

19
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
E.N.E.P. ARAGON

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LIC. EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

EL PROFR. ROMAN DAVID PALOMINO DOMINGUEZ (7820346-2)

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

SN. JUAN de ARAGON, EDO. DE MEX. 15 de ABRIL de 1988.



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 está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

I N D I C E

	PAG.
Introducción	I
GENERALIDADES:	III
Problema	IV
Justificación	V
Objetivos	VI
Metodología	VII
Marco Referencial	VIII
CAPITULO I. El Inglés como Idioma Extranjero.	1
1.1. Lenguaje e Idioma.	1
1.1.1. Definición de Lenguaje.	1
1.1.2. Definición de Idioma.	20
1.1.3. El Lenguaje como un Sistema.	20
1.1.4. El Lenguaje como una Convención.	23
1.1.5. El Lenguaje como Comunicación.	23
1.1.6. El Lenguaje como un Conjunto de Habilidades.	25
1.2. Idioma Nativo o Materno.	27
1.3. Segundo Idioma e Idioma Extranjero. Diferencias.	31
1.4. El Proceso de Aprendizaje de una Lengua no Materna.	37
1.4.1. Aprendizaje de un Idioma.	40
1.4.2. Adquisición de un Idioma.	41
1.5. Competencia, Desempeño y Comunicación.	42
1.5.1. Competencia Lingüística.	42
1.5.2. Competencia Comunicativa.	43
1.5.3. Actos del Habla.	46

CAPITULO II.	El Inglés en el Plan de Estudios de Educación Secun	50
	daria.	
2.1.	Orígenes del Inglés.	50
2.2.	Por qué se incluye el Inglés en las Escuelas Secun-	
	darias.	66
2.3.	Contenido.	66
2.4.	Diversos Enfoques Usados a lo largo de la Historia.	67
2.4.1.	Enfoque de Traducción Gramatical.	69
2.4.2.	Enfoque Directo.	70
2.4.3.	Enfoque Audiolingual.	71
2.4.4.	Enfoque Estructural-Situacional.	72
2.4.5.	Enfoque Funcional E.S.P.	74
2.4.6.	Enfoque Nocional-Conceptual.	76
2.5.	El Enfoque Usado en las Escuelas Oficiales de Educa	
	ción Media.	77
2.5.1.	Análisis de este Enfoque.	77
2.5.2.	Deficiencias Detectadas.	94
CAPITULO III.	Estudios Comparativos.	100
3.1.	Escuela Secundaria Oficial Usando el Enfoque Estruc	
	tural-Situacional.	103
3.1.1.	Contenidos y Materiales que se Usan.	104
3.1.2.	Forma de Evaluar y Resultados.	105
3.1.3.	Reporte de la Visita a una Clase.	106
3.1.4.	Fallas Encontradas debido al Enfoque Empleado.	106

3.2. Escuela Secundaria Particular Usando el Enfoque Estructural-Situacional.	113
3.2.1.Contenidos y Materiales que se Usan.	114
3.2.2.Forma de Evaluar y Resultados.	116
3.2.3.Reporte de la Visita a una Clase.	117
3.2.4.Fallas Encontradas debido al Enfoque Empleado.	117
3.2.5.Otros.	123
CAPITULO IV. Propuesta Metodológica.	125
4.1. Consideraciones.	125
4.1.1.Definición.	125
4.1.2.Marco de Trabajo Metodológico.	127
4.1.3.Secuencia de Trabajo Pre-comunicativo y Comunicativo.	130
4.1.4.Enfasis en la Forma y el Significado.	132
4.1.5.Retroalimentación.	134
4.1.6.El Rol del Maestro.	138
4.1.7.Factores Psicológicos en el Salón.	141
4.2. ¿Qué es la Habilidad Comunicativa?	145
4.2.1.Puntos de Vista Estructural y Funcional del Lenguaje.	146
4.2.2.Comprensión de los Significados Funcionales.	148
4.2.3.Expresión de los Significados Funcionales.	150
4.2.4.Comprensión y Expresión de Significados Sociales.	152
4.3. Relacionar Formas con Significados.	157
4.3.1.Introducción.	157
4.3.2.Práctica Estructural.	158
4.3.3.Relacionar Estructura con Función Comunicativa.	160

4.3.4.Relacionar Lenguaje con Significados Específicos.	162
4.3.5.Relacionar Lenguaje con Contexto Social.	165
4.4. Actividades Comunicativas: Algunas Consideraciones Generales.	170
4.4.1.Introducción.	170
4.4.2.Propósitos de las Actividades Comunicativas.	171
4.4.3.Actividades para Dirigir al Estudiante.	172
4.4.4.El Papel del Maestro en Actividades Comunicativas.	173
4.4.5.Tipos de Actividades de Comunicación.	174
4.5. Actividades de Comunicación Funcional.	175
4.6. Actividades de Interacción Social.	184
4.7. Actividades para Escuchar.	192
4.8. Elección de lo que se va a Enseñar.	198
4.9. Informe de un Estudio Piloto.	201
4.9.1.Grupo Control.	203
4.9.2.Grupo Experimental.	205
4.9.3.Resultados.	206
4.9.4.Conclusión General de Este Trabajo.	214

ANEXO # 1

ANEXO # 2

BIBLIOGRAFIA.

I N T R O D U C C I O N

El propósito de este trabajo es ayudar a los profesores de inglés como idioma extranjero, a ampliar su repertorio de técnicas para que puedan ayudar a sus alumnos a comunicarse más efectivamente en este idioma. Mi propósito ha sido sugerir actividades a través de las cuales los maestros puedan ayudar a los alumnos a ir más allá del simple dominio de las estructuras gramaticales, hasta el punto donde ellos puedan usarlas para comunicarse en situaciones reales.

La investigación está dirigida principalmente hacia el profesor cuyos estudiantes necesitan adquirir una habilidad comunicativa general, la cual les permitirá enfrentarse a situaciones cotidianas.

En el trabajo, se pone especial énfasis en el desarrollo de habilidades orales más que de la palabra escrita, aunque muchas de las actividades sugeridas, podrán ser adaptadas para permitir práctica en la lectura o la escritura.

Mi experiencia personal en enseñanza de inglés como idioma extranjero, ha sido tanto con adolescentes como con adultos y al realizar el presente trabajo, trataré de plantear una serie de actividades coherentes y acordes con los alumnos de escuelas secundarias con el firme propósito de que esto ayudará a mis compañeros profesores de inglés en escuelas secundarias a lograr que sus alumnos adquieran una habilidad comunicativa.

El punto inicial de este trabajo es establecer qué se entiende por "Inglés como Idioma Extranjero", para lo cual, en el primer capítulo se hablará de qué es lenguaje e idioma, algunas características del lenguaje, idioma materno, segundo idioma e idioma extranjero y el proceso de aprendizaje de una lengua no materna; en este caso, el inglés.

También se verá lo que es competencia, desempeño y comunicación. Después se hablará en un segundo capítulo del inglés en el plan de estudios de enseñanza secundaria. Primero se expondrá en forma breve el origen del inglés; para continuar explicando la razón por la que se incluye el inglés en el programa de educación secundaria; así como sus contenidos y los diversos enfoques empleados para su enseñanza a lo largo de la historia; incluyendo naturalmente, el que se usa en las escuelas secundarias y se analizará y determinarán deficiencias del mismo.

En el tercer capítulo haremos una comparación entre una escuela oficial y una particular donde se trabaje, con enfoque Estructural-Situacional para localizar fallas en una situación real donde se use este enfoque.

Por último, en el capítulo cuarto, se expondrá el enfoque propuesto para las clases de inglés en las escuelas secundarias y se reportarán los resultados de un estudio piloto donde se aplicaron tanto el enfoque Estructural-Situacional en un grupo control y el enfoque Comunicativo en un grupo experimental.

II.

G E N E R A L I D A D E S

P R O B L E M A .

A lo largo de mi carrera como profesor de inglés he podido darme cuenta de la dificultad que representa para los estudiantes poder comunicarse en este idioma. Hay quienes aprenden muy bien la gramática y sin embargo no pueden comunicarse eficazmente, la carencia de elementos metodológicos existentes en el ámbito de la docencia en la especialidad, obstaculiza el avance de los educandos en el proceso de comunicación a nivel verbal y escrito.

J U S T I F I C A C I O N

Este trabajo y los resultados que del mismo se obtengan, pretenden resolver, aunque no por completo, el problema que se ha expuesto. Realmente no es justo que el estudiante aprenda la gramática del idioma sin llegar a comunicarse; por ello se propondrá una metodología que permita al máximo posible, que los estudiantes mejoren sus niveles de comunicación en ese idioma. Además, hay que tomar en cuenta que cada día las necesidades por aprender el manejo de otro idioma son más urgentes; no sólo en el ámbito escolar, sino también en el laboral. Y si las necesidades por aprender otro idioma son imperiosas, la mejor manera de aprenderlo es empezar por lograr hablarlo, pues por grado de dificultad es más "sencillo" entenderlo oralmente y hablarlo que leerlo y escribirlo. Es por ello que a través de este trabajo se pretende dar énfasis al aspecto oral y lograr que los alumnos puedan comunicarse oralmente en este idioma.

O B J E T I V O S

Proponer una alternativa metodológica para coadyuvar al mejoramiento de la práctica docente de los profesores de esta especialidad para elevar los niveles de comunicación de los alumnos en el idioma inglés.

Elevar los niveles de eficiencia en los docentes que laboran en este nivel educativo; para coadyuvar al logro de los objetivos programáticos por parte de los alumnos en el idioma inglés.

M E T O D O L O G I A

En este trabajo se utilizarán dos tipos de investigación: la documental y la de campo.

En la investigación documental se trabajará con fuentes impresas, como son: libros, revistas, folletos, etc. A partir de la lectura de estas fuentes, se elaborarán fichas bibliográficas, de estudio y de trabajo.

En la investigación de campo se hará un estudio piloto, donde se trabajará con un grupo control y un grupo experimental en el que se pondrán en práctica las técnicas que formen parte de la propuesta didáctica para mejorar los niveles de comunicación en el inglés en las escuelas secundarias y entonces, se compararán los resultados.

M A R C O R E F E R E N C I A L

La Secretaría de Educación Pública (S.E.P.)

contempla que todos los que enseñan inglés, deben estar conscientes de que la enseñanza de un idioma es una actividad eminentemente formativa. Es precisamente por esta característica que resulta de tanta importancia incluir la lengua extranjera en el plan de estudios de escuelas secundarias, ya que la enseñanza de una lengua no tiene únicamente el valor del aprendizaje de ésta en sí, sino el valor pedagógico que representa el que los alumnos adquieran hábitos, constancia, disciplina y la posibilidad de afirmar el conocimiento de la lengua materna al contrastarla con la nueva lengua que estudia. Así mismo, podrán aprender mejor la cultura propia teniendo un punto de referencia en la nueva cultura y tendrán acceso a un panorama que permita una visión más amplia del mundo en que vivimos.

Ahora bien, la S.E.P. considera además que el aprendizaje de un idioma es una labor ardua que requiere de mucha paciencia y que se torna casi imposible de lograr si no se le ve utilidad. Si el idioma se enseña sin que tenga una aplicación práctica inmediata, resulta poco interesante; en cambio, si desde el principio se manejan las funciones para las cuales se utiliza el idioma en la vida real, la situación es diferente. Se considera que el profesor debe enfocar la atención del alumno no tanto a la estructura que se maneja, sino a la función que se puede realizar con ella. Así, el alumno encontrará

utilidad a lo que está aprendiendo. En realidad, esta es la manera en que toda la gente aprende un idioma.

El objetivo general del programa de inglés en escuelas secundarias es:

"Que el alumno sea capaz de entender y comunicarse a través de esa lengua"

Los aspectos que se han considerado para el diseño de programación son: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. Para cada aspecto se ha formado un objetivo general. Comprensión auditiva: "entender la lengua extranjera hablada". Expresión oral: "hacerse entender en la lengua extranjera". Lectura: "comprender y apreciar la lengua extranjera escrita. Escritura: "expresarse por escrito en la lengua extranjera".

Las sugerencias didácticas que la S.E.P. da para la clase de inglés son:

para guiar más eficazmente el aprendizaje de una lengua extranjera conviene que el maestro realice un análisis de ésta contrastándola con la lengua vernácula, para prever las necesidades y las principales dificultades que se van a presentar en el aprendizaje. Ya en la práctica didáctica conviene tratar estas dificultades directamente, es decir, ejercitándolas en contextos significativos para que el alumno llegue a dominarlas automáticamente, sin compararlas con la lengua materna. Para elegir y graduar la presentación de dificultades gramaticales conviene presentar sólo una dificultad en cada ocasión: enseñar las estructuras nuevas con vocabulario conocido y enseñar el nuevo vocabulario con estructuras ya co

nocidas, enseñar primero los aspectos concretos; contextualizar las estructuras por medio de dibujos, mímica o simulación de situaciones que ejemplifiquen su significado y uso habitual; consolida el proceso de enseñanza-aprendizaje recurrido constantemente a los aspectos ya enseñados y practicándolos sin secar para evitar la revisión posterior de los temas estudiados, ya que esta se opone totalmente a los principios psicopedagógicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sobre todo al principio, conviene reducir el vocabulario y poner énfasis en el aprendizaje de las estructuras. Esto no quita al maestro la libertad de introducir en cada caso concreto el vocabulario que se requiera en un determinado grupo o situación; pero nunca deberá enseñar vocabulario aislado o enlistado. Introduzca siempre una palabra concreta en una expresión completa. El uso de un buen texto le servirá como auxiliar, pero no debe esclavizarse a él. Cuando se presenten dificultades fonéticas, conviene hacer una presentación oral clara de la expresión, a la velocidad normal, varias veces; luego pronunciarla lentamente, haciendo énfasis en la dificultad y volver inmediatamente a la velocidad normal; para que sea con la entonación y velocidad normales como la repita y memorice el alumno. Una vez que la dificultad ha sido superada y los alumnos pueden repetir una expresión sin esfuerzo, se pasará a ejercitarla oralmente. El maestro procurará ay darse de ciertas expresiones clave, mímica o ayudas visuales que le faciliten la presentación y conducción de su clase, a la vez que estimulen el aprendizaje. Recuerde que la tra

ducción o el recurrir a las explicaciones en lengua vernácula destruyen totalmente la motivación intrínseca que puede presentar el aprendizaje de una lengua. Evite la traducción.

Las actividades recomendadas por la S.E.P. para llevarse a cabo en una clase de inglés son las siguientes:

Simular, espontáneamente, situaciones factibles para dialogar en un contexto natural. Escenificar espontáneamente o preparadamente situaciones de la vida real: comprar, vender, dar señas, representar personajes, etc. Conversar sobre asuntos sencillos. Hacer sencillas descripciones, Recitar poesías y rimas. Entonar canciones. Dramatizar lecturas sencillas. Realizar todas aquellas actividades que permitan la inventiva de maestros y alumnos para enriquecer sin cansancio, la práctica de la lengua oral y escrita.

Bien, lo expuesto anteriormente nos lleva al siguiente razonamiento: todo lo planteado por la S.E.P. parece ser lo idóneo para el buen aprendizaje del inglés como idioma extranjero; sin embargo, ¿por qué no funciona?

Entre las consideraciones de la S.E.P. se dice: "el profesor debe enfocar la atención del alumno no tanto a la estructura que se maneja, sino a la función que se puede realizar con ella", ¿Cómo es posible esto?, si el enfoque basado es el Estructural-Situacional. También, entre las sugerencias didácticas que la S.E.P. da para la clase de inglés, se encuentra: "conviene reducir el vocabulario y poner énfasis en el aprendizaje de las es-

XI.

estructuras" ¿No se decía que el profesor debe enfocar la atención del alumno a la función más que a la estructura? ¿Por qué entonces poner énfasis en el aprendizaje de las estructuras?

Todo lo anterior refleja que aunque los objetivos del curso del inglés de acuerdo a la S.E.P. son correctos, la metodología usada no responde a las necesidades del alumno ni del profesor; por lo tanto es necesario un cambio. Por otra parte, el enunciado: "reducir el vocabulario y poner énfasis en el aprendizaje de las estructuras", delata la preocupación primordial por cumplir el programa sin importar que el alumno realmente adquiera el idioma. Es necesario que a través del uso de un enfoque diferente en la enseñanza del inglés, "se cumpla con el programa y al mismo tiempo se enseñe inglés".

Lo anterior es precisamente lo que pretende la propuesta expuesta en este trabajo. La propuesta tiene sus raíces en el llamado "movimiento comunicativo", el cual ha influido en la enseñanza de idiomas extranjeros desde principios de los años 70 's en Estados Unidos y otros países.

No hay nada nuevo, por supuesto, acerca de la idea de que la habilidad comunicativa es el objetivo del aprendizaje de un idioma extranjero. Este es el criterio que se tiene en los ampliamente usados enfoques, tales como la enseñanza situacional del lenguaje o el método audiolingual. Si los desarrollos desde los años 70's tienen especial intención para lograr la comunicación, es porque las implicaciones de este objetivo han sido explo

radas más ampliamente y explícitamente que nunca. Estas implicaciones serán expuestas en la propuesta que se presenta en este trabajo, pero dos de ellas son tan fundamentales, que las expondré con anticipación:

1.- Un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre el lenguaje. En particular, nos hace considerar al lenguaje no sólo en términos de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también en términos de las funciones comunicativas que desempeña. En otras palabras, empecemos a ver no sólo las formas del lenguaje, pero también a lo que la gente hace con estas formas cuando ellos quieren comunicarse. Entonces trataremos de combinar el punto de vista funcional del lenguaje con el tradicional punto de vista estructural para lograr una perspectiva comunicativa más completa. Esto nos permite dar cuenta más clara y completa de lo que los estudiantes tienen que aprender para poder usar el lenguaje como un medio de comunicación.

2.- Un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre el aprendizaje del lenguaje. En particular, nos hace estar más fuertemente conscientes de que no es suficiente enseñar a los estudiantes cómo manipular las estructuras del lenguaje extranjero. Ellos deben también desarrollar estrategias para relacionar estas estructuras a sus funciones comunicativas en situaciones reales de la vida diaria. De

aquí que debemos proveer a los estudiantes con amplias oportunidades para que ellos mismos usen el lenguaje para propósitos de comunicación. También debemos recordar que nos concierne en última instancia desarrollar la habilidad de los alumnos para tomar parte en el proceso de comunicación a través del lenguaje, más bien que su perfecto dominio de estructuras separadas (aunque éste puede ser un paso útil para lograr el objetivo principal).

CAPITULO I.

EL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO.

El punto inicial de este trabajo es establecer: ¿Qué se entiende por "Inglés como Idioma Extranjero"? De modo que en este primer capítulo se contextualizarán las nociones existentes respecto a este objeto de conocimiento; por considerarse, que nada es susceptible de análisis y reflexión, sin antes conocer toda la referencia teórica que apoya a todo objeto o hecho de conocimiento sobre el que el hombre ejercerá en su momento, determinada acción.

Se hablará aquí de qué es lenguaje e idioma; algunas características del lenguaje, idioma materno, segundo idioma e idioma extranjero; así como el proceso de aprendizaje de una lengua no materna; en este caso, el inglés. También veremos lo que es competencia, desempeño y comunicación, ya que son conceptos que nos indican diferentes etapas del aprendizaje de un idioma.

1.1. Lenguaje e Idioma.

1.1.1. Definición de Lenguaje.

Si el propósito es ayudar a otras personas a comunicarse en otro idioma, debemos empezar por preguntarnos qué es lo que realmente conocemos acerca del lenguaje. Mientras que todos hemos estado hablando nuestra

lengua materna desde que teaniamos alrededor de dos años, lo hemos hecho sin consciencia del mismo. Muchos de nosotros tal vez encontremos difícil y aun imposible explicar nuestra conducta o dar una definición de lenguaje.

Afortunadamente las últimas décadas han sido testigo de un tremendo surgimiento de actividad por parte de científicos que han encontrado respuestas a estas preguntas. Los psicólogos y lingüistas, como son llamados los científicos del lenguaje, aun no tienen todas las soluciones a preguntas acerca del mismo, pero gracias al hecho de que son científicos, ellos cuestionan los datos que han reunido y continúan haciendo otras preguntas.

Nuevas teorías o el refinamiento de teorías viejas constantemente surgen. Hay concenso, sin embargo, en cuanto a varias generalidades básicas acerca de la naturaleza del lenguaje; las cuales señalan hacia nuevas direcciones en el aprendizaje y enseñanza y las que determinan los métodos y técnicas que deberán usarse para ayudar a los estudiantes a aprender otros idiomas.

Antes de llegar a una definición de lo que es lenguaje, se analizarán algunas consideraciones básicas sobre éste; resultado de la investigación de lingüistas y que han sido compartidos con otros científicos y educadores por medio de algunos libros sobre el tema; como lo es el "The Foreign Language Learner" escrito por Mary Finocchiaro y Michael Bonomo.

CONSIDERACIONES SOBRE EL LENGUAJE.

-El Lenguaje es un fenómeno tanto social como individual. Como tal, tiene un lugar tanto entre las ciencias sociales como las humanidades. Permite a los seres humanos en una comunidad que conocen el idioma de la comunidad, el código, comunicarse oralmente y/o por escrito. Al mismo tiempo, refleja la cultura de la sociedad de quienes lo hablan. Mientras que cada individuo puede usar el lenguaje para expresarse diferentemente de su vecino, la expresión individual siempre está dentro del código compartido por todos los miembros de la comunidad. Si no fuera así, poca o nula comprensión sería posible entre los hablantes de un idioma.

-El Lenguaje no es sólo un componente de la cultura; aunque sí la parte central de ésta. Pero también es el sistema primario a través del cual todos los otros componentes de la cultura, son expresados.

-El Lenguaje, la posesión exclusiva de todos los seres humanos, es adquirido culturalmente. Mientras que el hombre nace con la capacidad psicológica y neurológica para hablar, él aprende a hacerlo sólomente al oír el lenguaje a su alrededor en su casa, y en su comunidad; esto es, en la cultura y el medio en que él vive.

-El Lenguaje Hablado es universal. Es posible en todos los miembros de la raza humana. Toda la gente normal en el mundo puede hablar. Ningún grupo de gente

ha sido descubierto sin que tenga un lenguaje hablado.

-Todos los seres humanos en una comunidad entienden y hablan lo suficientemente bien para poder realizar las actividades básicas de la vida; a pesar de que mucha gente no pueda leer o escribir.

-No hay lenguajes "primitivos". Cada lenguaje en el mundo es suficientemente rico y completo para quienes lo usan. Por ejemplo, la gente que no necesita un refrigerador, lo más probable es que no tenga una palabra para expresar "refrigerador". Cuando la necesidad surja, nuevas palabras o expresiones pueden tomarse de otro idioma, o pueden ser formadas con elementos del lenguaje existente. Los sonidos y patrones de las nuevas palabras generalmente serán los de la sociedad que los pidió prestados más que los de la sociedad de la que fueron tomadas las palabras.

-El Lenguaje es una de las actividades humanas más rígidamente construidas. Por ello, sólo ciertas secuencias de sonidos o arreglos en las palabras son permitidos en un idioma en particular.

-Cada persona que habla cualquier idioma puede producir un número infinito de enunciados, pero todos ellos, son derivados de un número relativamente pequeño de enunciados modelo. Quien habla un idioma como idioma materno, tiene la aptitud para reconocer todas las oraciones del idioma. La producción de enunciados dependerá

sin embargo, de su exposición a ellos; es decir, la frecuencia con que los escuchen.

Al hablar nuestro idioma materno, empleamos un sistema de "reglas"; las cuales han sido internalizadas inconscientemente a través de numerosas experiencias del lenguaje, con otras personas que usan el mismo idioma.

Mientras que nosotros pensamos que el lenguaje involucra al que habla, al que escucha, y una situación, también puede ser libre de estímulo; es decir, nuestros pensamientos anteriores son expresados con lenguaje. Cualquier objeto o evento en el medio ambiente puede provocar lenguaje sin que haya necesariamente alguien que escuche.

-Todos los idiomas son diferentes, aunque las necesidades básicas de todos los seres humanos son las mismas, cada sociedad expresa su interacción con su propio medio ambiente en diferentes formas.

-Todos los idiomas cambian a través del tiempo y el espacio. La mayoría de los idiomas del mundo, son hablados hoy con poca semejanza con los idiomas hablados en el mismo lugar hace siglos.

Los cambios por distancia geográfica también producen dialectos de la misma lengua madre. Algunos dialectos son bastante diferentes de la lengua madre en sonidos, gramática y vocabulario.

El Lenguaje entendido, hablado y compartido por todos los miembros de una sociedad es generalmente llamado el código (la lengua). El uso del código por el individuo es llamado "idiolet" o "parole" (sin equivalente en español). Se llama idiolet a la forma en que el individuo usa el lenguaje de la comunidad.

-El sistema es extremadamente complejo y consiste en varios subsistemas que están interrelacionados. Todos los subsistemas juegan un papel en cualquier acto del lenguaje.

-La escritura es considerada un sistema secundario derivado del habla e incompleto en varios aspectos. El sistema de escritura por ejemplo, no indica la melodía, o los gestos que generalmente acompañan al habla.

-El significado de cualquier enunciado no depende del significado de palabras individuales, sino de la percepción total del que escucha o lee sus sonidos, entonación, gramática y contenido situacional y cultural.

¿Qué es lenguaje entonces?

Thomas Pyles, en su libro "The Origins and Development of the English Language" señala que el lenguaje es, desde tiempo inmemorial, esa facultad y recurso que el hombre tiene de poder comunicarse con sus semejantes, valiéndose de signos o símbolos que él mismo ha

inventado de común acuerdo con todos aquellos seres con quienes convive en sociedad. Aquí se descarta por supuesto, el llamado lenguaje de los animales, muy diferente del lenguaje humano.

Examinemos ahora una definición más formal y generalmente aceptada que se menciona en el libro citado con anterioridad de Mary Finocchiaro y Michael Bonomo.

"Lenguaje es un sistema de símbolos vocales arbitrarios, que permiten a toda la gente en una cultura dada, o a otra gente que ha aprendido el sistema de esa cultura, comunicarse o interactuar".

Vamos a extender la definición. ¿Qué se quiere decir con sistema, arbitrarios, etc.? Cada lenguaje opera dentro de su propio sistema; esto es, dentro de ciertos patrones que son significativos para quienes usan el lenguaje. Los sonidos usados al hablar, son siempre acomodados en formas particulares o diseños para convenir el mismo significado para todos los que hablan ese lenguaje.

Examinemos algunos ejemplos:

Cuando en inglés decimos las palabras "the man", sabemos que estamos hablando de un hombre y de un hombre mencionado previamente. "The men", por otra parte, conviene el significado de más de un hombre. La diferencia fue hecha por el sonido /e/ usado en el segundo ejemplo. El sonido /t/ al final de "walked" da una guía inmediata

de que nos estamos refiriendo a algo que tuvo lugar en el pasado.

Cuando un francés dice "l'homme", los que lo oyen sabrán que está hablando de un hombre previamente mencionado o del término general "homme". "Les hommes" convendrá el significado de más de un hombre. La diferencia se produjo por los sonidos /ez/ que precedieron a "hommes". Nótese cómo los dos idiomas difieren; en inglés, "the" siguió igual para singular y plural, pero "man" cambió a "men". En francés el singular y el plural contienen los mismos sonidos, pero el determinador (el artículo definido), indicó pluralidad.

Los sonidos /aba/ agregados a la raíz de ciertos verbos en español, indican que una acción tuvo lugar en el pasado; ya sea repetidamente a cuando otra acción estaba ocurriendo.

Para continuar con nuestra definición de lengua je, el orden de las palabras es generalmente una parte importante del sistema gramatical de un idioma. Aunque el que habla inglés sabe el significado de cada palabra. Por ejemplo: "spoke his brother to" (habló su hermano a) no haría sentido así como tampoco lo tendría "parle son a il frère a" (habló su a el hermano a) para un francés.

Examinando aún otras partes del sistema, encontramos que en inglés los adjetivos no cambian de género ni de singular a plural. Por ejemplo se dice: "the girls are tall" (las niñas son altas), "the boys are tall" (los niños son altos). En otros idiomas, el sistema re--

quiere concordancia así como un orden diferente en las palabras. Por ejemplo, en italiano: "Le ragazze sono alte" (las muchachas son altas), "I ragazzi sono alti" (los muchachos son altos).

Además, cualquier angloparlante¹ sabría que "the boy is ill" con la voz bajando al final, es una afirmación, mientras que con la entonación subiendo, se indica una pregunta. En inglés se diría: "Is the boy ill?", en francés podríamos decir: "Est-ce que le garçon est malade?" o "Le garçon, est-il malade?" o "Le garçon est malade?" con la entonación subiendo.

Una parte básica del sistema de un lenguaje es, como se notó anteriormente, que contiene unas cuantas oraciones básicas. Estas oraciones básicas pueden ser transformadas en varias formas para producir el número infinito de oraciones que somos capaces de entender y de de cir. A las oraciones básicas se les puede hacer agregaciones, combinarlas o simplificarlas, pero las oraciones resultantes estarán relacionadas con la oración básica.

E J E M P L O :

I N G L E S

It's a house.

It's a pretty white house.

Who lives in that pretty white house?

The house I live in is pretty.

¹Angloparlantes: persona que habla inglés como idioma materno.

F R A N C E S

C'est une maison.

C'est une jolie maison blanche.

Qui demeure dans cette jolie maison blanche?

La maison laquelle je demeure est jolie.

E S P A Ñ O L

Es una casa.

Es una bonita casa blanca.

¿Quién vive en esa bonita casa blanca?

La casa en la que vivo es bonita.

En algunos idiomas, la estructura superficial² puede venir de diferentes oraciones básicas. Es importante que nosotros, como maestros, estemos conscientes de esto para que presentemos y demos práctica en el concepto que realmente deseamos sea practicado. En inglés, por ejemplo, "John is eager to please"(John está ansioso de complacer) y "John is easy to please"(Es fácil de complacer a John) son similares en cuanto a su arreglo de palabras, pero tienen un significado diferente porque derivan de dos diferentes conjuntos de oraciones básicas: la primera de "John pleases. He is eager"; la segunda de "They please John" "It is easy".

²el arreglo de palabras y palabras que realmente están o derivan.

Por otra parte, en francés, mientras que la estructura superficial de los ejemplos anteriormente citados, serían substancialmente diferentes de los ejemplos en inglés ("Jean est anxieux de plaire" y "Il est facile de plaire a Jean"), es obvio que también son transformaciones de dos diferentes conjuntos de oraciones básicas.

Para tomar otros ejemplos, "The growing of flowers" (el cultivo de flores) y "The growling of lions" (el rugido de los leones), tienen la misma estructura superficial. Sus estructuras más profundas -las oraciones básicas de las que han sido derivadas- son: "People (they) grow flowers" y "lions growl".

Continuemos con la definición. Vocal significa que hacemos sonidos en nuestra boca usando la lengua, los dientes y los labios. (Usamos otros órganos tales como las cuerdas vocales y los pulmones para producir los sonidos del lenguaje).

Cada idioma tiene sus propios símbolos arbitrarios o palabras para expresar el significado de un objeto o una idea. Dicho de otro modo, los símbolos -ya sea el sonido o la palabra escrita- y sus referentes no tienen relación inherente. ¿Por qué "pan" significa lo que significa en español? ¿Por qué es "caballo" el nombre del animal que representa? Nadie sabe por qué las palabras convienen ciertos significados, pero todos los que hablan un idioma saben y pueden usar los términos generales asociados con los objetos comunes o conceptos en su medio ambiente. Algunas palabras especializadas, relacio

nadas con una profesión u oficio en particular, pueden ser conocidas sólo por los que practican esa profesión u oficio, pero los sonidos y arreglos de sonidos en las palabras o la posición de las palabras en enunciados, serán familiares para todos los que hablan el idioma.

Las palabras "comunicar" e "interactuar", como se usan en la definición, significan entender y hablar; ser capaz de oír y responder o reaccionar (al hacer lo que se le indique a una persona por ejemplo) a la palabra hablada. También implica la habilidad para platicar de lo que sucedió en el pasado, de lo que está sucediendo o lo que puede pasar en el futuro.

Comunicación a través del uso del lenguaje hablado significa entender y reaccionar a lo que alguien dice. La respuesta o reacción puede ser hacer una afirmación, una pregunta, manifestar acuerdo o desacuerdo; efectuar una orden, contestar una pregunta en forma afirmativa o negativa; ya sea con respuesta corta o larga o usar lo que se llama "fórmula"; esto es, una expresión fija en el lenguaje. (Por ejemplo: la respuesta a "gracias" puede ser "de nada").

En comunidades donde los miembros leen y escriben, la comunicación también incluye la comprensión y convención de mensajes a través de la palabra impresa.

