</i>  <i>5'</i>	<i>Ss might have some problems with the meaning of some words, so the teacher will monitor the activity and will help Ss.</i>
<i>Consolidati</i>	<i>The teacher will ask Ss to</i>					<i>Ss might</i>

on Activity	<p><i>think and practice a situation about a complaint pretending to be customers/shop assistants.</i></p> <p><i>The teacher will ask shop assistants to report to their boss what the customer complained about, and the solution he gave.</i></p> <p><i>-The teacher will ask customers to report what they complained about and describe the solution they were given.</i></p>	Ss-Ss (pairs)	<b>Speaking</b>	Ss-Ss (pairs)	15'	<p><i>have problems expressing their opinions, so the teacher will monitor the activity and help Ss.</i></p> <p><i>Ss might have problems when reporting what they said, so the teacher will monitor the activity and help them.</i></p>
		Ss notebook	<b>Writing</b>	Individual	15'	

### 3.7 Observaciones de las actividades propuestas

Al utilizar la contextualización como estrategia de enseñanza–aprendizaje en el aula se observó que:

- Se genera un interés genuino en los alumnos por las actividades, y se les induce a usar la lengua meta (inglés) impelidos por la necesidad de comunicar la información que se les requiere proporcionar durante la actividad. Al tener que participar activamente en la actividad el alumno no puede eludir el uso práctico de la lengua. El alumno tiene que expresarse en la lengua si quiere dar su punto de vista.

- Se induce a los alumnos a utilizar el vocabulario que el profesor presenta durante la actividad con ayuda del contexto, y que el profesor procura sea una situación adecuada al el perfil del alumno universitario. Al investigar sobre el tema los alumnos adquieren el vocabulario en esa área y las maneras discursivas de referirse a él.
- Se logra que los alumnos construyan modelos lingüísticos en el inglés como resultado de abordar diversos temas y a los que los alumnos tendrán que referirse fuera del aula una vez terminados sus estudios.
- Se logran objetivos metalingüísticos como son el desarrollo de actitudes pertinentes que los alumnos usarán en la vida práctica fuera del aula.  
Al pedirle a los alumnos que investiguen de situaciones reales y darles información acerca de las mismas, el profesor contextualiza la lengua, y el alumno no solo aprende la lengua sino que la usa como herramienta pertinente en un determinado contexto social. .
- Se logra la interacción entre los alumnos y una mayor integración en el grupo, ya que las actividades están diseñadas para que los alumnos interactúen intercambiando opiniones y pretenden que se culminen con un trabajo que necesariamente necesita de la participación activa de los alumnos.

### 3.8 CONCLUSIONES

En una concepción del aprendizaje como elemento emancipador en la sociedad, un contexto educativo enriquecedor es aquel en el que se dan relaciones humanas vivas y en el que se realizan acciones de forma colaborativa en un ambiente de desafío intelectual y práctico. La creación de este contexto, por tanto, ha de ser una de las preocupaciones básicas del profesor universitario.

Es así como el profesor de lenguas, al igual que cualquier otro profesor, no importando la materia que este imparta, necesita reflexionar y replantear su sistema de enseñanza, el cual debe ser acorde con el que la sociedad demanda y con las políticas de generar en sus alumnos una educación sustentable (generadora de beneficios prácticos a corto y largo plazo).

Es precisamente con ese afán de responder al desafío que, en este caso, consiste en lograr que los alumnos de nivel superior alcancen la eficiencia comunicativa en el inglés; que la autora de ese estudio propuso el uso de la contextualización como estrategia pedagógica en el aula para generar:

Facilitadores didácticos: el profesor tiene la oportunidad de presentar a los alumnos un abanico de posibilidades del uso de la lengua y enriquecer sus modelos lingüísticos.

Facilitadores de aprendizaje: los alumnos crean un “puente” y asocian sus modelos cognitivos, lingüísticos y extralingüísticos previos con la LE con mayor rapidez y eficacia, lo que redundará en el desarrollo de su competencia comunicativa.

Generar un mayor interés por el aprendizaje de la lengua extranjera como

resultado de haber explorado áreas que los alumnos consideran les pueden reportar un beneficio real ya sea en su vida personal, profesional y/o laboral.

El uso de la contextualización como estrategia en el aula propuesto en este estudio, sitúa al alumno en contextos que son de su interés, ya sea por la actualidad de los temas, o bien por su utilidad práctica fuera del aula y en donde la lengua adquiere su aspecto funcional. Al proponer al alumno que piense en las preguntas que podrían hacerles en una entrevista de trabajo, por ejemplo, se le prepara para enfrentar situaciones reales fuera del aula y se le proporcionan los modelos lingüísticos necesarios para ese determinado contexto.

Por otra parte, es importante puntualizar que en este proceso de construcción de nuevos esquemas lingüísticos los profesores de lenguas no sólo deben tomar en cuenta la forma de entrada y procesamiento de la información, sino también el proceso de su salida o producción (*output*) ya que de cómo se lleve a cabo este último proceso depende qué tan eficientemente construya el alumno sus nuevos modelos lingüísticos (monitoreo y verificación de hipótesis), por lo que la profundización gramatical, de léxico y de enriquecimiento lingüístico deben siempre revertir en la producción de la lengua dentro y, sobre todo, fuera del aula.

En esta etapa de consolidación del aprendizaje se observó que el contexto funciona también como un modelo confiable del sistema lingüístico en caso de que existan en el aprendiz lagunas como resultado de una información que aún desconoce o porque los comportamientos de la lengua extranjera a los que ha tenido acceso son insuficientes.

Con lo anterior se confirma que el proceso de aprendizaje de la (LE) sólo se detiene cuando el aprendiz no recibe más evidencia que se oponga a sus hipótesis lo cual quiere decir que ha logrado la competencia en la lengua extranjera, y esta evidencia la obtiene sólo mediante un acto del habla que resulta pertinente y eficazmente comunicativo para un determinado contexto.

Se pudo observar que la aplicación de la contextualización como estrategia no sólo ayudó a los alumnos a entablar negociaciones de significado con la LE como resultado de relacionarla con sus modelos extralingüísticos, sino también le ayudo a conocer las variantes discursivas, léxicas y sintácticas en la lengua utilizadas en diversos contextos revertiendo en el desarrolló de su competencia comunicativa. Observemos un ejercicio del modelo:

Cuando se utiliza *“Reported Speech”* para que los alumnos se refieran a las preguntas que se les hicieron en una entrevista para solicitar un documento, por ejemplo, se está dando la oportunidad al alumno de practicar la lengua en contexto, es decir, se le está dando un sentido funcional a la pregunta ya que el alumno podría requerir referirse a una situación que probablemente le sucederá fuera del aula.

En cuanto a la organización del estudio, este se dividió en cuatro capítulos: en el capítulo I se intentó avalar el uso de la contextualización como estrategia en el aula para el aprendizaje de una LE (en este caso en particular, el inglés). Para ello se contrastaron la teoría conductista con las teorías cognitivas del aprendizaje y sus respectivos enfoques respecto a como se lleva a cabo dicho proceso. En este capítulo se hizo también referencia a los aspectos pragmáticos considerados

en las teorías contemporáneas del aprendizaje de lenguas los cuales son producto de la experiencia del aprendiz con su entorno social, e incluidos en sus esquemas cognitivos construidos siempre en relación a un contexto.

En el capítulo II se hizo referencia a las estrategias utilizadas en el aprendizaje de lenguas y en especial a las estrategias cognitivas en las que el contexto funciona como factor determinante para la asociación de la LE con los esquemas extralingüísticos existentes en el aprendiz, y para la construcción de los nuevos esquemas lingüísticos que subyacen a ellos.

En el capítulo III se mencionan las premisas teóricas que sustentan el uso de la contextualización como estrategia en el aula, las características a cubrir del material y las actividades durante la clase, el papel del profesor, se proporciona un “*framework*” o modelo, de su aplicación, se describen ejemplos de la manera de abordar la enseñanza de la lengua, que se utiliza en la mayoría de las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas hoy en día, y se proponen ejemplos concretos de su aplicación.

Finalmente se exponen las conclusiones respecto de la misión que tiene el profesor de nivel superior de generar en sus alumnos habilidades que los ayuden a resolver las necesidades que enfrentarán como profesionistas en un mundo globalizado. Tarea que en el caso particular del profesor de lenguas, y particularmente en el caso del profesor de inglés, adquiere especial relevancia por haberse convertido el inglés en una lengua internacional y como consecuencia de ello, en una herramienta necesaria para que el profesionista pueda desenvolverse con éxito en su vida estudiantil y laboral.

En las instituciones a nivel superior se necesita cambiar el enfoque de la enseñanza de la lengua y no basarla exclusivamente en modelos gramaticales; y para ello se necesita enseñar la lengua con materiales que permitan la transferencia de la enseñanza de la competencia de la gramática a la competencia en la comunicación y pensar en el funcionamiento de las oraciones no cómo elementos aislados sino en su función dentro del discurso en la comunicación. El alumno debe aprender a realizar diferentes actos comunicativos dentro de contextos sociales que le sean pertinentes ya como profesionistas fuera del aula.

Es pertinente mencionar que en este estudio no existen datos estadísticos formales que registren el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos como resultado del uso de la contextualización, ya que su objetivo fue básicamente el de avalar teóricamente la propuesta y presentar sugerencias de su aplicación mismas que se realizaron con base en las observaciones de la autora durante su labor como docente. Se considera que si la intención fuese, en un futuro, por ejemplo, avalar su uso en instituciones de nivel superior, se haga el registro y análisis de datos estadísticos específicos relacionados con su aplicación, aunque dicha tarea sería objeto de un estudio posterior.

Podemos concluir que los profesores de lenguas extranjeras en instituciones educativas a nivel superior deben encausar la enseñanza de la lengua usando esta de acuerdo a su naturaleza: “un instrumento para la comunicación”, y utilizarla en el aula para referirse a los modelos extralingüísticos que el alumno ya posee en otras áreas cognitivas y a las que será expuesto al término de sus estudios. No debemos olvidar que la lengua es el reflejo

materializado en el habla (oral o escrita) de la organización de nuestro pensamiento (modelos mentales) y esa organización solo se puede adquirir en el aula si exponemos al alumno a una diversidad de contextos que le resulten significativos y funcionales fuera de ella. De esta forma el alumno podrá adquirir la competencia comunicativa que subyace a dichos contextos y el profesor logrará ampliar el abanico expresivo del alumno.

For education to be an enriching experience the meanings that emerge must become personal, and they must be significant and important in some part of the person's life. Meanings must also be available; that is they must prove useful and effective meaning in mediating one's transactions; transactions with stored knowledge, with people and with the world around. (Thomas & Augstein, citado en Williams & Burden, 1997).