(VEASE CUADRO # 1)



La escritura, como se ha dicho, es considerada un sistema secundario derivado del lenguaje hablado. Nosotros escribimos símbolos para convenir palabras e ideas que al mismo tiempo son símbolos de objetos e ideas.

En algunos idiomas, los sonidos y grafemas³ tienen correspondencia. En español, por ejemplo, donde la correspondencia es considerada buena, la letra "a" generalmente representa el sonido /a/ mientras que en inglés, la letra "a" puede pronunciarse de diferentes formas, dependiendo de la palabra que la contenga.

Ya que el lenguaje es el medio a través del cual la gente expresa sus experiencias e ideas del medio en que viven, carga en sí un significado cultural. Quienes hablan un idioma como lengua madre y que han sido criados en una cultura particular o quienes han compartido experiencias en la cultura, están conscientes de diferencias en significado al usar determinados gestos, palabras o expresiones. Por ejemplo, aunque la expresión "I'm having breakfast" (estoy desayunando), tiene un equivalente en todos los idiomas, la oración puede evocar diferentes pensamientos o imágenes en quienes hablan diferentes idiomas; dependiendo de la hora en que usualmente desayunan, lo que comen, dónde comen, etc.

Es obvio, además, que las expresiones pueden ser completamente comprendidas cuando los sonidos, la estructura gramatical, el vocabulario y los significados

³grafemas: símbolos escritos.

culturales son compartidos tanto por el que habla y el que oye o, en su manifestación escrita, por los que escriben y los que leen.

Ahora veamos tres cuadros acerca de las propiedades de los idiomas de acuerdo a diferentes estudiosos en el campo de la naturaleza del lenguaje.

PROPIEDADES DE LOS IDIOMAS.
Robert Hall.

- DUALIDAD
- PRODUCTIVIDAD
- ARBITRARIEDAD
- INTERCAMBIABILIDAD
- ESPECIALIZACION
- DESPLAZAMIENTO
- TRANSMISION CULTURAL

CHARLES HOCKETT.

- DA LIBERTAD
- HABILIDAD DE REFERIR COSAS REMOTAS
- ES ACCESIBLE
- PROVEE RETROALIMENTACION
- ARBITRARIA RELACION
- EXHIBE DUALIDAD
- TRANSMITIDO
- INTERCAMBIABILIDAD

CUADRO # 3

IDEAS ACERCA DEL LENGUAJE.

- El lenguaje es uno o más sonidos.
- Los idiomas son diferentes.
- Un idioma es más que un conjunto de palabras.
- Hay cambios en el lenguaje.
- Lenguaje hablado y escritura, diferentes sistemas.
- El lenguaje no tiene nada que ver con la raza.
- El inglés suena tan extraño para quien no lo sepa.
- Los diferentes idiomas tienen diferentes tabúes.
- Palabras para la misma cosa en dos idiomas no son iguales.
- Ningún idioma es inherentemente difícil.

CUADRO # 4

Enseguida veamos en forma resumida las afirmaciones hechas por estudiosos en el campo de la naturaleza del lenguaje y que primero fueron presentadas a través de los cuadros # 2, 3 y 4.

El primero es del lingüista estadounidense Robert Hall quien ha establecido que los idiomas tienen las siguientes propiedades:

- 1) Dualidad.- Contienen unidades de sonido y forma.
- 2) Productividad.- Es posible crear nuevas expresiones.
- 3) Arbitrariedad.- No hay relación inherente entre un símbolo y su significado.
- 4) Intercambiabilidad.- Los seres humanos pueden enviar y recibir mensajes; pueden tomar el papel de quien habla o de quien escucha.
- 5) Especialización.- Todos los idiomas tienen su propio sistema.
- 6) Desplazamiento.- La gente puede hablar acerca del pasado, presente o futuro. Pueden hablar de cosas concretas; así como de abstractas.
- 7) Transmisión Cultural.- El lenguaje es aprendido; no es una herencia física.

La lista de Charles Hockett también nos da una visión más amplia de la naturaleza del lenguaje. El establece que el lenguaje:

- 1) Da libertad de inventar nuevos mensajes.
- 2) Tiene la habilidad de referir cosas remotas

en el tiempo y el espacio.

3) Es accesible para todos los seres humanos.

4) Provee completa retroalimentación al que habla.

5) Presenta arbitraria relación entre los sonidos y sus significados.

6) Exhibe dualidad en los patrones fonológico y gramatical.

7) Es transmitido por medio de la enseñanza y el aprendizaje.

8) Posee intercambiabilidad: Los que hablan, transmiten y reciben señales lingüísticas.

Finalmente, veamos una lista formulada por la Asociación de Idiomas Modernos de América y que son ideas revisadas que al principio se formularon en una conferencia sobre Lingüística y Aprendizaje de Idiomas en mayo de 1963.

1) El Lenguaje es uno o más sonidos hechos por los seres humanos con el propósito de comunicación. La comunicación es lenguaje.

2) Los idiomas son diferentes, no sólo por tener diferentes formas para expresar diferentes reacciones a la realidad.

3) Un idioma es más que un conjunto de palabras; la gente también se comunica por tales medios como la estructura, acento, tono y pausas.

4) Los cambios en el lenguaje dependen de tiem-

po, lugar, nivel social, nivel estilístico. Estos cambios no son corrupciones, pero sí aspectos normales de todos los idiomas.

5) El lenguaje hablado y la escritura son diferentes sistemas de lenguaje, aunque están relacionados. En todos los idiomas, el lenguaje hablado es antes que la escritura.

6) El lenguaje no tiene que ver nada con la raza. La gente primitiva no habla idiomas "primitivos". Los idiomas de culturas simples (gente primitiva) no son necesariamente más simples que los idiomas de culturas altamente complejas.

7) El inglés suena tan extraño para un extranjero que no sepa inglés como cualquier idioma extranjero suena para quienes únicamente hablan inglés.

8) Los diferentes idiomas tienen diferentes tabes. En inglés, Good Lord; es más suave que Good God; aunque signifiquen lo mismo. En Hebreo antiguo, la palabra para Dios (God), IHVH (Yahweh), no se mencionaba; siempre se usaba otra palabra para sustituirla.

9) Palabras para "la misma cosa" en dos idiomas no son "iguales" aunque tanto los significados básicos y las connotaciones sean correspondientes.

10) El significado léxico, expresado por selección de palabras (hombre alto, hombre chaparro), debe ser distinguido del significado gramatical, expresado por su inflección (hablo, hablé) o el orden de las palabras (house dog, doghouse) (el perro de la casa, la casa del perro).

11) Ningún idioma es inherentemente difícil. Si lo fueran, la gente que los habla los simplificarían pronto. Cualquier niño normal tiene un firme control de su propio lenguaje para la época en que va a la escuela.

1.1.2. Definición de Idioma.

Ahora sólo veamos qué es lo que diferencia al idioma del lenguaje. El idioma es el conjunto de signos ya organizados como un sistema, para uso exclusivo de un grupo humano, que puede constar de un número reducido de individuos o puede constituir un grupo de naciones con rasgos culturales afines. Así, se conocen cientos de lenguajes hablados por otros tantos pueblos (lengua griega, española, francesa, quechua, etc.).

El profesor mexicano Manuel Luna, en su libro "Enseñanza Comunicativa", habla del Lenguaje como un Sistema, una Convención, como Comunicación y como un Conjunto de Habilidades.

1.1.3. El Lenguaje como un Sistema.

Elementos Fonéticos.- Los elementos fonéticos de un código lingüístico deben ser estudiados en base a su combinación fonética. Por sí solos, los sonidos no tienen significado, pero pueden organizarse en un orden

que encaje en el sistema lingüístico escogido.

Por ejemplo: los sonidos /a/, /e/, /s/, /t/, no tienen significado por sí mismos, mas si los organizamos en: /esta/, sí tienen valor en el código lingüístico del español. De igual manera, los sonidos /θ/, /r/, /j/, /s/, no tienen ningún significado aisladamente, pero ordenados en /θrj s/= things, logran un significado de acuerdo al código lingüístico del inglés.

Elementos Morfológicos.- Si tomamos un conjunto de palabras en desorden, no tendrá ningún significado real. Por ejemplo: Tall you how are?

Sin embargo, si los organizamos de acuerdo al orden establecido por el sistema lingüístico inglés, obtendremos un enunciado como: "How tall are you?"

Elementos de Significación.- Las palabras funcionan como elementos de un código dentro de un grupo social y por consecuencia, reflejan todo lo referente a la comunidad que habla esta lengua, dentro de un contexto y un conjunto de circunstancias externas llamado situación.

a) El enunciado "Ayer llegó su hijo", puede interpretarse como el hijo de Ud. o el de una tercera persona. Igualmente en inglés, la pregunta siguiente es, de por sí, bastante ambigua:

"What's your line?"

La respuesta puede ser: "I'm a businessman lawyer, etc., o también: I'm an offensive (in football), o también: number four (at the airport).

En ambos casos, la ambigüedad sólo puede aclararse recurriendo a la situación y al contexto en que

fueron expresados y únicamente estableciendo este contexto, se les puede dar significado.

b) El enunciado "The guitar walked in the street" (la guitarra caminó en la calle) no tiene sentido o un significado real, puesto que todos sabemos las cualidades que la palabra "guitar" tiene, pero definitivamente, no tiene la cualidad de caminar. En otras palabras, las guitarras son objetos inanimados y por lo tanto, no pueden realizar por sí solos la acción declarada por un verbo transitivo.

Podemos entonces concluir que el lenguaje es un sistema de sistemas. Esto es, un complejo sistema de sonidos, de palabras y de significados.

Lenguaje como Sistema.		
ELEMENTOS :		
FONÉTICOS (sonidos, pronunciación)	MORFOLÓGICOS (elementos que dan forma a las palabras)	SEMÁNTICA (significados)

CUADRO # 5.

1.1.4. El Lenguaje Considerado como una Convención.

No existe ninguna sociedad humana que no haya adoptado y usado una intrincada red de comprensiones parciales o totales, que se desarrollan entre los miembros de grupos sociales organizados. Para cada uno de estos grupos existe un sistema convencional, de ahí que el sistema de un lenguaje en particular sea considerado como la convención por la cual los miembros de ese grupo logran establecer un comportamiento representado por el proceso de comunicación. Así, la gente de Inglaterra usa el inglés y la de México, el español.

Aunque existen todavía grupos indígenas que hablan diferentes lenguas y dialectos (tarahumara, cora, huichol, etc.) así como en diversas regiones de Inglaterra y de Estados Unidos hay grupos sociales que usan diferentes variedades del inglés.

Cada lengua se ajusta y se adapta a las condiciones sociales de diversos grupos humanos que habitan en diferentes regiones geográficas, bajo un convenio lingüístico satisfactorio para los habitantes.

1.1.5. El Lenguaje como Comunicación.

El lenguaje es el medio fundamental de la comunicación y es una actividad eminentemente humana, sistematizada y con un infinito potencial, no solamente para la creación de nuevos enunciados, sino también para la expresión de los mismos.

Y así, el lenguaje puede comunicar emociones y sentimientos a través del sistema oral o escrito. Este es el propósito, por ejemplo, de la poesía, la cual se concentra en el sonido (ritmo y rima) y en el significado, buscando la interrelación de ambos; además, existen expresiones tales como "How nice;", "How awful;", etc. para lograr el efecto antes mencionado. Ejemplo típico de ello es el de una madre hablándole a su hijo de meses de edad. Tal vez el niño no entienda el significado real de las palabras, pero sí percibe el sentimiento de amor y cariño.

El lenguaje comunica ideas, pensamientos y mensajes por medio de una innumerable cantidad de sistemas de comunicación codificada, que nos permite interpretar correctamente la idea transmitida; siempre y cuando el código usado por el transmisor y el receptor sea común.

El lenguaje desempeña una cantidad numerosa de funciones tales como: estar de acuerdo, rehusar algo, aceptar, invitar, hacer una sugerencia, etc. Por ejemplo, el enunciado "I'm sorry I'm late" (siento llegar tarde), desempeña la función de pedir disculpas.

Existe igualmente un tipo de comunicación fática ⁴ como en el siguiente ejemplo:

⁴comunicación fática: en la cual los interlocutores no dan un significado real a lo que expresan.

A. Hello, how are you?

B. Fine, thanks. How are you?

A. Not bad.

Aquí, simplemente establecen una interacción social con el objeto de conservar las buenas relaciones humanas; aunque en ciertas situaciones específicas este tipo de comunicación sí llega a tener un valor significativo.

1.1.6. El Lenguaje como un Conjunto de Habilidades.

Existen aparentemente muchas habilidades que son poseídas por los hablantes de cualquier lengua materna, tales como hablar por teléfono, leer libros, dictar conferencias, escribir cartas o artículos, escuchar la radio, etc. pero los lingüistas internacionales han estado de acuerdo en que hay cuatro habilidades principales que el hablante debe dominar con el fin de que se le considere competente. Estas cuatro habilidades son: "hablar, escuchar, leer y escribir" y se pueden caracterizar de acuerdo al medio usado (oral o escrito) y a la función que se desempeñe (reconocer o producir). Esto puede ejemplificarse de acuerdo a como se muestra en el cuadro # 6.

La inmensa mayoría de los programas de enseñanza de una lengua extranjera tienden a desarrollar en los

		MEDIO	
		ORAL	ESCRITO
HABILIDADES DEL LENGUAJE.	RECONOCIMIENTO	ESCUCHAR Listening (y entender)	LEER Reading (y entender)
	PRODUCCION	HABLAR Speaking	ESCRIBIR Writing

CUADRO # 6.

estudiantes estas cuatro habilidades. Este es el caso concreto de los programas de inglés para el nivel de Educación Media Básica. Sin embargo, en México últimamente ha habido un creciente interés en desarrollar la "lectura de comprensión", dándole énfasis a la habilidad de leer.

1.2. Idioma Nativo o Materno.

Al hablar de Idioma Nativo o Materno y de Segundo Idioma o Idioma Extranjero, vierto opiniones y afirmaciones hechas durante sesiones del V Symposium Nacional para Profesores de Inglés organizado por ADEMI y llevado a cabo en el Centro de Convenciones de Acapulco, Gro. en abril de 1986.

De acuerdo a psicólogos y lingüistas, quienes han hecho investigación extensiva en cuanto al aprendizaje del idioma materno, el lenguaje es conducta aprendida. Todos los niños normales nacen con la habilidad para producir sonidos, pero los sonidos se transforman y se hacen significativos, sólo a través de escuchar constantemente y repetir los sonidos que producen respuestas.

Aunque todas las personas nacen con la capacidad de entender y hablar, el bebé probablemente aprende a decir la palabra "agua" porque se le da agua cada vez que produce los sonidos "agua". El también oye la palabra "agua" usada varias veces al día durante varios años, generalmente en asociación con agua.

Al hablar nuestra lengua madre, no estamos conscientes de cada sonido o palabra que decimos o de la secuencia de sonidos o palabras. Primeramente estamos conscientes de los pensamientos que estamos tratando de expresar. Una serie de sonidos en ciertas posiciones es re

neralmente es automático para el momento en que los niños tienen sus siete años. Después de eso, pueden tal vez, dar forma a su conocimiento de gramática, incrementar su vocabulario y desarrollar uno o más estilos de lenguaje; dependiendo de la situación, pero el conocimiento básico del sistema de sonidos dentro de palabras y expresiones ya han sido adquiridos:

Los adultos al hablar su idioma materno, aun los analfabetas, tienen capacidad lingüística. Generalmente pueden reconocer todas las expresiones bien formadas (gramaticalmente) en el idioma aunque no sean capaces de producirlas. Ellos han internalizado a su propio modo, a través de asociación de expresiones y experiencias; analogía, o error, las reglas que gobiernan la conducta verbal en su lengua.

La calidad y grado de su desempeño en el idioma será determinado, por supuesto, por el desempeño de otras personas que hablen el mismo idioma materno y que los hayan rodeado durante la edad en que tal influencia es más efectiva, por las oportunidades que ellos han tenido de hablar y leer, por la enseñanza formal, y por su aptitud y habilidad innatas.

Ahora, antes de hablar de lo que es segundo idioma e idioma extranjero, vamos a mencionar brevemente cómo se formó la lengua española, ya que es la lengua materna de los estudiantes que son motivo de preocupación

en este trabajo.

La siguiente historia del origen del español, está tomada del texto de "Lengua y Literatura Española-- las" de la prestigiada autora Lucero Lozano.

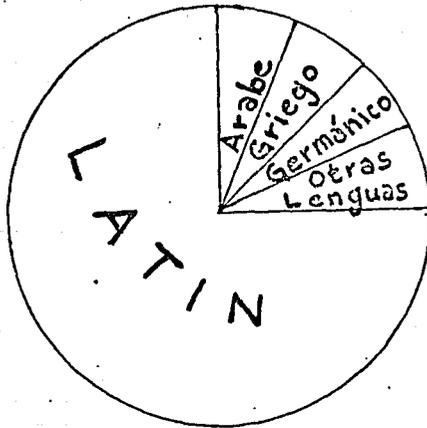
"Cuando Roma conquistaba sus Provincias, imponía el latín vulgar como lengua obligatoria. Este idioma era llevado y enseñado por los soldados de las legiones. Los legionarios eran gentes de todos los lugares conquistados por Roma que hablaban un latín muy deformado, mezclado con su propia lengua materna.

Poco a poco el latín vulgar fue transformándose y adquiriendo caracteres distintos en cada provincia, de acuerdo con las lenguas que hablaban en cada región. Así se formaron modos especiales de hablar a los que se les da el nombre de dialectos. Cuando en uno de ellos se escribe una obra literaria, pasa de dialecto a lengua. Estas lenguas, por el hecho de tener como base el latín vulgar, se llaman lenguas romances, románicas, neolatí-- nas o novolatinas.

Este fenómeno no era exclusivo de la Península, sino que se da en toda Europa, y así existen las siguientes lenguas romances: gallego portugués, castellano, francés, provenzal, catalán, rético, sardo, italiano, toscano, dalmático y rumano. Exclusivamente en la Península, existen tres lenguas romances: el castellano, el catalán y el gallego portugués; y una multitud de dialectos. En el año de 1140 un juglar anónimo escribió el Poema del Mío Cid. Esta obra da categoría de idioma al castellano.

El hecho de que en el siglo XII el castellano pasara de dialecto a lengua no quiere decir que ya estuviera definitivamente constituido. Todavía sigue evolucionando, transformándose, admitiendo voces extranjeras, hasta que en el siglo XVIII se fija y adquiere madurez con El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra.

Obsérvese el siguiente esquema en que se advierten los elementos que entraron en la formación del castellano.



CUADRO # 7.

En síntesis, podemos decir que aproximadamente el 75% del vocabulario castellano procede del latín (más del latín vulgar que del culto), y el 25% restante está constituido por los siguientes elementos en orden de importancia: árabe, griego, germano, palabras tomadas de las lenguas modernas y voces americanas."

1.3. Segundo Idioma e Idioma Extranjero. Diferencias.

En esta parte del trabajo, aparte de tomar como referencia al libro de Mary Finocchiaro, se ha consultado: "Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language" de David Allen y Rebecca Valette.

Mientras que hay algo de concenso entre los científicos acerca de la adquisición del idioma materno de uno, a la fecha no hay tal acuerdo sobre el aprendizaje de un segundo idioma.

Nadie sabe realmente con absoluta certeza cómo se adquiere un segundo idioma. Los psicólogos han formulado dos grandes teorías del aprendizaje de lenguas; la Conductista y la Cognoscitiva⁵. También existen numerosas suposiciones acerca de cómo cualquier aprendizaje o conducta es llevado al organismo humano. Además, la in

⁵Ver cuadro # 12.

investigación de científicos en la descripción de idiomas y conducta del lenguaje, ha contribuido a nuestro conocimiento de a qué se le debe dar prioridad al trabajar en aprendizaje del lenguaje y de lo que puede interferir con el proceso de aprendizaje.

Ya que la gente puede aprender de diferentes formas y a ritmo diferente, es importante que el profesor sepa y use información de lingüística, psicología y otras ciencias relacionadas para guiarse y seleccionar, graduar y presentar los elementos del lenguaje que se aprenderá para desarrollar las habilidades que se adquirirán. Apegarse a una sola teoría científica exclusivamente, puede descuidar el "estilo de aprendizaje" de algunos de nuestros alumnos.

Puede ser deseable empezar por examinar lo que generalmente se entiende por aprendizaje de idiomas en el nivel de escuela secundaria.

El objetivo final, por supuesto, es que el estudiante desarrolle la capacidad y desempeño de una persona que hable el idioma como lengua madre y que tenga la misma edad. El deberá entender cualquier mensaje dicho por una persona que hable el idioma como lengua madre y deberá eventualmente ser capaz de crear las expresiones que le permitirán responder apropiadamente a los mensajes así como expresar lo que quiera, necesite, o desee espontáneamente; esto es, sin el continuo estímulo del profesor. Deberá ser capaz de crear estas expresio--

nes usando los sistemas de sonido, gramática y vocabulario en las situaciones culturales en las que normalmente serían usados por los que hablan el idioma como lengua materna.

Esto no es una tarea fácil. Veamos los factores relacionados con la habilidad de escuchar.

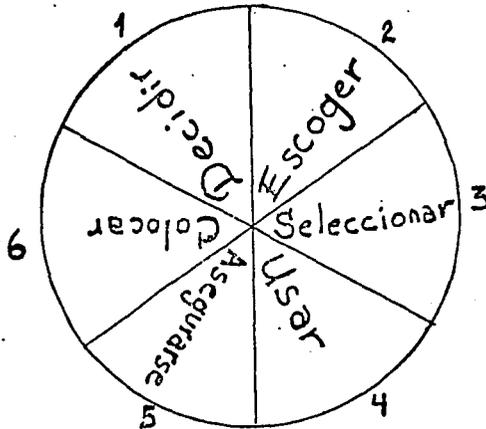
Desde oír una serie de ruidos indiferenciados, el alumno deberá progresar hasta la etapa donde pueda distinguir partes del sistema de sonido, de los elementos gramaticales básicos, y del vocabulario. Gradualmente deberá aprender a percibir las partes del lenguaje que son redundantes; los múltiples indicios que existen en la mayoría de los idiomas para indicar relaciones gramaticales. (Esto es, en inglés: The two boys are going..., en español: Los dos muchachos van...). Deberá aprender a escuchar la información en el mensaje, las pequeñas partes del mensaje (las palabras, formas o secuencias), lo cual reduce las alternativas que tendrá para decodificar el mensaje. Por ejemplo, en inglés, la terminación "s" en el verbo "walks", enfocará la atención del que escucha a las terceras personas del singular "He, She, It o Who" y al concepto del presente simple.

Al escuchar la respuesta a la pregunta "Who's Mr. X?", habrá aprendido a esperar "He's the...", pero tendrá que escuchar cuidadosamente la siguiente palabra: butcher, lawyer, o muchas otras palabras alternativas que podrían completar correctamente la respuesta y que

son consideradas altamente en información.

Deberá aprender además, a recibir partes redundantes y a interpretar la información contenida en el mensaje total que tendrá que decodificar. Además, tiene que desarrollar la extensión de su memoria lo suficiente como para retener las unidades individuales de sonido hasta que lo escuche por completo, así se le permitirá ponerlo junto en un todo significativo para que el mensaje total quede claro para él y lo pueda decodificar.

LAS PERSONAS AL HABLAR, TIENEN QUE:



CUADRO # 8.

En el esquema anterior vemos que la habilidad de hablar es aún más compleja, ya que el alumno tendrá que 1) Decidir lo que quiere decir; 2) Escoger el patrón o modelo que va a usar; 3) Seleccionar las palabras que co-

rrespondan con el patrón y expresen un significado; 4) Usar un arreglo correcto de sonidos, tono de la voz, y formas; 5) Asegurarse de que lo que quiere decir es apropiado en la situación; 6) Colocar su lengua y labios en ciertas posiciones para producir los sonidos. Todo esto debe hacerse en forma simultánea.

El aprendizaje de un segundo idioma involucra la adquisición de: 1) Un conjunto definido de hábitos. Por ejemplo, el hábito de articular sonidos en cierta forma o de agregar ciertas terminaciones a palabras basándose en "reglas", las cuales también han sido adquiridas e internalizadas; 2) Un almacén de datos lingüísticos y culturales; y 3) La habilidad para entender y crear auténticos enunciados en las situaciones sociales y culturales en las cuales son apropiados.

Suena terrible, ¿verdad? Pero los idiomas extranjeros son aprendidos por millones de gentes y afortunadamente el estudiante trae ciertas habilidades innatas para llevar a cabo la tarea. Hay, además, en la mayoría de circunstancias, un profesor quien puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en varias formas.

¿Qué papel juega el estudiante?

Al oír los diferentes "sonidos" una y otra vez, inconscientemente forma teorías relacionadas con los sonidos y sus significados. Agrupa los sonidos, los reestructura a su propio modo, y trata de descubrir sus rela

ciones no sólo dentro del mismo idioma que aprende, sino también entre su lengua madre y el idioma extranjero. El nuevo material que aprende es agregado e interactúa con el material familiar -ya sea en su lengua madre o en el idioma extranjero- hasta que percibe la entera configuración y patrón.

Ahora sólo vamos a ver la diferencia que existe entre "idioma extranjero" y "segundo idioma".

El idioma extranjero se va a aprender y a usar en un medio ambiente donde no va a ser usado por la población y por lo general, el único lugar donde se podrá usar, va a ser la escuela o en ocasiones y lugares limitados. Por el contrario, el segundo idioma se va a aprender y usar en un medio ambiente donde la mayoría de la población lo usa. No sólo se podrá usar en la escuela; sino también en muchos otros lugares de la comunidad y con mucha frecuencia. Le llamamos segundo idioma porque el idioma materno es el que se usa en el seno familiar.

Ejemplifiquemos para hacer más claro lo anterior.

El inglés será idioma materno si una persona lo ha aprendido en un país o ciudad donde es el idioma oficial; sin importar la raza de que provenga el individuo.

El inglés se considerará segundo idioma si un

individuo es mexicano, por ejemplo, y se va a vivir a Estados Unidos y debe hablar inglés allá. Entonces lo aprende, pero es muy probable que el español lo siga usando en el seno familiar y su círculo de amistades del mismo origen y el inglés sólo lo use para comunicarse fuera de su familia. También se considerará segundo idioma si una persona nace en un país donde se habla inglés, pero por sus orígenes, su familia use otro idioma que no sea el inglés. El individuo aprenderá inglés desde sus primeros años, pero seguirá siendo segundo idioma, puesto que en su casa, el primer idioma será el español o cualquier otro idioma.

Por último, podemos decir que el inglés es idioma extranjero si una persona lo aprende aquí en México o en cualquier otro país donde no sea el idioma oficial y sólo podrá usarlo con un número reducido de personas; ya sea en la escuela, el trabajo o un grupo de personas cuyo idioma materno sea el inglés y que vivan en el lugar de quien lo aprendió.

1.4. El Proceso de Aprendizaje de una Lengua no Materna.

La inmensa mayoría de las definiciones sobre el aprendizaje tienen como denominador común "el cambio de conducta", es decir, que el adquirir conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y aprender a desarrollar las capacidades, resulta en un cambio conductual relativamente permanente gracias al cual el individuo afronta

las situaciones futuras de manera distinta a las pasadas.⁶

Para lograr lo antes mencionado, durante el presente siglo se han desarrollado diversas corrientes que van desde la teoría reflejológica de Pavlov y el Conductismo Instrumental de Watson, hasta el Neoconductismo o el Condicionamiento Operante de Skinner. Skinner sugirió que el aprendizaje de una lengua se basaba precisamente en el condicionamiento de una especie de asociación estímulo-respuesta-reforzamiento que causaba un cambio de conducta o aumentaba la probabilidad de una respuesta. Esto traducido a una metodología característicamente conductista utilizada en el salón de clase, representa en la práctica interminables ejercicios de repetición y de sustitución, donde el significado se relega a un segundo plano con tal de lograr la formación del hábito en nuestros alumnos. Está por demás mencionar que durante dicha práctica no deberían ocurrir errores de ningún tipo, pues formaríamos entonces un mal hábito. Es por esto que las respuestas correctas debieran ser positivamente retroalimentadas y las incorrectas, muy negativamente reforzadas hasta lograr su extinción; después de todo, según las teorías conductistas, sería por medio de reforzamientos que nuestros alumnos aprenderían una lengua.

⁶Abraha del Hinochero, Mary y Benoso, Richard. The Foreign Language Learner. Regents Publishing Co. Inc. 1975. New York, USA.

Por otra parte, unos años más tarde, Noam Chomsky cuestionó la teoría conductista de Skinner, argumentando que tanto los niños como los adultos están constantemente creando enunciados que nunca antes habían escuchado o usado, basados en un conocimiento específico de la gramática y en una cantidad determinada de vocabulario.

Chomsky estableció su teoría al decir que mientras la gramática es finita, esto es, que se puede enmarcar el conjunto de reglas gramaticales que forman los fundamentos de una lengua, el potencial de creatividad de esa lengua es infinito; en otras palabras, que no sería posible hacer uso de todos los enunciados potenciales de una lengua, no importa cuánto tiempo vivamos. Chomsky inclusive llegó a acertar que lo que necesitamos adquirir para aprender una lengua es el sistema de reglas que determinan las correspondencias entre el sonido, el significado y sus componentes sintácticos.

Sin embargo, aunque debemos aceptar que sí existe hasta cierto punto la formación de un hábito en el aprendizaje de una lengua, también es cierto que el proceso de su aprendizaje debe desarrollar la habilidad de ser creativos una vez que la regla gramatical se ha asimilado.

Es decir, deseamos que nuestros alumnos adquieran ciertos hábitos de conducta, pero al mismo tiempo debemos proveerlos con los elementos necesarios para que puedan crear sus propias oraciones.

El hecho de que en alguna etapa de nuestra clase hagamos una intensa práctica de la forma gramatical a través de ejercicios de repetición, sustitución, etc., puede parecer conductista y condicionante, pero desde la etapa de la presentación de un nuevo punto gramatical, nuestros alumnos pueden ser creativos, utilizando sobre todo sus contribuciones a la clase.

Por otra parte, las explicaciones gramaticales no deben convertirse en tabú, para la presentación de ciertas estructuras son inclusive necesarias; aunque el abuso de extensas explicaciones les provocará enfado y aburrimiento.

Finalmente, puesto que el aprendizaje de una lengua no materna consiste en el proceso gradual de adquisición de reglas y en el desarrollo de la habilidad creativa para fines de comunicación, no debemos sorprendernos de que se cometa algún error, pues el proceso mental efectuado en el alumno al reconocer dicho error y la habilidad de corregirlo, será tan útil como una presentación y ejercicios de repetición sin error.⁷

1.4.1. Aprendizaje de un Idioma.

El aprendizaje de un idioma es un proceso cons

⁷ Fuente de Información: Understanding Second Language Acquisition de Rod Ellis.

ciente. Recordemos que Chomsky señala que es necesario que adquiramos el sistema de reglas del idioma. Esto efectivamente conllevará al aprendizaje de un idioma, pero el individuo tendrá que estar consciente de esas reglas para poder usar el idioma, y en muchas ocasiones le va a impedir hacer uso del idioma en forma natural, puesto que no todo lo que dice en un idioma, puede ser explicado o estar basado en las reglas. Esto es porque en un idioma hay excepciones de cualquier regla y además, la gente siempre usará modismos.

No olvidemos que quien habla su idioma natal, no siempre está consciente de las reglas gramaticales de su idioma y eso no será impedimento para que lo hable correctamente.⁸

1.4.2. Adquisición de un Idioma.

La adquisición de un idioma, contrariamente al aprendizaje, es un proceso subconsciente. La adquisición de un idioma es aprehender el idioma más que aprenderlo. Es apropiarse de él. Recién dijimos que el hablante nativo de un idioma no está consciente de las reglas gramaticales; aunque de alguna manera las ha interiorizado, pero no las tiene presentes en forma consciente.

Cuando un alumno ha aprendido una estructura,

⁸-Aprendizaje y Adquisición de un Idioma. Temas discutidos durante el IV y V Simposio Internacional para Americanos de Lenguas Organizado por ALMA en Monterrey, N.L. en noviembre de 1955 y en Amulco, D.F. en abril de 1956 respectivamente.

es conveniente tratar de que la adquiriera para que pueda usarla sin necesidad de que la recuerde en el momento de usarla. Para esto debemos echar mano del conductismo; ya que cuando niños, no se nos daban explicaciones gramaticales para hablar correctamente y aprendimos a hablar bien al escuchar y repetir lo que era correcto.

A manera de pequeña conclusión, diremos que se debe tomar en cuenta tanto elementos de la teoría de Skinner como de la de Chomsky para lograr que los alumnos adquieran el idioma y no sólo lo aprendan, pues al adquirirlo, lo harán suyo y lo usarán con más naturalidad; además de que será más difícil que lo olviden.⁹

El profesor Manuel Luna, en su mismo libro "Enseñanza Comunicativa", habla de la diferencia entre competencia, desempeño y comunicación.

1.5. Competencia, Desempeño y Comunicación.

1.5.1. Competencia Lingüística.

La teoría de la gramática generativa de Chomsky establece que el lenguaje es infinito, mientras que la cantidad de reglas gramaticales es finita.

Chomsky también establece la relación entre la voz activa y la voz pasiva, sugiriendo que un hablante nativo del inglés, domina de algún modo, el sistema de reglas lingüísticas que determina tanto la conformación sintáctica y fonética de la oración, como su contenido semántico. Así, dicho hablante del inglés como lengua materna puede fácilmente transformar el enunciado en voz activa "John loves Mary" a la voz pasiva, "Mary is loved by John".

De tal modo que Chomsky calificó como "competencia lingüística" al conocimiento desarrollado de este conjunto de reglas y llamó "actuación real o desempeño" a la capacidad del hablante para convertir estas reglas en lenguaje.

Sin embargo, no pasó mucho tiempo sin que surgieran críticas, desacuerdos y aun rechazos a la teoría de Chomsky; cuestionando la distinción hecha entre el conocimiento idealizado de la lengua (competencia) y su desempeño concreto (desempeño), proponiendo que la noción de "competencia" debería profundizar e ir más allá de la simple #competencia gramatical" para incluir la capacidad "comunicativa" del hablante.

1.5.2. Competencia Comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa engloba la idea de que la gramática se usa para "hacer algo" dentro del lenguaje y de que un hablante nativo sabe cómo

mo "hacer este algo"; es decir, la gramática se convierte en el conjunto de herramientas que uno puede tener a la mano, mas si no se sabe cómo utilizarlas, de muy poco o de nada sirven.

El lingüista Dell Hymes, creador del término "competencia comunicativa", propone que ésta puede dividirse en cuatro áreas específicas, que son:

AREAS ESPECIFICAS DE LA COMPETENCIA LINGUISTICA.			
POTENCIAL SISTEMATICO.	ADECUACION.	FRECUENCIA.	FACTIBILIDAD.

CUADRO # 9.

1) POTENCIAL SISTEMÁTICO.- Esta idea es similar a la sintaxis generativa de Chomsky en lo que se refiere a un sistema de reglas finito con un potencial infinito de creatividad de lenguaje.

2) ADECUACIÓN.- Este concepto de la idea de decir lo que es apropiado en una situación específica, teniendo por sabidas las creencias extralingüísticas de los hablantes, las costumbres locales, la situación contextual, los órdenes jerárquicos, etc. para así poder optar por un lenguaje formal o informal, cuidadoso o despreocupado, imperativo, personal, solidario, transaccional, etc.

Un ejemplo de lo anterior es la elección estilística de la locución "Nice day, isn't it?" (qué lindo día, verdad?) usada en la conversación sobre el tiempo entre los ingleses, especialmente cuando se busca un grado apropiado de aceptación social; lo correcto en este caso sería agregar un comentario extra, en lugar de contestar "Yes" o simplemente no responder.

3) FRECUENCIA.- Un hablante de una lengua materna cualquiera, sabe qué tan frecuentemente se dice una palabra o una expresión específica; es decir, qué tan común es su uso dentro de la lengua, de ahí que a mayor ocurrencia, más alto grado de comprensión existirá.

Cuántas veces un estudiante de una lengua extranjera utiliza una palabra o una expresión encontrada

en un diccionario, la cual, por ser árcaica u obsoleta, dificultá su entendimiento; esto normalmente no le sucede al hablante de cualquier lengua materna. Por ejemplo, un hablante cuya lengua materna es el inglés, difícilmente usará la expresión "T'is a globet of good wine" en lugar de: "IT's a glass of good wine" (es un vaso de buen vino).

4)FACTIBILIDAD.- La persona que habla una lengua materna igualmente sabe qué tan factible o posible es una estructuración lingüística específica. Por ejemplo, un hablante cuya lengua materna es el español, al escuchar a un extranjero decir la expresión "Mi no saber digo eso en español", sabe que esto sintácticamente no es posible.

Además de lo anterior, el Profesor Luna deja por escrito en su libro lo que se entiende por Actos del Habla.

1.5.3. Actos del Habla.

El lenguaje, como parte de la cultura y la sociedad, se entremezcla con todas las formas de vida, variedades de la experiencia; de ahí que cuando uno habla, lo que realiza es una locución o acto del habla, de acuerdo con el contexto social. Esta realización depende de distintas variables, unas observables y otras no. Vease el cuadro # 10.

VARIABLES DE LA LOCUCION .				
SITUACION	PARTICIPANTES	PREPOSITO	CANAL	TOPICO

C U A D R O # 10.

1) Situación.- ¿Cuáles son las esferas de actividad determinadas institucionalmente en las cuales el acto del habla se desarrolla?

Por ejemplo, en la familia, el vecindario, la escuela, la oficina gubernamental, etc.

2) Participantes.- ¿Quiénes participan en el acto del habla y qué papel desempeña cada uno, (hablante u oyente)? Tales como, padre-hijo en la familia, policía-peatón en el vecindario, maestro-alumno en la escuela, etc.

3) Propósito.- ¿Cuáles son las connotaciones e implicaciones que tiene el hablante, cuál es su propósito al utilizar ciertas palabras y estructuras específicas en lugar de otras?

Por ejemplo, alguien puede decir "It's cold in here" (hace frío aquí) para implicar la sugerencia o petición de que cierren las ventanas y puertas o para que enciendan la calefacción.

4) Canal.- ¿Cuál medio de comunicación es el usado? Uno no utiliza el mismo lenguaje al hablar por teléfono que al hablar haciéndolo cara a cara, o al escribir una carta formal que al enviar un telegrama.

5) Tópico.- ¿Cuál es el asunto de que se está tratando? No es lo mismo un coloquio informal que un discurso político, en lo referente al lenguaje utilizado.

Todas estas variables interactúan estrechamente y hacen que el hablante nativo seleccione de la variedad de lenguaje, la más apropiada para comunicar algo. Un ejemplo específico sería el de un doctor en medicina impartiendo a sus alumnos una clase acerca de anatomía en un salón de clases de la Escuela de Medicina. El tipo de actos del habla realizados por él, serán específicos y aún por esta misma razón, predecibles.

Ahora bien, cómo el hablante de un idioma que no es el suyo, va a poder hacer esa selección de lenguaje.

La respuesta está en que las presentaciones y prácticas dejen de estar distantes de la forma como el lenguaje es usado en situaciones reales.

El salón de clases va a estar muy lejos de parecerse a la realidad; sin embargo, algunos autores sugieren que en situaciones reales, la comunicación se da cuando un individuo pregunta a otro algo que no sabe y cree que el otro conoce. A esto se le conoce como "information gap" (vacío de información).

Es muy importante que se logre crear este vacío de información en el salón de clase para que puedan llegar a comunicarse y usen el inglés no sólo para repetirlo sin sentido, sino con un propósito. Con esto no se quiere decir que se le va a quitar importancia a la enseñanza de la gramática, pero sí es importante señalar que al presentar y practicar un punto gramatical, no sólo debemos transmitir la estructura y su significado, sino que debemos enseñar a los alumnos cómo se usa esa estructura en la realidad.

CAPITULO II.

EL INGLÉS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION SECUNDARIA.

Después de haber establecido qué se entiende por Inglés como Idioma Extranjero y haber hablado de lo que es lenguaje e idioma; idioma materno y segundo idioma; así como el proceso de aprendizaje de una lengua no materna, vamos a hablar en este segundo capítulo del inglés en el plan de estudios oficial de la enseñanza media.

Para ello, primero expondremos cómo se originó y desarrolló el inglés hasta nuestros días. Posteriormente explicaremos la razón por la que se incluye el inglés en el programa de educación secundaria; así como sus contenidos y los diversos enfoques empleados a lo largo de la historia; incluyendo por supuesto, el que se usa en las escuelas secundarias y se analizarán y determinarán las deficiencias del mismo.

2.1. Orígenes del Inglés.

El lenguaje, como otros patrones importantes del comportamiento humano, lenta, pero constantemente desarrolla nuevas formas de lenguaje de las viejas formas.

Cuando diferentes grupos de gente que hablan el mismo idioma y están separados por barreras geográficas

cas, políticas o sociales, cada grupo desarrolla gradualmente su propia variedad de lenguaje; al que llamamos dialecto.

Mientras que las diferencias entre dos variedades no hagan imposible la mutua comprensión (aunque pueden hacerla difícil), y mientras los hablantes de cada uno no consideren que están hablando un idioma diferente, podemos decir que estas variedades son dialectos del mismo idioma.

Sin embargo, la tendencia del idioma a través de los primeros siglos de la civilización humana, al romperse los grupos tribales en subdivisiones y emigrar, los idiomas se convirtieron una y otra vez en dialectos que con el tiempo se hicieron incomprensibles mutuamente. En ese punto, son reconocidos como idiomas separados. La mayoría de los idiomas hablados hoy en el oeste de Asia y Europa pueden remontarse a un remoto lenguaje "ancestro" llamado Indo-Europeo. Era un idioma sin escritura y por ello no hay ninguna muestra de él por escrito. Sin embargo, puede ser reconstruido el carácter de sus palabras y frases y de su estructura gramatical; infiriéndolo por estudios comparativos de los muchos idiomas que son sus descendientes.

.... A propósito, la historia inicial de cualquier descendiente dado puede ser reconstruida también esencialmente por el mismo método, ya que los registros

escritos son un desarrollo relativamente reciente,

En el caso del inglés, no hay vestigios escritos que sobrevivan de antes del siglo VIII D.C., y no son comunes antes de los siglos X y XI. Pero estudiando los registros escritos de otros idiomas que muestran claramente un común ancestro con el inglés -holandés y alemán- por ejemplo, y asumiendo sus cambios evolucionarios antes de la existencia de la escritura, fueron similares en cuanto a cambios observables, ya que podemos hacer una suposición razonable del vocabulario y estructura de las primeras de las tres lenguas hermanas, así como de su origen común.

Así, por ejemplo, el inglés moderno "blue eyes" y el alemán moderno "blaue augen", se remontan a un presumible idioma padre que fue designado como Germánico-Occidental; en turno, éste se considera que es un dialecto mayor del Germánico Primitivo o Común, en cuyo idioma, la frase es reconstruida como "blaewō augona". Todos los pasos de "blaewō augona" a "blue eyes" puede ser remontado o asumido razonablemente.

Varios tipos de evidencia histórica indican que cerca de hace 1500 años, tres tribus cercanamente relacionadas, los Anglos, los Sajones y los Jutes, habitaban cerca unos de los otros en la ribera del Mar del Norte en lo que hoy es el norte de Alemania y el sur de Dinamarca. Su idioma era una variedad del Germánico-Occidental; y cuando empezó a mostrar diferencias significati--

vas de los otros dialectos del Germánico-Occidental hablados a su alrededor, podemos decir que entonces nació el idioma inglés. Los hablantes de este idioma, probablemente no estaban conscientes por algún tiempo, de que era diferente, pero por último, circunstancias políticas y geográficas crearon cierta consciencia. Por muchas décadas, sin embargo, el inglés antiguo (como se le llama) debe haber sido similar a otros dialectos germánico-occidentales, y especialmente a los otros dialectos del Mar del Norte del antiguo Sajón y antiguo Frisón.

Una variante del antiguo Frisón todavía se habla en el norte de los Países Bajos y el extremo noreste de Alemania. El antiguo Frisón y el antiguo Inglés sólo comparten ciertos desarrollos de sonidos. Pero gradualmente el inglés antiguo se convirtió en idioma distintivamente diferente, aunque continuó sufriendo, como la forma moderna todavía sufre, marcas de su ancestro Germánico.

Los principales eventos políticos que tendieron al desarrollo del inglés antiguo como un idioma separado fueron sin duda los efectos de la invasión de Inglaterra por los Anglos y los Sajones, los que iniciaron al rededor de la mitad del siglo V. No sabemos exactamente qué presiones causaron que los invasores germánicos cruzaran el canal, pero parece estar claro que la facilidad con que vencieron a los nativos Bretones les animó a una invasión más allá y luego un establecimiento.

Bretaña, por supuesto, ya había sido dominada

por las legiones romanas de César en el primer siglo, y sólo el colapso gradual del Imperio Romano, incluyendo la retirada Romana de Bretaña, hizo posible el éxito de las tribus germánicas.

Durante los siguientes 2 ó 3 siglos, estas tribus conquistaron la mayoría de las partes de Inglaterra y Escocia. Hicieron retroceder a los habitantes británicos hacia Gales y otras regiones, matando a muchos y esclavizando a otros. Desarrollaron reinos y una forma llamada de vida. Tan completo fue el dominio de su nueva tierra que casi no nos han llegado palabras de las formas más antiguas del Celta, el idioma de los antiguos Bretones. El galés, el idioma de Gales, es un descendiente moderno del Celta, y en más recientes siglos, se han tomado elementos prestados del Galés.

Mientras tanto, el inglés antiguo empezó a desarrollar dialectos regionales. La evidencia indica que los cuatro principales dialectos, identificados como Sajón Occidental, Kentish, Mercian y Northumbrian, diferían demasiado en pronunciación; su sintaxis y vocabulario permaneciendo más o menos similar.

El dialecto Sajón Occidental ocupa un papel especialmente importante en el inglés antiguo. Es el dialecto de la mayoría de los documentos que se han encontrado, y fue la base de un tipo de lenguaje standard que para el siglo X fue ampliamente usado como la norma lingüística cultural de Inglaterra.

La dominancia política de los Wessex entre los varios reinos Anglo-Sajones aseguraron la victoria de su dialecto. Un idioma standard significaba que había un prestigio, relativamente una forma fija del inglés antiguo que era ampliamente entendida y que los escibas que escribían documentos literarios, políticos y legales, aprendieron a usarlo. La Inglaterra Anglo-Sajona remarcable en Europa, después de la caída de Roma, al haber desarrollado un idioma standard literario y oficial siglos antes que todos los demás países europeos. Sin embargo, como podremos ver, esta estandarización fue violenta debido a eventos políticos.

Como un idioma germánico, el inglés antiguo tenía terminaciones inflexionales parecidas a las del alemán moderno. Nuevas palabras fueron formadas por composición y derivación; pidiendo prestadas de otros idiomas no fue frecuente, aunque algunas palabras latinas y griegas y otras cuantas de otros idiomas entraron en el inglés antiguo.

El idioma tenía un orden de palabras mucho más libre que el inglés moderno porque las terminaciones inflexionales indicaban relaciones gramaticales, las cuales son mostradas por palabras funcionales y orden de palabras en el idioma como lo hablamos hoy. Sin embargo, el inglés antiguo no es de ninguna forma tan libre en su orden de palabras como el latín, varias coacciones de costumbre lingüística operan para restringir su libertad.

Hay un tipo de comprensión en su estilo que le da a la prosa del inglés antiguo un especial tipo de dig

nidad. La poesía del inglés antiguo tenía un vocabulario muy rico, probablemente arcaico parcialmente en el tiempo de su uso. El verso era compuesto en gran medida por fórmulas, usando frases de patrones métricos fijos que podían ser repetidos sin parar y con variación fascinante.

Como hemos notado, las formas gramaticales eran similares a las del alemán moderno, con un número de declinaciones de sustantivos (aunque en inglés antiguo tardío, estas tendieron a caer juntas), adjetivos fuertes y débiles, y verbos fuertes y débiles parecidos a las mismas categorías en inglés moderno. Los sustantivos fueron masculino, femenino y género neutro, que determinó la forma de adjetivos acompañantes y el género (y forma) de pronombres referenciales. Uno no puede entender inglés antiguo sin un estudio especial.

El inglés antiguo es preservado en una rica literatura, la más vieja producida por los pueblos germánicos, y en documentos legales e inscripciones. Mucho de esto debe creerse por la conversión de la gente Anglo-Sajona al Cristianismo en el siglo VII y VIII.

Los escribanos del clero aprendieron Latín, el idioma de su iglesia, y después empezaron a representar el lenguaje vernáculo, el inglés antiguo, con adaptaciones del alfabeto romano. Unas cuantas inscripciones iniciales se conservan en alfabeto rúnico, que es una forma más vieja del alfabeto romano que se pidió prestado por la gente germánica de los romanos. Es precisamente por--

que se sabe qué sonidos representan las letras latinas por lo que se puede reconstruir la pronunciación del inglés antiguo con considerable certeza.

Alguna literatura del inglés antiguo está en la forma de traducciones de clásicos religiosos; algunos consisten en repeticiones de historias religiosas. También hay meditaciones originales, vida de santos, épicos, trabajo práctico como colecciones de maleficios, y obras moralistas de entretenimiento como cuentos de hadas y adivinanzas. Es un impresionante cuerpo de trabajo, y debe mucho al rey Alfredo (849-899), quien activamente alentó a la expansión del uso literario del inglés antiguo. El mismo fue un escritor y traductor, y empleó a muchos otros escolares de su corte.

Durante mucho tiempo del reinado del rey Alfredo, y de nuevo a principios del siglo XI, Inglaterra estuvo bajo la invasión de Daneses y Noruegos, o como son llamados con frecuencia los Vikingos. El resultado lingüístico de la ocupación extendida de los Vikingos de partes del país fue un buen intercambio y asimilación de los idiomas de la gente rival.

Un cambio mucho más drástico fue traído con la invasión y conquista de Inglaterra por los Normandos del noroeste de Francia en 1066. Originalmente de ancestros Vikingos, los Normandos se habían afrancesado, a mediados del siglo XI, en cuanto a idioma y cultura, su idioma se designó como Francés-Normando; un dialecto de francés antiguo.

Los efectos por la conquista por los Normandos fueron profundos en el campo del idioma y no menos que en otros campos. Muy inmensos fueron los cambios que este evento trajo, que se le da un nombre especial al periodo del inglés del año 1100 al 1500 aproximadamente y es Inglés Medio.

La sustitución de las clases más altas Anglo---Sajonas por un grupo de gente de habla francesa condujo a la desaparición del inglés antiguo standard. Al perder su centro lingüístico, el inglés regresó completamente a estar separado en varios dialectos y se convirtió en un idioma de campesinos y obreros, y por ellos, sin escritura.

Los primeros manuscritos del inglés medio simplemente representan al tardío inglés antiguo, escrito de cualquier forma a manera del escriba local y quien duplicaba los sonidos del idioma como los oía. Esto al menos tiene la ventaja de darnos pistas de los cambios que han tenido lugar en el inglés antiguo hablado por muchas décadas.

Guillermo el Conquistador y sus sucesores gobernaron no sólo Inglaterra, sino también Normandía, a través del Canal Inglés, hasta 1204. Después Francia volvió a ganar el Ducado de Normandía, y los Anglo-Normandos, políticamente separados del continente, empezaron a mirar a Inglaterra como su permanente patria. Un resultado fue la gradual adopción del inglés como su forma ordinaria de hablar, más que el francés normando. Pero trajo, por supues

to, al inglés, la influencia del Francés-Normando, con sus orígenes latinos. No sólo se incluyeron palabras francesas en el vocabulario del inglés en grandes números, sino que el habla inglesa y el estilo literario empezaron a ser receptivos a tomar elementos de otros idiomas, particularmente del latín.

El inglés medio, entonces, comprende los varios dialectos del tardío inglés antiguo, modificado por cambios evolucionarios que ya estaban en proceso y continuaron por siglos, y por influencia del Francés-Normando.

Está claro que el inglés había estado perdiendo firmemente o reduciendo sus inflexiones, y consecuentemente se estaba haciendo menos libre en cuanto al orden de palabras; también iba perdiendo su género gramatical. Para el período tardío del inglés medio, sin mirar los muchos cambios en sonido y sintáxis que aún vendrían, la esencia del inglés moderno había sido creada a través de estos cambios evolucionarios y a través de la mezcla de francés e inglés, con una inyección de Escandinavo.

El restablecimiento del inglés, en los siglos XIII y XIV, como el idioma universal de Inglaterra una vez más, hizo un dialecto standard inevitable. Como Londres se convirtió en la capital, su dialecto ganó sobre los otros dialectos del inglés medio.

Normalmente se reconocen cinco de éstos:
Northern (nortioño), descendiente principalmente del Northumbrian hablado al norte de Humber; Midland (del

centro), descendiente del Mercian, hablado entre el Tamesis y el Humber y usualmente dividido en Este y Oeste; Southern, o South Western (sureño o del suroeste); descendiente del Sajón Occidental, hablado al sur del Tamesis, excepto en Kent; y el Kentish (de Kent); o South-Eastern (del sureste); descendiente del Kentish, hablado en Kent y sus alrededores.

Londres era el el área Oriental y su variedad de East Midland como era hablado por la corte, el gobierno oficial, y los hombres universitarios (tanto Oxford como Cambridge están en el área East Midland) se convirtieron en la base del inglés standard. Para fines de la Edad Media era victorioso y gradualmente iba abatiendo los otros dialectos, excepto el Escocés, que continuo con una existencia viviente así como literaria y el idioma standard que es hablado hoy, aunque sin influencia del dialecto de Londres.

La posición del dialecto de Londres fue ampliada, aunque no determinada, porque fue el idioma en el que Chaucer, Gower y Lydgate, los mayores escritores de Inglaterra en el período tardío de la Edad Media, escribieron. Después de un lapso de unos 350 años, Inglaterra tenía nuevamente un idioma standard.

El inglés medio en sus formas posteriores es reconociblemente inglés, y un hablante moderno seguramente podría entender una buena parte de él, aunque hay trampas que evitar. Algunas palabras todavía usadas hoy, ya no

tienen el mismo significado y algunas palabras han desaparecido. Aun al vocabulario es básicamente familiar.

La escritura del inglés medio es mucho más fonética que la del inglés moderno, por lo que la extraña ortografía con frecuencia indica las diferencias en pronunciación de la forma en que se habla hoy. Es la demarcación entre los estados más viejos del idioma, y los más taráños, los cuales son reconocidos como esencialmente lo que hoy se habla. Los lectores de Shakespeare están conscientes de que su inglés no es el mismo que se habla actualmente, pero sienten que está muy cercano al tipo de inglés actual.

Al requerirse el inglés para una variedad más amplia de funciones, y sobre todo para incrementar su vocabulario para competir con tareas antiguamente dejadas al latín, se modificó a sí mismo para llenar las nuevas necesidades. El período del Renacimiento es notable por su gran influjo de vocabulario, especialmente de los lenguajes clásicos, y del francés e italiano. Los ingleses adoptaron palabras, aunque algunas no sobrevivieron lo suficiente como para hacer el vocabulario del inglés tal vez el más grande de cualquier idioma.

Esto ha creado ciertas dificultades. Por ejemplo, los adjetivos y sustantivos referentes a la misma cosa pueden no estar relacionados en cuanto a su raíz. Pero la amplia toma de elementos de otros idiomas ha producido un rico almacén de sinónimos de diferentes fuentes lingüísticas (por ejemplo, royal, kingly, y regal).

Un buen ejemplo de este movimiento léxico puede ser visto en el prólogo de Andrew Borde a su *Breviary of Healthe*, escrito en 1552: "Egregious doctours and maysters of the Eximiouse and Archane Science of Physicke, of your urbanitie exasperate not your selfe agaynste me for makyinge of this lytle volume of Physicke". Estos términos provocaron algo de indignación, aún las demandas hechas al inglés, condujeron a la adopción de muchas de estas palabras.

Eximiouse (que significaba "excellent") ha desaparecido, pero "exasperate" es una palabra oída todos los días, y egregious no es rara, aunque su significado ha cambiado de "distinguished" a "flagrant" (distinguidos a escandaloso o notorio). Ahora se tienen miles de palabras cortas y largas, difíciles y fáciles, Germánicas y Romances (derivadas del latín) en el inglés; cada una con sus particulares poderes. El inglés tiene amplios recursos, tanto concretos como abstractos, para uso diario y elegante o académico, para satisfacer varios tipos de usuarios y varios propósitos.

El inglés americano es descendiente de esa variedad de inglés traída a las colonias en el siglo XVII. Se desarrolló por sí solo con amplitud -obviamente en materia de nombres para objetos nuevos, gente, flora y fauna- sin perder en ningún momento contacto con su base en Inglaterra. Las variedades del idioma Británico y Americano han persistido, y parecen estar cada vez más cerca en esta era de las comunicaciones masivas y la facilidad de transportarse. El destino político de los que lo ha--

blan, y el papel en el mundo de los Estados Unidos en los pasados 30 años ha ampliado la posición del inglés americano.

Los dialectos regionales del inglés de América han sido tradicionalmente llamados de Nueva Inglaterra, Inglés General Americano, y Sureño; y aunque ha habido cuestionamientos en cuanto a su categorización en años recientes, aún así parece ser más útil que la división de Northern (norteño), Midland (central) y Southern (sureño) que algunos favorecen. En cualquier evento, la movilidad de la vida moderna y los medios de comunicación tales como la radio y la televisión están afectando profundamente los dialectos regionales y tal parece que están en el camino de fundirse uno con otro. Los dialectos sociales, por otra parte, son extremadamente persistentes, especialmente en Inglaterra y también algo en Estados Unidos.

Estamos muy conscientes del problema de los ghetto (barrios muy pobres en Estados Unidos) y de los dialectos urbanos de hoy, y consecuentemente el valor del biduallectismo así como del bilingüismo. Es suficiente sólo mencionar los otros grandes dialectos del inglés: Inglés Canadiense, Irlandés, Australiano, Escocés e Hindú; cada uno, debe enfatizarse, con sus propios subdialectos.

A pesar de algunas diferencias, ha habido una

estabilidad básica en las reglas o regulaciones internas del inglés a través de los siglos. Como el Profesor Ian Gordon ha escrito en "The Movement of English Prose" (El Movimiento de la Prosa en Inglés):

"La oración segmentada del inglés, acentuada en grupos de palabras separado de su vecino por una división, el acento mayor de cada grupo cayendo en la palabra semánticamente importante en el grupo, los grupos ocurriendo en un orden relativamente fijo, las palabras en cada grupo generalmente cayendo en un orden precisamente fijo- todo esto, mas la continuidad del vocabulario original y la preservación de las palabras estructurales originales, ha asegurado una estabilidad fundamental en la lengua inglesa, y en la prosa que está basada en ella."

Con el establecimiento de un dialecto standard a fines del siglo XIV y la adquisición de un vocabulario adecuado en los siglos XVI y XVII, se dejó la creación de una gramática adecuada y diccionarios para los siglos XVIII y XIX, por lo que para cerca del año 1800, el inglés estaba completamente listo para asumir la responsabilidad internacional que la importancia cultural, científica y política tenía Inglaterra y América. En 1750 el inglés era un idioma de importancia regular en el mundo.

Por 1850 era un idioma mundial. Desde entonces se ha extendido sobre todo el globo y es el idioma internacional por excelencia. Si hay más hablantes de algunas variedades del Chino que de inglés, un hecho no es

tablecido por completo, el Chino no tiene la autoridad mundial, la expansión geográfica, los escritos importantes tanto literarios como científicos, o la significancia comercial del inglés. El inglés abre las puertas a gran literatura y filosofía y hace posible la universalidad de la ciencia. Aunque esta alta eminencia no es fundamentalmente debida a su innata superioridad, está establecida ciertamente por la tarea de unir a tanta gente y establecer lazos más que separarlos.

Hemos visto entonces, cómo el inglés moderno ha desarrollado un vocabulario de gran amplitud y riqueza, traído de muchos idiomas del mundo y sus inflexiones son pocas, pero sus reglas sintácticas son probablemente tan intrincadas como las de cualquier idioma.

Su sistema verbal representa grandes complejidades, haciendo sutiles distinciones. Es tanto un idioma muy concreto y abstracto. Favorece los sibilantes a otros sonidos, y aún así posee un amplio repertorio de fonemas.

Su ortografía es ligeramente irregular, aunque no sin patrones y reglas. Sobre todo es un idioma flexible y diverso, el cual quienes lo hablan como lengua materna, debería apreciar y además, les provee una continuidad de su pasado, su contacto con el presente, y un reclamo para el futuro. Finalmente, hace posible su visión del mundo y de ellos mismos.¹⁰

¹⁰ La información aquí mencionada fue tomada de "A BRIEF HISTORY OF THE ENGLISH LANGUAGE" por Forten F. Planchfield.

2.2 Por qué se Incluye el Inglés en las Escuelas Secundarias.

En la sección anterior hemos visto la evolución que ha tenido el inglés a lo largo de la historia; para así poder comprender la importancia que ha adquirido poco a poco hasta nuestros días. Ya hemos visto anteriormente los motivos por los que el inglés se considera un idioma universal y ellos son parte de la respuesta al por qué se incluye el estudio del inglés en las escuelas secundarias. Sin embargo, no es el único motivo por el que se considera necesario incluir el estudio de este idioma en el Plan de Estudios de Secundaria. Otro motivo no menos importante, es el hecho de que la enseñanza de un idioma es una actividad formativa como se menciona en la justificación del Plan Oficial de la S.E.P. para la Enseñanza Media; ya que los alumnos adquieren hábitos, constancia, disciplina y además, la posibilidad de afirmar el conocimiento de la lengua materna al contrastarla con la nueva lengua. Además, podrán aprender mejor la cultura propia teniendo un punto de referencia en la nueva cultura.

También, tendrán acceso a un nuevo panorama que permita una visión más amplia del mundo en que vivimos.

2.3 Contenido.

El contenido del Programa Oficial que se presenta en el anexo es con la intención de que sirva como referencia y para que se conozca qué estructuras debe manejar el estudiante de secundaria.

2.4. Diversos Enfoques Usados a lo Largo de la Historia.

La enseñanza de una lengua extranjera ha estado siempre ligada a algún tipo de método o enfoque basado por lo general, en un programa específico o en un libro de texto en particular, que enlista una serie de puntos a enseñar. Estos pueden ser simples estructuras como: "It's a, an, the.....", "What's that?", etc. o categorías gramaticales como: El Presente Progresivo, El Futuro, El Presente Perfecto, etc. o funciones como: ofrecer, pedir, sugerir, invitar, etc.

A través de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras han existido variados tipos de enfoques y métodos, de los cuales trataremos específicamente los que mayor influencia han ejercido o han sido más populares.

Primero veamos el cuadro # 11 en la siguiente página; el cual ilustra estos enfoques y métodos y después hablaremos con más detalle de cada uno.

2.4.1. Enfoque de Traducción Gramatical.

Durante la Edad Media y el Renacimiento, el la tín y el griego se convirtieron en las lenguas clásicas y el estudio formal de su gramática se hizo popular; sobre todo, en niveles de educación superior. Así, el objetivo de este enfoque era formar una élite educada a través del entrenamiento de la mente y el carácter y que dominaba con propiedad dichas lenguas, principalmente en lo referente a su lectura y escritura.

La metodología de dicho enfoque estaba basada en el aprendizaje de las reglas gramaticales y en la forma e inflexiones de las palabras; el vehículo de comunicación con los estudiantes era su propia lengua materna; la traducción de oraciones del Latín y del Griego era una práctica característica, resultado de ello, la incapacidad de usar la lengua para fines de comunicación; el maestro no necesitaba hablar la lengua que enseñaba, pues bastaba con conocer y dominar su gramática.

Es importante hacer notar que este enfoque tuvo su mayor desarrollo hacia el año 1850, tiempo en el que ya no existían hablantes cuyas lenguas eran el griego y latín clásicos; de ahí la metodología utilizada que se ha mencionado antes. En realidad, su objetivo era el de entrenar la mente y el carácter de los estudiantes. Como ya se mencionaba, las demandas hacia el profesor eran que debía dominar la gramática a la perfección y no

necesitaba hablar la lengua.

2.4.2. Enfoque Directo.

Aunque éste es más conocido como Método Directo, es en realidad un enfoque, puesto que refleja una corriente de pensamiento, una teoría, y no todo un conjunto de procedimientos específicos.

El enfoque Directo surgió como una reacción al de Traducción Gramatical y a su fracaso en producir alumnos que pudieran hacer uso de la lengua aprendida para fines de comunicación, haciendo notar que la diferencia real estriba en el hecho de que este enfoque fue aplicado a las lenguas vivas y no a las clásicas.

Por ello, su objetivo fue el de enseñar el uso, más que el análisis de la lengua, a través de la asociación directa entre el elemento lingüístico y su significado, desarrollando la capacidad de pensar en la lengua que se aprende sin hacer uso alguno de la traducción.

Se caracteriza porque las lecciones comenzaban con diálogos y situaciones usando vocabulario y estructuras del habla común; se utilizaban grabados y acciones para aclarar los significados; la gramática era aprendida inductivamente, llevando al estudiante a hacer sus propias generalizaciones; la lectura de textos literarios era por placer, sin analizarlos gramaticalmente y des---

pués de una discusión oral del tema y del conocimiento previo del vocabulario; la cultura de la lengua aprendida también se enseñaba inductivamente y el maestro tenía que ser hablante nativo de dicha lengua sin ser necesario que conociera la lengua de sus estudiantes. Este "Método" tuvo su mayor auge a principios del presente siglo.