De acuerdo con lo anterior, la estrategia didáctica propuesta en este estudio está encausada a que el alumno desarrolle su competencias pragmática en el uso de la lengua y cumpla con el requisito que la sociedad de hoy demanda a un profesionalista: ser competente comunicativamente en el uso del inglés.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, S. (2007). *Psicología del Niño en Edad Escolar*. Costa Rica: UNED.
- Atkinson, D. (2002). *Towards a socio cognitive approach to second language acquisition*. "Modern Language Journal", 86(4), 525-545.
- Ausubel, D. P. (2004). *Adquisición y Retención del Conocimiento: Una perspectiva Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bachman, L. (1990). *Habilidad lingüística comunicativa en Lobera et al (1995). Competencia comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edesa.
- Bruner, J.S. (2001). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Brumfit, C. & Johnson, K. (1991). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Calventus, J. (1996). *Aproximación al Constructivismo Dialéctico*. Disponible en: [http://www .utpl.edu.ec/educittes/images/publicaciones/publ-educittes-032.pdf](http://www.utpl.edu.ec/educittes/images/publicaciones/publ-educittes-032.pdf). Recuperado el 27 de julio de 2010.
- Canale, M y Swain, M. (2008). *Fundamentos Teóricos de los Enfoques Comunicativos* Disponible en [http://www.quadernsdigitos.net/datos\\_web/hemerotecA/r\\_3\\_nr\\_46/a\\_673/673.html](http://www.quadernsdigitos.net/datos_web/hemerotecA/r_3_nr_46/a_673/673.html). Recuperado el 29 de Julio de 2010.
- Castañeda, (2009). Entrevista a Bill VanPatten (Universidad de Texas TECH) Marco ELE, Número.8,2009,pp.1-4. En r. d. 1885-2211/Núm.8. España marco ELE: Disponible en <http://redalyc.vaemex.mx>
- Celce & Murcia. (2000). *Discourse and Context in L language Teaching. A guide for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1986). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Dasen, P. (1988). *Between the Universal and the Specific*. "The Contribution of the cross-cultural approach". "Archives de Psychologie" 56, p. 265-269.
- Ellis, R. (1994). *El Estudio de la Adquisición de la Lengua*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escandell, M. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.

- Fernández. (2003). Propuesta curricular y Marco Común europeo de referencia. Desarrollo y Teorías..Ciudad de México: Numen
- Forrester, J. (1994). *Learning through Systems Dynamics as Preparation for the 21Century*. Disponible en <http://clexchange.org/ftp/documents/Roadmaps/RM8/D-4434-1pdf>.
- Gaona, M. (1986). En su tesina: *Teoría Jean Piaget Acerca del Desarrollo Cognoscitivo del Niño y su Relación con el Aprendizaje*. Disponible en <http://www.bibliodgsca.unam.mx/tesis/>.
- García de Quezada, R. *La incidencia de las Estrategias de Aprendizaje en el Diseño del Currículo*. (1994). Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0129.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0129.pdf)
- Gardner, H. (1993).*Estructuras de la Mente*. Santa Fe Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2001).*Los Profesores como Intelectuales: Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*.Madrid: Paidós.
- Glaserfeld, V. (1995). *Constructivisme Radical et Enseignement. Lecture at theUniversitéLával*.Québec,CanadaCanada: Disponible en [http://www.youtube.com/watch?v=r7pWMPXLrnQ&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=r7pWMPXLrnQ&feature=player_embedded).
- Guevara y Macotela. (2008). Escuela del Fracaso al Éxito, cómo lograrlo apoyándose en la Psicología. Ciudad de México: Pax México.
- Hymes, D. (1986). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Illeris, K. (2004).*The three dimensions of learning*. New York: Routledge.
- Jun, L. (2001).*Asian, student´s classroom communication patterns in U.S. Universities: An ethnic perspective*.U.S: Library of Congress.
- Kuhm, T. (2005). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*.Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.London: Longman.
- Larsen, F. & Long, M. (1994). Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos.
- Lantolf, J. P. (2004). *Sociocultural Theory and Second and Foreign Language Learning; In K. van Esch& O. St. Johns (Eds.) New insights into foreign language learning and teaching, .*

- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje Significativo; Teoría y Práctica*. Madrid: Visor.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating form-focused*. New York: Routledge.
- Novak, J. G. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge*. New York: Routledge
- Ommagio, H. (2001). *Teaching Language in Context*. Belmont. Heinle & Heinle.
- O' Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York. Cambridge: University Press.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morat.
- Pritchard, D. (2006). *What is this thing called knowledge?* New York: Routledge.
- Richards, J. & Lockhart C. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Romero, S. (1998). Desarrollo de la competencia comunicativa. Disponible en [http://www.robertexto.com/archivo9/compet\\_comunic1.htm](http://www.robertexto.com/archivo9/compet_comunic1.htm). Recuperado el 30 de mayo de 2010. *Communication and Language*. "Journal of Human Evolution", págs. 465- 474.
- Smith, N. (1999). Chomsky. *Ideas and ideals*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Schunk, D. (1998). *Learning Theories and Educational Perspective*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Smith, N. (2009). *Ideas and Ideals*. U.K: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). "Communicative Competence" *Some rules of comprehensible output in its development*. En S. Grass y C. Madden: Input en second language acquisition.
- Thomas & Augstein. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge, New York, Michigan, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.
- Van Patten, B. (2003). *From Input to Output, a Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: Mc.Graw Hil.
- Van Dijk T. (1997). *Discourse set*. New York: Sage
- Vygotski, L. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Quinto Sol
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Vries, R. D. *Piaget Social Theory*. Disponible en <http://www.edu/act/journal/devires.2006>, pág. vol. 17 no 1. Recuperado el 27 de noviembre de 2010.

## BIBLIOGRAFIA DEL MATERIAL

Website of the U.K Government: Direct.Gov. Application form .Disponible en: [http://www.dwp.gov.uk/docs/es5jp-application\\_form-for-employment.rtf](http://www.dwp.gov.uk/docs/es5jp-application_form-for-employment.rtf). Recuperado en abril 2012.

Website of the U.K Government: Direct.Gov .Cover letter. Disponible en: [http://www.direct.gov.uk/pproud\\_consum\\_dg/groups/dg\\_digital/assets/@dg/en/@employment/documents/digitalasset/dg\\_173860.pdf](http://www.direct.gov.uk/pproud_consum_dg/groups/dg_digital/assets/@dg/en/@employment/documents/digitalasset/dg_173860.pdf).Recuperado en abril 2012.

Website of the D.K. Government: Denmark: D.K. Disponible en: <http://www.denmark.dk/en/menu/lifestyle>.Recuperado abril 2012.

Website of the D.K. Government: Denmark: D.K .Map. Disponible en: <http://www.denmark.dk/en/menu/About/Denmark/Denmark -In-Brief/>.Recuperado en 2012.

Website of the D.K. Government: Denmark: D.K .Study in Denmark. Disponible en: <http://studyinDenmarkdk/whydenmark/quality-of-life-i/asafe-and-balanced-society>.Recuperado en abril 2012.

Website of the U.K Government: Direct.Gov . Dos and Don'ts at an interview . Disponible en: [http://www.direct.gov.uk/en /Employment/Jobseekers/Helpapplying\\_for\\_a\\_job/DG\\_173701](http://www.direct.gov.uk/en /Employment/Jobseekers/Helpapplying_for_a_job/DG_173701).Recuperado en abril 2012.

Vault career intelligence. Dos and Don'ts Interview. Disponible en: [www.vault.com/video](http://www.vault.com/video).Recuperado en abril 2012.

Bob Brooke. All Scandinavian. Finland Basics. Disponible en: <http://www.allscandinavian.com/finlandbasics.htm>.Recuperado en abril 2012.

Finland.Facts.GreenwichMeantime.com. Finland Facts. Disponible en: <http://www.pggreenwichmeantime.com/time-zone/europe/european-union/finland/facts/index.htm>.recuperado en abril2012.

The New York Times. Job Market. Disponible en: <http://jobmarketnytimes.com/pages/jobs/>. Recuperado en abril 2012.

Chicago Tribune. Chicago Jobs Disponible en: <http://www.chicagotribune.com/class.fied/jobs>.Recuperado en abril 2012.

EngVID: free English video lessons J ob interview skills questions and answers.  
Disponible en [www.engvid.com](http://www.engvid.com).Recuperado en abril 2012.

Metacafe. Job Interview Tips-Video. Disponible en:  
[www.metacafe.com/watch/1216768/Job-Interview-Tips](http://www.metacafe.com/watch/1216768/Job-Interview-Tips). Recuperado en abril 2010.

Job interviews. Disponible en: <http://www.metacafe.com/watch/972538/learn-english-job-interview/>. Recuperado en abril 2012.

About.com.Job Searching.Video.Effective Interviewing. Disponible en:  
<http://viedoabout.com/jobsearch/Job-Interview-Tips.htm>.Recuperado en abril 2012

Videojug.Money and careers. How to complain successfully. Disponible en:  
[www.videojug.com/film/how-to-complain-succesfully](http://www.videojug.com/film/how-to-complain-succesfully).Recuperado en abril 2012.

Videojug.Creative and culture. How to complain in a restaurant. Disponible en  
[www.videojug.com/film/how](http://www.videojug.com/film/how-to-complain-in-a-restaurant) to complain-in-a -restaurant.

5 min Lifevideopedia. How to answer questions at a job interview. Disponible en:  
[http://www.5min.com/Video/How-To-Answer-Qustions-at-a-Job-interview\\_24245953](http://www.5min.com/Video/How-To-Answer-Qustions-at-a-Job-interview_24245953).Recuperado en abril 2012.

Fact Monster.World.Netherlands. Disponible en:  
<http://www.factmonster.com/pla/A0107824.htm>.Recuperado en abril 2012. Recuperado en 2012.

e.Diplomat. Netherlands. Disponible en: [http://www.ediplomat.com/np/cultural-etiquette/ce-ce\\_nl.htm](http://www.ediplomat.com/np/cultural-etiquette/ce-ce_nl.htm). Recuperado en 2012.

Eindhoven.ev. Coming to the Netherlands and Eindhoven region. Disponible en:  
<http://www.eindhoven.ev/en/Introduction/coming-to-the-Netherlands-and-the-Eindhoven-region/the-Dutch-their-way-of-living-and-their-culture>.Recuperado en 2012.

Study in Norway. Norway a unique student experience.Disponible en:  
<http://www.studyinnorway.no/sn/study-in-Norway>. Recuperado en abril 2012.

Website of the U.K Government: Direct.Gov Planning your job hunting.Disponible en:  
[http://www.direct.gov.uk/en/Employment/Jobseekers/Helpapplying-for-a-job/DG\\_173648](http://www.direct.gov.uk/en/Employment/Jobseekers/Helpapplying-for-a-job/DG_173648).Recuperado en abril 2012.

Website of the U.K Government: Direct.Gov Preparing for a job interview.. Disponible en:  
<http://dwp.gov.uk/docs/Jobkit=interview-prep.pdf>.Recuperado en abril. 2012

Website of the U.K Government: Direct.Gov. Questions you might be asked in a job interview. Disponible en:  
[http://www.direct.gov.uk/en/Employment/Jobseekers/Helpapplyingfor a Job/DG\\_173785](http://www.direct.gov.uk/en/Employment/Jobseekers/Helpapplyingfor-a-Job/DG_173785)  
Recuperado en abril 2012.

You Tube.9-Interview Questions you might be asked/ Video. Disponible en:  
<http://www.youtube.com/watch?v=atelGxowLQH>.Recuperado en abril 2012.

Sweden.SE.Quick Facts. Disponible en : [http://www.sweden.se/eng/home/Quick facts/](http://www.sweden.se/eng/home/Quickfacts/).Recuperado en abril 2012.

All Scandinavia. Four. Scandinavian Countries named to Top Happiest Countries List.  
Disponible en: <http://www.allscandinavia.com/happiestcountries.htm>. Recuperado en 2012.

You Tube.Two sample interviews..Disponible en.  
[http://www.youtube.com/watch?v=bq\\_hQ4uzAo](http://www.youtube.com/watch?v=bq_hQ4uzAo). Recuperado en abril 2012.

## ANEXOS

## Ejemplo 1 – American Headway

Unit 1

# It's a wonderful world!

Tenses • Auxiliary verbs • Short answers • Learning vocabulary • Social expressions

### TEST YOUR GRAMMAR

1 Make questions with *you* from the sentences.

- I come from Japan. (*Where?*)

Where do you come from?



- I was born in São Paulo in 1984. (*Where? When?*)

Where were you born? When ...?

- I live in Montreal. (*Where?*)
- I speak three languages. (*How many?*)
- I'm studying English because I need it for my job. (*Why?*)
- I've been to the United States, Canada, Japan, and Australia. (*Which countries?*)
- I've been studying English for three years. (*How long?*)
- I watched a movie with some friends last night. (*What?*)

2 Ask and answer the questions with a partner.

Where do you come from?

From Mexico.

Where were you born?

In Puebla, a city near Mexico City.

3 Tell the class about your partner.

Enrique comes from Mexico. He was born in Puebla in 1985, but now he lives in Mexico City.

### WHAT DO YOU KNOW?

Tenses and auxiliary verbs

1 Answer the questions in the quiz.

GENERAL KNOWLEDGE

## QUIZ

- When did the modern Olympic Games start?
  - 1806
  - 1896
  - 1922



- How long does it take for the sun's rays to reach Earth?
  - 8 minutes
  - 8 hours
  - 8 days
- What was Neil Armstrong doing when he said in 1969, "That's one small step for a man, one giant leap for mankind"?
  - the Atlantic Ocean
  - the Pacific Ocean
  - the Indian Ocean
- What doesn't a vegetarian eat?
  - the Atlantic Ocean
  - the Pacific Ocean
  - the Indian Ocean
- If you are flying over the International Date Line, which ocean is below you?
  - the Atlantic Ocean
  - the Pacific Ocean
  - the Indian Ocean
- What does VIP stand for?



2 **T1.1** Listen and check.

**GRAMMAR SPOT**

1 Which questions in the quiz contain the following tenses?

Present Simple	Past Simple	Present Perfect Simple
Present Continuous	Past Continuous	Present Perfect Continuous
Present Passive	Past Passive	

2 Which tenses use the auxiliary verbs *do/does/did* to make the question and negative?

Which tenses are formed with *have*?

Which tenses are formed with *be*?

▶▶ Grammar Reference 1.1–1.3 p. 136

3 In groups, write some general knowledge questions. Ask the other groups.

7. Which language is spoken by the most people in the world?

- a. Spanish b. Chinese c. English

8. Where were glasses invented?

- a. Mexico  
b. Italy  
c. China



9. How many times has Brazil won the World Cup?

10. Why didn't Nelson Mandela become president of South Africa until he was 76 years old?



11. What was Abraham Lincoln doing when he was assassinated?

- a. Giving a speech  
b. Watching a play  
c. Playing cards

12. How long has Nintendo been selling video games?

- a. Since 1968  
b. Since 1978  
c. Since 1988

**PRACTICE**

**Negatives and pronunciation**

1 Correct the information in the sentences.

- The sun rises in the west.
- Cows eat meat.
- Mercedes-Benz cars are made in Canada.
- Neil Armstrong landed on the moon in 1989.
- Abraham Lincoln was giving a speech when he was assassinated.
- The Pyramids were built by the Chinese.
- We've been in class for one month.
- We're studying Japanese.

*The sun doesn't rise in the west! It rises in the east!*

**T1.2** Listen and compare your answers.

**Talking about you**

2 Complete the questions.

- A What did you do last night?  
B I stayed home and watched television.
- A What kind of books \_\_\_\_\_ like to read?  
B Horror stories and science fiction.
- A \_\_\_\_\_ ever been to the United States?  
B Yes, I have. I went there last year.  
A \_\_\_\_\_ like it?  
B Yes, I really enjoyed it.
- A What \_\_\_\_\_ the teacher \_\_\_\_\_ ?  
B He's helping Maria with this exercise.
- A \_\_\_\_\_ your mother do?  
B She works in a bank.
- A \_\_\_\_\_ do your homework last night?  
B No, I didn't. I didn't feel well.
- A What \_\_\_\_\_ doing next weekend?  
B I'm going to a party.
- A \_\_\_\_\_ have a TV in your bedroom?  
B No, I don't. Just a CD player.

**T1.3** Listen and check. Then with a partner, ask and answer the questions about you.

**is and has**

3 **T1.4** Listen to the sentences. They all contain 's. Write *is* or *has*.

- \_\_\_\_\_ is
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## MAKING CONVERSATION

### Short answers

- 1 **T 1.5** Listen to the breakfast conversation. How does Pam feel?

Dad Good morning! Did you have a nice time last night?

Pam Yes.

Dad Do you want breakfast?

Pam No.

Dad Have you had any coffee?

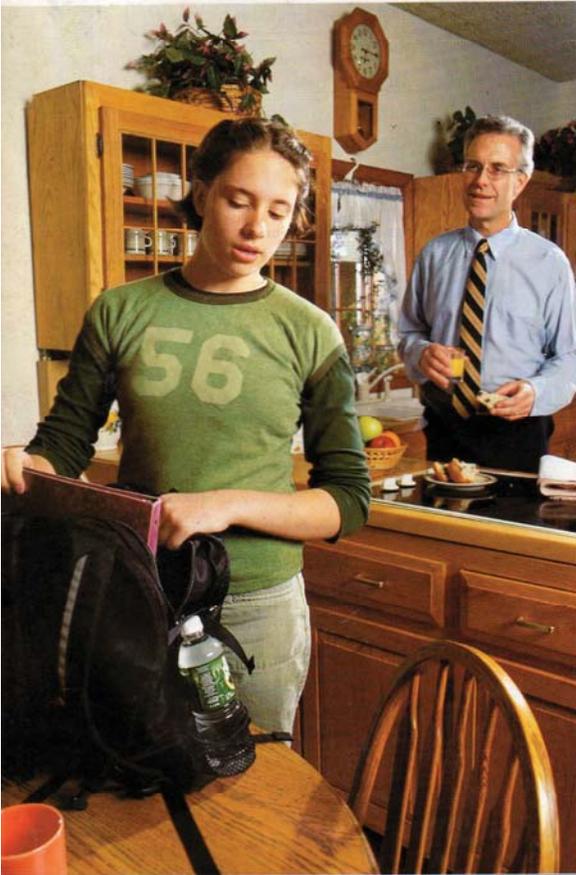
Pam Yes.

Dad Is Bill coming over tonight?

Pam No.

Dad OK. Are you leaving for school soon?

Pam Yes. Bye!



- 2 **T 1.6** Listen to a similar conversation. What are the differences?

- 3 Complete the conversation.

Dad Good morning! Did you have a nice time last night?

Pam Yes, I did. I went to the movies with Bill.

Dad Do you want breakfast?

Pam No, thanks. I'm not hungry.

Dad Have you had any coffee?

Pam Yes, I have. I don't want any more, thanks.

Dad Is Bill coming over tonight?

Pam No, he's not. He's going out with his friends.

Dad OK. Are you leaving for school soon?

Pam Yes, I am. I'm going right now. Bye!

- T 1.6** Listen again and check.

- 4 Close your books. Try to remember the conversation.

### GRAMMAR SPOT

- 1 We use short answers in English conversation. It helps if you can add some information.

*Did you watch the game last night?*

*Yes, I did. It was great!*

- 2 Reply to these questions using a short answer. Add some information.

Do you like cooking?

*No, I don't. But I like to eat!*

Do you have any brothers or sisters?

Is it cold out today?

Are you working hard?

Did you go out last night?

Have you ever been to Singapore?

▶ Grammar Reference 1.4 p. 137

- 5 **T 1.7** Listen and answer the questions with a short answer.

## PRACTICE

### Conversations

1 Match a line in A with a short answer in B and a line in C.

A	B	C
1. Do you like studying English?	No, I haven't.	It's rainy and cold.
2. Is it a nice day today?	Yes, I am.	It's my favorite subject.
3. Have you seen my pen?	Yes, I do.	I couldn't afford to.
4. Are you staying home this evening?	No, I didn't.	Do you want to come over?
5. Did you take a vacation last year?	No, it isn't.	You can borrow mine if you want.

**T 1.8** Listen and check. Practice the conversations with a partner.

2 Stand up! Ask three students the Yes/No questions in the chart below. Add one or two questions of your own. Put Y for *yes* and N for *no* in the columns. Give short answers in your reply, and add some information.

CLASS SURVEY	S1	S2	S3
 1 Do you have a computer at home?			
 2 Are you going out tonight?			
 3 Do you play a musical instrument?			
 4 Did you watch TV last night?			
 5 Have you seen any good movies lately?			
 6 Are you going to have coffee after class?			
7 <i>Do you enjoy studying English?</i>			
8 <i>Have you been given any special material to use in class?</i>			

### Getting information

3 The United Nations invites celebrities from all over the world to be Goodwill Ambassadors. Work with a partner. You each have different information about Kaori Sato, who works for the UN. Ask and answer questions.

**Student A** Go to page 98.

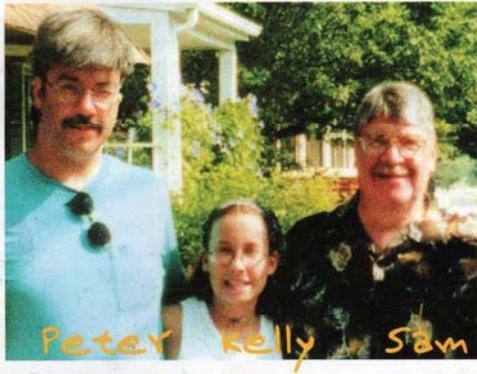
**Student B** Go to page 100.



## LISTENING AND SPEAKING

### My wonders

- 1 **T 1.9** Listen to three people from the same family giving their ideas of the wonders of the modern world. Complete the chart.



	What is the wonder?	What's good about it?	Are there any problems?
Sam	air travel		
Kelly			
Peter			

- 2 Work in pairs. Which of the inventions do you think is the most important? Which has changed the world the most? Mark them 1 for the most important to 8 for the least important.

___ the computer	___ nuclear weapons
___ the car	___ the space rocket
___ the television	___ the cellular telephone
___ the airplane	___ the space satellite

- 3 Work in groups of four. Work together to agree on the three most important inventions!
- 4 Talk together as a class. What other machines, inventions, or discoveries would you add to the list?

## VOCABULARY

### Learning vocabulary

These exercises will help you think about how you learn vocabulary.

#### Meaning

- 1 These sentences all contain the nonsense word *oggy*. Is *oggy* used as a verb, an adjective, a noun, or an adverb?
- I couldn't hear the movie because the man next to me was eating his *oggy* so loudly.
  - There was a lot of snow on the ground. Unfortunately, I *oggyed* on some ice and crashed into a tree.
  - When Pierre and Madeleine met, they fell *oggyly* in love and got married one month later.
  - After an *oggy* day at work, with meetings and phone calls all day, I was ready for a quiet evening.

Can you guess what *oggy* means in the four sentences? Which real English word goes in each sentence?

passionately   skidded   hectic   popcorn

#### Pronunciation

- 2 Underline the word with the different vowel sound.

- good   food   wood   stood
- bread   head   read (present)   read (past)
- paid   made   played   said
- done   phone   son   won
- dear   hear   bear   near

**T 1.10** Listen and check.

#### Word formation

- 3 Complete the sentences with a suffix from the box.

-or   -ion   -ing   -ive   -ivities

- My brother's an act or. He's making a movie now.
- My grandmother is 89, but she's still very act ive.
- This is not a time to do nothing. It is a time for act ing.
- Act ion is not usually a well-paid job.
- We do a lot of act ivities in class to learn English.