2.4.3. Enfoque Audiolingual.

Este enfoque fue el que predominó durante las décadas de 1940 a 1960, conservando mucho del Método Directo y agregando también rasgos estructurales y conductistas, como oposición a los métodos pasivos que no hacían énfasis en las habilidades audio-orales.

Su objetivo era tratar de desarrollar la expresión oral a través de una práctica sistemática de las estructuras de la lengua antes de que los caracteres gráficos (lectura-escritura) fueran presentados.

Considera a la gramática como un medio y no como un fin al enseñar una segunda lengua, manejando en secuencia primeramente, aquellas estructuras cuya función lingüística y complejidad es vital, ejercitándolas continuamente en forma oral, con el fin de automatizar las respuestas y proveer al estudiante de un control progresivo de su aprendizaje.

Su metodología se basa en la memorización de diálogos limitados para la formación de hábitos; la gramática se enseña también inductivamente; las habilidades se enseñan en secuencia; esto es, la comprensión auditiva y la expresión oral primero, y la lectura y escritura hasta después; la pronunciación es enfatizada desde el principio con una mínima tolerancia de error, ya que la perfección es la meta; el lenguaje se enseña sin considerar su significado o contenido, simplemente se practican las estructuras con ejercicios de sustitución y repetición.

Para la aplicación de este método, el maestro debe dominar a la perfección las estructuras, expresiones, vocabulario, etc. que va a enseñar, puesto que las actividades de aprendizaje están celosamente controladas, ignorando el potencial de creatividad, el proceso cognoscitivo y las necesidades emocionales del estudiante.

El laboratorio de idiomas surge como un concomitante natural de este enfoque.

2.4.4. Enfoque Estructural-Situacional.

Como respuesta al enfoque anterior, en la década de los sesentas surgió al mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras un nuevo enfoque que, al mismo tiempo que enlista las estructuras a enseñar, apareja la lis

ta con otra de situaciones; ya que su objetivo ante todo, es el dominio del tipo de lenguaje específico que se esperaría encontrar en situaciones determinadas.

Aunque desde principios de los setentas se puso a prueba este enfoque en México, no fue sino hasta 1973 que oficialmente quedó establecido para la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias, el cual, con mínimos cambios, ha estado en uso desde entonces.

Su metodología sugiere que se presenten de manera funcional todos aquellos núcleos de expresión acordes a diversas situaciones, enseñando primero los aspectos concretos y de fácil contenido objetivo, contextualizando las estructuras a través de grabados, mímica o situaciones simuladas que puedan ejemplificar su significado y uso común; el lenguaje se toma como la adquisición de reglas gramaticales tanto como la formación de hábitos; la gramática se puede enseñar inductivamente así como deductivamente; ya no se enfatiza tanto la buena pronunciación, pues la perfección se presenta como meta inalcanzable; la lectura y la escritura son de nuevo tan importantes como la comprensión auditiva y la expresión oral; se evita la traducción tanto como sea posible.

La práctica se vuelve significativa al presentar cada uno de los momentos circunstanciales. El alumno debe entonces realizar sus propias generalizaciones para poder transferir lo aprendido a otras diversas situaciones.

El profesor puede ser o no un hablante nativo de la lengua, ya que como se mencionó, la perfección se ve como algo inalcanzable.

2.4.5. Enfoque Funcional E.S.P. (Inglés para Propósitos Específicos).

De los enfoques que han estado de más moda en los últimos años resalta el Funcional/E.S.P. que intitula las unidades de enseñanza como: "Complaining, Requesting, Inviting, etc." Su objetivo es enseñar el tipo de lenguaje usado para realizar una función específica.

Su foco de atención se centra en orden de im--portancia, esto es, en el fin para el que el estudiante necesita el lenguaje, analizando las necesidades del alumno en lo que se refiere a su situación social, su contexto lingüístico, su área de especialización, funciones comunicativas, etc.; desarrolla materiales autéti--cos y técnicas que satisfagan dichas necesidades; enseña la o las habilidades que el estudiante necesita practi--car, por ejemplo: lectura de comprensión, inglés para turistas, etc.

El maestro debe tener un conocimiento básico del campo de especialización del estudiante, por ejem---plo: medicina, turismo, economía, etc.

El alumno aprende a desenvolverse en diferentes

contextos sociales y el tipo de lenguaje apropiado para esos contextos, por ejemplo: cómo contestar una invitación, cómo disculparse, cómo pedir información, etc., aplicando estas funciones a otras tantas situaciones.

Sin embargo, la selección y graduación secuencial de las funciones a enseñar representa un grave problema, por la diversidad y progresión de estructuras que se manejan. Puesto que la mayoría del lenguaje funcional está a nivel de frase, por ejemplo: "Can you tell me the way to.....?", la idea de creatividad lingüística no es aplicable, pues el alumno está muy limitado para crear nuevas oraciones con éste u otro patrón gramatical.

La idea de que una persona se expresa de diferente manera de acuerdo al papel que está representando en un momento determinado es válida, pero solamente cuando dichos papeles se representan entre lenguas y culturas homogéneas; el papel de un Mexicano en Inglaterra o en los Estados Unidos, siempre será el de un extranjero.

Finalmente, el hablante de una lengua necesita tener la habilidad de expresar conceptos básicos de tiempo, espacio, lugar, dirección, etc. con el fin de tener competencia comunicativa.

No es suficiente entonces, enseñar solamente el cómo realizar ciertas funciones; es indispensable también el poder referirse a las nociones antes mencionadas.

Por otra parte, con el fin de que este enfoque funcione exitosamente, el maestro debe tener un dominio

excepcional de la lengua inglesa.

2.4.6. Enfoque Nocional-Conceptual.

El enfoque Nocional tiene como objetivo identificar la conducta que se desea adquirir o modificar y proceder a hacerlo, tomando en cuenta las necesidades del alumno no sólo del lenguaje funcional sino también de la competencia gramatical. En otras palabras, este enfoque enseña gramática y funciones paralelamente, por ejemplo: quién hace qué, cuándo, dónde, por qué, con quién, etc. sin olvidar que es cierta conducta la que se trata de lograr enseñando el lenguaje como se usa comúnmente; enseñando tanto su valor comunicativo como su significado.

Este enfoque trata de identificar lo que el alumno necesita poder hacer y luego identifica el tipo de lenguaje que necesitará para hacerlo. Por ejemplo, si está claro que el estudiante necesita poder referirse al futuro condicional, entonces será necesario seleccionar cuál de las varias formas de futuro se le enseñará; así por ejemplo, se le puede enseñar la forma del 2o. caso condicional "If I were you, I'd....." junto con la función de "Giving advice" (dar consejo), etc.

En este enfoque, el profesor debe tener completo dominio de la gramática y del valor comunicativo del lenguaje.¹¹

2.5. El Enfoque Usado en las Escuelas Oficiales de Educación Media.

Como se mencionó en su oportunidad, el enfoque Estructural-Situacional es el que oficialmente ha quedado establecido para la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias, Este enfoque se ha venido empleando desde 1973 y a la fecha se le han hecho cambios mínimos; aparte de que pocas veces se ha cuestionado si es adecuado para satisfacer los objetivos generales del programa.

2.5.1. Análisis de este Enfoque.

Es obvio que todos los enfoques mencionados sólo se diferencian en relación a aquellas habilidades o capacidades que deben ser enseñadas al nivel de aspiración que pretenden en sus objetivos y al tipo de comportamiento que se proponen lograr.

Cada método implica una serie de procedimientos y técnicas para lograr sus objetivos.

Para analizar la efectividad de cada uno de ellos, se debe pensar en varios puntos. Dichos puntos serán tomados en consideración para hacer un breve análisis del Enfoque Estructural-Situacional en este trabajo.

No se analizarán los demás enfoques por cuestiones de espacio. Además, es este enfoque el que intere

¹¹ para hablar de estos enfoques, se han consultado: "Enseñanza Comunicativa" de la Editt. Sue Hillen y la Revista "English Teaching Forum", en sus ediciones de enero de 1971 y de abril de 1973.

sa de manera especial en este trabajo; ya que es el que se emplea en todas o casi todas las escuelas secundarias de México.

Los puntos a considerar en el análisis son los siguientes:

- a) Cuáles son los objetivos del método en sí y su comportamiento ante una determinada situación de enseñanza-aprendizaje.
- b) Observar si las técnicas propuestas y seguidas por el método han logrado los objetivos establecidos de la mejor forma.
- c) Si a través de él se mantiene el interés y entusiasmo de los alumnos.
- d) Su compatibilidad con los diversos tipos de alumnos y sus necesidades, deseos y circunstancias.
- e) Sus requerimientos en relación a la función que deberá desempeñar el maestro, los estudiantes y la escuela en general.
- f) Las demandas de conocimiento de la lengua que determinado enfoque especifique por parte del maestro de inglés, no siendo ésta su lengua materna, y enseñando en contexto general donde dicha lengua no se habla vernáculamente.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

A N A L I S I S

El objetivo general del plan de estudios de es cuelas secundarias es el siguiente:

"QUE EL ALUMNO SEA CAPAZ DE ENTENDER Y DE COMU NICARSE A TRAVES DE ESA LENGUA".

También se han elaborado objetivos generales para cada aspecto que se ha considerado para el diseño de programación, que son: comprensión auditiva, expre--- sión oral, comprensión del lenguaje escrito y expresión escrita.

Los objetivos generales para cada aspecto son:

- Comprensión Auditiva: Entender la lengua extranjera ha- blada.
- Expresión Oral: Hacerse entender en la lengua extranje- ra.
- Comprensión del Lenguaje Escrito: Comprender y apreciar la lengua extranjera escrita.
- Expresión Escrita: Expresarse por escrito en la lengua extranjera.

Ahora veamos en qué consiste la teoría en la

que se fundamente el programa de inglés de educación secundaria y que se denomina Conductismo, pero antes observemos el cuadro comparativo de las dos corrientes: Conductismo y Cognoscitivismo para tener una idea general de ambas. (Cuadro # 12, página anterior).

C O N D U C T I S M O.

ORIGENES El Conductismo (o behaviorismo) tiene sus orígenes en la noción tradicional de la asociación de ideas y en la teoría del reflejo condicionado de Pavlov. Thorndike escribe: "Learning is connecting. The mind is man's connection system". Como mecanismo de conexión, el conductismo propone el eslabón "stimulus-response", S-R, o estímulo-respuesta, E-R, que da cuenta de la formación de hábitos (la abstracción "idea" o "concepto" queda eliminada de la teoría conductista, que busca explicaciones científicas y no acepta especulaciones filosóficas.

PROCESO DE APRENDIZAJE El proceso de aprendizaje de acuerdo a esta teoría es como sigue: el sujeto actúa de cierta manera en circunstancias nuevas; si su actuación resulta "feliz", o sea, logra éxito, es probable que la repita si se vuelven a presentar esas circunstancias, pero si no es "feliz", es probable que no; con resultado "feliz" se establece un eslabón E-R entre esa clase de circunstancias (el estímulo) y esa clase de ac-

ción (la respuesta). Cada repetición "feliz" refuerza más el eslabón E-R.

En realidad el proceso es mucho más complicado; entre otras cosas, los hábitos establecidos con anterioridad (eslabones E-R) facilitan o inhiben la formación de un nuevo hábito según se parezca o se diferencie de ellos.

El conductismo pretende explicar toda clase de aprendizaje en términos de eslabones E-R que, se afirma, son científicamente observables, ya que se revelan en la conducta real.

EL CONDUCTISMO EN EL TERRENO DEL APRENDIZAJE Y DEL USO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS B.F. Skinner desa--

rrolló la teoría en el terreno del aprendizaje de las lenguas, y en los años 50 y 60, el conductismo se estableció como la mayor influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo en los Estados Unidos; influencia que no ha desaparecido aún. Así, en un curso "audiolingual", la práctica se dirige hacia la formación de hábitos, la producción automática de secuencias de so nidos-estructuras gramaticales, y no hacia el aprendizaje de reglas.

Las estrategias para lograr este objetivo son, primero, la repetición de una oración (modelo de estructura) y después la producción de oraciones parecidas, es decir, de la misma estructura, pero con alguna palabra o palabras cambiadas según las indicaciones del profesor.

Lo que se busca es que el alumno produzca ora-

ciones en forma rápida, sin tiempo para reflexionar sobre la gramática. Al elogiar las oraciones adecuadas y rechazar las inadecuadas, el maestro refuerza los eslabones E-R correctos y extingue los incorrectos (incluyendo la "interferencia" de la lengua materna).

Estos "ejercicios de estructura" (pattern drills) se emplean a veces junto con diálogos que contienen modelos de la estructura que se quiere enseñar. En realidad el uso de diálogos se acerca quizá más a la teoría conductista que los ejercicios de estructura, ya que la teoría se ha concentrado más en el eslabón E-R entre un enunciado y su contexto de uso que en los eslabones entre los elementos fonológicos y gramaticales del enunciado.

Coinciden en este enfoque (que subraya la conexión entre una estructura y su típico contexto de uso) el método "Estructural-Situacional", producto de una tradición británica en la enseñanza de las lenguas extranje ras, y el método "Audiolingual", desarrollado principalmente en Francia.

La teoría conductista en el campo del aprendizaje de las lenguas ha recibido fuertes críticas, incluso cuando su influencia en la enseñanza de las lenguas extranje ras estaba en su apogeo. Sin embargo, es indiscutible que ha iluminado ciertos aspectos de la materia.

Es clara la importancia de la práctica de habilidades, y de la retroalimentación, o sea, la evaluación de las actuaciones del alumno para su beneficio.

Skinner indica además que la formación de un

buen hábito lingüístico puede comenzar con una aproximación del hábito deseado (no sólo con la producción casi perfecta del hábito desde un principio) y que el reforzamiento de un buen hábito depende del elogio o el fracaso evidente de las malas actuaciones. Aún cuando estas afirmaciones provienen de la observación de la conducta animal, dan un matiz humanista a la pedagogía basada en el conductismo.

UN ENFOQUE BASADO EN EL CONDUCTISMO, ¿ES EL MAS ADECUADO PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA OFICIAL PARA ESCUELAS SECUNDARIAS? Las actividades sugeridas en el programa oficial de inglés en escuelas secundarias, lógicamente están basadas en la teoría conductista. La pregunta que surge es: las técnicas a seguir o actividades que se sugieren para llegar al objetivo general, ¿realmente logran que este último se cumpla?

Primero recordemos que una de las razones por las cuales se incluye el inglés en el currículo escolar de educación secundaria es porque representa que los alumnos adquieran hábitos. Siendo así, el programa, basado en la teoría conductista, está respondiendo a esa necesidad expresada de formar hábitos. Por otra parte, recordemos también que el objetivo general del programa de inglés es: "que el alumno sea capaz de entender y de comunicarse a través de esa lengua".

Pues bien, el método "Estructural-Situa--

cional" producto del conductismo, ya se dijo, se concentra más en el eslabón E-R entre un enunciado y su contexto de uso. Esto lleva a que únicamente se les enseñe una forma de expresión al alumno; lo que produce frustrantes efectos en los alumnos cuando llegan a ser expuestos a situaciones reales y algún hablante nativo del inglés les contesta con una expresión que el estudiante nunca había escuchado o aprendido. Esto quiere decir, que si el alumno no aprendió a producir automáticamente secuencias de sonidos-estructuras gramaticales, va a ser muy difícil que se logre comunicar.

Pongamos un sencillo ejemplo: Si un alumno fue condicionado a responder a la pregunta: "How are you?" con la respuesta: "Fine, thank you, and you?", al enfrentarse a una situación en la que al hacer la misma pregunta se le responda: "I'm really tired 'cause I've worked so hard", va a tener problemas para comprender la respuesta y por lo tanto, para comunicarse.

Lo anterior es una pequeña muestra de que el método "Estructural-Situacional", basado en el conductismo, no siempre va a permitir que se logre efectivamente y por completo el objetivo general de que el alumno sea capaz de comunicarse en esa lengua.

Vamos ahora lo que dice la teoría Cognoscitiva.

COGNOSCITIVISMO.

ORIGENES El Cognoscitivismo (o teoría mentalista) tiene sus orígenes en la orientación hacia las "ideas" en vez de hacia los "mecanismos de asociación", y en términos generales se opone al conductismo debido a que los mentalistas encuentran graves limitaciones en la explicación mecánica que el conductista da a toda la conducta humana y a todos los procesos mentales.

Si se acepta que la mente humana nace esencialmente como "tabla rasa", o sea sin estructuras cognoscitivas innatas, y que la conducta y los procesos mentales se adquieren y se desarrollan exclusivamente a través de la formación de eslabones, cadenas o redes E-R, quedan muchas preguntas sin respuesta satisfactoria.

¿Por qué los seres humanos, y sólo ellos, aprenden en la infancia un sistema complejo y distinto, por su inmensa capacidad creativa, de los "lenguajes" de las otras especies animales?

PROCESO DE APRENDIZAJE La respuesta debe ser que el ser humano nace ya con ciertas estructuras mentales o cognoscitivas, incluyendo las necesarias para aprender una lengua humana. ¿Cómo se explica la capacidad humana para crear nuevos sistemas simbólicos como en las matemáticas o para hacer avances repentinos en distintos campos teóricos o prácticos?

La respuesta ha de ser que la mente humana tiene una dinámica interna que maneja "conceptos" o "esque-

mas mentales", en vez de ser manejada por mecanismos E-R. ¿Cómo se explica la capacidad humana para producir o interpretar a diario enunciados que la persona nunca ha encontrado antes, para los cuales no ha podido formar los eslabones E-R?

Un número finito de "reglas mentales" (equivalentes psicológicos de las "reglas de gramática") puede dar cuenta de la producción e interpretación de un número infinito de enunciados, mientras que los eslabones E-R hacen lo mismo sólo por medio de la analogía (un concepto esencialmente mentalista). Además, si fuera posible producir e interpretar todos los enunciados por medio de los eslabones E-R, éstos no podrían funcionar en orden consecutivo (o sea, en una cadena de principio a fin del enunciado).

EL COGNOSCITIVISMO EN EL TERRENO DEL APRENDIZAJE Y DEL USO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS La teoría Cognoscitiva ha sido llevada al terreno del aprendizaje y del uso de las lenguas por Noam Chomsky y sus seguidores. En lugar de la "tabla rasa" y la formación de "hábitos", han propuesto una capacidad lingüística innata, "Dispositivo para la Adquisición de Lenguas" (Language Acquisition Device o LAD), que procesa los datos lingüísticos del medio ambiente para producir una "gramática interna" en términos de "reglas".

Podría usarse esta teoría para justificar una pedagogía cognoscitiva, empleando quizá la tradicional

exposición y memorización de reglas y ejercicios de gramática, pero el mismo Chomsky ha subrayado el error de llevar la teoría directamente a la práctica pedagógica. Los procesos de aprendizaje de la lengua materna en el niño que esta teoría pretende explicar, son en gran parte subconscientes, procesos de "aprendizaje natural".

En la práctica, los "ejercicios de estructura" contextualizados podrían promover el aprendizaje de "reglas mentales" mucho mejor que la presentación de reglas de gramática explícitas.

Si examinamos los aspectos observables del aprendizaje de la lengua materna, el único contexto casi garantizado para la adquisición de una lengua, notamos que el niño aprende participando en la interacción comunicativa. Es decir, que al mismo tiempo que habla en su "dialecto provisional", va aprendiendo el sistema lingüístico (pasando por las estructuras simplificadoras -¡Mira gua-guá, etc.- y las formas hipotéticas -poní, etc.).

Se ha comprobado que la madre generalmente no corrige los errores lingüísticos directamente, sino que trata de entender lo que el niño quiere decir y continua la "conversación".

Si se acepta que el niño aprende la gramática de su lengua materna casi como subproducto de su participación en la interacción comunicativa, esto podría tener importantes consecuencias para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Se ha observado también que, en el caso de los

adultos, el aprendizaje satisfactorio de una lengua extranjera se asocia más con el hecho de haber usado la lengua en situaciones comunicativas que con la práctica de estructuras o la memorización de reglas. De ahí que se afirme que el aprendizaje de una lengua tiene una perspectiva sociolingüística, en la que el aprendizaje tiene una función social como medio de comunicación.

UN ENFOQUE BASADO EN EL COGNOSCITIVISMO, ¿ES EL MAS ADECUADO PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA OFICIAL DE INGLES PARA ESCUELAS SECUNDARIAS?

Lo que nos queda ahora es decidir cuál de las dos teorías es la más adecuada para alcanzar el objetivo general del que se ha hablado.

Ya hemos visto que el conductismo no es lo más propicio para lograr que el alumno se comunique en el idioma extranjero. ¿Es que la didáctica de la enseñanza del inglés como idioma extranjero debe estar orientada por el cognoscitivismo?

Señalemos primeramente que hay dos facetas de una lengua, la lingüística (la fonología, la morfo-sintaxis, la semántica) y la comunicativa (la contextualidad, la interacción), y se sugiere que la primera faceta predomina en el aprendizaje "formal", y la segunda en el aprendizaje "natural".

La metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras debe abarcar las dos facetas de la lengua

(sus sistemas formales y su uso comunicativo), ya que si, por definición, está situada en el terreno del aprendizaje "formal", debe abrir el camino del aprendizaje "natural". Para lograrlo es probablemente mejor que el alumno emita enunciados a que aprenda reglas abstractas; es mejor que se practique en modelos de oraciones en un contexto situacional que en un vacío (o sea en un ejercicio puramente gramatical); es mejor que el maestro indique el sentido que los enunciados pueden tener en la interacción comunicativa, a que de a entender que cada oración tiene un sentido fijo que se encuentra en un libro de gramática y en un diccionario; es mejor que use la misma lengua extranjera como medio de comunicación y medio de instrucción en el salón de clase que la lengua materna de los alumnos; es mejor que, en ocasiones, haga caso omiso de los errores lingüísticos que los alumnos tengan en lugar de corregirlos siempre y sin falta; es mejor que les de oportunidades a los alumnos de experimentar con el idioma en actividades interactivas "libres" en lugar de controlar siempre el uso del idioma en el salón de clase.

Se puede afirmar, además, que prácticamente todos tenemos la capacidad para aprender una lengua extranjera si contamos con la motivación y las condiciones adecuadas. Esto incluye tener acceso a suficientes muestras de la lengua así como experimentar personalmente su uso comunicativo a fin de aprenderla bien.¹²

Es evidente que hay contradicciones entre las

teorías Conductista y Cognoscitiva. Sin embargo, en la práctica algunas de estas contradicciones se han podido conciliar hasta cierto punto.

Esto quiere decir que en el salón de clase se pueden realizar ciertos procedimientos recomendados por los partidarios del conductismo junto con otros que sólo se pueden justificar mediante una apelación a principios cognoscitivos. Esto conduce a una positiva adopción de métodos eclécticos y al interés por la metodología general, es decir, en el conjunto de los recursos de todos los métodos. Sin embargo, debe tenerse cuidado en no caer en la situación negativa de emplear métodos extremistas.

Mi propuesta personal y que más adelante expresaré con mayor amplitud es que se pueden aplicar principios conductistas; sobre todo en las etapas tempranas del aprendizaje del inglés y tomar ciertos principios cognoscitivos para gradualmente, darle un enfoque más comunicativo a la enseñanza del inglés como idioma extranjero. De tal suerte que el manejo de las estructuras podría incluir una etapa mecánica y otra comunicativa.

De alguna manera hemos analizado; aunque no exhaustivamente, los puntos A y B del análisis. El punto C se refiere al grado de interés y entusiasmo que se lo-

¹²La información suministrada sobre la teoría conductista y cognoscitiva está basada en lo expuesto en el libro: "Lenguas Extranjeras en el aula en contextos diversos" de F. París y colaboradores.

gra mantener con el enfoque que se usa en el programa de inglés como idioma extranjero.

Recordemos que el enfoque Estructural-Situacional está basado en el conductismo y esta teoría señala que el aprendizaje se va a llevar a cabo por medio de estímulos y respuestas y en la clase de inglés, la mayoría de actividades va a ser de tipo mecánico y controladas por parte del profesor.

El alumno goza de muy poca libertad para expresar sus propias ideas, opiniones, inquietudes, etc.

El lenguaje que está aprendiendo, no le permite comunicarse y por lo tanto, su interés y entusiasmo decaerá pronto al tornarse las clases en una rutina. Esta afirmación es en base a la experiencia docente. Por el contrario, cuando los alumnos no son muy manipulados por el profesor y la clase es flexible, y se presta para que los alumnos expresen sus gustos, inquietudes, etc. y hagan un intercambio de ideas, entonces su nivel de interés y entusiasmo será mayor. De ahí que sea recomendable dar un enfoque comunicativo a la enseñanza del inglés.

No está de más señalar que cuando algo nos gusta, el aprendizaje se nos facilita más.

Ahora, el punto D habla de la compatibilidad con los diversos tipos de alumnos y sus necesidades, deseos y circunstancias.

Como ya se ha dicho, un programa cuyas bases están en el conductismo, difícilmente va a tomar en cuen

ta a cada individuo; así como sus necesidades e intereses, ya que, repitamos, considera el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una serie de estímulos y respuestas. La mayoría de ejercicios de tipo mecánico, no van a satisfacer las necesidades y deseos de los diversos alumnos. Por ejemplo, se le dice al alumno que repita: "Helen is a nurse" (Elena es una enfermera). Después se le da la clave (cue) "actress" para que de un nuevo enunciado y que sería: "Helen is an actress". ¿Qué importancia puede tener para un alumno de secundaria el hecho de que Helen sea enfermera. En primer lugar, ni sabe quién es Helen. En segundo término, si se dijo que era enfermera, es ridículo que después se diga que es actriz.

A muchos jóvenes lo que les interesa es hablar de sus ídolos de la música o de los deportes, por ejemplo. Por ser algo del gusto de los alumnos, se mostrarán más interesados en participar en la clase y esto se puede comprobar con la experiencia durante las clases al tratar temas relevantes para los alumnos.

En el punto E mencionamos la función que deberán desempeñar el maestro y los estudiantes.

Pues bien, con el tipo de programa que se está trabajando en las escuelas secundarias, se pretende que el profesor debe ejercer un control sobre la clase. Los alumnos serán pasivos, pues sólo se limitarán a dar respuestas de acuerdo a los estímulos presentados por el

profesor. Este constantemente manipulará al grupo para que realice las diferentes actividades. Aquí quiero manifestar que en varias clases que he observado y sonde se trabaja bajo el régimen del conductismo, es el profesor quien más habla durante la clase y el alumno tiene pocas oportunidades de hablar. Y si el alumno no recibe oportunidad de hablar, ¿cómo va a aprender?

Por último, el punto F menciona las demandas de conocimiento de la lengua por parte del profesor de inglés que determinado enfoque especifique.

En el Programa Oficial de la S.E.P. para escuelas secundarias no se especifica lo anterior, pero está claro que usando el enfoque que se usa, no es grande la demanda hacia el profesor, pues basta con que se conozcan las estructuras básicas; aunque no tenga un buen dominio del idioma; ya que difícilmente habrán actividades de tipo comunicativo que requieran del maestro un mayor dominio del idioma para que sirva de modelo a sus alumnos y al mismo tiempo, pueda ayudarles a hacer uso del idioma para fines comunicativos.

2.5.2. Deficiencias Detectadas.

En esta sección trataremos de ser breves al señalar algunas de las deficiencias; de las cuales, unas ya han sido indicadas de algún modo durante el análisis.

Tales deficiencias se considera que son producto del enfoque empleado; aunque no se descarta la posibilidad de que otros factores intervengan para hacer más severas las deficiencias.

-Primero que nada, hemos visto que los fundamentos teóricos psicológicos del enfoque Estructural-Situacional, están dados por el Conductismo. Los ejercicios y práctica que realizan los alumnos, están basados en estímulos-respuestas. Hay mucha repetición para lograr la producción automática de sonidos y estructuras. Para los objetivos del programa, esto no es lo que más va a ayudar a que se cumplan, puesto que para lograr que se de la comunicación, no es lo mejor el repetir varias veces algo, sin dar lugar al razonamiento. Sin embargo, no se debe ver del todo como algo negativo al enfoque y al Conductismo.

Una de las funciones de esta teoría, va a ser la formación de hábitos; tan necesarios de formar o reafirmar durante la adolescencia. Además, si logramos formar hábitos positivos en los alumnos, será más fácil trabajar con ellos. Es por esto que no se debe descartar por completo el Conductismo de la clase de inglés; sobre todo en los niveles más elementales del estudiante.

Los principiantes requieren escuchar varias veces ciertos modelos de sonidos y estructuras para poder aprenderlo. La cuestión es no quedarse en esa etapa mecánica del aprendizaje. Aún desde las primeras lecciones, es posible ir más allá y tratar de llegar a una etapa de

comunicación; donde los alumnos tengan la oportunidad de hacer uso del lenguaje en situaciones lo más cercano posible a las reales para que encuentre que el lenguaje que va aprendiendo, es posible usarlo en situaciones reales.

-Otra deficiencia que se encontró, es que sólo aprenden una forma de expresión porque el enfoque Estructural-Situacional relaciona enunciados y su contexto de uso. Esto produce frustración en los alumnos cuando con expuestos a situaciones reales y se les contesta con expresiones que no habían aprendido y tendrán barreras para lograr la comunicación. Lo ideal sería que después de haber introducido ciertas expresiones en un determinado contexto, se ampliara la gama de expresiones; por ejemplo, al hacerse práctica o repasos.

Desafortunadamente existe otro factor que no es de tipo metodológico precisamente; sino más bien de carácter administrativo. Nos estamos refiriendo al factor tiempo. El tiempo disponible para trabajar ciertas estructuras no siempre es suficiente, pero en la medida de lo posible, debiera tratarse de no limitar a los alumnos con un restringido número de modelos; ya sea vocabulario o expresiones.

Muy cierto es que si presentamos por ejemplo dos o tres formas de expresar una misma idea, el alumno no llegará, tal vez, a usar las dos o tres, pero elegirá la que más se le facilite o le guste y en un momento determinado; no le resultará por completo desconocida si la llega a escuchar. Aún cuando no la use, podrá entenderla.

Esto es como si una persona va al mercado a comprar frutas. La persona irá al puesto donde mayor variedad haya. Esto no quiere decir que comprará de todo, pero escogerá lo que más le guste. En cambio, si va a un puesto con poco surtido, no tendrá mucho de donde elegir e incluso, puede ser que se retire sin llevarse nada por no gustarle.

-Otra deficiencia es que por ser repetitivo, se torna algo rutinario y el nivel de interés va a decaer al provocar aburrimiento. Por ello, aunque puede hacerse uso de la repetición, no se debe abusar de ese recurso para lograr que los alumnos logren la producción de lenguaje. Recuérdese que si después de la etapa mecánica se puede pasar a actividades precomunicativas y después comunicativas, estas etapas darán oportunidad al alumno para que afirme lo que ha estudiado sólo en forma mecánica. Ahora, lo importante es que durante estas etapas se traten temas relevantes para los alumnos.

No hay nada de malo con que se use el enfoque Estructural-Situacional; pero por ejemplo, el que en clase se tras clase se estén viendo objetos del salón de clase como protagonistas de las diferentes estructuras, lógicamente va a propiciar que los alumnos no participen. Por el contrario, si los tópicos o temas de los que se hable, son de interés para los alumnos, habrá mayor participación y al haber más participación, la práctica será mayor y permitirá a los alumnos aprender más que con la simple repetición.

-Una deficiencia más es que este enfoque, por estar regido por el Conductismo, va a dar por resultado que el profesor manipule demasiado; aparte de que va a hablar gran parte del tiempo y si el alumno no habla, no tiene la oportunidad de practicar el idioma, y no va a poder aprender a comunicarse.

Lo anterior, ya hemos visto que se puede solucionar evitando quedarnos en la etapa mecánica del aprendizaje, que se trabajará por estímulos-respuestas, y hacemos uso de actividades pre-comunicativas y comunicativas y tocando temas de interés para los alumnos. De esta manera, tendrán más oportunidad de hablar, y de hecho lo harán, si lo que se ve en la clase les llama la atención.

Al ir volviéndose más comunicativas las actividades, el profesor manipulará menos, hablará menos y sólo fungirá como un guía del aprendizaje.

Estamos conscientes de que en tres años de secundaria, es difícil lograr esto, pero en la medida de lo posible, debe evitar que el maestro haga toda la clase y sí, por el contrario, se debe dejar que los alumnos hagan lo más que se pueda; de esta manera, habrá además, más libertad para que expresen sus ideas, opiniones, gustos, etc., en una palabra, que se comuniquen.

Aunque en esta sección se han dado algunas alternativas de cómo mejorar la práctica y como consecuencia, el aprendizaje, el capítulo IV estará dedicado para

hablar del enfoque Comunicativo que se propone para trabajar en las escuelas secundarias oficiales.