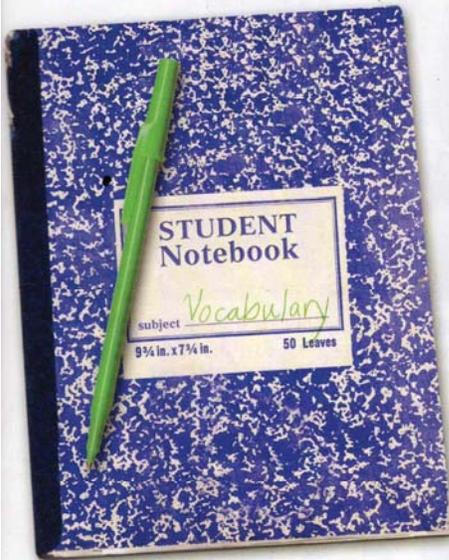
### Words that go together

4 Match a word in A with a word in B.

A	B
strong	carefully
full-time	coffee
movie	in love
drive	a sweater
fall	star
try on	job

### Keeping vocabulary records

- 5 Discuss with your teacher and the other students how they keep vocabulary records.
- Do you have a special notebook? Do you write the translation? What about pronunciation?
  - Do you write a sentence with the new word?



**WRITING:** Correcting mistakes

▶▶ Go to page 110

## EVERYDAY ENGLISH

### Social expressions

- 1 When we're talking with friends, we use a lot of idiomatic expressions!

*Hurry up, we're late!*

*Hang on. I have to go to the bathroom first.*

Match a line in A with a line in B.

1. c    4. \_\_\_\_\_    7. \_\_\_\_\_    10. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_    5. \_\_\_\_\_    8. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_    6. \_\_\_\_\_    9. \_\_\_\_\_

A	B
1. Sorry I'm late. I got stuck in traffic.	a. That sounds like a good idea. You need a break.
2. Bye, Mom! I'm going to school now.	b. So am I. I can't stand all this rain.
3. Have you heard that Jenny's going out with Pete?	c. Don't worry about it. You're here now. Come and sit down.
4. How long did it take you to do the homework?	d. Ages! How about you?
5. I don't know about you, but I'm sick and tired of this weather.	e. Yes, it cost a fortune!
6. Who was that I saw you with last night?	f. Really? I don't know what she sees in him.
7. I'm tired. I'm taking next week off.	g. I'm sorry. I can't make it then. How about a little later?
8. Hey! Let's go running in the park!	h. Take care, Honey. Have a nice day!
9. Can we get together this afternoon at 3:00?	i. Me? Run? You must be kidding!
10. What a gorgeous coat! Was it expensive?	j. None of your business!

- 2 **T 1.11** Listen and check. Memorize some of the conversations. Close your books and practice them in pairs.
- 3 **T 1.12** Listen to the sentences. Reply using one of the lines in B in Exercise 1. You will have to change some of them a little.
- 4 Choose some of the conversations and continue them.
- A What a gorgeous coat! Was it expensive?  
 B It cost a fortune. But the material's beautiful, don't you think?  
 A Wow! Where did you get it?  
 B I saw it in the window of that new store on Main Street, you know, it's called "Chic."  
 A Yes, I know it. They have some really nice stuff.

## Ejemplo 2 - New English File Elementary

2

A

G present simple  and   
 V verb phrases, irregular plurals  
 P consonant sounds, third person -s

They live in a flat.  
 He doesn't smoke.

### Cappuccino and chips

#### 1 VOCABULARY verb phrases

a 2.1 What do you think? Complete with a number, e.g. 60% (*sixty per cent*). Listen and check.

10% 25% 45% 60% 70% 90%

WHAT % OF BRITISH PEOPLE...?

read a newspaper every day	_____	go to the cinema every weekend	_____
smoke	_____	have a pet	_____
watch TV every night	_____	live in a house with a garden	_____

b In pairs, make true  or  sentences about you.

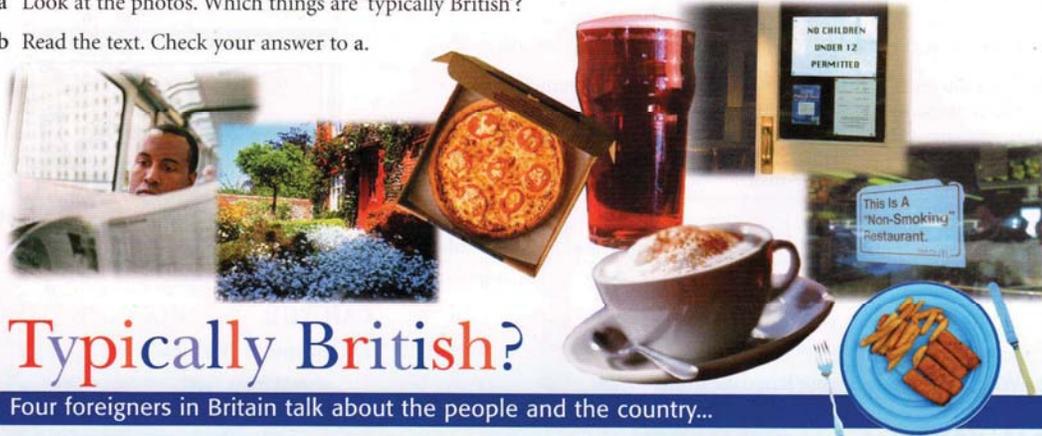
I read a newspaper every day.  
 I don't smoke.

c [p.143 Vocabulary Bank Verb phrases.](#)

#### 2 READING

a Look at the photos. Which things are 'typically British'?

b Read the text. Check your answer to a.



## Typically British?

Four foreigners in Britain talk about the people and the country...

1 **Nicolae** from Romania works in a pub in Manchester

'British people **like** children but not in restaurants or pubs. In my pub we **have** a rule: 'No children under 12'. People in Britain **drink** a lot of coffee – cappuccino and espresso are really popular. They **drink** a lot of beer too – men and women.'

2 **Alexandra** from Russia is a student at Bristol University

'This is not a good country for smokers! Many coffee bars and restaurants are 'no smoking'. I **live** with three British students and they **don't smoke**. When I **want** a cigarette I **go** into the garden.'

3 **Carlos** is a tourist from Spain

'People **read** the newspaper everywhere – on the train, on the bus, at the bus stop. And the newspapers are really big! Cars **stop** in Britain when you **stand** on the zebra crossing – it's incredible! Cars **don't stop** for you in Madrid.'

4 **Marilia** from Brazil works as an 'au pair' in Cambridge

'I think my British family is typical. The woman **doesn't cook** – she just **puts** a pizza in the microwave. But she **watches** cooking programmes on TV every day! The man **cooks** at the weekend – he **makes** fantastic Indian curries. Their child **has** a terrible diet. She **eats** 'fish fingers' and chips and she **goes** to Burger King every week.'

- c Find the four irregular plurals in the first text and complete the chart. How do you pronounce them?

Singular	Plural	
man	_____	/men/
woman /'wʊmən/	_____	/'wɪmɪn/
child /tʃaɪld/	_____	/'tʃɪldrən/
person	_____	/'pi:p/

- d Read the texts again. Underline three things which are the same in your country, and three things which are different.

### 3 GRAMMAR present simple + and -

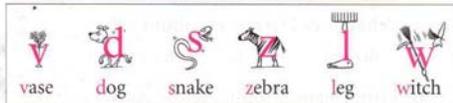
- a Answer the questions.

- Look at the **highlighted** verbs. Why do the verbs in paragraph 4 end in -s?
- Write the *he / she* form of these verbs.  
 cook \_\_\_\_\_ go \_\_\_\_\_ have \_\_\_\_\_  
 make \_\_\_\_\_ watch \_\_\_\_\_
- Find three negative  verbs. Which one is different? Why?

- b p.124 Grammar Bank 2A. Read the rules and do the exercises.

### 4 PRONUNCIATION consonant sounds, -s

- a 2.2 Listen and repeat the words and sounds.



- b Practise saying the sentences.

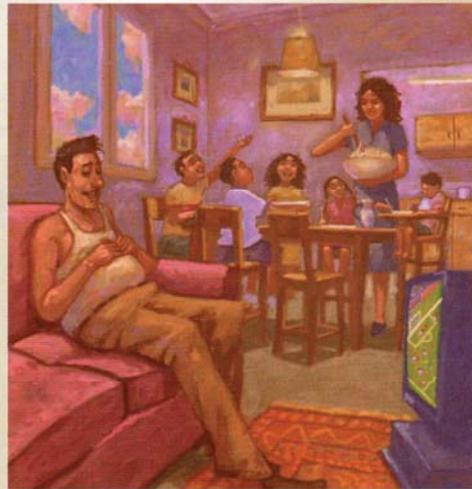
- /v/ Vicky lives in Vienna.  
 /d/ David doesn't drive.  
 /s/ Sally speaks Spanish.  
 /z/ Liz is in Brazil.  
 /l/ Linda likes children.  
 /w/ William works as a waiter.

- c 2.3 Listen and repeat the third person forms.

/s/	/z/
She smokes a lot.	She lives in a flat.
She drinks coffee.	He has a cat.
He eats chips.	She does exercise.
/ɪz/	
He watches TV.	
It finishes in a minute.	

## 5 WRITING & SPEAKING

- a Write *your* nationality in the title. Then cross-out the wrong word(s), e.g. They live in a **house / flat**. Complete the sentences with your ideas.



### A typical \_\_\_\_\_ family

They live in a **house / flat**.

They **have / don't have** a pet.

They have \_\_\_\_\_ **child / children**.

They go to \_\_\_\_\_ for their holiday.

The mother **works / doesn't work**.

She **cooks / doesn't cook**.

She **does / doesn't do** housework.

She reads \_\_\_\_\_.

She watches \_\_\_\_\_ on TV.

She drives a \_\_\_\_\_.

She \_\_\_\_\_.

The father **works / doesn't work**.

He **cooks / doesn't cook**.

He **does / doesn't do** housework.

He reads \_\_\_\_\_.

He watches \_\_\_\_\_ on TV.

He drives a \_\_\_\_\_.

He \_\_\_\_\_.

- b Read your sentences to a partner. Are they the same or different?

# 2 B

G present simple ?  
V common verb phrases  
P consonant sounds

Do you watch TV?  
What programmes do you like?

## When Natasha meets Darren...

### 1 READING

- a Natasha and Darren want to meet a partner on the Internet. Look at their pictures. How old do you think they are?



- b Natasha e-mails Darren and he answers. Read their e-mails. Then cover them and complete the sentences with *Natasha* or *Darren*.

- 1 Darren is 30.
- 2 \_\_\_\_\_ lives in north London.
- 3 \_\_\_\_\_ works for a magazine.
- 4 \_\_\_\_\_ works with computers.
- 5 \_\_\_\_\_ likes burgers.
- 6 \_\_\_\_\_ likes the cinema.
- 7 \_\_\_\_\_ doesn't like fast food.
- 8 \_\_\_\_\_ likes Japanese food.

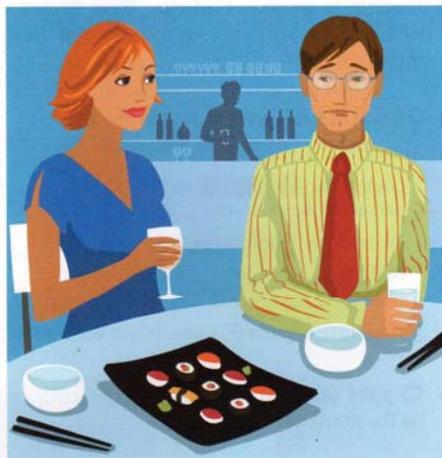
Dear Darren,  
My name's Natasha and I have a flat in north London. I'm 28 and I work for a magazine. I like music, good food and the cinema. Please write.  
Natasha

Dear Natasha,  
Thanks for your e-mail. I live in London too. I'm 30 and I work with computers. Let's meet for lunch. Do you like burgers? I know a good burger restaurant in north London...  
Darren

Hi Darren,  
Sorry, I don't like burgers, but I love Japanese food. Friday at 1.00 in Kiku? It's a Japanese restaurant in Pond Street.

Hi Natasha  
OK. See you on Friday.

### 2 GRAMMAR present simple ?



Natasha and Darren meet for lunch

- a 2.4 Cover the conversation and listen. What does Darren say about...?

• alcohol • sushi • his mother

- b Listen again. Complete the conversation.

D Hi. Are you Natasha?  
N Yes, and you're Darren. Nice to \_\_\_\_\_ you.  
D Sorry I'm late.  
N No problem. Would you like a glass of wine?  
D No, thanks. I don't \_\_\_\_\_ alcohol. Mineral water for me.  
  
D What's this?  
N Sushi. It's fantastic. Don't you \_\_\_\_\_ it?  
D No, I \_\_\_\_\_. Sorry.  
N \_\_\_\_\_ food do you like?  
D I usually \_\_\_\_\_ at home. My mother's a very good cook.  
N Do you \_\_\_\_\_ with your mother?  
D Yes, I do.  
N Oh. Does your mother work?  
D Yes, she \_\_\_\_\_.  
N Where does she \_\_\_\_\_?  
D She \_\_\_\_\_ in a supermarket.

c Complete the questions and short answers with *do*, *does*, and *don't*.

\_\_\_\_\_ you like sushi?      \_\_\_\_\_ your mother work?  
 No, I \_\_\_\_\_.      Yes, she \_\_\_\_\_.  
 What food \_\_\_\_\_ you like?      Where \_\_\_\_\_ she work?

d p.124 **Grammar Bank 2B**. Read the rules and do the exercises.

### 3 LISTENING

a **2.5** Listen to the rest of the conversation. Is the lunch a success 😊 or a disaster ☹️?

b Listen again. Complete the chart with ✓ (yes) or ✗ (no).

	Natasha	Darren
likes computers	✗	
watches TV		
goes to the cinema		
smokes		



c In pairs, ask and answer questions about Darren and Natasha.

Does Darren like computers?      Yes, he does.

### 4 SPEAKING

a Imagine you want to meet a new partner, and you go to an agency. Look at the *Meeting People* form. What questions does the interviewer ask?

**Meeting People**  
*Meet a partner who's right for you*

What / name?      NAME \_\_\_\_\_

How old / ?      AGE \_\_\_\_\_

work / study?      OCCUPATION \_\_\_\_\_

Where / live?      TOWN \_\_\_\_\_

/ have a car?      YES  NO

What languages / speak?      LANGUAGES \_\_\_\_\_

/ smoke?      YES  NO

What music / like?      MUSIC \_\_\_\_\_

What TV programmes / like?      TV \_\_\_\_\_

What food / like?      FOOD \_\_\_\_\_

What newspaper / read?      NEWSPAPER \_\_\_\_\_

What sports / play?      SPORTS \_\_\_\_\_

b **2.6** Listen and check. Listen again. Copy the rhythm.

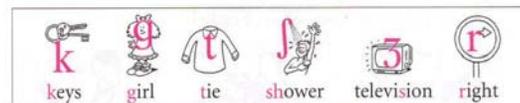
c In pairs, roleplay an interview at *Meeting People*.

A You want to meet a partner.

B You are the interviewer. Ask A the questions and write the answers in the form.

d Change roles.

### 5 PRONUNCIATION consonant sounds



a **2.7** Listen and repeat the words and consonant sounds.

b Practise saying the sentences.

/k/ Karen likes coffee.

/g/ Greta goes to golf classes.

/t/ Tim eats out on Tuesdays.

/ʃ/ Natasha likes sushi.

/ʒ/ Mick usually watches television.

/r/ Ricky reads Russian writers.

### 6 **2.8** SONG 🎵 *Something Stupid*

# 3 B

G telling the time, present simple  
V daily routine  
P the letter o

What time do you get up?  
At seven o'clock.

## Wake up, get out of bed...

### 1 GRAMMAR telling the time

- a  What time does your class start? What time does it finish?
- b  p.126 Grammar Bank 3B. Read the rules and do the exercises.
- c  Communication What's the time?  
A p.108 B p.111.
- d  3.5 Listen to Vicky's morning. Write the seven times you hear. What's her job?  
1 7.00

### 2 VOCABULARY daily routine



- a Look at Vicky's typical morning. Match the pictures and phrases.
 

get dressed	<input type="checkbox"/>	have a shower	<input type="checkbox"/>
get up	<input type="checkbox"/>	have breakfast	<input type="checkbox"/>
go to (work)	<input type="checkbox"/>	wake up	<input checked="" type="checkbox"/>
- b In pairs, describe her morning.  
*She wakes up at 7.00.*
- c In pairs, take turns to describe *your* typical morning using pictures 1-6. Do you do things in the same order?  
*I wake up at (about) 7.30.*
- d  p.147 Vocabulary Bank Daily routine.

### 3 READING & LISTENING

- a Read the article. How stressed is Louisa? Why?
- b In pairs, guess the meaning of the **highlighted** words. Check with your teacher or a dictionary.

## How stressed

Professor Parker, a stress expert from the University of London, looks at two people's typical day and tries to help...

**Louisa** works as a guide at the National Gallery in London and lives with her son George, aged 9.

**6.30** I get up and I make George's sandwiches. **Then** I do some housework. Then I wake up George and make his breakfast. I'm **always** in a hurry and I don't have time for breakfast **at home**.

**8.00** We **cycle** to school because the bus is expensive. Then I cycle six miles\* to work.

**9.00** I have a sandwich for breakfast in the **canteen**, and then I start work. My first tour is usually at 9.30. I like my job but I don't earn much money and I stand all day.

**5.00** I finish work and I go to **pick up** George at 5.30. We go shopping.

**6.30** I cook dinner and help George with his homework. **After** dinner I do more housework or answer e-mails **until** 9.00. I don't go out in the evening because a **babysitter** is very expensive.

**9.00** George goes to bed and I read him a **story**. Then I go to bed - I'm really tired!

### Professor Parker's advice

Have breakfast with your son. Do all the housework in the evening. Don't cycle, get the bus. It's important to see other people. Invite a friend for a drink once a week.

\* six miles = 9.6 kilometres



Louisa, a single mother

- c Read the article again. Try to remember the information.

**d** **Communication** *Louisa's day A p.108 B p.111.*

Test your partner's memory.

What time does Louisa get up?

She gets up at...



**Simon** works for a computer company. He lives in Brighton but he works in London.

## are these people?

**e** **3.6** You are going to listen to Simon talking to Professor Parker. Listen to five things Simon says. Number the pictures 1-5.



**f** Listen again. What are the five sentences?

**g** **3.7** Now listen to Simon. Answer the questions.

- 1 How many children does Simon have?
- 2 What time does he get up?
- 3 Why doesn't he have breakfast?
- 4 What time does he start work?
- 5 How many cups of coffee does he drink?
- 6 What does he have for lunch?
- 7 What time does he finish work?
- 8 Why doesn't he have dinner with his family?
- 9 What time does he get home?
- 10 What does he do after dinner?

**h** **3.8** Listen. What is Professor Parker's advice?

**i** Who do you think is more stressed, Louisa or Simon?

## 4 PRONUNCIATION the letter o

**▲** The letter *o* has different pronunciations.

**a** Put these words in the correct column.

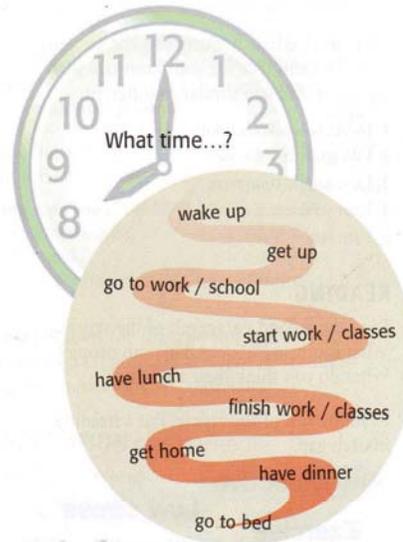
coffee do don't go home job  
one school shopping son two worried

coffee			

**b** **3.9** Listen and check. Practise saying the words.

## 5 SPEAKING

In pairs, interview your partner about a typical day. Who is more stressed?



What time do you wake up?

(It depends.) At about eight o'clock.

## Ejemplo 3 y 4 New English File Pre – Intermediate

# 5 C

**G** *have to, don't have to, must, mustn't*  
**V** modifiers: *a bit, really, etc.*  
**P** sentence stress

You have to come to all the classes.  
 You don't have to do an exam.

## How much can you learn in a month?

### 1 GRAMMAR *have to, don't have to, must, mustn't*

a Look at these notices. Have you seen any like these in your school?

<p><b>SILENCE</b> Exam in progress</p>	<p>Tonight's film: <i>Pirates of the Caribbean</i> Entrance free</p>	<p><b>Course fees</b> to be paid in advance</p>	
<p><b>E</b> No food here please</p>	<p><b>F</b> Extra pronunciation class 5pm</p>		

b Match the notices with the rules.

- You have to** pay before you start.
- You don't have to** come if you don't want to.
- You mustn't** eat in here.
- You must** turn off your mobiles before you come in.
- You mustn't** talk near here.
- You don't have to** pay to see this.

c Look at the **highlighted** expressions and answer the questions.

- Which two phrases mean...?  
It is a rule. There's an obligation to do this. *You have to*
- Which phrase means...?  
It isn't obligatory. It isn't necessary. \_\_\_\_\_
- Which phrase means...?  
It isn't permitted. It is against the rules. \_\_\_\_\_

d  **p.134 Grammar Bank 5C.** Read the rules and do the exercises.

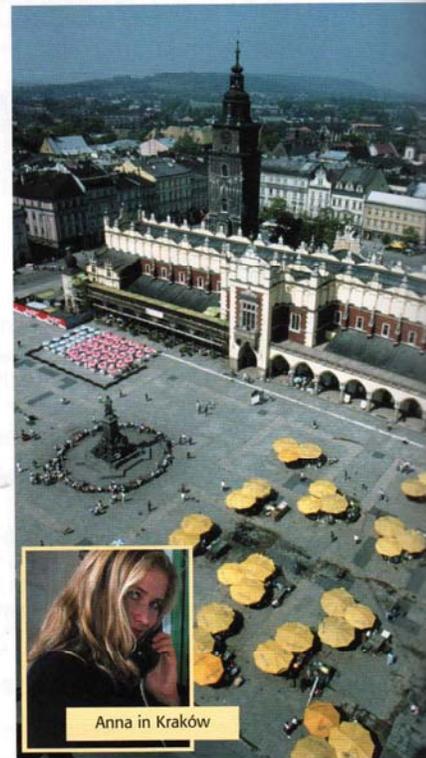
### 2 PRONUNCIATION sentence stress

- a **5.6** Listen and write the six sentences.
- b Listen again and repeat the sentences. Copy the rhythm. Which letter is 'silent' in *mustn't*?
- c Make true sentences about the rules in the school where you are studying English. Use *We have to*, *We don't have to*, or *We mustn't*.
- \_\_\_\_\_ come to lessons on time.
  - \_\_\_\_\_ turn off our mobile phones.
  - \_\_\_\_\_ eat or drink in the classroom.
  - \_\_\_\_\_ come to class on Saturday.
  - \_\_\_\_\_ bring a dictionary to class.
  - \_\_\_\_\_ do an exam at the end of the year.
  - \_\_\_\_\_ smoke in the building.
  - \_\_\_\_\_ do homework after each lesson.
  - \_\_\_\_\_ do a test every week.

### 3 READING & LISTENING

- a Do you think people from your country are good at learning languages? Why (not)?
- b Read about Anna, a British journalist who did an intensive Polish course. Then cover the article and answer the questions.