CAPITULO III.

ESTUDIOS COMPARATIVOS.

En el capítulo anterior hemos visto el por qué el inglés se ha convertido en un idioma tan importante en nuestros días y las razones por las que se incluye en el Plan curricular de la S.E.P. para escuelas secundarias. Además, se ha tenido una visión general de los diversos enfoques empleados en la enseñanza del mismo a través del tiempo.

El análisis hecho del enfoque empleado por la S.E.P. nos ha permitido tener en cuenta qué deficiencias existen en la metodología utilizada para la enseñanza del inglés. Ahora se describirá un estudio comparativo entre dos escuelas; una oficial y otra particular en las que se trabaja con el enfoque Estructural-Situacional; con el propósito de determinar las ventajas y desventajas del mismo en una situación real, con condiciones y recursos diferentes.

El primer paso en la realización de este tipo de estudio fue la selección de las escuelas (oficial y particular) y el propósito de esta selección fue determinar las fallas de aplicación del método Estructural-Situacional en dos medios distintos; así como detectar el tipo de variables que condicionan los resultados y alcan

ce de dicho método.

Lo anterior a partir de la observación directa del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambas escuelas, en las que se determinaron concretamente los siguientes elementos: la preparación del profesor, el desarrollo de la clase, los contenidos programáticos y las formas de evaluación, en una y otra institución. (ver cuadro #-13)

El procedimiento seguido para la selección de escuelas estuvo determinado por el hecho de encontrarse ubicadas en la misma zona de la ciudad .

El instrumento usado para la observación (anexo # 2) es el "Reporte de Evaluación de una clase de Inglés" elaborado por el autor de este trabajo y basado en el "Teacher Performance Competency Rating Form" que se usa para evaluar a profesores en la Universidad de Texas en Austin y en el reporte de evaluación en inglés empleado para supervisar clases en el Centro Cultural Benjamín Franklin de la ciudad de México. Dicho reporte se constituye por una sección para evaluar la organización general, otra sobre las técnicas de enseñanza, la atmósfera general del grupo, práctica en pequeños grupos, la preparación del profesor, creatividad y técnicas innovadoras; así como otra para comentarios del observador y una más para señalar errores lingüísticos si los hay.

La escala de calificación para cada rasgo a ob

servarse; así como de cada sección y de la clase en general, es de 1, 2 y 3.

1 significa que necesita mejorar. Se puede asignar -1 para indicar que realmente estuvo muy malo. También se puede dar 1+ que indica que se acercó a 2 sin lograrlo.

2 significa que es satisfactorio. Si se otorga -2, indica que casi fue satisfactorio, pero no por completo. Y si se da 2+, quiere decir que fue buena.

El 3 significa muy bueno. Un 3- indica que hubo pequeños detalles que no permitieron por completo considerar que fue muy bueno. Por último, un 3+ indica que ha sido excelente.

Aunque el objetivo no es poner en tela de juicio la eficiencia del profesor o su preparación, el re-porte nos permite conocer qué actividades se llevan a cabo en la clase y cómo se han realizado; para poder determinar si son apropiadas para lograr los objetivos y qué ventajas o desventajas presentan. El reporte también nos ayuda a detectar otros posibles factores que estén afectando el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la clase de inglés como idioma extranjero en secundarias oficiales.

3.1. Escuela Secundaria Oficial Usando el Enfoque Estructural-Situacional.

En esta parte del trabajo se describirá en forma breve, cómo se trabaja en la clase de inglés en una es

cuela secundaria oficial donde el enfoque empleado es el Estructural-Situacional. Por razones obvias, se omitirá el nombre de la escuela; así como el del profesor que aceptó se observara su clase, para así evitar que de algún modo se vea dañada su integridad profesional y personal.

La escuela está ubicada en el norte de la Cd. de México y se visitó durante el turno vespertino. La decisión de visitar esta escuela no obedece a razones especiales, excepto a que las autoridades, así como la profesora de inglés, aceptaron con gusto ser visitados. Además de que está catalogada como una buena escuela entre las secundarias oficiales.

Es conveniente señalar que la población escolar en su mayoría, proviene de un nivel socioeconómico medio y pocos alumnos tienen que trabajar. Además, los grupos, que son mixtos, tienen un número promedio de 35 a 40 alumnos y sus edades fluctúan entre los 13 y los 17 años.

3.1.1. Contenidos y Materiales que se Usan.

Los contenidos que se manejan en esta escuela son los que marca el Programa Oficial de la S.E.P. para escuelas secundarias (ver anexo 1). Para esto, el profesor cuenta con un ejemplar del programa; así como con planes de clase por unidad y un cronograma que elaboran

en academia (todos los profesores del área de inglés de ambos turnos).

Los materiales con que cuenta el profesor son:

- 1.- Pizarrón, gises y borrador.
- 2.- Láminas.
- 3.- Realia (objetos reales; como son frutas de plástico, teléfono de juguete, etc.).
- 4.- Grabadora.
- 5.- Cassettes con diálogos en inglés.

3.1.2. Forma de Evaluar y Resultados.

Los rasgos que se toman en cuenta para la evaluación mensual de los alumnos son:

- 1.- Exámen pedagógico elaborado por cada profesor.
- 2.- Apuntes tomados en clase.
- 3.- Tareas y ejercicios con sus correcciones.
- 4.- Participación en clase; dando ejemplos, contestando preguntas, pasar al pizarrón, etc.

Los resultados obtenidos no son muy alentadores, ya que hay un alto índice de reprobación; además de que la mayoría de los alumnos han obtenido calificaciones bajas y lo que es más importante; son incapaces de comprender el lenguaje hablado y de usarlo como medio de ex

presión.

A continuación se presenta una gráfica que nos muestra el porcentaje de aprobación y reprobación del grupo observado; así como el promedio general del grupo durante las primeras cuatro unidades. (ver la sig. página)

3.1.3. Reporte de la Visita a una Clase.

En los anexos se muestra una copia sin llenar del Reporte de Evaluación de una Clase (anexo II).

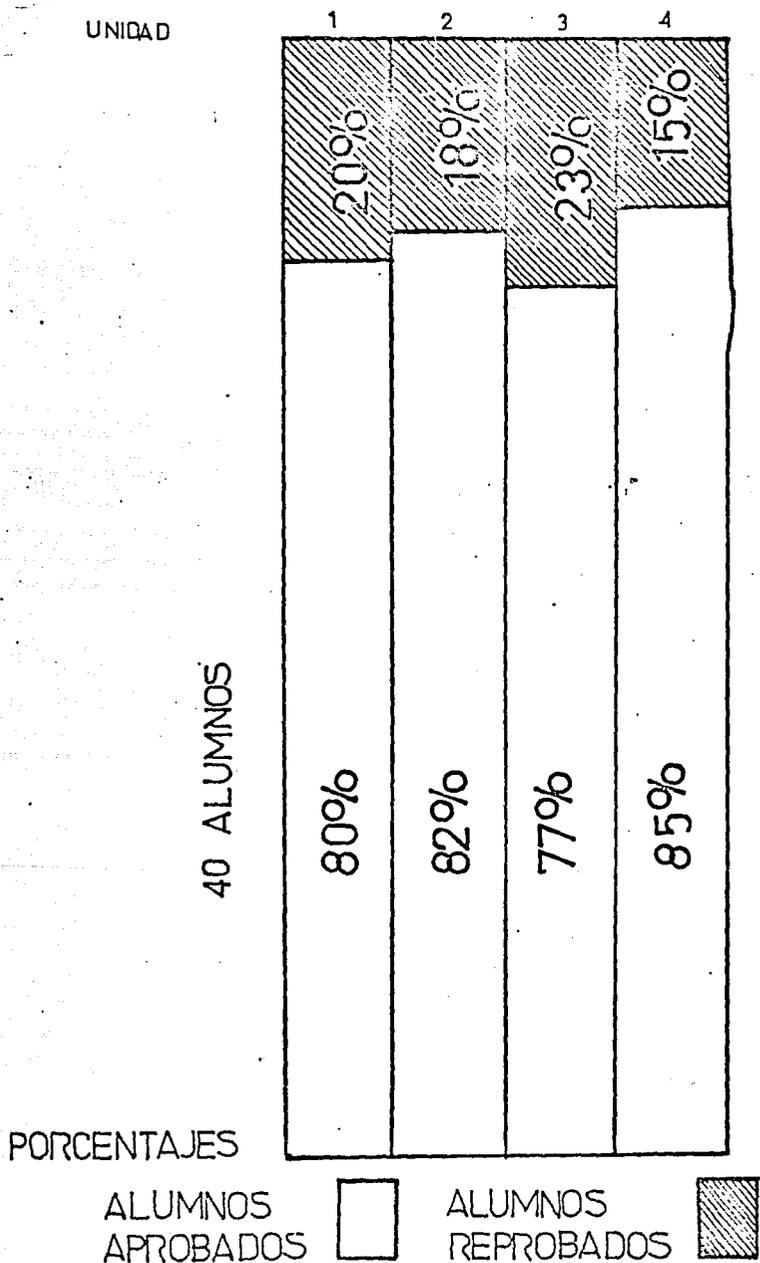
Después de la gráfica, se puede observar el reporte de la clase.

3.1.4. Fallas Encontradas Debido al Enfoque Empleado.

Como podemos ver, de acuerdo al reporte de la visita a una clase de inglés en escuela secundaria oficial, la evaluación de la clase resulta ser "SATISFACTORIA". Sin embargo, es factible de ser mejorada.

Respecto a la organización general, ha sido satisfactoria. (Claro está, hay que señalar que la profesora visitada recibió una notificación anticipada de que sería visitada y a la hora en que se llevaría a cabo tal visita; lo cual impide en cierto grado que la clase se halla desarrollado lo más normal posible).

Porcentajes de aprobacion y reprobacion del grupo observado en la Esc. Oficial durante las unidades I a la IV.



CUADRO # 14.

3.1.3. Reporte de la Visita a una Clase.

REPORTE DE EVALUACION DE UNA CLASE DE INGLES.

18-II-87.

PROFESOR: PEREIRA FECHA:

SALON. ² GRUPO. ^{1o. J} No. DE ALUMNOS. ⁴¹

EVALUACION GENERAL DE LA CLASE:

3 MUY BUENA 2 SATISFACTORIA 1 NECESITA MEJORAR

ASPECTOS GENERALES.

I. ORGANIZACION GENERAL	3	2	1	
II. TECNICAS DE ENSEÑANZA	3	2	1	
III. ATMOSFERA GENERAL DEL SALON	3	2	1	
IV. PRACTICA EN GRUPOS PEQUEÑOS	3	2	1	D.N.A.
V. EVIDENCIA DE PREPARACION DEL PROF. R.	3	2	1	
VI. CREATIVIDAD Y TECNICAS INNOVADORAS	3	2	1	

I. ORGANIZACION GENERAL.

1. Prontitud para iniciar la clase	3	2	1
2. El profesor habló con claridad y suficiente volumen para que todos oyeran.	3	2	1
3. El profesor insistió en respuestas individuales fuertes, claras y completas.	3	2	1
4. Uso del lenguaje extranjero por el profesor.	3	2	1
5. Uso apropiado del lenguaje materno.	3	2	1
6. Cómo se manejaron las respuestas individuales.			
A) Uso de nombres de los alumnos,	3	2	1
B) Pidió la participación de los alumnos al azar.	3	2	1
C) Hizo participar a todos.	3	2	1
7. Disciplina y orden.	3	2	1
8. Se mantuvo un ritmo apropiado.	3	2	1
9. Variedad de actividades.	3	2	1
10. Variedad al trabajar con las 4 habilidades (listening, speaking, reading and writing).	3	2	1
11. Tiempo apropiado para las diferentes actividades.	3	2	1
12. Descentralización del profesor.	3	2	1

II. TECNICAS DE ENSEÑANZA.

1. Presentación de material nuevo o repaso. Presente continuo	3	2	1
2. Explicación.	3	2	1
3. Ejercicios mecánicos orales. D.N.A.	3	2	1
4. Auxiliares audiovisuales:			
Pizarra	3	2	1
Otros	3	2	1

5. Comunicación significativa,	3	2	1
6. Correcciones:			
A) Reconocimiento de participación correcta.	3	2	1
B) Fueron motivados los estudiantes a corregirse a sí mismos y mutuamente.	3	2	1
C) Se pidió a los alumnos que repitieran parte de un enunciado o la totalidad del mismo después de ser corregidos.	3	2	1
D) Se corrigió la pronunciación y la gramática cuando fue necesario.	3	2	1
E) Correcciones usadas como un recurso de enseñanza.	3	2	1
7. Uso de mímica, gestos, manos, ojos, etc.	3	2	1

III. ATMOSFERA GENERAL DEL SALON DE CLASE.

1. Oportunidades dadas para el uso del lenguaje en situaciones significativas.	3	2	1
2. Espontaneidad.	3	2	1
3. Humor.	3	2	1
4. Nivel de interés.	3	2	1
5. Rapport.	3	2	1
6. Interacción entre los estudiantes.	3	2	1
7. Actitud del profesor.	3	2	1
8. Fue activo el profesor.	3	2	1
9. Fueron activos los estudiantes.	3	2	1

IV. PRACTICA EN GRUPOS PEQUEÑOS (O PAREJAS). D.N.A.

1. Se dio tiempo suficiente.	3	2	1
2. Se supervisó apropiadamente.	3	2	1
3. Se planeo apropiadamente.	3	2	1
4. El profesor se involucró apropiadamente.	3	2	1
5. El profesor se movió entre los alumnos.	3	2	1
6. Se involucró a los alumnos apropiadamente.	3	2	1
7. Si hubo auxiliares, se usaron apropiadamente.	3	2	1
8. Las actividades fueron apropiadas.	3	2	1
9. Se hizo uso apropiado del libro u otros materiales.	3	2	1
10. Hubo correcta "wrap up" para el trabajo del grupo.	3	2	1

V. TAREA. SE ASIGNO TAREA: SI..... NO.....	X				
ORAL..... ESCRITA..... FUE CLARA: SI..... NO.....	X				
SE REGRESO TAREA: SI..... NO.....					

VI. SE USARON LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:

1. Dictado	SI... NO...	BIEN.... MAL....
2. Trabajo coral	SI... NO...	BIEN... MAL....
3. Ejercicios de sustitución	SI... NO...	BIEN.... MAL....

4. Formación de preguntas (por los alumnos)	SI... NO...	BIEN... MAL...
5. Ejercicios de preguntas y respuestas.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
6. Conversación libre.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
7. Composición.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
8. Lectura.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
9. Discusión.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
10. Comprensión oral.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
11. Juegos.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
12. Canciones.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
13. Historias.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
14. Diálogos.	SI... NO... X	BIEN... MAL...
15. Otro.....	SI... NO... X	BIEN... MAL...
16. Otro.....	SI... NO... X	BIEN... MAL...

VII. COMENTARIOS DEL OBSERVADOR:

Fue un tanto tedioso hacer que los alumnos hicieran algo y lo repitieran. Es decir, en las situaciones reales cotidianas, la gente no dice lo que está haciendo. Eso rara vez sucede.

Sin embargo, considero que la clase se manejó bien, pero las actividades fueron meramente actividades de laboratorio, ya que la comunicación real no se usó de hecho.

También resultó válido que te hayas movido entre los alumnos al estar escribiendo ellos; de esta manera pudiste checar si lo estaban haciendo correctamente.

Otra cosa es que el nivel de interés decayó debido a la escasez de actividades más atractivas y una mayor variedad de las mismas.

VIII. ERRORES LINGÜÍSTICOS.

No se presentaron por parte del profesor y los errores de los alumnos se corrigieron durante clase.

De este primer aspecto, comentaremos los puntos que recibieron la puntuación más baja.

El punto que dice: 12. Descentralización del profesor, obtuvo 1. Esto se debe a que hubo una excesiva manipulación del grupo por parte de la profesora. Esto naturalmente que es un resultado del uso del enfoque Estructural-Situacional, basado en la teoría conductista del aprendizaje. Esto ya se mencionaba cuando se hizo el análisis del enfoque empleado en las secundarias oficiales.

En el segundo aspecto, el de técnicas de enseñanza, el punto con más baja puntuación fue el que señala: 5. Comunicación significativa. Y es que como ya se observaba en los comentarios del mismo reporte; es ridículo hacer que alguien diga lo que está haciendo. Es decir, rara vez nos encontramos en situaciones reales, con que una persona que esté nadando, por ejemplo, diga al realizar la acción, "yo estoy nadando" o alguien que esté jugando baseball y repita al hacerlo: "estoy jugando baseball". Aparte, aunque la estructura que se trabajó estaba usándose correctamente, no presentaba un uso muy realista y consideramos que no se dieron las suficientes condiciones apropiadas para que los alumnos realmente utilizaran el lenguaje para una comunicación auténtica y más natural. Es por ello que en el tercer aspecto, se dio una puntuación de 1 al punto 1. Oportunidades dadas para el uso del idioma en situaciones significativas.

Por otra parte, el punto 6. Interacción alumno-

alumno también recibió un punto; puesto que escasamente se dio tal y es que para que haya interacción entre los alumnos, es necesario que se presente la comunicación.

Continuando con este tercer aspecto, el punto 8. Fue activo el profesor, recibió 2 puntos y el 9. Fueron activos los alumnos, recibió 1. Lo anterior es nuevamente un resultado del enfoque empleado; el cual impide que los alumnos sean activos y propicia la excesiva manipulación del profesor.

Como podrá haberse observado, los puntos con más baja puntuación son los que de alguna manera tienen más relación con el enfoque empleado; lo cual significa que el enfoque no está dando los mejores resultados; especialmente si se ha podido comprobar que los demás aspectos de una clase no son tan bajos y más bien son satisfactorios y algunos otros muy buenos. Entonces hay que concluir esta parte diciendo que aunque la tarea del profesor se lleve a cabo satisfactoriamente; es necesario dar un giro al enfoque empleado en las clases, de manera que propicien un mayor uso del inglés para propósitos de comunicación.

3.2. Escuela Secundaria Particular Usando el Enfoque Estructural-Situacional.

Ya que hemos visto en forma breve, por medio

de un reporte de clase, cómo se trabaja en la clase de inglés en una escuela secundaria oficial donde se emplea el enfoque Estructural-Situacional; veremos del mismo modo, cómo se lleva a cabo una clase con el mismo enfoque, pero dentro de una escuela particular.

Como no se trata de censurar escuelas o profesores; sino tan sólo de detectar fallas debidas al enfoque empleado para poder ver cómo pudieran remediarse por medio del uso de un enfoque diferente; el comunicativo en este caso, no mencionaremos el nombre de la escuela. Así mismo, se omitirá el nombre del profesor observado durante la clase. Sólo mencionaremos que el centro educativo también está ubicado al norte de la Cd. de México y se escogió este centro educativo por encontrarse en una zona similar a la de la otra escuela. La clase visitada fue durante la mañana, pues por las tardes sólo hay clases de nivel medio superior (preparatoria). El nivel socioeconómico promedio de los estudiantes es medio; aunque un tanto superior al de los alumnos de la escuela que se visitó primero. Los grupos son mixtos y en cada uno hay aproximadamente 30 alumnos; cuyas edades fluctúan entre los once y quince años.

3.2.1. Contenidos y Materiales que se Usan.

Los contenidos que se trabajan en la materia

de inglés en la escuela particular visitada son básicamente los que marca el Programa Oficial de inglés de la S.E.P. para escuelas secundarias; pues como escuela incorporada a la S.E.P., debe cumplir con tal requisito. Al igual que en la escuela oficial que se visitó, el profesor cuenta con un ejemplar del programa; así como con un cronograma y planes de clase diarios que se le pide elabore al iniciar el curso.

Los materiales que se pueden usar para apoyar la clase son:

- 1.- Pizarrón, gises y borrador.
- 2.- Láminas y posters.
- 3.- Realia (objetos reales; como teléfono de intercomunicación para realizar diálogos, muñecos, frutas, utensilios del hogar, un reloj despertados para practicar la hora, etc.
- 4.- Grabadora.
- 5.- Cassettes con diálogos en inglés y música.
- 6.- Tocabiscos.
- 7.- Discos para practicar estructuras gramaticales y con canciones.
- 8.- Rotafolios con láminas.
- 9.- Flash cards.
- 10.- Teatro, guion y títeres para que los alumnos presenten diálogos.
- 11.- Proyector de transparencias y diapositivas.
- 12.- Diapositivas y transparencias.

13.- Proyector de cuerpos opacos.

(Nótese que esta escuela está mejor equipada que la visitada primero).

3.2.2. Forma de Evaluar y Resultados.

Los rasgos que se toman en cuenta para la evaluación mensual de los alumnos son:

- 1.- Exámen oral.
- 2.- Exámen escrito elaborado por los profesores de inglés.
- 3.- Tareas y ejercicios con sus correcciones.
- 4.- Participación en clase; en forma de ejemplos, respuestas, preguntas, pasar al pizarrón, etc.
- 5.- Apuntes tomados durante clase.
- 6.- Trabajos extra.

Los resultados obtenidos, tomados de los cuadros estadísticos de la materia de inglés, son más alentadores que en la escuela oficial visitada; aunque no satisfactorios por completo. Esto significa que aunque las calificaciones promedio son más altas, esto no quiere decir que los alumnos son capaces de usar el idioma extranjero como medio de expresión.

Es muy cierto que manejan las estructuras gramaticales mejor que los alumnos de la otra escuela; o bien, que su pronunciación es mejor y tienen mayor vocab-

bulario, pero todo esto no pasa más allá del aspecto mecánico; lo cual indica que es necesario tomar ciertas medidas para superar esa etapa y lograr que los alumnos lleguen a la etapa meramente comunicativa del idioma que están aprendiendo.

Veamos la gráfica en la siguiente página que nos muestra el porcentaje de aprobados y reprobados y el promedio general del grupo observado durante las primeras cuatro unidades.

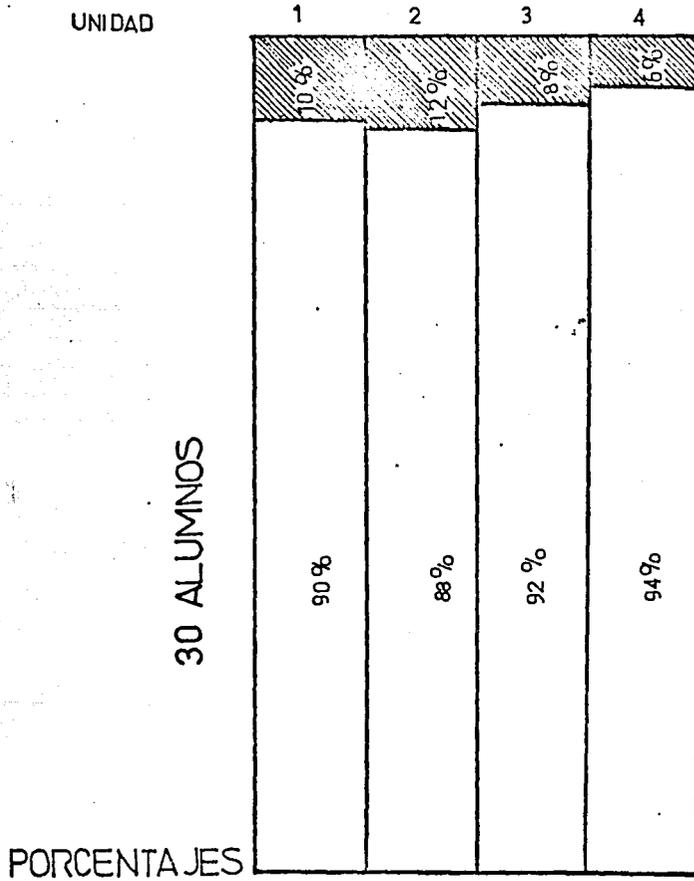
3.2.3. Reporte de la Visita a una Clase.

En la página siguiente a donde se muestra la gráfica de porcentajes de aprobación y reprobación, se encontrará el reporte de la visita que se realizó a una clase de la escuela secundaria particular.

3.2.4. Fallas Encontradas Debido al Enfoque Empleado.

En este reporte no hay mucho que comentar, excepto que la evaluación general de la clase fue de 2+; es decir, algo más que satisfactoria. La clase fue más interesante y por lo mismo, los alumnos estuvieron más activos y se notó menos aburrimiento. Sin embargo, nuevamente los puntos más bajos fueron dados en aspectos tales como Comunicación significativa, descentralización

Porcentajes de aprobacion y reprobacion del grupo observado en la Esc. Particular durante las unidades I a la IV



ALUMNOS APROBADOS 

ALUMNOS REPROBADOS 

3.2.3. Reporte de la Visita a una Clase.

REPORTE DE EVALUACIÓN DE UNA CLASE DE INGLES.

PROFESOR: Lupita Schroeder FECHA: 10-II-87

SALON... 5 GRUPO... 1c. E No. DE ALUMNOS... 30

EVALUACION GENERAL DE LA CLASE:

3 MUY BUENA + 2 SATISFACTORIA 1 NECESITA MEJORAR

ASPECTOS GENERALES.

I. ORGANIZACION GENERAL	3	2	1
II. TECNICAS DE ENSEÑANZA	3	2	1
III. ATMOSFERA GENERAL DEL SALON	3	2	1
IV. PRACTICA EN GRUPOS PEQUEÑOS	3	2	1
V. EVIDENCIA DE PREPARACION DEL PROF.	3	2	1
VI. CREATIVIDAD Y TECNICAS INNOVADORAS	3	2	1

I. ORGANIZACION GENERAL.

1. Prontitud para iniciar la clase	3	2	1
2. El profesor habló con claridad y suficiente volumen para que todos oyeran.	3	2	1
3. El profesor insistió en respuestas individuales fuertes, claras y completas.	3	2	1
4. Uso del lenguaje extranjero por el profesor.	3	2	1
5. Uso apropiado del lenguaje materno.	3	2	1
6. Cómo se manejaron las respuestas individuales.			
A) Uso de nombres de los alumnos,	3	2	1
B) Pidió la participación de los alumnos al azar.	3	2	1
C) Hizo participar a todos.	3	2	1
7. Disciplina y orden.	3	2	1
8. Se mantuvo un ritmo apropiado.	3	2	1
9. Variedad de actividades.	3	2	1
10. Variedad al trabajar con las 4 habilidades (listening, speaking, reading and writing).	3	2	1
11. Tiempo apropiado para las diferentes actividades.	3	2	1
12. Descentralización del profesor.	3	2	1

II. TECNICAS DE ENSEÑANZA.

1. Presentación de material nuevo o repaso. CAN.	3	2	1
2. Explicación.	3	2	1
3. Ejercicios mecánicos orales.	3	2	1
4. Auxiliares audiovisuales:			
Pizarrón.....	3	2	1
Otros.....	3	2	1

5. Comunicación significativa.	3	2	1
6. Correcciones:			
A) Reconocimiento de participación correcta.	3	2	1
B) Fueron motivados los estudiantes a corregirse a sí mismos y mutuamente.	3	2	1
C) Se pidió a los alumnos que repitieran parte de un enunciado o la totalidad del mismo después de ser corregidos.	3	2	1
D) Se corrigió la pronunciación y la gramática cuando fue necesario.	3	2	1
E) Correcciones usadas como un recurso de enseñanza.	3	2	1
7. Uso de mímica, gestos, manos, ojos, etc.	3	2	1

III. ATMOSFERA GENERAL DEL SALON DE CLASE.

1. Oportunidades dadas para el uso del lenguaje en situaciones significativas.	3	2	1
2. Espontaneidad.	3	2	1
3. Humor.	3	2	1
4. Nivel de interés.	3	2	1
5. Rapport.	3	2	1
6. Interacción entre los estudiantes.	3	2	1
7. Actitud del profesor.	3	2	1
8. Fue activo el profesor.	3	2	1
9. Fueron activos los estudiantes.	3	2	1

IV. PRACTICA EN GRUPOS PEQUEÑOS (O PAREJAS). D.N.A.

1. Se dio tiempo suficiente.	3	2	1
2. Se supervisó apropiadamente.	3	2	1
3. Se planeo apropiadamente.	3	2	1
4. El profesor se involucró apropiadamente.	3	2	1
5. El profesor se movió entre los alumnos.	3	2	1
6. Se involucró a los alumnos apropiadamente.	3	2	1
7. Si hubo auxiliares, se usaron apropiadamente.	3	2	1
8. Las actividades fueron apropiadas.	3	2	1
9. Se hizo uso apropiado del libro u otros materiales.	3	2	1
10. Hubo correcta "wrap up" para el trabajo del grupo.	3	2	1

V. TAREA. SE ASIGNO TAREA: SI..... NO..X..

ORAL..... ESCRITA..... FUE CLARA: SI..... NO.....
 SE REGRESO TAREA: SI..... NO.....

VI. SE USARON LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:

1. Dictado	SI... NO...	BIEN.... MAL....
2. Trabajo coral	SI... NO...	BIEN.... MAL....
3. Ejercicios de sustitución	SI... NO...	BIEN.... MAL....

	SI... ^X	NO...	BIEN... ^X	MAL....
4. Formación de preguntas (por los alumnos).	SI... ^X	NO...	BIEN... ^X	MAL....
5. Ejercicios de preguntas y respuestas.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
6. Conversación libre.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
7. Composición.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
8. Lectura.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
9. Discusión.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
10. Comprensión oral.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
11. Juegos.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
12. Canciones.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
13. Historias.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
14. Diálogos.	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
15. Otro.....	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....
16. Otro.....	SI... ^X	NO... ^X	BIEN... ^X	MAL....

VII. COMENTARIOS DEL OBSERVADOR:

No hay comentarios, excepto que se pudo haber hecho que los alumnos personalizaran la información un poco más y trataran de usarla para fines comunicativos. Es decir, que se den cuenta que lo aprendido, pueden usarlo en situaciones reales de comunicación para expresar lo que piensan.

VIII. ERRORES LINGUISTICOS. -122-

No se detectaron en el profesor. En los alumnos, los errores se corrigieron a su debido tiempo.

del profesor y oportunidades dadas para el uso del idioma en situaciones significativas. Esto, al igual que en la clase anterior, indica que el conductismo; en el cual está basado el enfoque estructural-situacional, no es en realidad lo más propicio para que el alumno alcance el objetivo general del Programa Oficial de la S.E.P. para inglés en escuelas secundarias; el cual dice: "Que el alumno sea capaz de entender y de comunicarse a través de esa lengua."

Por ejemplo, la actividad de "Substitution Drills" que se usó y fue bien realizada, no permite que el alumno sea capaz de usar el lenguaje aprendido en el salón de clases en situaciones reales; ya que para lograr eso, debe irse más allá de un uso netamente mecánico del idioma.

3.2.5. Otros.

Por supuesto que con dos visitas a una clase; una en una escuela secundaria oficial y otra en escuela particular, no podemos afirmar por completo que el enfoque Estructural-Situacional sea la causa principal del bajo nivel comunicativo de los alumnos de inglés en secundaria, pero sí nos han dejado ver que en ambas clases el aspecto comunicativo no es muy tomado en cuenta.

De cualquier modo, en el capítulo IV se mencio

narán las experiencias recogidas a lo largo de un año es
colar con diferentes grupos de una escuela secundaria;
unos trabajando bajo un enfoque Estructural-Situacional
y otros bajo un enfoque Comunicativo.

CAPITULO IV.

PROPUESTA METODOLOGICA. UN ENFOQUE COMUNICATIVO.

4.1. Consideraciones.

-La propuesta tiene sus raíces en el llamado "Movimiento Comunicativo"; el cual ha influido en la enseñanza de idiomas extranjeros desde principios de los años 70's en Estados Unidos y otros países.

-No hay nada nuevo, por supuesto, acerca de la idea de que la habilidad comunicativa es el objetivo del aprendizaje de un idioma extranjero. Este es el criterio que se tiene en los enfoques ampliamente usados, tales como la enseñanza situacional del lenguaje o el método audiolingual. Si los desarrollos desde los años 70's tienen especial intención por lograr la comunicación, es porque las implicaciones de este objetivo han sido exploradas más ampliamente y explícitamente que nunca por varios estudiosos del tema. Estas implicaciones serán expuestas a lo largo del presente capítulo.

4.1.1. Definición.

Antes de anotar una definición del Enfoque Co-

municativo, vamos a exponer dos implicaciones fundamentales del enfoque y que son expresadas en el libro "Communicative Language Teaching" de William Littlewood.

1.- Un Enfoque Comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre el lenguaje. En particular, nos hace considerar al lenguaje no sólo en términos de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también en términos de las funciones comunicativas que desempeñan. En otras palabras, empezamos a ver no sólo las formas del lenguaje, pero también a lo que la gente hace con estas formas cuando ellos quieren comunicarse.