- 1 What languages did Anna already know?
- 2 Why did she choose to learn Polish?
- 3 Where did she do the course?
- 4 What did she think was the most difficult thing about Polish?
- 5 Where is she going to do the 'tests'?
- 6 What five things does she have to do?
- 7 What are the rules?



Anna in Kraków

## How much can you learn in a month?

I work for a magazine, which was doing an article about British language learners. As an experiment, they asked me to learn a completely new language for one month. Then I had to go to the country and do some 'tests' to see if I could 'survive' in different situations. I decided to learn Polish because my great-grandmother was Polish and I have some relatives there. I can already speak French and Spanish quite well but Polish isn't a Latin-based language so I knew it would be completely different.

I did a one-month intensive course at a language school in Birmingham. I thought I was good at languages before I started learning Polish, but now I'm not so sure. I found it incredibly difficult. The grammar was really complicated and the words were not like any other language I know so it was very hard to remember them. For example, I thought 'football' was more or less an international word, but in Polish it's *piłka nożna*. And the pronunciation is unbelievable! Every word is full of z's where you don't expect them, like *jeździsz* which means 'you go'.

My course finished yesterday and I'm going to Kraków for the weekend to do my tests. A local guide called Kasia is coming with me and is going to give me a mark out of 10.

These are the tests and the rules:

### Tests

You have to...

- 1 get a taxi.
- 2 order a drink in a bar.
- 3 ask for directions (and follow them).
- 4 phone and ask to speak to someone.
- 5 ask somebody the time.

### Rules

- you mustn't use a dictionary or phrasebook.
- you mustn't speak English at any time.
- you mustn't use your hands or mime.

c **5.7** Which test do you think will be the easiest for Anna? Which will be the most difficult? Listen to Anna doing the tests in Kraków and check your answers.

d Listen again. Mark the sentences T (true) or F (false). Correct the false ones.

- 1 The taxi driver couldn't speak English.
- 2 Anna understood the waitress's question.
- 3 She ordered a small Coke.
- 4 Anna asked for directions to a bank.
- 5 She couldn't understand what the woman said.
- 6 Anna couldn't understand everything the woman on the phone said.
- 7 Anna thought telling the time in Polish was very easy.
- 8 She didn't find out what the time was.
- 9 Kasia gave her eight out of ten for her Polish.

## 4 SPEAKING

a How well could you do Anna's five tests in English? How much do you think you can learn in a month?

b Talk to a partner.

Have you ever...

spoken in English on the phone? Who to? What about?  
seen a film in English? Which? How much did you understand?  
spoken to a tourist in English? When? Why?  
read an English book or magazine? Which ones?  
asked for directions in a foreign city? Where? What happened?  
learnt another foreign language? How well can you speak it?

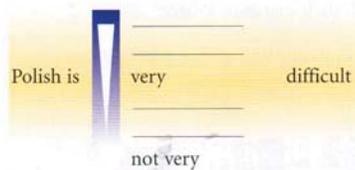
## 5 VOCABULARY modifiers

I found Polish **incredibly** difficult.

I felt a **bit** stupid when the taxi driver spoke perfect English.

a Complete the chart with the words in the box.

a bit    incredibly    not-very    quite    really    very



b Complete the sentences with one of the words so they are true for you. Compare with a partner.

- 1 I'm \_\_\_\_\_ good at learning languages.
- 2 I'm \_\_\_\_\_ motivated to improve my English.
- 3 English pronunciation is \_\_\_\_\_ difficult.
- 4 English grammar is \_\_\_\_\_ complicated.
- 5 I'm \_\_\_\_\_ worried about the next English exam.
- 6 English is \_\_\_\_\_ useful for my work / studies.

# 6 D

G should / shouldn't  
V get  
P /s/, sentence stress

You should talk to her.

## What should I do?

### 1 LISTENING & READING

a Read this extract from a TV and radio guide.

- 1 What kind of programme is it?
- 2 Why do people call the programme?
- 3 Would you call a programme like this?

b **6.11** Listen to three people phoning *What's the Problem?* and complete the sentences with one word.

clothes jealousy money

Barbara's problem is about \_\_\_\_\_.

Kevin's problem is about \_\_\_\_\_.

Catherine's problem is about \_\_\_\_\_.

c Now listen again. What exactly are their problems? Compare what you understood with your partner.

d Read the e-mails which listeners sent to the *What's the problem?* website. Match two e-mails to each problem. Write Barbara, Kevin, or Catherine.

### RADIO GUIDE

#### WHAT'S THE PROBLEM?

Weekdays 8.00–8.45p.m.

Daily advice programme with Julian Greenwood. Whatever your problem, call the programme and ask for help. Listeners can e-mail their suggestions to the *What's the problem?* website. Today's subject is 'friends'.



### RADIO FM

### MESSAGE BOARDS

AUTHOR	MESSAGE	AUTHOR	MESSAGE
<b>1</b> Malcolm	Hi _____, I think you should talk to your girlfriend, not your friend. She might like the way your friend treats her. Perhaps that's why he does it. Why don't you tell her to ask him to stop? Malcolm	<b>4</b> Silvia	Hi _____, I think it depends if your friend is good company or not. If he is then I think you should pay for him. If not, don't tell him where you're going when you go out. Silvia
<b>2</b> Maria	Dear _____, If I were you, I wouldn't say anything to your friend. I think you should lock your clothes in a cupboard. She'll soon get the message, and that way you'll stay friends. Maria	<b>5</b> Sandy	Dear _____, When your friend gets home tonight I think you should talk to her. Say 'I'm really sorry but I'm a bit obsessive about my things. I don't like other people touching them.' That way she'll stop but she won't get angry or offended. Sandy
<b>3</b> Darren	Hi _____, You shouldn't be so sensitive. It's not really a problem, it just shows your friend thinks you have good taste. And don't argue with your friend. Women aren't worth it. Darren	<b>6</b> Martyn	Hi _____, You definitely shouldn't pay for him. When the waiter brings the bill, pretend that nobody has money to pay for him. Then he'll have to make an excuse to the waiter and maybe he'll learn that he has to pay for himself. Martyn

e Now read the e-mails again. In pairs, say which advice you think is best for each person and why.

## 2 GRAMMAR *should / shouldn't*

- a **Highlight** examples of *should* and *shouldn't* in the e-mails on p.70.
- b Does *You should talk to your girlfriend* mean...?  
 1 You have to talk to your girlfriend.  
 2 I think it's a good idea if you talk to your girlfriend.
- c **p.136 Grammar Bank 6D.** Read the rules and do the exercises.

## 3 PRONUNCIATION & SPEAKING /ɔ/

- a **6.12** Listen and repeat. Write the words.
- |                         |               |
|-------------------------|---------------|
| 1 /ʃɒd/ = <i>should</i> | 4 /'wɒdn't/ = |
| 2 /'ʃɒdn't/ =           | 5 /kɒd/ =     |
| 3 /wɒd/ =               | 6 /'kɒdn't/ = |
- b **6.13** Listen and repeat these sentences. Copy the rhythm.
- You should talk to your friend.
  - You shouldn't be so sensitive.
  - You should lock your clothes in a cupboard.
  - You definitely shouldn't pay for your friend.
  - What should I do?
  - Should I write to him?

## 4 WRITING & SPEAKING

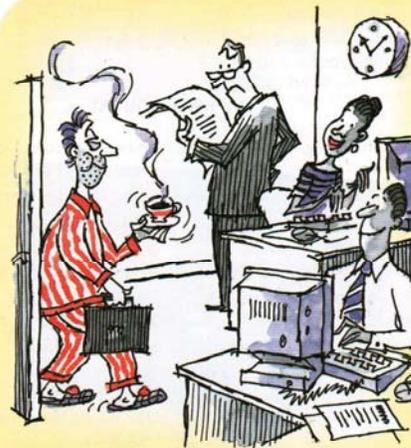
- a Choose one of the problems and write a short note giving advice.

<b>1</b>	It's my girlfriend's birthday next week and I want to give her a surprise with a special present or a special evening somewhere. What should I do?
<b>2</b>	My friend has gone away on holiday for two weeks and I'm looking after her cat. Yesterday I couldn't find the cat anywhere. My friend is coming home in three days. I'm desperate. Should I phone her now and tell her? What should I do?
<b>3</b>	My best friend wants to borrow some money to help her buy a car. I have the money, and she says she'll pay me back next year. But I'm worried that it's not a good idea to lend money to friends. What should I do?
<b>4</b>	I really want to get fit and do more exercise. The problem is I hate going to gyms, and they're very expensive. And there are no parks near me to go running. What should I do?

- b In pairs, read other student's notes. Decide which problem they refer to. Do you agree with the advice? Why (not)?

## 5 VOCABULARY *get*

- a Look at these sentences from 1. Match the examples of *get* with meanings A–D.
- I'm sure you'll soon **get** some e-mails with good advice.
  - When your friend **gets** home tonight you should talk to her.
  - She won't **get** angry with you.
  - I **get on** very well with her.
- A receive    B be friendly with  
 C become    D arrive
- b **p.152 Vocabulary Bank get**
- c In pairs, do the get questionnaire.



- Do you ever **get to** school / work late? When was the last time?
- When was the last time you **got lost**? Where were you trying to go? What happened?
- What makes you **get angry**? When was the last time you got really angry? Why?
- When was the last time you **got a present**? What was it? Who was it from?
- Who do you **get on with** best in your family? Is there anybody you don't get on with?
- What do you think is the best age to **get married**? Why?
- Which problems in your country are **getting better**? Which are **getting worse**?

## Ejemplo 3 y 4 - New English File Intermediate

**3**  
**A**

**G** *must, have to, should* (obligation)

**V** mobile phones

**P** sentence stress

### Modern manners



#### 1 VOCABULARY & SPEAKING mobile phones

a Match the word with the country. How do you say 'mobile phone' in your language? Which name do you like best?

- |             |              |
|-------------|--------------|
| 1 France    | a cell phone |
| 2 Germany   | b telefonino |
| 3 Italy     | c celular    |
| 4 the USA   | d movil      |
| 5 the UK    | e portable   |
| 6 Spain     | f mobile     |
| 7 Argentina | g Handy      |

b **3.1** Listen and match the sentences with the sounds.

- A  He's **dialling** a number.  
 B  She's **texting** a friend.  
 C  He's just **hung up**.  
 D  She's choosing a new **ring tone**.  
 E  He's **calling back**.  
 F  She **left a message** on his voice mail.  
 G  The line's **engaged / busy**.

c Use the questionnaire to interview another student (who has a mobile phone). Ask for more information.

#### Mobile phone questionnaire

What make is your mobile?

How long have you had your mobile?

Are you thinking of getting another one soon?

What ring tone do you have?

Do you ever use it 'hands free'?

What do you use it for [apart from talking]?

Where and when do you normally switch off your mobile?

How often do you text?

Do you use...?

a voice mail b speed dialling

#### Have you ever...?

...lost your mobile

...sent a text to the wrong person

...forgotten to turn your phone off (with embarrassing consequences)

## 2 GRAMMAR *must, have to, should* (obligation)

a In pairs, look at the picture and answer the questions.

- 1 What's the man doing? Does it annoy you when people do this?
- 2 Does this happen a lot in your country?
- 3 What other things do people do with mobiles that annoy you?

b **3.2** Listen to five people talking about things that annoy them about mobiles. Match the speakers with what they say.

Who...?

- A says talking on your mobile can be dangerous
- B complains about people who are very impatient to use their mobiles
- C complains about people using mobiles on social occasions
- D hates having to listen to other people's conversations
- E complains about people who interrupt a conversation to answer the phone

- 
- 
- 
- 
- 



c Match these sentences from the dialogues with their meaning.