Entonces trataremos de combinar el punto de vista funcional del lenguaje con el tradicional punto de vista estructural para lograr una perspectiva comunicativa más completa. Esto nos permite dar una cuenta más clara y completa de lo que los estudiantes tienen que aprender para poder usar el lenguaje como un medio de comunicación.

2.- Un Enfoque Comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre el aprendizaje del lenguaje. En particular, nos hace estar más fuertemente conscientes de que no es suficiente enseñar a los estudiantes cómo manipular las estructuras del lenguaje extranjero. Ellos deben también desarrollar estrategias para relacionar estas estructuras a sus funciones comunicativas en situaciones reales de la vida diaria.

De aquí que debemos proveer a los estudiantes

con amplias oportunidades para que ellos mismos usen el lenguaje para propósitos de comunicación. También debemos recordar que nos concierne en última instancia desarrollar la habilidad de los alumnos para tomar parte en el proceso de comunicación a través del lenguaje, más bien que su perfecto dominio de estructuras separadas; aunque éste puede ser un paso útil para lograr el objetivo principal.

N O C I O N E S:

La siguiente definición se desprende de las dos implicaciones expuestas anteriormente.

ENFOQUE COMUNICATIVO.- Este enfoque considera al lenguaje no sólo en términos de sus estructuras, sino también en términos de las funciones comunicativas que desempeña. Por lo tanto, su perspectiva sobre el aprendizaje del lenguaje es amplia y considera que no basta con que el estudiante aprenda a manipular las estructuras del lenguaje extranjero, sino además, el profesor debe desarrollar estrategias para que el alumno pueda relacionar estas estructuras a sus funciones comunicativas en situaciones reales de la vida diaria y de este modo, use el lenguaje para propósitos de comunicación.

4.1.2. Marco de Trabajo Metodológico.

La más importante distinción metodológica que se usará en esta propuesta será entre actividades de aprendizaje pre-comunicativas y comunicativas. La distinción se resume a continuación:

1.- A través de actividades pre-comunicativas, el profesor aísla elementos específicos del lenguaje o habilidades que componen la habilidad comunicativa, y provee a los estudiantes con oportunidades para practicarlos por separado. Así, los alumnos se van entrenando en parte de esas habilidades de la comunicación más que practicar la habilidad total que se adquirirá. Estas actividades tienen como objetivo proveer a los estudiantes de un dominio fluido del sistema lingüístico, sin que se requiera realmente de que los alumnos usen este sistema para proósitos comunicativos. De acuerdo a esto, el propósito principal del estudiante es producir lenguaje que sea aceptable más que comunicar significados efectivamente.

Estas actividades pueden categorizarse como "cuasi-comunicativas" porque toman en cuenta tanto los aspectos comunicativos como estructurales del lenguaje, en contraste con las actividades puramente estructurales tales como los ejercicios mecánicos.

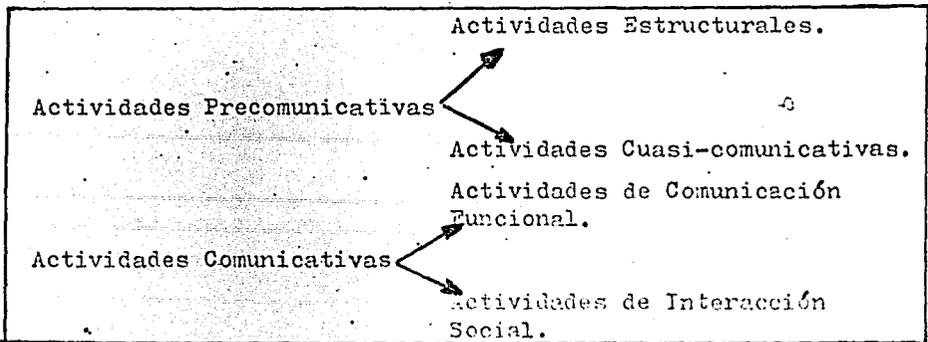
2.- En las actividades comunicativas, el alumno tiene que integrar su conocimiento y habilidades pre-comunicativas con el objeto de usarlas para comunicarse.

Ahora está comprometido a practicar la habilidad total de la comunicación.

Es conveniente distinguir dos subcategorías, dependiendo ahora del grado de importancia del significado social así como el funcional. En lo que se ha llamado "Functional Communication Activities", el estudiante es puesto en una situación donde su tarea es comunicarse lo mejor que pueda, con cualquier recurso con que cuente. El criterio para el éxito es práctico: qué tan efectivamente se realizó la tarea. En "Social Interaction Activities", por otra parte, al alumno también se le anima para que tome en cuenta el contexto social en el cual la comunicación toma lugar. En primer instancia, esto puede significar simplemente mayor exactitud en su gramática; más tarde, también puede involucrar la producción de lenguaje que sea socialmente apropiado para situaciones específicas.

Este marco de trabajo metodológico puede ser representado con el siguiente diagrama:

C U A D R O # 16.



No hay una división clara en realidad entre estas diferentes categorías y subcategorías; sólo representan diferencias de énfasis y orientación más que de divisiones distintas. Sería arbitrario si tratáramos de especificar cuánta atención debe ponerse a la función comunicativa antes de que una actividad pueda llamarse cuasi--comunicativa, o qué tan significativo debe llegar a ser el significado social antes de que caiga en la subcategoría de interacción social. En cualquier caso, estas distinciones dependen de cada estudiante individual. Por ejemplo, durante la práctica de "question-answer" acerca de los antecedentes u orígenes de una persona ("Where do you live?"), es posible que algunos estudiantes se enfoquen primeramente en los significados, mientras que otros en el mismo grupo pongan su foco de atención más fuertemente en las formas lingüísticas que se estén usando.

Si tratáramos de aplicar las categorías previas, tendríamos que decir que la actividad es comunicativa para los primeros estudiantes, pero pre-comunicativa para los segundos.

4.1.3. Secuencia de Trabajo Pre-comunicativo y Comunicativo.

El croquis del diagrama en la sección previa (cuadro # 16), tiene la intención de mostrar la relación metodológica entre los diferentes tipos de actividad. No

muestra necesariamente la secuencia temporal de tales actividades dentro de una unidad de enseñanza.

Donde sea que ocurran las actividades pre-comunicativas, su función esencial es subordinada. Sirven para preparar al estudiante para comunicación posterior. Muchos profesores desearían que la mayoría de las secuencias de enseñanza reflejaran esta relación directamente. Esto es, ellos empezarán una unidad de enseñanza (es decir, una lección o serie de lecciones) con actividades pre-comunicativas en las cuales los alumnos practiquen ciertas formas de lenguaje o funciones. Estas actividades conducirán a un trabajo comunicativo, durante las cuales los estudiantes pueden usar el nuevo lenguaje que ellos han adquirido y el profesor puede monitorear su progreso.

En efecto, ésta es la progresión familiar de "práctica controlada" o "uso creativo del lenguaje". Sin embargo, también es posible invertir esta secuencia. Esto es, el profesor puede empezar una unidad de enseñanza con una actividad comunicativa, tal como una presentación basada en una situación que los alumnos deben realizar.

Además de su valor intrínseco como práctica de comunicación, esta actividad tiene otras dos funciones: permite al profesor diagnosticar la debilidad del estudiante en un tipo particular de una situación de comunicación, y le permite a los mismos alumnos hacerse conscientes de sus necesidades del lenguaje.

Sobre la base de su propio diagnóstico y tal

vez después de una discusión con los alumnos, el profesor puede organizar práctica controlada de formas de lenguaje que podrían haber permitido al alumno comunicarse más efectivamente o apropiadamente. Entonces habrá una fase posterior de actividad comunicativa, en la que los alumnos puedan aplicar sus nuevos conocimientos lingüísticos y habilidades.

El propósito principal del marco de trabajo presentado en la sección previa es para sugerir una forma de integrar varias actividades en una metodología coherente. En este nivel, en cualquier caso, las decisiones del profesor tienen que tomar en cuenta no sólo las consideraciones metodológicas, sino también los factores específicos en una situación; por ejemplo, la motivación de los estudiantes y el lapso de concentración, la frecuencia y extensión de las lecciones, o la posibilidad de usar los materiales.

4.1.4. Énfasis en la Forma y el Significado.

La variable más importante en este marco de trabajo metodológico es el grado variante en el que las diferentes variantes animan a los estudiantes a poner énfasis en:

- a) Formas lingüísticas para ser practicadas, o
- b) Ideas a ser comunicadas.

El autor William Littlewood dice que en nuestro lenguaje que usamos todos los días, normalmente ponemos énfasis primeramente en el significado de lo que decimos u oímos, más que en su forma lingüística.

Por ejemplo, con frecuencia podemos recordar el mensaje, pero no exactamente las palabras que se usaron. En forma similar, cuando se habla, tomamos decisiones conscientes acerca de los mensajes que queremos comunicar, pero las elecciones de estructura y vocabulario ocurren más o menos automáticamente. Sin embargo, el grado real de automaticidad varía en relación con factores tales como la complejidad del mensaje que se va a comunicar, la familiaridad de la situación y, por supuesto, la habilidad comunicativa del individuo que habla.

Para cada persona, hay un punto donde debe conscientemente buscar palabras para expresar lo que quiere decir o a través de las palabras interpretar lo que ha oído. Este punto, naturalmente, llega más pronto cuando la persona tiene que expresarse a través de un idioma extranjero.

Desde esta perspectiva, podemos definir el objetivo de la enseñanza de un idioma extranjero en los términos siguientes:

"Ampliar las situaciones de comunicación en las que el alumno pueda desempeñar su papel poniendo énfasis en las ideas, sin verse perturbado por la atención que debe poner a la forma lingüística".

En relación con este objetivo, los roles de las dos principales categorías de actividad se pueden resumir como sigue:

1.- Las actividades pre-comunicativas pretender dar al alumno control fluido sobre las formas lingüísticas, para que los procesos de nivel más bajo sean capaces de desenvolverse automáticamente para dar como resultado de decisiones a un nivel más alto basadas en los significados. Aunque las actividades pueden enfatizar las conexiones entre formas y significados, el criterio principal para el éxito es si el estudiante produce lenguaje aceptable.

2.- En actividades comunicativas, la producción de formas lingüísticas se convierte en subordinado de decisiones de un nivel más alto, relacionadas a la comunicación de ideas. Así, se espera que el estudiante incremente su habilidad para empezar con una idea, seleccionar las formas de lenguaje apropiadas de su repertorio total y producir las con fluidez. El criterio para el éxito es si la idea fue expresada efectivamente.

4.1.5. Retroalimentación.

Un factor particularmente importante al determinar el punto de vista relativo del estudiante acerca de formas lingüísticas e ideas, es la naturaleza de la

retroalimentación que ellos reciben.

La retroalimentación les provee a los estudiantes de conocimientos acerca de qué tan exitoso ha sido su desempeño en las clases. El concepto de éxito, sin embargo, no es absoluto; es determinado por el punto de vista o el propósito de una actividad.

Así, si el propósito es producir ciertas estructuras lingüísticas predeterminadas, el éxito será medido de acuerdo a criterios estructurales correspondientes, es decir: qué tan exactamente y/o fluidamente se produjeron las estructuras.

Por otra parte, si el propósito es producir o comprender ideas, el éxito será medido de acuerdo a criterios comunicativos, es decir: qué tan efectivamente se llevó a cabo la comunicación.

Como se podrá ver, una actividad puede combinar ambos propósitos y el éxito será medido tanto por criterios estructurales como comunicativos.

La retroalimentación, igualmente, puede poner énfasis en el nivel de forma y/o significado. Asumamos, por ejemplo, que un estudiante produce la pregunta: "Where you went last night?".

El profesor puede decirle que la forma correcta es: "Where did you go last night?" Esta es retroalimentación estructural; diciéndole qué tan exitosa fue su participación de acuerdo a criterios estructurales. Al-

ternativamente, o tal vez se agregue a la misma pregunta una respuesta que no se relacione a su forma, pero sí a su significado; por ejemplo, la respuesta: "I went to the cinema".

Para el estudiante, esto constituye retroalimentación comunicativa porque le dice que su pregunta que produjo ha sido entendida como él deseaba. Está claro que la producción de un enunciado puede ser exitosa de acuerdo a criterios comunicativos a pesar de que estructuralmente es incorrecto. Así mismo, un enunciado puede ser estructuralmente correcto, pero fallar al expresar la idea deseada.

Ya que la retroalimentación lleva información acerca de qué tan exitoso ha sido el estudiante, la naturaleza de la retroalimentación también le dice al estudiante que los criterios para el éxito son operativos durante una actividad particular, y por lo tanto, indica cuál debe ser su propósito y énfasis.

Por ejemplo, si el maestro corrige consistentemente formas lingüísticas, esto indica que ahora el éxito se está mediendo por criterios estructurales, y que el estudiante debería enfocar su atención (parcialmente o por completo) en la producción de formas lingüísticas correctas.

Por otra parte, cuando un maestro quiere que sus alumnos le den énfasis a la comunicación efectiva de ideas, debe reforzar este énfasis proveyendo a sus alum-

nos de retroalimentación acerca de qué tan exitosa ha sido la comunicación. En algunas actividades, esta retroalimentación puede ser intrínseca en la tarea: la terminación exitosa de la tarea es en sí una indicación de que la comunicación ha sido efectiva. En otras actividades, tales como en la mayoría de las de representaciones de papeles o juego de roles, la retroalimentación se provee por las reacciones del profesor o, especialmente, de otros estudiantes; esto es, sus reacciones para los significados de las producciones de lenguaje más bien que de su forma lingüística.

De aquí que sea importante que el profesor monitoree el tipo de retroalimentación que sus alumnos reciben, de él mismo o de otros, para apoyar el propósito metodológico de la actividad.

Por ejemplo:

- En actividades pre-comunicativas, necesitará proveer retroalimentación relacionándola a la forma lingüística. Sin embargo, ésta no excluye necesariamente la retroalimentación comunicativa. Por ejemplo, mientras que él esté ejercitando una nueva estructura a través de práctica de preguntas y respuestas, un profesor puede reaccionar a los siguientes significados de las respuestas de los estudiantes así como a su exactitud estructural. Esto puede ayudar a crear la ilusión de un intercambio comunicativo y así reforzar los vínculos entre estructura y significado.

- En actividades comunicativas, el profesor necesitará proveer retroalimentación comunicativa. De nuevo, ésta no necesita excluir del todo la retroalimentación estructural. Sin embargo, el profesor debe estar consciente de que la corrección excesiva alentará a los estudiantes a cambiar su foco de atención de los significados a las formas. Por esta razón, con frecuencia se debe abstener de hacer corrección estructural, o posponerla hasta después de la actividad.

4.1.6. El Rol del Maestro.

En la sección previa se indicó que un profesor puede decidir no corregir errores que él observe. Para muchos profesores, esto puede traerles conflicto con su papel pedagógico, el cual tradicionalmente les ha requerido que evalúen el desempeño de todos los estudiantes de acuerdo a criterios claramente definidos.

Ciertamente, se sugiere que un enfoque comunicativo involucra al profesor para redefinir este papel tradicional.

Uno de los rasgos más obvios acerca del desarrollo de habilidad comunicativa (tan obvio en verdad, que puede ser fácilmente ignorado) es que ocurre a través de procesos internos en el estudiante. El profesor puede ofrecer los tipos de estímulo y experiencia que estos procesos parecen requerir, pero no tienen control sobre

ellos. Hay evidencia, de hecho, de que lo que sea que el profesor haga para influir el curso del desarrollo, el estudiante tratará de seguir una secuencia de aprendizaje determinada por sus propios procesos naturales. Si miramos al aprendizaje de un idioma extranjero como ocurre en el medio ambiente natural, también se pone claro que estos procesos pueden trabajar sin ningún profesor, siempre que el medio ambiente provea los estímulos y experiencias necesarios.

El más esencial de éstos parece ser que el estudiante debería necesitar usar el idioma extranjero para propósitos comunicativos. Esto no significa que los profesores no sean necesarios, porque el salón de clase no es el medio ambiente natural; a menos que el salón de clase de idioma esté intencionalmente estructurado, no proveerá a los estudiantes ni con exposición adecuada al idioma extranjero ni con motivación adecuada para comunicarse a través de él. Sin embargo, el profesor debe estar preparado para subordinar su propia conducta a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Esto incluye el reconocimiento de que el aprendizaje no se lleva a cabo tan solo como un resultado directo de su propia instrucción.

Hay algunos aspectos del aprendizaje que pueden llevarse a cabo más efectivamente, si una vez que él ha iniciado una actividad, no toma parte en ella más adelante, pero deja un alcance completo para procesos espontáneos de aprendizaje de sus alumnos.

El concepto de profesor como "instructor" es inadecuado para describir su función total. En un sentido amplio, él es un "facilitador del aprendizaje", y puede necesitar de actuar en una variedad de papeles específicos, por separado o simultáneamente. Estos incluyen los siguientes:

- Como un supervisor general del aprendizaje de sus alumnos, él debe tener como propósito coordinar las actividades para que formen una progresión coherente, dirigidas hacia una mayor habilidad comunicativa. Para eso, él puede usar el marco de trabajo metodológico que se ha presentado en forma breve al inicio de este capítulo.

- Como un administrador del salón, él es responsable de agrupar las actividades en lecciones y de asegurarse de que estas actividades están satisfactoriamente organizadas en el nivel práctico. Esto incluye decidir sobre su propio papel dentro de cada actividad.

- En muchas actividades él debe desempeñar el papel familiar de instructor de idiomas: él presentará nuevo lenguaje, ejercitará control directo sobre el desempeño de los estudiantes, evaluándolos y corrigiéndolos, etc.

- En otras, él no intervendrá después de iniciar las lecciones precedentes, pero permitirá que el

aprendizaje se lleve a cabo a través de actividad independiente. Esto con frecuencia será actividad comunicativa, pero también puede ser pre-comunicativa.

- Mientras que tal actividad independiente se lleva a cabo, él puede actuar como consultor o consejero, ayudando cuando sea necesario. También puede andar por el salón para monitorear los logros o deficiencias de sus alumnos, como base para planear futuras actividades de aprendizaje.

- Algunas veces, deseará participar en una actividad como "comunicador" con los estudiantes. En este papel, él puede estimular y presentar nuevo lenguaje; tomando en cuenta que él puede aprender de los mismos estudiantes.

En sólo uno de estos papeles, él es el dominador tradicional de la interacción del salón. Este hecho es significativo no sólo por razones ideológicas, sino también por su efecto en las relaciones humanas dentro del salón de clase.

4.1.7. Factores Psicológicos en el Salón de Clase.

En la sección previa se mencionó que la habilidad comunicativa se desarrolla por procesos internos en el estudiante. La conclusión que resulta de esto, es que

el profesor debe subordinar su comportamiento de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos; algunas veces hasta llegar a retirarse por completo de una actividad una vez que está en progreso.

En esta sección, se llegará a otra conclusión; ya que los procesos de desarrollo ocurren en el interior del estudiante, un factor crucial para ayudar o impedirlos, es el estado psicológico del estudiante.

Es demasiado fácil que en un salón de idioma extranjero se creen inhibiciones y ansiedad. Es común encontrar una situación de enseñanza donde, por ejemplo:

- Los estudiantes constantemente quedan conscientes de su propio estado de ignorancia antes que un profesor que posea todo el conocimiento relevante se los indique.

- Se espera de ellos que hablen o actúen sólo en respuesta a estímulos inmediatos o instrucciones del profesor.

- Lo que sea que ellos digan o hagan es escuchado en detalle, siendo cada defecto como un foco de comentario.

En tales circunstancias, los estudiantes ocupan una posición permanente de inferioridad antes de una audiencia de crítica, con poca oportunidad para hacer va-

ler su propia individualidad. De esta manera, no se sentirán alentados a comunicarse con quienes los rodean o para desarrollar actividades positivas hacia su medio ambiente de aprendizaje. Por el contrario, muchos estudiantes preferirán mantener un "perfil bajo", con la esperanza de que no le pidan que participe abiertamente.

El desarrollo de habilidades comunicativas sólo se puede llevar a cabo si los estudiantes tienen motivación y oportunidad para expresar su propia identidad y para relacionarse con quienes le rodean. Por lo tanto, se requiere una atmósfera de aprendizaje que les de un sentido de seguridad y valor como individuos. Esta atmósfera depende en gran parte de la existencia de relaciones interpersonales las cuales no crean inhibiciones, pero que sirvan de apoyo.

El fomento de tales relaciones es una preocupación esencial de un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Claramente, es una preocupación que no puede ser satisfecha sólo a través de metodología, ya que involucra una amplia extensión de factores de personalidad y habilidades interpersonales. Sin embargo, el profesor es auxiliado por un número de aspectos importantes de las actividades que se discutirán en este trabajo.

Por ejemplo:

- El papel del profesor en el proceso de apren

dizaje es reconocido como menos dominante. Se pone más énfasis en la contribución del alumno a través de aprendizaje independiente.

- El énfasis en interacción comunicativa provee más oportunidades para relaciones de cooperación para combinarlas, tanto entre los alumnos y entre el profesor y los estudiantes.

- La interacción comunicativa les da a los estudiantes más oportunidades de expresar su propia individualidad en el salón. También les ayuda a integrar el idioma extranjero con su propia personalidad y así sentirse emocionalmente más seguros.

Estos puntos son reforzados por un gran número de actividades donde la clase es dividida en equipos o parejas, las cuales interactúan independientemente del profesor.

- El papel del profesor como "co-comunicador" lo coloca al mismo nivel con sus alumnos. Esto ayuda a romper la tensión y barreras entre ellos.

- Los alumnos no son corregidos constantemente. Los errores son vistos con mayor tolerancia, como un fenómeno completamente normal en el desarrollo de habilidades comunicativas.

- En breve, los métodos de enseñanza comunicativa dejan al profesor alcanzar a contribuir con su propia personalidad al proceso de aprendizaje. También proveen al profesor con la posibilidad de salir de su papel didáctico con el propósito de ser "humano entre humanos".

C O N C L U S I O N .

La sección anterior nos recuerda que el estudiante individual es un fenómeno complejo. Su individualidad debe ser respetada y alentada a encontrar expresión. Se sugiere que muchas de las actividades que se discutirán en este trabajo proveerán oportunidades para que esto se lleve a cabo.

El mensaje es que la enseñanza de idioma extranjero debe involucrarse con la realidad: con la realidad de la comunicación como se lleva a cabo fuera del salón y con la realidad de los estudiantes como existen fuera y dentro del salón. Porque ambas de estas realidades son tan complejas y pobremente entendidas, nadie producirá nunca una metodología de enseñanza definitiva. Este trabajo, como cualquier otro sobre otro tema similar, no es mas que un pequeño capítulo en la historia que no tiene fin, pero deseo que sea de utilidad práctica.

4.2. ¿Cuáles la Habilidad Comunicativa?

Una de las partes más características de la enseñanza comunicativa del lenguaje es que pone atención tanto a los aspectos funcional como estructural del lenguaje, combinando éstos para dar un punto de vista más comunicativo.

4.2.1. Puntos de Vista Estructural y Funcional del Lenguaje.

El punto de vista estructural del lenguaje se concentra en el sistema gramatical, describiendo formas en las cuales se pueden combinar las partes lingüísticas. Por ejemplo, explica las operaciones para producir el pasivo "la ventana ha sido rota" más bien que la voz activa "alguien ha roto la ventana", y describe las reglas del orden de las palabras que nos permite interpretar "la muchacha persiguió al muchacho" de otra oración diferente como "el muchacho persiguió a la muchacha".

El conocimiento intuitivo de éstas, y de una multitud de otros hechos lingüísticos y operaciones, hace que se de la competencia lingüística del hablante nativo de un idioma y le permite producir nuevas operaciones para combinar los significados que se necesita expresar.

El punto de vista estructural no ha sido reemplazado por el punto de vista funcional. Sin embargo, no es suficiente por sí mismo para explicar cómo es que el

lenguaje es usado como un medio de comunicación.

Tomemos por ejemplo una oración tal como "Why don't you close the door?" Desde un punto de vista estructural, es una interrogación sin temor a caer en la ambigüedad. Diferentes aplicaciones gramaticales pueden describirla en términos diferentes, pero ninguna podría discutir que su forma gramatical es la de una oración de clarativa o la de una imperativa. Desde un punto de vista funcional, sin embargo, es ambiguo.

En algunas circunstancias puede funcionar como pregunta, por ejemplo, el que habla puede genuinamente desear saber por qué su compañero nunca cierra cierta puerta. En otros casos, puede funcionar como una orden. Esto probablemente sería el caso si, por decir, un profesor se dirigiera a un alumno que hubiera dejado abierta la puerta del salón. Aun en otras situaciones, podría entenderse como una queja, una sugerencia, etc. En otras palabras, aunque la estructura de la oración es estable, su función comunicativa es variable y depende de factores específicos situacionales y sociales.

Precisamente como una sola forma lingüística puede expresar un número de funciones, una sola función comunicativa puede ser expresada por un número de formas lingüísticas.

Por ejemplo, la persona que desea que alguien cierre la puerta, tiene varias opciones lingüísticas, incluyendo "Close the door, please", "Could you please

close the door?", "Would you mind closing the door?", o "Excuse me, could I trouble you to close the door?". Algunas formas sólo pueden usarse en el contexto de ciertas relaciones sociales; por ejemplo, "You've left the door open" podría servir como una directiva del profesor al alumno, pero no del profesor al director. Otras formas dependerían grandemente de conocimiento situacional compartido para su correcta interpretación.

4.2.2. Comprensión de los Significados Funcionales.

Un profesor deseaba que un niño levantara una toalla y la colgara en la barra. Sus primeros tres intentos para comunicar su deseo al niño, sólo resultaron con fusos:

"Podrías levantar la toalla, antes de que alguien la pise?" (no hubo acción por parte del niño).

"Qué se debe hacer con la toalla, Jimmie?" (de nuevo, ninguna acción).

"Bien, te gustaría levantarla?" (no acción).

El niño sólo atendió cuando el profesor usó un imperativo:

"Jimmie, recoge la toalla".

Por las reacciones del niño, está claro que no

era insolente o deliberadamente no cooperativo. Esto da lugar a tres posibles explicaciones a su falla por entender los primeros tres intentos del profesor:

- La estructura de las primeras tres oraciones pudieron haber estado fuera de la capacidad lingüística del niño.

- El niño podría no estar familiarizado con el uso de preguntas para expresar órdenes, tal vez porque sus padres usen predominantemente imperativos para controlar su comportamiento. En otras palabras, los primeros tres enunciados del profesor podrían haber estado dentro de la capacidad lingüística del niño, pero fuera de su capacidad comunicativa.

- Tal vez no poseía el apropiado no-lingüístico para entender la intención de comunicación del profesor. Por ejemplo, necesitaba conocimiento situacional acerca de dónde estaba la toalla y cuál era su lugar, así como conocimiento social acerca de la regla convencional de aseo de la escuela.

Estas posibles explicaciones destacan tres aspectos correspondientes a la habilidad involucrada en la comprensión de significados:

- La habilidad para entender estructuras lingüísticas y vocabulario;

- Conocimiento de las funciones comunicativas

potenciales de las formas lingüísticas.

- La habilidad para relacionar las formas lingüísticas al conocimiento no-lingüístico apropiado, para interpretar el significado funcional específico que pretende dar al emisor.

Una explicación importante del tercer aspecto es que el estudiante de idioma extranjero necesita más que un "Repertorio fijo" de formas lingüísticas correspondientes a funciones comunicativas. Ya que la relación entre las formas y funciones es variable, y definitivamente no pueden predecirse fuera de situaciones específicas, al estudiante debe también dársele oportunidades para desarrollar estrategias para interpretar el lenguaje en su uso real.

4.2.3. Expresión de los Significados Funcionales.

En la sección anterior, el incidente entre el profesor y el niño fue presentada para mostrar la falla del receptor para entender. Sin embargo, la comunicación es un proceso de dos partes, e igualmente podría discutirse que el emisor falló al verbalizar su mensaje adecuadamente. Había fallado al juzgar el conocimiento lingüístico del niño y el no-lingüístico, y de ahí que no haya seleccionado las formas lingüísticas que habrían sido interpretadas como pretendía.

Cuando hablamos, constantemente estamos estimando el conocimiento del receptor, con el fin de seleccionar el lenguaje que será interpretado de acuerdo con el significado que pretendemos comunicar.

Por ejemplo, asumamos que las personas en una sala saben que han sido invitadas a una cena. Entonces la anfitriona puede pronunciar sólo la palabra "¿Listos?" como una indicación para que pasen a la mesa y cenar. Por otro lado, si ellos no saben que ella ha estado preparando una cena, ella debe verbalizar su significado con mayor detalle, por ejemplo con: "¿Gustan pasar a cenar?".

En cada caso, ella toma en cuenta el conocimiento compartido con los demás, y produce suficiente lenguaje para expresar su propósito comunicativo en esa situación.

Como con el profesor, por supuesto, ella puede encontrar que ha sobreestimado el conocimiento de sus receptores (los invitados) y tal vez al decirles "¿Listos?", después de todo, no se percaten de que se les requiere para que pasen a cenar. En este caso, de nuevo como el profesor, ella debe usar su reacción como retroalimentación acerca de la falla de su intención, y remediarla con nuevo lenguaje.

El comunicador más eficiente en un lenguaje extranjero no es siempre la persona que es mejor para manipular sus estructuras. Es con frecuencia la persona que tiene mayor destreza para procesar la situación completa

involucrándose a sí mismo y a su receptor, tomando en cuenta qué conocimiento ya es compartido entre ellos (ya sea por la situación o por la conversación anterior), y seleccionar los elementos que comunicarán su mensaje efectivamente.

Los estudiantes de idioma extranjero necesitan oportunidades para desarrollar estas habilidades mediante la exposición a situaciones donde el énfasis en el uso de sus recursos disponibles para comunicarse tan eficientemente como sea posible; ya que estos recursos son limitados, con frecuencia se sacrificará la exactitud gramatical en favor de una inmediata efectividad comunicativa.

Del mismo modo que para la comprensión, el estudiante necesita adquirir no sólo un repertorio de elementos lingüísticos, sino también un repertorio de estrategias para usarlos en situaciones concretas.

4.2.4. Comprensión y Expresión de Significados Sociales.

Como vimos anteriormente, un factor determinante en la elección de lenguaje del emisor es el conocimiento que asume que el receptor posee. Un factor importante adicional es su interpretación de la situación social en la cual la comunicación está tomando lugar: el lenguaje no sólo lleva significado funcional, sino también significado social.

La anfitriona que dice "¿Listos?" a sus invitados no sólomente hace suposiciones acerca de conocimiento compartido. También está señalando que la situación no es formal. Si por ejemplo, fueran los invitados compañeros de negocios más que amigos personales, probablemente la haría escoger diferente lenguaje; tal como: "¿Gustan pasar y comer ahora?". En una situación aún más formal, la forma apropiada socialmente podría ser: "Damas y caballeros, la cena está servida".

De forma similar, refiriéndonos de nuevo a la función comunicativa discutida en una sección anterior, un estudiante podría decir: "Cierra la puerta, si?" a un compañero de apartamento, pero a un extraño en un tren, sería más apropiado decir, por ejemplo, "Disculpe, ¿lo molesto si cierra la puerta?".

El usar la versión formal con su compañero de apartamento, o la versión informal con un extraño, igualmente causaría ofensa.

El emisor puede elegir lenguaje apropiado socialmente hasta donde su repertorio se lo permita, exactamente como puede elegir ropa apropiada socialmente hasta donde su guardaropa lo permita.

El proceso también funciona en forma contraria; así como la situación social determina la naturaleza del lenguaje, el lenguaje puede ayudar a determinar la atmósfera social de la situación.

Por ejemplo, el nivel de formalidad de la relación profesor-alumno puede ser grandemente afectado por

el nivel de formalidad del lenguaje del profesor. En general, el uso de lenguaje informal no sólo refleja, pero también acelera el desarrollo de una relación personal.

Un extranjero puede estar obstaculizado para formar tales relaciones si es incapaz de adaptar su lenguaje a la cada vez mayor familiaridad e informalidad de una amistad. En efecto, al usar gramática de los libros, oraciones completas y pronunciación cuidadosa, puede estar enviando señales de formalidad y distancia social in intencionalmente.

También puede ser incapaz de interpretar los intentos del que habla el idioma como lengua madre para hacer una base más informal para la relación, por ejemplo, el hacer uso del primer nombre y lenguaje coloquial. Así, al avanzar en capacidad los estudiantes, una importante dirección de progreso es hacia un mayor entendimiento y dominio de la significancia social de las formas al ternativas de lenguaje.

En las etapas primeras, sin embargo, el énfasis es en el logro productivo de dominio de formas de un nivel medio de formalidad, el cual será aceptable tanto con los amigos como con los extraños.

Consideraciones similares son válidas para otras formas de lenguaje que comunican actitudes interpersonales. Los estudiantes algunas veces se confunden con aparentes equivalentes del diccionario en su propio idioma, lo que les hace producir formas socialmente ofen sivas en el idioma extranjero.