- |   |  |
|---|--|
| 1 You <b>shouldn't</b> answer the phone if you're talking to a shop assistant. <input type="checkbox"/> | A You don't need to do this. It isn't necessary. |
| 2 You <b>have to</b> switch off your mobile when you fly. <input type="checkbox"/>                      | B Don't do this. It isn't allowed / permitted.   |
| 3 You <b>mustn't</b> use your phone until you get off the plane. <input type="checkbox"/>               | C Do this because it's a rule or the law.        |
| 4 You <b>don't have to</b> shout – the other person can hear you. <input type="checkbox"/>              | D I think it's a bad thing to do this.           |
| 5 You <b>should</b> talk really quietly if you are in a public place. <input type="checkbox"/>          | E I think it's a good thing to do this.          |

d p.134 Grammar Bank 3A. Read the rules and do the exercises.

## 3 PRONUNCIATION & SPEAKING sentence stress

a **3.3** Listen and repeat the sentences.

Copy the rhythm.

- 1 You mustn't use your phone on a plane.
- 2 I don't have to go to work tomorrow.
- 3 We have to do an exam in June.
- 4 You should switch off your mobile in class.
- 5 You shouldn't talk loudly on a mobile phone.
- 6 I must go to the bank this morning.

b Read the definition of manners. Then look at phrases 1–8. Are these laws (or against the law) or just good / bad manners? Mark M (manners) or L (law).

**manners** [pl noun] a way of behaving that is considered to be polite in a society or culture

### Manners or the law?

- 1 Play noisy games on a mobile phone in public
- 2 Send text messages when your car is stopped at traffic lights
- 3 Switch off your mobile phone on a plane
- 4 Switch off your mobile phone in class
- 5 Talk loudly on a mobile on public transport
- 6 Use a hand-held mobile while driving a car
- 7 Make very personal calls in public
- 8 Use your mobile at a petrol station

c Compare with a partner. Then make sentences with...

*You should / shouldn't ...* (for manners)

*You have to / mustn't ...* (for the law)

## Ejemplo 5 Pet Masterclass

# 6 A

**G** reported speech: statements, questions, and commands

**V** shopping

**P** consonant sounds: /g/, /dʒ/, /k/, /ʃ/, /tʃ/

## Love in the supermarket

### 1 GRAMMAR reported speech: statements and questions

a Read the short story and look at the pictures. In pairs, guess the last word.

### Love in the supermarket

They met next to the washing powder. By the cereals, they told each other their life stories. When they were choosing vegetables, he told her that he was falling in love with her. In front of the frozen food, he asked her if she would marry him and she said yes. But at the chocolates, they had their first argument. When they were queuing to pay, they decided that it was all \_\_\_\_\_.

b Now complete the speech bubbles with A–K.

- A Will you marry me?
- B I'll see you around. Bye.
- C Yes, I will.
- D I work in advertising.
- E I don't think you're really my type.
- F Do you need any help?
- G Do you know how many calories there are in a bar of chocolate?
- H Thanks. My name's Olga.
- I I'm a student. What do you do?
- J Olga, I'm falling in love with you.
- K Are you saying I'm fat?

c **6.1** Listen and check.

d Write the sentence and question below in reported speech. Then look at the short story to check your answer.

'I'm falling in love with you.'

He told her (that) \_\_\_\_\_.

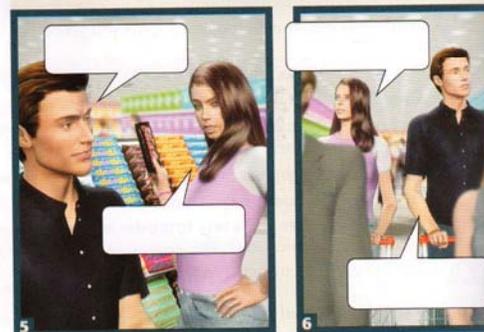
'Will you marry me?'

He asked her if \_\_\_\_\_.

e **p.140 Grammar Bank 6A.** Read the rules for reported speech: statements and questions, and do exercise a only.

f Look at pictures 1–6. Tell the story in reported speech.

*He asked her if she needed any help...*



## 2 VOCABULARY shopping

- a In pairs, say if you think these are the same or different and why.
- 1 a supermarket and a market
  - 2 a chemist and a pharmacy
  - 3 a shopping centre and a department store
  - 4 a shopping centre and a shopping mall
  - 5 a library and a bookshop
- b What are the last three shops you have been to? What kind of shops are they? What did you buy?
- c p.153 Vocabulary Bank Shopping.

## 3 PRONUNCIATION consonant sounds: /g/, /dʒ/, /k/, /ʃ/, /tʃ/

- a 6.2 Listen and cross out the word with a different sound.

1	bargain	newsagent's	argument	ground floor
2	vegetables	manager	change	gift shop
3	discount	baker's	queue	receipt
4	shoe shop	stationer's	cereals	washing powder
5	butcher's	chemist's	cheese	choose

- b 6.3 Listen and repeat the sentences. Practise saying them.

- 1 You can't get cheese at a chemist's!
- 2 I had an argument with the manager of the gift shop.
- 3 I had to queue for ages at the baker's.
- 4 Could you give me the receipt for the shoes, please?
- 5 My new green jacket was a bargain.

- c p.159 Sound Bank. Look at the typical spellings for these sounds.

## 4 SPEAKING

Interview another student with the questionnaire. Ask for more information.

# The shopping QUESTIONNAIRE

### Shops

- What kind of small shops are there near where you live?
- What kind of shops do you most like going to?
- What are your favourite shops for...?  
a clothes    c books and music  
b shoes      d presents
- Do you ever shop in...?  
a street markets  
b supermarkets  
c shopping centres

### Shopping

- How often do you go shopping?
- Do you prefer shopping by yourself or with somebody?
- What do you enjoy buying?
- What do you hate buying?
- Do you like shopping in the sales? What do you usually buy?
- Where do you go if you want to find a bargain?
- Do you ever shop online? What for?

## 5 READING

### Making a complaint – is it worth it?



**A**  As the machine was no longer under **guarantee**, Mr Thomas called a local repairer. He charged him £45 to look at it and then told him that he would need to spend £650 plus VAT for a new part. Then he took the laptop to a well-known computer retailer – and they told him to buy a new one!

**B**  Another customer's experience shows that it's worth complaining to the top people of a company if the local company **staff** are unhelpful.

**C**  'Four days later, someone called me to say the DVD recorder was waiting for me and I could collect 10 recordable DVD discs to compensate for my wasted time,' he says. 'And when I collected them I was treated like royalty.'

**D**  Mark Oakley from Norfolk wanted to buy a recordable DVD player. At his local **branch** of Argos, a shop which sells electrical **goods**, they told him that they didn't have the one he wanted **in stock**, but that they were expecting a delivery 'soon'. However, when he went back, it still hadn't arrived.

**E**  Is it really worth complaining when goods or **services** are not satisfactory? According to a new report from the consumer magazine *Which?*, it certainly is. As they point out, the old saying 'if you don't ask, you don't get' is true for many situations, but particularly so when it comes to **compensation**. Take the case of Mike Thomas from Cornwall. He bought a Toshiba laptop computer, but just three years later he found that it was getting slower and slower.

**F**  He returned twice more over the following weeks but each time they told him to come back in a week. He started phoning and trying to reserve the machine instead. But after several weeks of phoning unsuccessfully, Mr Oakley lost patience and wrote to the managing director of Argos.

**G**  However, Mr Thomas still felt that his computer should not be out of date after just three years. He decided to write a letter of complaint to Toshiba. A short time later, the company collected the laptop, diagnosed a software problem, repaired it, and returned it with a new battery, all without charge. 'I'd call that outstanding service,' said Mr Thomas.

Adapted from the British press

- a If you have a problem with something you've bought, or with the service in a shop, do you usually complain? Who to? If not, why not?
- b Read the article about complaining and number the paragraphs in order 1–7.
- c Read the article again in the right order and complete the chart.

	Mr Thomas	Mr Oakley
1 What did he complain about?		
2 What was the problem?		
3 How did he try to solve it?		
4 Why wasn't he successful?		
5 Who did he write to?		
6 What happened as a result?		

- d Match the **highlighted** words or phrases with their meanings.

- \_\_\_\_\_ a shop or office which is part of a larger organization
- \_\_\_\_\_ employees
- \_\_\_\_\_ things that are for sale
- \_\_\_\_\_ available in the shop
- \_\_\_\_\_ things that other people do for you, e.g. repair your TV
- \_\_\_\_\_ money or things you give somebody because you have treated them badly
- \_\_\_\_\_ a written promise from a company that it will repair something if it breaks in a certain period of time

- e Now read the last part of the article. Complete the tips with a phrase from below. Which two tips do you think are the most important?

Be reasonable    Keep a record    Don't lose your temper  
Act quickly    Always go to the top

### Top tips for complaining

- \_\_\_\_\_ when there's a problem and give the company a chance to sort it out.
- \_\_\_\_\_, and ask to speak to the manager. He / She is the one who can compensate you.
- \_\_\_\_\_ – note the date, time, and name of the person you've spoken to, and what was agreed.
- \_\_\_\_\_. Getting angry won't help at all.
- \_\_\_\_\_ – if a company apologizes and makes a genuine effort to compensate you, be prepared to meet it halfway.

## 6 GRAMMAR reported speech: commands

a Look at the sentences below from the article. What do you think were the exact words the shop assistants used?

- 1 They told him to buy a new one.
- 2 They told him to come back in a week.

b Look at pictures 1–4. Complete the sentences with a positive or negative infinitive (e.g. *to be* or *not to be*).



1 She asked the shop assistant \_\_\_\_\_ her a refund.



2 He told the people at the next table \_\_\_\_\_ so much noise.



3 She asked the receptionist \_\_\_\_\_ her room.



4 He told the taxi driver \_\_\_\_\_ so fast.

c **p.140 Grammar Bank 6A.** Read the rules for reported speech: commands and do exercise b.

## 7 LISTENING & SPEAKING

a **6.4** Listen to part of a radio consumer programme where people are talking about bad service, and answer the questions.

### The taxi

- 1 Why did the man get annoyed?
- 2 What did he ask the taxi driver to do?
- 3 What happened in the end?

### The hotel

- 4 What problems were there with the woman's room?
- 5 What happened when she told the receptionist?
- 6 What did she tell him to do? Did he do it?

### The restaurant

- 7 Why did the man ask the waitress to change his ravioli?
- 8 Why wasn't he happy with the bill?
- 9 What happened in the end?

b Talk to a partner.