Por ejemplo, los estudiantes rusos de inglés algunas veces usan la expresión "Of course" (Por supuesto) para contestar sí o no, en una forma que sugiere que la pregunta es ridícula y la respuesta obvia. De hecho, ellos están meramente transfiriendo un equivalente ruso que no tiene tal tono; y ellos pueden permanecer inconscientes por años del efecto desfavorable que están produciendo en receptores que hablan el inglés como lengua materna. Tales errores como éste son potencialmente más serios que cualquier otro, ya que pocas personas se darán cuenta que su fuente real es el aprendizaje inadecuado más que actitudes ofensivas.

Ahora podemos resumir los cuatro dominios de habilidades que forman la capacidad comunicativa de una persona, y que deben ser reconocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por la seguridad de la simplicidad, son presentados sólo desde la perspectiva del que habla:

- El estudiante debe lograr un alto grado como sea posible de capacidad lingüística. Eso es, debe desarrollar la habilidad de manipular el sistema lingüístico, al punto donde pueda usarlo espontáneamente y con flexibilidad para expresar el mensaje que pretenda.

- El estudiante debe distinguir entre las formas que ha dominado como parte de su capacidad lingüística, y las funciones comunicativas que desempeñan. En otras palabras, los elementos dominados como parte del

sistema deben ser entendidos también como parte del sistema comunicativo.

- El estudiante debe desarrollar habilidades y estrategias para usar el lenguaje para comunicar significados tan efectivamente como sea posible en situaciones concretas. Debe aprender a usar retroalimentación para juzgar su éxito, y si es necesario, remediar la falla, usando diferente lenguaje.

- El estudiante debe concientizarse del significado social de las formas del lenguaje. Para muchos estudiantes, este puede no lograr que varíe su propio lenguaje para ajustarse a las diferentes circunstancias sociales, pero sí a que logre la habilidad para usar formas generalmente aceptadas y evitar las que potencialmente pudieran causar ofensa.

En esta propuesta se discutirán formas en que:

- Viejas técnicas para práctica controlada pueden ser adaptadas para que el estudiante sea ayudado a relacionar formas del lenguaje con sus significados potenciales tanto como sociales.

- El estudiante puede ser colocado en situaciones donde debe usar el lenguaje como un instrumento para satisfacer necesidades inmediatas de comunicación, y donde el criterio para el éxito sea la efectividad funcio--

nal, más que la exactitud estructural.

- El estudiante puede ser ayudado a usar el lenguaje como un instrumento para interacción social, por ejemplo, a través de actividades de juego de roles, en las cuales el énfasis es tanto en la efectividad comunicativa como en la aceptabilidad social del lenguaje usado.

4.3. Relacionar Formas con Significados.

4.3.1. Introducción.

Las técnicas específicas discutidas en esta sección ya serán familiares, para muchos lectores. Aquí, el propósito es mostrar cómo relacionan la adquisición de estructuras lingüísticas y vocabulario con los otros tres componentes de la habilidad comunicativa descrita en la sección previa, y cómo, por lo tanto, ayudan a unir la laguna que hay entre la capacidad lingüística y la comunicativa.

Las mismas actividades de aprendizaje son "pre-comunicativas" más que "comunicativas". Eso es, intentan equipar al estudiante con algunas de las habilidades requeridas para la comunicación, sin realmente requerirle que lleve a cabo actos comunicativos. El criterio para

el éxito es por lo tanto, no mucho si él ha manejado la situación para transmitir un significado, pero más bien si él ha producido una pieza aceptable de lenguaje. Sin embargo, al enfatizar la naturaleza comunicativa de este lenguaje, las actividades también pretenden ayudar al estudiante a desarrollar vínculos con significado que posteriormente le permitirán usar este lenguaje para propósitos comunicativos.

El término "práctica", como se usará aquí, incluye no sólo actividades donde la respuesta del estudiante se espere que sea inmediata (como en la mayoría de la práctica de preguntas y respuestas), sino también donde el estudiante tenga más tiempo para reflexionar sobre las operaciones que está ejecutando (como en la mayoría de los ejercicios escritos).

Cada tipo de actividades tiene su papel que realizar para ayudar a los estudiantes a desarrollar tanto la fluidez como la claridad y el entendimiento en su uso del sistema lingüístico extranjero. En cada tipo de actividad, también, las formas lingüísticas pueden estar más fuertemente o menos relacionadas a función comunicativa y realidad no-lingüística. Es con esta relación con la que se tratará en esta sección.

4.3.2. Práctica Estructural.

Esta forma de práctica está incluida aquí para

proveer un punto de partida hacia otro punto con actividades más comunicativas.

Muchos de los ejercicios de entrenamiento audio.lingüísticos producidos hasta fines de los años 60's, son de este tipo, donde el foco es exclusivamente en la realización de operaciones estructurales. Aquí, por ejemplo, los alumnos deben producir la forma correcta del pasado simple:

E= Estímulo

R= Respuesta

E: John has written the letter.

R: He wrote it yesterday.

E: John has seen the film.

R: He saw it yesterday (y así).

No se está sugiriendo que los alumnos nunca es tan conscientes del significado en este tipo de actividades. Sin embargo, esta consciencia no es de ningún modo esencial para ejecutar las operaciones, y muchos estudiantes sólo se enfocaron a los cambios estructurales que tienen que hacer. Claro está que ellos son alentados a hacer esto por la naturaleza de la relación entre estímulo y respuesta, la cual pertenece junta sólo por la virtud de su estructura gramatical, no porque se espere que se den juntos en el curso de su intercambio real de significados.

Muchos profesores ahora excluyen la práctica puramente estructural de su repertorio. La práctica estructural todavía puede ser una herramienta útil especialmente cuando el maestro desea enfocar la atención expuesta y sin ambigüedad en una parte importante del sistema instrumental.

4.3.3. Relacionar la Estructura con la Función Comunicativa.

El ejemplo que recién se discutió puede ser fácilmente adaptado ya que repite los mismos hechos estructurales, pero en lenguaje que suene más comunicativamente auténtico:

E: A propósito, ya has escrito esa carta, John?

R: Sí, la escribí ayer.

E: Y ya has visto la película?

R: Sí, la vi ayer.

Los elementos ahora sirven para ilustrar hechos comunicativos así como estructurales: el estímulo es un ejemplo no sólo de una "perfecta interrogante", sino también de una pregunta, mientras que la respuesta no es sólo una "declaración pasada", sino también una "contestación". Esto es, ahora es posible reconocer la función comunicativa así como la estructura de las formas lingüísticas.

Hemos empezado a tomar en cuenta el segundo dominio de la habilidad comunicativa. La función comunicativa está limitada por el contexto situacional. Un paso posterior es proveer nexos entre la estructura y la función. Es, por lo tanto, contextualizar el lenguaje y pedir a los estudiantes que practiquen respuestas que serían:

- a) Formas realistas de ejecutar actos comunicativos útiles en,
- b) situaciones que tal vez encuentren en algún momento.

Por ejemplo:

Tu amigo hace muchas sugerencias, pero tú te sientes muy cansado para hacer algo.

E: Shall we go to the cinema?

R: Oh, no, I don't feel like going to the cinema.

E: Shall we go swimming (or What about a swim then?).

R: Oh, no, I don't feel like having a swim.

Estructuralmente, el estudiante está practicando aquí el uso del gerundio. Funcionalmente, él está aprendiendo formas de hacer sugerencias y rechazarlas. Este aspecto funcional puede naturalmente ser enfatizado por el profesor al presentar la actividad.

También, la organización interna del curso puede remarcar las funciones comunicativas que los estudiantes están aprendiendo a expresar, así como las estructu-

ras y vocabulario que están aprendiendo a usar.

En estas actividades entonces el estudiante está aprendiendo a relacionar lenguaje con su función comunicativa. En último recurso, sin embargo, las operaciones reales son todavía de una naturaleza puramente estructural, y deben ser realizadas sin atención consciente del significado o situación. Así, en la actividad que se acaba de discutir, el cambio de "Shall we + verb" a "Oh, no, I don't feel like + verb + ing" pudo ser hecha mecánicamente aún si substituyéramos una palabra sin sentido por el verbo. En otras palabras, aunque hemos empezado a tomar en cuenta el segundo dominio de la habilidad comunicativa, aún no hemos entrado al tercer dominio. Este es donde los estudiantes deben hacer elecciones lingüísticas que no son mecánicas, pero corresponden a significados específicos.

4.3.4. Relacionar Lenguaje con Significados Específicos.

Tomamos un paso en esta dirección cuando hacemos que el estudiante adapte su lenguaje para que refleje algún aspecto de realidad no-lingüística, tal como la situación concreta, una fotografía, o conocimiento personal.

Por ejemplo, en la actividad discutida anteriormente, el alumno deberá ser instruido para responder a las sugerencias de acuerdo con sus propios gustos y dis-

gustos:

E: Shall we go to the cinema?

R: Oh, no, I don't feel like going to the cinema.

ó , The cinema? Yes, that's a good idea.

Alternativamente, se le puede dar claves con dibujos; las cuales le indicarán cuál preferencia deberá expresar:

(El alumno ve la fotografía de un parque).

E: Shall we go to the cinema?

R: No, I'd rather go to the park.

La clave puede ser provista por el conocimiento general del alumno:

Contradecir o estar de acuerdo con quien habla.

E: Christ Evert-Lloyd plays golf.

R: No, she doesn't. She plays tennis.

E: Paris is the capital of Belgium,

R: No, it isn't. It's the capital of France.

E: The Rhine flows through Germany.

R: Yes, I know it does.

La actividad "Preguntas-Respuestas" basada en la situación del salón o visuales, la cual es muy inte--

gral como parte de "enseñanza-situacional", requiere que el alumno relacione el lenguaje con realidad no-lingüística en una forma similar. Muchos maestros ven ahora estas técnicas como artificiales y con falta de cualquier relación con la realidad comunicativa. El profesor hace preguntas, y los alumnos hacen afirmaciones acerca de hechos los cuales ya son conocidos por todos:

E: Where's the pen?

R: It's on the chair.

E: Where's the chair?

R: It's next to the table.

De aquí que tal secuencia pueda ser substituída por una actividad en la cual el lenguaje esté ejecutando una función comunicativa útil. Por ejemplo, se le puede preguntar al alumno que se imagine a sí mismo dando direcciones a un desconocido, basando sus respuestas en el plano de una población:

E: Excuse me, where's the post office?

R: It's opposite the theater.

E: Excuse me, where's the bank?

R: It's next to the cinema.

El realismo y relevancia de este lenguaje ofrecen ventajas obvias. En particular, ayudan a mantener la motivación de los alumnos y hacen la actividad más apropiada a sus probables necesidades comunicativas en el fu

turo. Sin embargo, ya que la situación del salón es el medio ambiente no-lingüístico que es inmediatamente real para los alumnos, sigue siendo una ayuda conveniente para ayudarlos a relacionar el lenguaje con la realidad externa.

4.3.5. Relacionar Lenguaje con Contexto Social.

Las actividades discutidas han ayudado a los alumnos a ligar formas de lenguaje con:

- a) Funciones comunicativas y
- b) significados funcionales específicos que corresponden a aspectos de realidad no-lingüística.

Los estudiantes deben aprender también a relacionar el lenguaje con los significados sociales que lleva y a usarlo como un vehículo de interacción social. Para este fin, es necesario incrementar su sentido de ejecución en un contexto social significativo, más que simplemente responder a estímulos.

Un paso inicial en esta dirección es liberar la actividad de la dependencia del profesor o de una gr bación, para que los alumnos empiecen a interactuar como compañeros iguales en un intercambio, más que meramente reaccionar a estímulos. Por ejemplo, después de un período inicial cuando aprenden a hacer y rechazar sugerencias

bajo el control del profesor, se les puede pedir que interactúen en parejas. Un alumno puede entonces tener una serie de claves indicando qué sugerencias tiene que hacer, mientras que el otro responde ya sea de acuerdo a preferencias personales, o de acuerdo a una segunda serie de claves.

El estímulo para interacción en parejas puede ser provisto pidiéndole a los alumnos que obtengan información para completar un cuestionario. Por ejemplo, puede ser una pregunta para descubrir las preferencias de ambos entre varios pares de elementos. (S= estudiante). (S1 tiene que completar un cuestionario).

S1: Which do you prefer, tea or coffee?

S2: I prefer tea.

ó I prefer coffee.

ó I like them both.

ó I don't like either.

(y así, con otros elementos del cuestionario).

En una etapa posterior, dos cambios pueden ser combinados para formar una secuencia de conversación más larga. Las claves para la siguiente actividad pueden ser una lista de alternativas generales y específicas, de las cuales, los compañeros seleccionarán sus sugerencias y preferencias:

(La lista de alternativas incluirá:

cinema: detective film, love film.

meal: Indian meal, Chinese meal.

drink: beer, coffee.

concert: jazz concert, classical concert).

S1: Shall we go to the cinema?

S2: No, I'd rather go to a concert.

S1: What kind of concert?

S2: I'd like to hear some jazz.

Si el cambio es provisto con un principio y un fin, se convierte en un diálogo coherente en un escenario social reconocible.

(Usando la misma lista alternativa para claves)

Tú y tu amigo han estado estudiando juntos en la biblioteca toda la tarde. Uno de ustedes está cansado ahora de trabajar.

S1: Let's go out, shall we?

S2: Where to?

S1: How about going for a drink?

S2: Oh, I'd rather have a meal.

S1: What kind of food would you like?

S2: I'd like a Chinese meal.

S1: Good idea. Let's go then.

Quando los alumnos han adquirido un dominio adecuado de un repertorio de elementos, pueden usarlos

para realizar un "diálogo abierto". Esto requiere que ellos se identifiquen más fuertemente con un rol social, para crear respuestas completas durante una pieza de interacción social:

Estás visitando a un amigo, Peter.

Peter: Let's have a drink. What would you like, tea or coffee?

You:

Peter: I'll put a record on first. Do you like jazz?

You:

Peter: What do you feel like doing afterwards?

You:

Peter: All right. Well, I'll go and make the tea/coffee.

Un efecto similar puede lograrse a través de un "diálogo dirigido", en el cual los alumnos interactúan en base a una serie de claves. Estas especifican la función comunicativa a ser expresada, pero de otra forma deja que los alumnos creen la interacción ellos mismos, al seleccionar lenguaje apropiado de su repertorio. Los alumnos deben tener tarjetas de roles separados para que, al menos la primer vez que el diálogo se lleve a cabo, haya un elemento de incertidumbre y espontaneidad acerca de la interacción:

ALUMNO A

ALUMNO B

You meet B in the street.

You meet A in the street.

- | | |
|-----------------------------|--|
| A: Greet B. | LA: |
| B: | B: Greet A. |
| A: Ask B where he is going. | A: |
| B: | B: Say you are going for a walk. |
| A: Suggest somewhere to go. | A: |
| B: | B: Reject A's suggestion. Make a different suggestion. |
| A: Accept B's suggestion. | A: |
| B: | B: Express pleasure. |

A través de estas actividades el lenguaje se ve cada vez más encajado en un contexto de interacción social. Gradualmente también, la actuación del alumno se ha convertido menos controlada por estímulos lingüísticos específicos y más controlada por la necesidad de producir lenguaje en respuesta a las demandas funcionales y sociales de la interacción social. Con diálogos abiertos y diálogos dirigidos, empezamos a entrar al dominio del juego de roles creativo.

En esta parte del capítulo se ha hablado de que se permita a los alumnos adquirir formas lingüísticas y que las relacione a la función comunicativa, realidad no-lingüística y contexto social.

No hay fórmulas establecidas para determinar la selección del profesor de entre estas actividades. Su elección sólo puede ser determinada por su comprensión

del último objetivo y por su juicio acerca de dónde están los alumnos en relación con este objetivo final. En las primeras etapas de un curso, puede exponer a los alumnos al mismo material lingüístico básico en secuencias de actividades similares a las seguidas aquí, para que gradualmente puedan ir a la habilidad de participar en interacción significativa. Posteriormente, los alumnos habrán acumulado mayor independencia en su aprendizaje y uso del lenguaje. Así, se irán más fácilmente del aprendizaje inicial de lenguaje nuevo al punto donde ellos lo hayan integrado a su repertorio, y puedan usarlo en formas más independientes de interacción.

Los diálogos abiertos y guiados ya requieren que el alumno desarrolle un grado moderado de independencia al usar el lenguaje que ha aprendido.

4.4. Actividades Comunicativas: Algunas Consideraciones Generales.

4.4.1. Introducción.

Las actividades discutidas anteriormente fueron descritas como pre-comunicativas. Es decir, el estudiante no estaba involucrado en actividades donde su propósito fuera comunicar ideas efectivamente a otra persona. Más bien, su propósito principal era producir cier-

tas formas de lenguaje de manera aceptable. Generalmente usaba estas formas con instrucciones del maestro. El propósito general del maestro era preparar al alumno para una actividad comunicativa posterior al proveerle las formas lingüísticas necesarias y los nexos necesarios entre formas y significados.

No debemos pensar en términos de claras distinciones, pero en términos de diferencias en énfasis. De manera que en esta parte del trabajo y lo que resta, hablaremos de actividades comunicativas más que pre-comunicativas.

4.4.2. Propósitos de las Actividades Comunicativas.

Es importante considerar brevemente lo que el maestro puede esperar lograr a través de actividad comunicativa en el salón. A continuación se presenta un resumen acerca de algunas de las contribuciones que pueden hacer las actividades comunicativas al aprendizaje de idiomas.

- Proveen Práctica Global.- Es necesario considerar que la gente aprende de dos formas:

- a) Entrenándose en las habilidades parciales de las que está compuesta cierta actividad y
- b) practicando la habilidad total o global.

Por ejemplo; para aprender a nadar, generalmente involucra práctica separada de algunos movimientos individuales (habilidades separadas), pero también se intenta nadar distancias cortas (práctica global).

- Aumentan la Motivación.- El objetivo último de los estudiantes es tomar parte en la comunicación con otros. Su motivación se mantendrá si pueden ver cómo lo que aprende en el salón está relacionado con este objetivo y los ayuda a lograrlo con éxito creciente.

- Permite Aprendizaje Natural.- El aprendizaje del lenguaje toma lugar dentro del estudiante y como los profesores saben para su frecuente frustración, muchos aspectos están fuera de su control. Muchos aspectos del aprendizaje toman lugar sólo a través de procesos naturales, los cuales operan cuando una persona se ve involucrada en el uso del lenguaje para la comunicación.

- Pueden crear un contexto, el cual apoya el aprendizaje.- La actividad comunicativa provee oportunidades para desarrollar las relaciones personales positivas entre los alumnos y entre éstos y el profesor. Estas relaciones pueden ayudar a humanizar el salón y crear un medio ambiente que apoye al individuo y sus esfuerzos por aprender.

4.4.3. Actividades para Dirigir al Estudiante.

En muchas de las actividades el maestro crea una situación y pone a funcionar una actividad, pero son los estudiantes quienes son responsables de conducir la interacción a su término. Sin embargo, para muchos grupos de estudiantes, esta responsabilidad no resultará familiar al principio; por lo que se debe dar una actividad dirigida por el maestro primero; que al mismo tiempo sirva de puente entre la dependencia del profesor y el propio control de los alumnos. Para esto, al principio, el profesor debe asegurarse especialmente de que los estudiantes comprenden lo que se requiere que hagan en una actividad. El puede poner una muestra con miembros de la clase.

4.4.4. El Papel del Maestro en Actividades Comunicativas.

Al hablar de que los estudiantes deben poco a poco lograr una independencia del control del profesor sobre las actividades, no quiere decir que una vez que una actividad se está desarrollando, el maestro deba convertirse en un observador pasivo. Su función se torna menos dominante que antes, pero no menos importante. Es decir, si por ejemplo, los estudiantes encuentran problemas para realizar la actividad o no saben cómo expresar ciertas ideas; o bien, no logran ponerse de acuerdo sobre determinada cuestión, el profesor debe darles consejo o proveerlos con el lenguaje necesario o resolver el desacuerdo. Además, su presencia puede ser un apoyo psicológico

importante para muchos alumnos; sobre todo, los más lentos para alcanzar la mencionada independencia.

También es necesaria su intervención cuando encuentre un error que considere sea necesario corregir de inmediato para evitar que forme parte del repertorio lingüístico de sus alumnos.

4.4.5. Tipos de Actividades de Comunicación.

Ante todo debemos distinguir que hay dos tipos de actividades de comunicación; las de comunicación funcional y las de interacción social.

De las actividades de comunicación funcional hablaremos más tarde; mientras tanto sólo diremos que el propósito principal de la actividad es que los estudiantes usen el lenguaje que conocen para poder expresar sus ideas tan efectivamente como sea posible.

Ya que el énfasis está en que sean funcionalmente efectivas, a las actividades de este tipo se les denomina de "Comunicación Funcional". Además, no se requiere que los alumnos escojan lenguaje que sea apropiado para una situación en particular.

En cambio, en las actividades de interacción social, el que habla debe escoger el lenguaje que no sólo sea funcionalmente efectivo, pero también sea apropiado para la situación social en que se encuentren.

Debido a que hay limitaciones en el salón de clase, la simulación y el juego de roles son técnicas importantes para crear una amplia gama de situaciones que de otra forma no ocurrirían.

Aquí tampoco debemos pensar en actividades divorciadas; puesto que ambas están relacionadas, sólo que hay una diferencia de énfasis.

4.5. Actividades de Comunicación Funcional.

En estas actividades el profesor estructura la situación para que los alumnos resuelvan un problema o intercambien la información que poseen.

En esta sección se agruparán las actividades de comunicación funcional de acuerdo a sus dos usos principales del lenguaje:

- a) Uso del lenguaje para compartir información y
- b) uso del lenguaje para procesar información (es decir, discutirla o evaluarla).

Al hablar de compartir información agruparemos la información de la siguiente manera:

- 1.- Compartir información con cooperación restringida.
- 2.- Compartir información con cooperación no restringida.

3.- Compartir información y procesarla.

4.- Procesar información.

1.- Compartir información con cooperación restringida.

Aquí la situación es que un estudiante posee información que otro estudiante (o grupo) debe descubrir. El que posee la información le provee sólo una respuesta a ciertas preguntas, generalmente a un tipo específico. Aquí es posible que el profesor especifique las estructuras lingüísticas que se deben usar.

- Identificación de dibujos.- Por ejemplo: los estudiantes deben hacer un retrato hablado de un testigo de uno o más asaltantes. Para ello, el testigo posee el o los retratos de los rateros y el resto de alumnos deben hacer preguntas como: "Is he tall?, Is he fat?, etc.

- Descubriendo pares idénticos.- La actividad se llama "Let's go together". El profesor puede escribir en el pizarrón tres posibles lugares para vacacionar, tres posibles hoteles, tres medios de transporte y tres fechas de salida. Se indica a los alumnos que irán de vacaciones. Se les pide que elijan una de las tres posibilidades de lugar, hotel, etc. A continuación se les indica que deben preguntar a sus compañeros dónde van a ir, en qué hotel se van a hospedar, etc. (Where are you going?, What hotel are you going to stay at?, etc.).

Se trata de que encuentren a alguien que haya

escogido las mismas posibilidades que él para poder "ir juntos".

En esta actividad se manejó el aspecto escrito y el hablado; pero el profesor puede decidir si sólo lo hace en forma oral y si se auxilia con el uso de tarjetas con dibujos o claves.

Deseamos hacer la aclaración de que no son las únicas actividades que se pueden usar; son tan solo ejemplos para hacer más claro lo expuesto, pero por razones de espacio, no mencionaremos más de cada uno de los tipos diferentes. Si el lector se interesa por conocer más al respecto, puede consultar los libros de la bibliografía; de los cuales se han tomado algunas actividades para ejemplificar a lo largo del trabajo. Otras han sido tomadas de los talleres y conferencias llevados a cabo en los diferentes Simposios Nacionales para Profesores de Inglés organizados por ADEMI (asociación Nacional de Distribuidores y Editores de Materiales para la Enseñanza del Inglés) y otros seminarios; a los cuales ha asistido el que sustenta este trabajo.¹³ Claro está que algunas han sido modificadas, adaptadas, etc. y se han empleado con alumnos de secundaria.

Bien, hecha la aclaración anterior, continuaremos hablando ahora de actividades como:

¹³En la sección de anexos se incluyen copias de los diplomas y constancias de asistencia a los mencionados eventos.

- Describiendo secuencias o localizar lugares.-

En esta actividad se puede trabajar digamos que con una historieta con dibujos animados. Se le pueden entregar en desorden a un alumno X y algunos de los alumnos de la clase se pueden tener por escrito y en el orden correcto los enunciados que hablen de la historieta (puede usarse el tiempo pasado).

-- Los alumnos dirán o leerán en voz alta los enunciados o parte de la historieta para que el alumno X decida qué cartones debe ir colocando para tenerlos en el orden adecuado.

Esto también se puede trabajar por parejas de alumnos. X puede tener un juego de seis cartones y Y otro juego igual, pero en distinto orden. Sin que Y vea los cartones de su compañero, deberá hacer preguntas acerca de qué hay o qué acción se realiza en cada uno, para colocar sus cartones en orden.

- Otra actividad puede ser para descubrir información faltante. Por ejemplo, se puede trabajar con una tabla mostrando resultados de cada equipo (cuántos juegos han realizado, ganado, perdido, empatado, cuántos goles han anotado, etc.). Alguna información puede omitirse. Otra tabla similar se presenta, pero con diferentes elementos faltantes. Cada estudiante puede completar su tabla al preguntarle a su compañero la información que le falta.

Para este tipo de actividad donde se trata de descubrir información faltante, también se puede trabajar

con mapas donde falten elementos (dibujos).

- Descubrir "secretos".- Un miembro de la clase puede poseer un "secreto"; el cual debe ser descubier to por los otros miembros haciendo preguntas apropiadas. Las preguntas pueden estar restringidas a cierto tipo, tal como Yes o N^o. Los elementos lingüísticos que se pueden manejar pueden ser variados; por ejemplo: profesio-- nes, una identidad imaginaria, un país que le gustaría visitar, etc.

Muchas de estas actividades le proveen al profesor un puente entre el uso pre-comunicativo y el comunicativo del lenguaje; ya que los estudiantes están comprometidos en expresar ideas para un propósito. Sin embargo, la interacción todavía es rígidamente controlada por convenciones artificiales y consiste grandemente en secuencias de preguntas y respuestas rígidas.

2.- Compartir información con cooperación no restringida.

Las actividades descritas en el número uno pueden traerse a esta categoría; simplemente permitiendo que los alumnos interactúen y el profesor decidiera si sacrificará el control que podía tener sobre el lenguaje usado, en favor de una interacción más creativa. Ahora los alumnos pueden usar el lenguaje no sólo para preguntar y contestar, sino también para desc ibir, sugerir, pedir aclaraciones, ayudarse mutuamente, etc.

- Comunicando dibujos.- Le pide a un alumno que se vuelva hacia la pared. El profesor realiza sobre el pizarrón un dibujo, digamos una casa, un árbol y un auto. Después, sin que el alumno vea el dibujo, sus compañeros le dirán cómo es. El puede hacerles preguntas para realizarlos lo más cercano posible al original.

- Descubriendo diferencias.- Se presentan dos láminas similares con la escena de una calle. Hay algunos detalles diferentes, por ejemplo genete en diferente posición, un auto diferente, etc. Un alumno sólo puede ver una lámina y el resto de la clase, ambas. Por medio de preguntas a sus compañeros, deberá descubrir las diferencias.

- Siguiendo direcciones.- El alumno A y el B tienen mapas idénticos. Sólo A sabe la localización exacta de algún edificio o por ejemplo, un tesoro escondido (Hidden treasure). Entonces, debe dirigir a B al lugar correcto.

3.- Compartir y procesar información.

En estas actividades se intentará lograr una dimensión mayor. Los alumnos no sólo deben compartir una información, deben también discutirla o evaluarla para resolver un problema. Muchas actividades de este tipo trabajan sobre el principio de "JIG SAW"; es decir, cada alumno en una pareja o equipo posee información la cual

es única; debe compartirla con los demás y juntas, las diferentes piezas de información proveen el material para resolver un problema en particular.

- Reconstruyendo la secuencia de una historia.-

Una historieta sin diálogo se corta en partes. Cada parte es entregada a cada miembro de un equipo. Sin que vean los recortes de sus compañeros, deben decidir la secuencia original y reconstruir la historieta. Hay dos niveles de lenguaje en esta actividad. El primero es el que se necesita para la descripción y narración y sobre el cual el profesor puede ejercer cierto control; el segundo nivel es el lenguaje que se necesita para discusión.

La misma actividad puede realizarse sin dibujos; por ejemplo, una historia impresa se corta en párrafos o secciones y del mismo modo, deben acordar los alumnos cuál es el orden correcto.

Debe enfatizarse que en estas actividades que involucran la reconstrucción de secuencia de historias, cada alumno sólo puede ver un recorte, dibujo, párrafo u oración. De otro modo, el problema puede ser resuelto con el mínimo de comunicación verbal.

- Escuchar información para resolver un problema.- Se forman equipos de tres miembros. Se les indica que deben discutir acerca de lo que hicieron la noche anterior, ya que un hombre fue asesinado y serán interrogados por separado. Después de un tiempo adecuado, se pasa

a dos personas del equipo y se les interroga. La otra no estará presente. Después la otra es interrogada y los alumnos restantes decidirán después de escuchar el interrogatorio, si son culpables o no. Esto será de acuerdo a si las declaraciones de los tres miembros concuerdan o no.

4.- Procesar información.

El último tipo de actividad de comunicación funcional se relaciona completamente con la necesidad de compartir información. El estímulo para la comunicación viene de la necesidad de discutir y evaluar la información en parejas o equipos para resolver un problema o llegar a una decisión.

Ahora el problema es inherente al hecho más que un resultado de reglas artificiales; las actividades son más similares a las situaciones de resolver problemas fuera del salón de clase. De este modo, cualquier situación fuera del salón donde se tenga que resolver un problema, puede usarse como base para la discusión.

Por ejemplo, se les puede pedir a los alumnos que se imaginen que van a ir de campamento a las montañas por tres días. Cada persona sólo puede cargar 12 kilos de peso. Los equipos deben decidir qué llevarán, teniendo como base una lista de objetos y su respectivo peso. Al mismo tiempo deben estar preparados para justificar su decisión si más tarde son cuestionados o retados por otros

equipos. Una posibilidad similar sería pedir a los alumnos que produjeran un itinerario de un día en Londres u otro lugar; satisfaciendo los intereses de cada miembro del equipo. Alternativamente se les podría pedir que seleccionaran regalos para un número de gente, tomando en cuenta sus intereses y no excediendo una suma determinada de dinero.

Como se puede ver, en estas actividades los alumnos no sólo deben analizar la información, sino también discutir, justificar y persuadir para llegar a una decisión común.

A modo de conclusión en esta sección, diremos que con estas actividades los estudiantes deben gradualmente volverse más creativos con el lenguaje que van adquiriendo. Esto significa que al volverse más competentes los estudiantes, el profesor podrá usar una proporción más grande de estas últimas actividades. Por supuesto ésta es una regla firme.

Ahora bien, es importante que también veamos algunas limitaciones de este tipo de actividades.

Primero, hay una amplia gama de funciones comunicativas que tal vez no ocurran. Además, las situaciones en que se pone a los alumnos muchas veces no serán las que encontrarán fuera del salón. Por ejemplo, no tendrán fuera del salón que ponerse a combinar cartones, etc.; por lo que se deben entender como "juegos comunicativos".

Por último, como resultado de esta falta de similitud con situaciones de la vida real, el rol social del estudiante no estará claro; por lo que se deben usar actividades que permitan a los alumnos experimentar un rango más amplio de necesidades comunicativas en situaciones más similares a las de fuera del salón y bajo la influencia de condiciones sociales claramente definidas y más variadas. De esto es precisamente de lo que hablaremos en la siguiente sección.

4.6. Actividades de Interacción Social.

Las actividades de interacción social agregan una dimensión mayor a las actividades funcionales. Esto significa que los estudiantes deben poner mayor atención a los significados sociales así como a los funcionales. También significa que las actividades se aproximarán más al tipo de situaciones de comunicación que se encontrarán fuera del salón; donde el lenguaje no es sólo un instrumento funcional, sino además una forma de comportamiento social.

Aquí se les puede pedir a los estudiantes que simulen los roles sociales involucrados en la interacción; de manera que se comunicarán en formas que sólo sean efectivas funcionalmente hablando, pero que también vayan de acuerdo con las convenciones sociales.

- El salón de clase como un contexto social.-

Con frecuencia se habla del salón de clase como un medio artificial para la enseñanza de idiomas, pero no debemos olvidar que el salón también es un contexto social real.