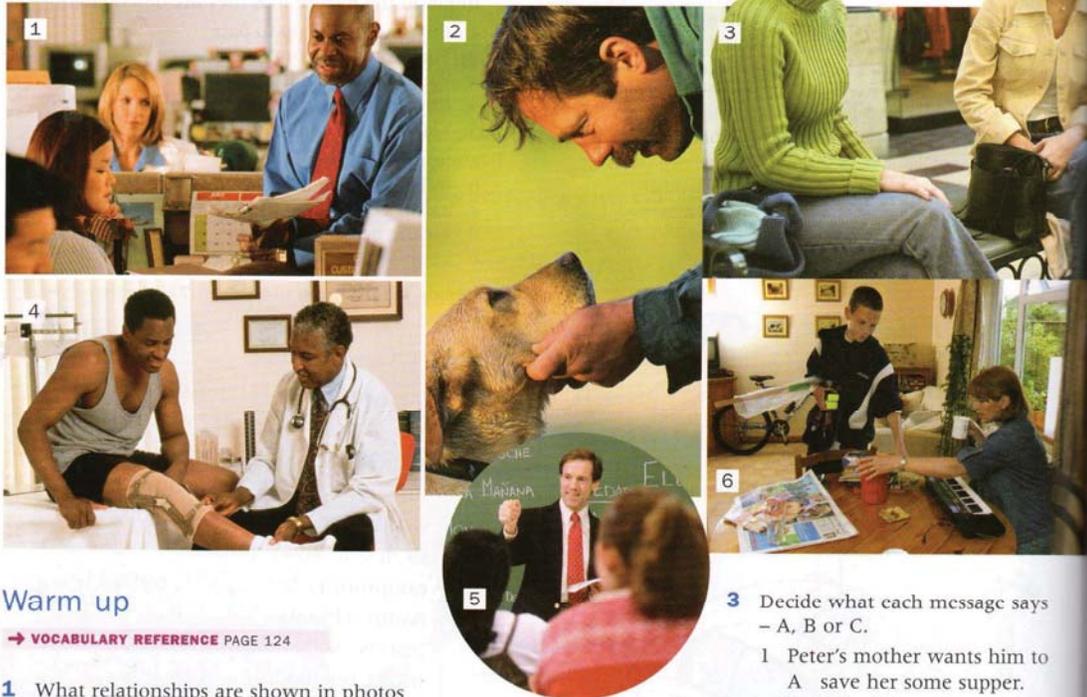
- 1 Who's best at complaining in your family? Why?
- 2 Can you remember a time when you (or someone in your family) complained...?

to a taxi driver  
to a hotel receptionist  
to a waiter  
to someone else

Why did you complain? What did you ask the person to do? What happened?

c **Communication** *I want to speak to the manager*  
*A p.118 B p.121.* Roleplay complaining in a shop and a restaurant.

# 12.1 Different relationships



## Warm up

→ VOCABULARY REFERENCE PAGE 124

- 1 What relationships are shown in photos 1–6? What other relationships can you think of?

## Reading

- 2 Read messages 1–4 and match each message to one of the relationships shown in 1.

1  
Peter  
I have to work late tonight so cook something for yourself and Anna, okay? I'll have something in the canteen before I come home.  
Mum

2  
Steffi  
Is your mobile switched off? Hope you're not still mad at me! Why didn't I listen - you're my best friend. Sorry I behaved badly.  
C U, Jan

3  
Lorna  
I must remind you that sending personal emails is unacceptable here. Come to my office as soon as you're back so we can discuss this.  
David

4  
Class 7  
Mr Hartley won't be in until 11. He wants you to go through your homework answers together and then finish your dictionary project.

- 3 Decide what each message says – A, B or C.

- 1 Peter's mother wants him to  
A save her some supper.  
B get a hot meal ready.  
C come to the canteen.
- 2 What is the purpose of Jan's text message?  
A to complain  
B to give advice  
C to apologise
- 3 Why has David left this note for Lorna?  
A He has to speak to her urgently about something.  
B He would like her to contact someone by email.  
C He needs to remind her to visit somewhere later.
- 4 From this message, students in Class 7 know  
A why their teacher will be absent today.  
B what work they should get on with.  
C how to prepare for their next homework.

## Listening Part 4

→ EXAM GUIDE PAGE 116

- 4 Look at the six sentences for this part. You will hear a conversation between a woman, Lorna, and her colleague, Sam, about a problem at work. Decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, put a tick in the box under A for YES. If it is not correct, put a tick in the box under B for NO.

	A	B
	YES	NO
1 Sam encourages Lorna to discuss her problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Lorna has broken one of the company rules.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Sam believes that it's sensible to complain at work sometimes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Sam tells Lorna that she will be given a written warning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Lorna regrets what she has said to the boss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Sam insists on helping Lorna by talking to the boss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Do you think employers have the right to stop people using email for personal reasons at work? Why / Why not? What rules are there at the place where you study or work? Are they fair, in your opinion?

## Grammar

### Reported speech

→ GRAMMAR REFERENCE PAGE 132

- 6 Read the rule and say what change in tense there is in 1–3.

When direct speech is reported, there is usually a tense change backwards in time from the actual words.

- Lorna said: 'There's no point talking about it.'  
Lorna said there was no point talking about it.
- Megan told me: 'I've met Steffi's new boyfriend.'  
Megan told me that she had met Steffi's new boyfriend.
- Giacomo said: 'I phoned my friends in Newcastle a few days ago.'  
Giacomo said he had phoned his friends in Newcastle a few days ago.

- 7 Complete the direct speech in the second sentence of each pair so that it means the same as the reported speech in the first. Check your answers by looking at the tapescript on page 108.

- Sam asked Lorna why she had had to see the boss.  
Sam asked Lorna, 'Why did ..... to see the boss?'
- Sam told Lorna she could share her problem with him.  
Sam told Lorna, 'You ..... problem with me.'
- Sam said that they couldn't tell her to leave just like that.  
Sam said, 'They ..... tell you to leave just like that.'
- Sam told Lorna that she always said what was on her mind.  
Sam said, 'You ..... what's on your mind.'
- Lorna said that she was glad she had spoken to David like that.  
Lorna said, 'I'm glad ..... to David like that.'

- 8 The verbs *say*, *speak*, *talk* and *tell* are often confused. Correct four of sentences 1–8 by using the right verb.

- Mr Santiago told he was disappointed in Mary and her exam mark.
- Louise said that she and Harry had chatted together for hours.
- Can you talk up, please? I can't hear you.
- Jane asked if I spoke Japanese.
- Can you speak me the time, please?
- John said that he was fond of gardening although he didn't know much about plants.
- 'I'm going to tell you a rather interesting story,' Heidi said.
- 'Do you want to say about the problem?' I asked Martin.

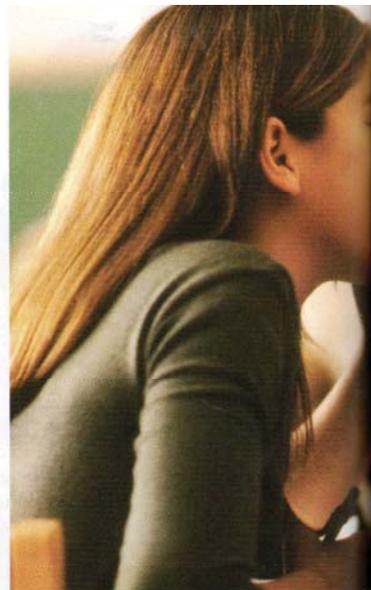
## Vocabulary

- 9 These adjective–preposition phrases can be used to describe feelings. Decide whether they describe positive (+) or negative (–) feelings and complete sentences 1–7 with them.

bored with	fond of
close to	jealous of
crazy about	mad at
disappointed in	

- Ken's ..... Wendy – he wants them to get married.
- I'm quite ..... Richard, but I'm not in love with him.
- Julia's always been ..... the attention her younger sister gets from their parents.
- I'm ..... my little brother – he keeps spying on me and my boyfriend.
- After the 12-hour flight, Tomoko was ..... John's stories about his last job.
- I feel very ..... my mother – we agree about everything.
- David's very ..... his friends – nobody has phoned him since Joanna left.

## 12.2 Close to you



### Speaking

→ VOCABULARY REFERENCE PAGE 124

#### 1 Match questions 1–4 to answers a–d.

- 1 How do you get along with your family?
- 2 Which relationship means the most to you at the moment?
- 3 Are you closer to your family or your friends?
- 4 Which people do you share your secrets with?

a My family definitely, because they're the ones I'd turn to for help. I really enjoy hanging out with my friends, though I can't always depend on them!

b My brother's twelve years older, which means that we don't always get on with each other terribly well! On the other hand, I'm very close to my younger sister.

c I suppose there are two: Davy, my younger brother and Laura, my best friend at school – I tell her everything!

d That's an easy question to answer. My friend Kim – he has been great since Lizzy and I broke up, so he's very important in my life right now.

#### 2 Discuss the questions.

- How important is the family in today's world?
- Can schoolfriends remain close in later life? Why / Why not?
- Should people form close relationships at work? Why / Why not?

### Vocabulary

- 3 An extra preposition is sometimes added to 'two-part' phrasal verbs. Read the examples and find another three-part phrasal verb in 1 that works in this way.

James and his mates often *hang out* at the club.

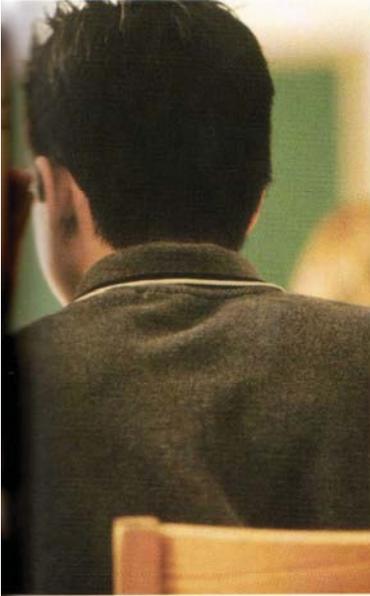
James often *hangs out with* his mates at the club.

- 4 Match sentences 1–4 to the phrasal verb definitions a–d.

- 1 I met up with some old college friends on holiday.
- 2 Bettany walked out on her husband after she discovered him with another woman.
- 3 All Mike's friends have given up on him because he never keeps any promises.
- 4 Did you know that Lenny has split up with Jude?

- a finish a relationship
- b get together with someone
- c stop trying to involve someone
- d leave someone

- 5 Write sentences using two-part phrasal verbs from 1–4 in 4.



- 8 Read the story and decide which first and second sentence in 6 it continues from. Don't worry about spaces 1–6 yet.

Now, as his eyes met hers, she 1 ..... hoped that the girl had left. The band was playing 2 ..... and they danced for ages. At the end, he took her back to her table and offered to buy her a drink, which she 3 ..... accepted. While he was at the bar, a friend of hers came over. The friend warned her to watch out, as this guy Jonas 4 ..... walked out on his girlfriends. She refused to listen because she 5 ..... knew in her heart that they would be together forever. At the bar, Jonas was telling his sister, who he had brought to the club, 6 ..... the same thing.



## Writing

**EXAM TIP** In Writing Part 3 if you are given the first sentence of a story, the rest of your story must be clearly connected to it.

- 6 Decide which second sentence a–e follows each first sentence 1–5. Think about the people in 1–5 and the pronouns in a–e.
- 1 Jane read Marc's letter again and smiled.
  - 2 An extremely good-looking man asked Faye to dance.
  - 3 On our first date, it was a very warm evening.
  - 4 I don't regret leaving Jack.
  - 5 The two lovers sat looking into each other's eyes.
- a I had wanted to for years and that day, I finally did it.
  - b He was writing to tell her how much he loved her.
  - c Although they had only met the week before, it felt longer.
  - d She had seen him arrive at the club with a girl earlier.
  - e So we walked down to the river, where it was cooler.
- 7 Which second sentences in 6 use the past perfect tense? Why?
- 9 Put the adverbs into spaces 1–6 in 8 to improve the story.  
already exactly happily loudly often really
- 10 Match the third and fourth sentences a–h to the other four stories in 6 and put the adverbs in brackets into the correct place.
- a Jane knew she could trust Marc. (completely)
  - b The water was clear and we could see our faces in it. (beautifully)
  - c Jack had been horrible to me the day after our wedding. (really)
  - d They thought the same way about so many things. (exactly)
  - e She decided to write back and tell him her own feelings. (immediately)
  - f He dropped a stone into the water and our faces disappeared for a moment. (suddenly)
  - g We were supposed to be flying to the Caribbean but he announced that the honeymoon would not take place. (nastily)
  - h They liked the same music, the same books, the same toothpaste! (even)
- EXAM TIP** You can add interest to your writing by including adverbs. This will show your language range.
- 11 Your teacher has asked you to write a story. Choose one of the first sentences in 6 and finish the story in about 100 words.