Pensemos en que en nuestra lengua materna podemos adquirir las habilidades básicas del lenguaje y en contexto familiar y transferirlas en la vida posterior a una variedad más amplia de situaciones sociales. Del mismo modo, las estructuras y habilidades que el alumno aprende de un lenguaje extranjero durante la interacción del lenguaje en el salón de clase puede ser transferida más tarde a otros tipos de situación.

Por ello, el idioma extranjero se puede emplear para manejo del salón; por ejemplo, para dar indicaciones, hacer aclaraciones, etc. en lugar de usar el idioma materno. También se pueden dedicar algunas clases para hablar de algún tema que no sea precisamente cuestión lingüística; que puede estar directamente relacionado con el país extranjero; tal como su historia, geografía, literatura, costumbre, etc. Pues se ha demostrado a través de la aplicación de esto en algunas escuelas como las bilingües u otras, que el empleo de idioma extranjero con fines no lingüísticos es de gran ayuda para el mejor dominio del lenguaje por parte del alumno.

Además, se puede hacer uso de las sesiones de conversación o de discusión, ya que abre un rico estímulo para la interacción comunicativa, pero se debe evitar que el

profesor funja como director de la actividad y tratar de que sea un co-comunicador, papel que todos tendrán, pues tanto profesor como alumnos son responsables de la discusión. Para esto, puede ayudar el hecho de colocar todas las sillas en círculo.

- Simulación y juego de roles.- En estas técnicas;

- a) Se les pide a los alumnos que se imaginen en una situación la cual podría ocurrir fuera del salón. Esto podría ser cualquier cosa desde un simple encuentro de un amigo en la calle, a algo más complejo tal como una negociación en un negocio.
- b) Se les pide que adopten un rol específico en esta situación. En algunos casos, pueden simplemente tener que actuar como ellos mismos. En otros, pueden adoptar una identidad simulada.
- c) Se les pide que se comporten como si la situación realmente existiera, de acuerdo con sus roles.

Todas estas actividades involucran simulación, pero difieren en términos de control del profesor y creatividad del alumno. Cuando el control del profesor es mayor, la creatividad del alumno es menor y viceversa. Claro está que en los tipos más creativos de juego de roles, el profesor sólo controla la situación y los roles de los

alumnos, pero los deja que crean la interacción.

Se puede usar juego de roles controlado por medio de diálogos con claves como el que anteriormente se ha visto.

ESTUDIANTE A

ESTUDIANTE B

A: You meet B in the street.

B: You meet A in the street.

B: Greet B.

A:

B:

B: Greet A.

A: Ask B where's he going.

A:

B:

B: Say you're going for a walk.

ETC.

Para esto, los alumnos normalmente tendrán sus claves impresas en tarjetas separadas. Esto da a la interacción algo de la incertidumbre y espontaneidad involucradas en la comunicación "real". Cada alumno debe escuchar a su compañero antes de formular una respuesta.

Otro juego de roles es el controlado por medio de claves e información. Aquí sólo un alumno recibe claves detalladas. El otro tiene información que le permite responder como sea necesario. Por ejemplo, dos alumnos juegan el papel de un posible huésped en un hotel y el gerente del hotel.

ALUMNO A: Legas a un pequeño hotel una noche. Encuentras

al gerente y le preguntas: si hay un cuarto vacante, el precio, incluyendo desayuno. Dile cuantas noches te gustaría permanecer, a qué hora te gustaría desayunar y pregunta dónde podrías estacionar tu auto por la noche.

ALUMNO B: Tú eres el gerente de un hotel pequeño que se enorgullece de ser amistoso y con una atmósfera hogareña. Tienes un cuarto sencillo y uno doble vacantes por esta noche. Los precios son: \$ 18, 000.00 por el sencillo y \$ 23, 000.00 por el doble. El desayuno se cobra extra a \$ 1, 500.00 por persona. En la calle, atrás del hotel, hay un estacionamiento gratuito. Los huéspedes pueden tomar té en la cama por la mañana por sólo \$ 200.00.

El lenguaje producido por cada pareja o equipo será diferente. Por una parte esto es bueno porque los alumnos trabajan a su propio nivel de habilidad, pero por otro lado, el profesor no puede dar una clara retroalimentación después de la actividad, debido a que no puede observar a todas las parejas o equipos al mismo tiempo. Esto significa que los estudiantes algunas veces producirán lenguaje inapropiado o incorrecto que nunca será corregido. Esos errores son un precio inevitable por lograr una práctica más intensiva e individualizada.

También se puede usar juego de roles controlado por medio de una situación y unos propósitos. Aquí ninguno de los dos alumnos posee claves, sólo información; en la que se indica cuál es su propósito. Por ejemplo

plo:

ALUMNO A: Deseas comprar un auto. Estás en un lote de autos buscando un carro de segunda mano. Decides investigar más acerca de él, por ejemplo, de qué año es, quién era el dueño anterior, qué tan caro cuesta mantenerlo y si hay una garantía. Puedes pagar en efectivo hasta 4 millones de pesos.

ALUMNO B: Eres un vendedor de autos. Ves a un cliente mirando un carro en la sala de exhibición. El carro tiene dos años y perteneció antes al dirigente de un grupo local de música pop. Rinde aproximadamente 7 kms. por litro. La empresa ofrece una garantía de tres meses y puede arreglar el cambio de propietario. El precio que pides por el carro es de 5 millones de pesos.

Se puede colocar una foto del carro para agregar realismo y evitar malentendidos acerca de su apariencia. Al principio sólo están conscientes de la situación general y sus propios propósitos. Ellos deben negociar la interacción al desarrollarse y cada alumno debe responder espontáneamente a los actos y estrategias comunicativas del otro.

Una forma más de llevar a cabo el juego de roles es a través de un debate o discusión. Esta es una variación de la anterior. Aquí la situación es un debate o discusión acerca de un hecho real o simulado. Aquí los

roles de los estudiantes muestran diferentes opiniones o intereses que defender. Al final de la actividad, pueden tener que llegar a una decisión correcta o ponerla a votación.

Por ejemplo, los alumnos trabajan en equipo de cuatro y se les dice: ustedes son un grupo de gente que está ansiosa por ayudar a los viejos en su pequeña población y han decidido empezar por reunir un millón de pesos, de los moradores de la población y haciendo ventas de garage. Discutan cómo se puede usar mejor el dinero. (A cada quien se le entrega una tarjeta con su rol para que los estudien y en base a ello puedan participar en la discusión).

Aquí, los roles simulados aseguran que habrá suficiente conflicto de opinión para sustentar la interacción.

Otra posibilidad es la improvisación; que es el último tipo de actividades de juego de roles. Es el menos controlado. Con frecuencia se presenta a los alumnos una situación, la cual deben interpretar y explotarla de cualquier forma que deseen. También se les puede pedir que adopten identidades particulares o tipos de personalidad, pero no necesariamente para persuadirlos en algún propósito comunicativo en particular.

Por ejemplo, se les puede pedir a los alumnos

que improvisen una escena en la que un visitante a su población les pida consejo acerca de los lugares que vale la pena visitar o en grupos o parejas, simular un encuentro entre viejos amigos que no se han visto por años. O bien, se les puede pedir que actúen la siguiente escena en equipo:

-- "Están viajando en el metro. De pronto se detiene en el túnel entre dos estaciones. Al principio no se dan cuenta, pero pronto ustedes se preguntan qué está pasando. Cada momento hace más calor. Ustedes se ponen más y más nerviosos. Después de diez minutos, el tren en pieza a moverse otra vez".

También, se les puede dar las primeras líneas de un diálogo y pedirles que continúen. Como se ve, este tipo de actividad es donde los estudiantes pueden ser más creativos porque es donde más pueden expresar sus interpretaciones personales de la situación y sus roles en ella; aunque tienen aún más libertad que en situaciones fuera del salón donde se tendrán que ajustar a cuestiones sociales, convencionalismos, etc., pero los alentará a tener mayor confianza y fluidez en el uso del idioma extranjero; al permitirles explorar y explotar su repertorio comunicativo como lo desee. También los alentará a expresar su propia imaginación e individualidad a través del idioma extranjero, lo cual incrementará su sentido de seguridad emocional.

4.7. Actividades para Escuchar.

La mayoría de los alumnos pasarán más tiempo escuchando el idioma extranjero que produciéndolo. Hay varias situaciones donde ellos serán los receptores pasivos de mensajes dirigidos a ellos, del radio, la televisión, anuncios y otros. En el medio extranjero la habilidad para que tomen sentido estos mensajes con frecuencia es crucial para sobrevivir. En su propio país también muchos estudiantes tendrán más oportunidades de oír el idioma extranjero que hablarlo. Cuando se habla, es el mismo alumno quien selecciona el lenguaje que usará y puede compensar las deficiencias de su repertorio usando otras palabras o simplificando su mensaje, pero al escuchar, normalmente no puede ejercer control sobre el lenguaje usado y debe estar preparado para extraer ideas.

Además, necesitará entender el idioma en situaciones donde se dificulte la comunicación debido a factores físicos; como aeropuertos, altavoces, etc. Debe de acostumbrarse también al lenguaje que no esté perfectamente planeado y contenga titubeos por ejemplo. Además, habrá de entender gente con diferente acento regional o personas que hablan inglés, pero que no es su idioma materno.

Ahora bien, con frecuencia se considera pasiva a la habilidad de escuchar. Esto es un error, puesto que al escuchar se demanda del que escucha que se involucre activamente. Para reconstruir el mensaje que transmite el que habla, el que escucha debe contribuir activamen

te con su conocimiento tanto lingüístico como no-lingüístico.

La naturaleza de "listening comprehension" significa que el estudiante debería ser alentado a involucrarse en un proceso activo, de escuchar ideas, usando no sólo las claves lingüísticas, sino además su conocimiento no-lingüístico.

También debe concientizarse al estudiante de que no cada palabra es igualmente importante en el mensaje y aun cuando se pierda una pieza de lenguaje, no hay por qué temer, ya que otras piezas le pueden ayudar a entender el mensaje en su totalidad. Sin embargo, esa pieza que se le pase al alumno, puede ser la que radicalmente altere todo el mensaje.

La naturaleza activa de escuchar significa que no menos que al hablar, el estudiante debe estar motivado por un propósito comunicativo. Este propósito determina grandemente lo que él debe escuchar y qué partes de lo hablado son más importantes para él.

Una técnica muy familiar para proveer un propósito al escuchar es por medio de preguntas, las cuales hacen que los estudiantes escuchen cuestiones específicas.

Los tipos de actividades a través de las cuales se ayudará a los alumnos a desarrollar su habilidad de escuchar son:

- 1.- Ejecutar tareas específicas.
- 2.- Transferir información.
- 3.- Reformular y evaluar información.

1.- Ejecutar tareas físicas.- A través de estas actividades, el estudiante debe buscar significados específicos, relacionados con una tarea que debe realizar. Esto hará que escuche selectivamente, extrayendo só lo información que será relevante para la tarea. Esto lo acostumbrará a la idea de que el criterio para el éxito no es que haya entendido cada palabra, sino que haya realizado la tarea satisfactoriamente.

Por ejemplo, puede pedirse a los alumnos que identifiquen a un ladrón que se busca o un auto robado. Para ello se les presentarán varias fotografías y escuchará una corta descripción. O bien, puede tener una sola fotografía y escuchar varias descripciones y decidir cuál corresponde a la fotografía.

Otra variante es el "BINGO". Cada alumno tiene una tarjeta con nueve o doce elementos: números, objetos, gente o acciones. Cada tarjeta será diferente. Luego el profesor va diciendo todos los elementos y los alumnos al escuchar los que están en su tarjeta deberá cubrirlos y el ganador es el primero que cubre todos los elementos.

Otra actividad puede ser que los alumnos identifiquen cuadros descritos para colocarlos en su secuencia correcta. Una variación es que los alumnos coloquen objetos en su lugar apropiado, como en el plano de una casa o de una población. Alternativamente, pueden seguir una ruta en un mapa. También se les puede pedir que escuchan una descripción o una discusión y que dibujen la escena. O bien, se les puede pedir que ejecuten o representen con mímica otras acciones por medio de instrucciones o descripciones.

2.- Transferir información.- En estas actividades aún se le pide a los estudiantes que escuchen significados específicos dentro de un texto. Sin embargo, ya no se pedirá que ejecuten una acción física; ahora deben extraer información relevante para transferirla a otra forma, como una tabla, diagrama, etc. Por ejemplo, una de las actividades es que se diga a los estudiantes que oírán descripciones de cinco personas:

A girl describing her boyfriend.

A boy describing a girl he dislikes.

A writer describing a historical figure.

A police description of a criminal.

A friend describing his cousin whom you are going to meet.

Se les provee la siguiente tabla:

	Hair	Build	Height
1.- Criminal			
2.-			
3.-			
4.-			
5.-			

Al escuchar la descripción, los alumnos deben identificar primero qué persona está siendo descrita y después llenar la tabla con la mayor información posible. Aquí tenemos dos descripciones:

"He's 37 years old, approximately 5 ft. 8 in. tall with short black hair. He is well-built and extremely strong. This man is dangerous and may attack without warning. He should not be approached by members of the public".

"She'll be at the stadium at 7:30. She's got red hair and she's very good-looking. She's fairly tall about 5 ft. 8 in and very slim. Yes, I'm sure you'll enjoy meeting her".

Otras actividades similares pueden usarse y al avanzar los alumnos, se les puede pedir simplemente que tomen notas acerca de cada persona descrita. De tal modo, el profesor puede gradualmente hacer menos dependientes a sus alumnos.

3.- Reformular y evaluar información.- Aquí se podría trabajar como las actividades del punto anterior, pero ahora pedirle a los alumnos que reformulen el contnido importante en sus propias palabras a manera de notas o resumen. Alternativamente, se les puede pedir que evalúen la información contenida en el texto hablado, que puede servir como estímulo para un argumento escrito o una discusión grupal.

Escuchar para obtener significados sociales.- Al hablar de las actividades para escuchar, se ha asumido que los estudiantes escucharán significados funcionales expresados en el texto hablado. Sin embargo, también es importante que los alumnos desarrollen una conciencia de las implicaciones sociales del lenguaje.

Algunas de las actividades descritas pueden ser adaptadas de manera que los estudiantes se enfoquen a aspectos sociales del uso del lenguaje. Por ejemplo, después de escuchar dos cortos extractos en los que la gente se saluda con diferentes grados de formalidad, se le puede pedir a los alumnos que los relacionen con dos situaciones que sugieren diferente grado de formalidad.

Sin embargo, es importante que el profesor no cree estereotipos en las mentes de sus alumnos "las damas ricas siempre hablan así", "si dice eso, debe ser un estudiante", y así). Más que nada es necesario enfatizar que se requiere un lenguaje apropiado.

4.8. Elección de lo que se va a Enseñar.

Con las actividades que hemos visto, el énfasis ha sido en cómo enseñar más que lo que se va a enseñar. Esto no lo veremos ampliamente, puesto que es de mayor interés para quienes escriben los textos que ordinariamente para la secundaria, deben apegarse al Programa Oficial de la S.E.P. De igual modo, sea el texto que use el profesor, este último no debe olvidar qué estructuras lingüísticas debe trabajar con sus alumnos; de acuerdo a ese mismo programa oficial de la S.E.P.

Bien, veamos ahora que el enfoque comunicativo del lenguaje puede ayudar al profesor a hacer el contenido lingüístico de un curso más relevante para las necesidades de los alumnos; asumiendo que la organización básica del curso está basada en las estructuras del lenguaje. También, puede proveerle al profesor formas alternativas de organizar el contenido en unidades de enseñanza (lecciones o secuencia de lecciones). Aún cuando el profesor esté usando un texto y deba apegarse al programa oficial, tiene que considerar si necesita adaptarlo o complementarlo para que sea más adecuado para las necesidades del estudiante.

Ahora bien, un enfoque comunicativo empleado en el contenido de un curso, no necesita abandonar el uso de criterios estructurales para la selección y secuencia, ya que el dominio del sistema estructural todavía es el

requisito básico para que usemos el lenguaje para comu
car nuestras ideas.

Cuando se introduzcan o practiquen estructuras, el maestro lo puede hacer a través del lenguaje que refle
je lo más aproximado posible, los tópicos de los que los estudiantes quieran hablar, ya que los estudiantes apren
den mejor si practican el idioma extranjero a través de vocabulario y tópicos que son relevantes a sus intereses.

En las actividades controladas el profesor pue
de tratar de relacionar la práctica del lenguaje con fun
ciones comunicativas; las cuales pueden necesitar expres
ar los estudiantes. Y al emplearse actividades más crea
tivas el profesor también puede tomar en cuenta las probables necesidades de los alumnos.

Por ejemplo, en actividades de discusión y so
lución de problemas, puede incluir tópicos que reflejen los intereses de los alumnos. En actividades de juego de roles, puede incluir situaciones y tópicos que los estu
diantes puedan encontrar fuera del salón.

El profesor también puede usar una lista para che
car tópicos y situaciones importantes. El puede dec
idir exponer al alumno tantos tópicos como sea posible en algún momento durante el curso.

Las listas de tópicos y situaciones le ayuda
rán al profesor; usando su propia intuición y observación, a decidir qué funciones, tópicos y otros pueden ser más

relevantes para las necesidades del alumno.

Las listas le ayudarán al profesor a contestar preguntas tales como:

- 1.- Qué situaciones puede encontrar el alumno.
- 2.- En qué tipo de actividades del lenguaje es más probable que tome parte el alumno.
- 3.- Qué funciones del lenguaje pueden ser más útiles.
- 4.- Qué tópicos pueden ser importantes: "
- 5.- Qué nociones generales pueden ser importantes.

Ahora, hay varias formas de organizar el contenido. En el programa de la S.E.P. se basan en el aspecto estructural y en realidad, el profesor no puede intervenir en cuanto al criterio para organizar el contenido; excepto que, como ya mencionamos, puede decidir hacer modificaciones o adaptaciones. Por lo mismo, sólo mencionaremos los criterios que más se usan para organizar el contenido de un curso. Estos son:

- Organización funcional-estructural.
- Organización funcional.
- Organización nocional.
- Organización basada en tópicos.

No es necesario optar por una sola forma de organización para un curso, ya que hay varias formas en que los diferentes principios de organización pueden ser

combinados.

4.9. Informe de un Estudio Piloto.

A lo largo de este trabajo hemos visto diferentes aspectos acerca de la enseñanza de un idioma extranjero; en este caso, el inglés. Para ello, en un primer capítulo vimos varios aspectos acerca del lenguaje y el idioma. Qué es un idioma materno, un segundo idioma y un idioma extranjero. Así como el proceso de aprendizaje de un idioma que no es el materno. Además, señalamos la diferencia entre lo que es el aprendizaje de un idioma extranjero y su adquisición; entre otros puntos.

En un segundo capítulo hablamos de los orígenes del idioma inglés, que es el que nos interesa en este trabajo. El objeto de ver los orígenes, fue para entender cómo es que se fue desarrollando a lo largo de la historia y por qué alcanzó la importancia que ostenta en la actualidad; cosa que hace que su aprendizaje sea muy necesario en la época que vivimos. Aparte de ello, anotamos las razones por las que la S.E.P. lo ha incluido dentro del programa de educación secundaria.

Después de esto hicimos referencia a distintos enfoques que se han empleado a lo largo de la historia para su enseñanza; pero sobre todo, se hizo un análisis del que se viene usando desde hace mucho tiempo en las escue-

las secundarias oficiales; con el objeto de detectar deficiencias y determinar si es apropiado para alcanzar el objetivo general marcado por la misma S.E.P.

Para reforzar esto, en el capítulo III se hizo un estudio comparativo entre dos escuelas: una oficial y una privada para, en lo posible, determinar si dando un enfoque diferente en la enseñanza del inglés como idioma extranjero en escuelas secundarias, se pueden mejorar los niveles de comunicación por parte del alumno.

Es así como en un IV y último capítulo, presentamos una propuesta que tiene como objetivo ayudar no sólo a los profesores de esta área del estudio, pero también a los alumnos, que en último de los casos, son los más afectados. Dicha propuesta está basada en el enfoque comunicativo en el que varios autores han trabajado.

Ha sido de varios libros que asientan las experiencias y resultados de investigaciones de tales estudios de la materia, de donde se han tomado los conceptos de este enfoque y varias de las actividades; aunque muchas de estas han sido modificadas por quien sustenta este trabajo en base a la experiencia acumulada al trabajar como profesor de inglés en diferentes escuelas.

Aunque empleando este enfoque por medio de varias actividades expresadas aquí, se han obtenido buenos resultados, se decidió hacer un estudio piloto para

finalizar este trabajo y de algún modo dejar una constancia de que dicha propuesta es factible de aplicación y demostrar que sus resultados son alentadores.

Debemos de aclarar que en este trabajo no se manejó hipótesis alguna y el objetivo final del mismo no era demostrar si el enfoque ayudaba o no a mejorar los niveles de comunicación del alumno; por lo que este informe no será exhaustivo. Recordemos que sólo es un apoyo para, digamos, infundir confianza en quienes deseen hacer uso de esta propuesta, al mostrar la efectividad de la misma; teniendo como antecedente el hecho de haberse puesto en práctica durante un año con un grupo piloto en una secundaria oficial.

4.9.1. Grupo Control.

Este estudio se llevó a cabo a lo largo de un año escolar (86-87) en la Escuela Secundaria Técnica #35 y que se encuentra ubicada en la colonia Capultitlán de la delegación Gustavo A. Madero. Se decidió trabajar con esta escuela, ya que el autor de este trabajo, presta sus servicios en la misma como profesor de inglés de tiempo completo.

Se eligieron al azar dos grupos de segundo grado. El grupo 2o. E se escogió para trabajar con ellos como grupo control; es decir, con estos alumnos se trabaja

ría en forma tradicional y empleando el enfoque estructural-situacional tal y como lo marca la S.E.P. por medio de su programa oficial y por sugerencia de los jefes de enseñanza; preocupados porque se emplee este enfoque en las clases de inglés para obtener mejores resultados.

La mayoría de las actividades empleadas con estos alumnos regularmente no superaron la etapa mecánica y por lo general, no aplicaron los estudiantes su experiencia y conocimientos no-lingüísticos en el idioma extranjero; o dicho de otra forma, salvo una que otra excepción, los alumnos no usaron el inglés como un medio para comunicar sus ideas, sentimientos, opiniones, etc.

En las clases normalmente se trabajó con repeticiones corales, e ercitación por medio de "drills" y otros ejercicios para condicionar a los alumnos para que dieran ciertas respuestas basadas en algún estímulo.

Aquí no expondremos con detalle cómo se trabajó con este grupo, puesto que la forma en que se hizo es como mencionamos en el capítulo II en la sección referente a los enfoques empleados y en especial, el estructural-situacional. Por supuesto que en la sección dedicada a los resultados, incluimos unas gráficas comparativas de los resultados de las evaluaciones a lo largo del año escolar tanto del grupo control como el experimental. Además, mencionaremos algunos de los aspectos más destacados que se observaron durante las clases.

Antes de finalizar esta sección, sólo agregaremos que el grupo control asiste a clases durante la mañana y es mixto; siendo la edad promedio de los alumnos de 13-14 años.

4.9.2. Grupo Experimental.

Con el grupo experimental también se trabajó durante un año escolar (86-87); de septiembre a junio en la misma escuela secundaria.

El grupo que se eligió para tenerlo como grupo experimental fue el 2o. C. Con estos alumnos se trabajó dando un enfoque comunicativo a las clases; es decir, se trató de que los alumnos no sólo se quedaran en una etapa mecánica del aprendizaje del idioma; sino que fueran más allá y que en lo posible usaran el idioma extranjero como un medio para comunicar sus ideas, opiniones, sugerencias, sentimientos, estados de ánimo, etc.

Se procuró que siempre aplicaran en las clases sus conocimientos no-lingüísticos o dicho en otras palabras, sus conocimientos o experiencias propias que no tienen que ver precisamente con el conocimiento del idioma, pero que nos sirven para hacer uso de él. Por ejemplo, al hablar de deportes, conocimiento no-lingüístico, los alumnos pueden expresar opiniones o su conocimiento respecto al tema, haciendo uso del inglés.

Respecto a las actividades empleadas no vamos

a negar que se usaron algunos ejercicios un tanto mecánicos, pues éstos son necesarios. Sin embargo, se trató de no abusar de ellos debido a que es sólo un primer paso en el aprendizaje de un idioma extranjero. Después, se buscó ir más allá, propiciando entre los alumnos el uso comunicativo del inglés.

Varias de las actividades de las que se mencionan en la propuesta, son las que se emplearon en las clases con este grupo, que a propósito es mixto igual que el grupo control y también asiste a sus clases por la mañana y las edades de los alumnos son similares a las del otro grupo; un promedio de 13-14 años.

Respecto al medio socioeconómico tanto de los alumnos del grupo experimental como del grupo control es similar; empezando porque viven en la misma zona de la ciudad y asisten a la misma escuela.

4.9.3. Resultados.

Vamos a presentar los resultados que se obtuvieron del estudio; primeramente lo haremos objetivamente y después un tanto subjetivamente. Es decir, lo primero que haremos es mostrar unas gráficas comparativas (ver la página siguiente) donde se pueden ver los resultados mes a mes, así como finales, que se obtuvieron tanto con el grupo control como con el piloto.

Después, hablaremos de las experiencias obteni

GRUPO CONTROL

UNIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	F
% APROBADOS	90	88	80	85	78	80	83	86	90
% REPROBADOS	10	12	20	15	22	20	17	14	10
PROMEDIO DEL GRUPO	6.2	6.3	6.0	6.2	5.8	6.0	6.4	6.3	6.3

C U A D R O # 1 7.

GRUPO EXPERIMENTAL

UNIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	F
% APROBADOS	100	98	96	100	96	98	98	98	98
% REPROBADOS	0	2	4	0	4	2	2	2	2
PROMEDIO DEL GRUPO	7.2	7.3	7.0	8.2	8.0	8.2	8.0	8.0	8

C U A D R O # 1 8.

das durante el trabajo con ambos grupos.

Como se podrá ver, el porcentaje de reprobados de acuerdo a las gráficas, es mayor en el grupo control; y por lo mismo, el porcentaje de aprobados es menor. Además, el promedio de calificaciones grupales es más baja con este grupo. Esto lo podemos ver que no sólo es en unas cuantas unidades, sino a lo largo del año escolar y por lo tanto al final.

Por el contrario, con el grupo experimental, el porcentaje de reprobados es muy bajo y el de aprobados, mayor. Amén de que los promedios de calificaciones por grupo es notoriamente más alto.

Los resultados presentados a través de gráficas sólo nos muestran estadísticas; las cuales fueron tomadas de los cuadros estadísticos de los tarjetones de evaluación de ambos grupos. Sin embargo, podría pensarse que hubiese habido algún favoritismo o algo por el estilo; o bien, que los alumnos de un grupo son más inteligentes; cosa que tendríamos que probar en todo caso por medio de tests de coeficiente intelectual; lo cual no es confiable 100%, ya que al momento de realizarse el test, pueden interferir otros factores. Aparte, no es el caso en este trabajo ver si los alumnos de un grupo son más inteligentes que los de otro o no, puesto que estamos hablando del enfoque empleado en las clases de inglés y tratamos de mostrar que puede ser una causa importante de las diferencias de los niveles de comunicación entre dos

grupos, reflejado en las calificaciones, tomando en cuenta que el criterio principal para evaluar continuamente a los alumnos; aunque no el único, es cómo hace uso del idioma extranjero para comunicarse.

Por lo anterior, mencionaremos algunas experiencias tenidas en el trabajo con los alumnos. Claro que sí se puede decir que hubo mayor motivación en un grupo que en otro debido a que los mismos enfoques empleados pueden resultar en menor o menor o mayor grado; motivantes para los alumnos; sobre todo, dependiendo del tipo de actividades que claro, deben estar basadas en un enfoque metodológico.

Pues bien; aunque a grandes rasgos, hablaremos primero del grupo control.

Como ya mencionamos, la mayoría de actividades de estos alumnos, fueron de tipo mecánico principalmente. Además, los temas no-lingüísticos que se trataron para ver las estructuras, eran de interés sí, en cuanto a cultura general se refiere, pero no eran atractivos para los alumnos. En otras palabras, los tópicos no satisficían los intereses de los alumnos.

Por ejemplo, hubo ocasiones en que se hablaba de personas que ni existen o los ejemplos eran tan poco realistas. Eso no quiere decir que no se puedan usar situaciones ficticias en la clase, pero depende de qué tan creativas sean para que atraigan el interés de los alum-

nos.

En una ocasión les pregunté a los alumnos por qué mostraban poco interés en la clase, y una alumna con testó que las clases se habían vuelto algo ya rutinario y por lo tanto aburrido: "Casi siempre hacemos lo mismo, hace falta poner otras actividades, una dinámica o no se", y sus compañeros estuvieron de acuerdo.

Por supuesto que de vez en cuando se aplicaron otras actividades para evitar que el grupo se tornara apático por completo. De vez en vez se inyectó un poco de humor también.

Otra cosa, cuando se requería de la participación de los alumnos, eran contados los que lo hacían y normalmente eran los mismos.

Cuando se hacían preguntas a los alumnos, sus respuestas generalmente eran las que alguna vez se habían presentado en la clase, pero casi nunca dieron respuestas diferentes. Por ejemplo, si en las primeras clases se presentó la pregunta "What did you do last vacation?" y se puso una respuesta modelo como: "I swam in the sea", tiempo después, al preguntarle a un alumno por ejemplo: "What did you do last weekend?", con frecuencia contestaba: "I swam in the sea" y si se le pedía que diera una respuesta diferente, lo más que decía era: "I swam in the pool", pero con poca frecuencia trataban de comunicar

por medio del idioma extranjero lo que realmente habían hecho durante su fin de semana.

Otro aspecto que se observó fue que los alumnos en este grupo faltaban con mayor frecuencia que los del grupo experimental.

Realmente se notaba en ocasiones el fastidio en los alumnos y pocas ganas de trabajar. Por el contrario, con el grupo experimental, la gran parte de actividades realizadas en las clases, eran más activas y procurando que hubiera interacción entre los alumnos; que ellos fueran los que hablaran más tiempo que el profesor y de que usaran el idioma extranjero para comunicar sus ideas, pensamientos, opiniones, acuerdos, desacuerdos, etc.

La manera en que se logró esto, fue reflexionando primero que nada en cuanto a cuáles podrían ser las cosas que más interesarían a los alumnos. Ante todo, se pensó en que los estudiantes de secundaria son adolescentes y que si los temas no-lingüísticos tratados en la clase para trabajar las estructuras lingüísticas eran atractivos para ellos, entonces trabajarían más agusto y con mayor entusiasmo. Esta es una de las causas por las que aún los alumnos no tan "listos", no tuvieron problemas para aprobar, pues aunque no fueron muy buenas sus intervenciones en la clase, lo intentaban como diríamos, y se debió a que estaban motivados.

Al pensar en los estudiantes como adolescentes y sus intereses, se elaboró una lista sobre temas que les pudieran atraer; entre los que contamos:

- Cine (películas).
- Chicos o chicas.
- Artistas.
- Cantantes.
- Deportes.
- Moda.
- Fiestas.
- Paseos.
- Comida (sobre todo las golosinas).
- Otros.

Hubo más y se intentó; de algún modo, de incluir tópicos relacionados con dichos temas al momento de planear las actividades en las clases. Al momento de trabajar, la gran mayoría de los alumnos participaba e incluso había ocasiones en que se "peleaban" por hacerlo. El entusiasmo de los alumnos era grande y casi todos querían contestar preguntas o participar de algún modo y expresar sus opiniones, ideas, etc. Sus respuestas o ejemplos eran variados y se notaba que hacían uso del inglés con fines comunicativos; claro de acuerdo con su nivel.

No se puede negar que estaban motivados y el tiempo en la clase se iba "volando". Algo gracioso que me ocurrió un día que habían estado muy ruidosos fue que

les dije ya casi para finalizar la clase: "Como han estado muy ruidosos hoy, tendrán que quedarse una hora más en mi clase".

Contrariamente a lo que pensé, todos se pusieron muy contentos y es que no lo tomaban como castigo, por el contrario, ellos preferían quedarse en la clase que ir a otra, debido a que la encontraban interesante.

A este grupo también le pregunté si le gustaba la clase o no y qué cosas les gustaría que cambiáramos. Ellos prefirieron hacerlo por escrito y les mencioné que no era necesario poner su nombre. La gran mayoría consideró que las clases estaban bien llevadas y que les gustaban las actividades y que querían que siguieran igual. Sólo hubo algunos comentarios no relacionados directamente con el enfoque, tales como: "A veces da preferencia a algunos alumnos para que participen". Es posible que así sea y se debe evitar hasta donde sea posible; aunque es un tanto difícil en un grupo tan numeroso y donde la gran mayoría desea participar. Claro que muchas actividades requerían que todos participaran por tratarse de trabajo por equipo.

Por último, los alumnos en este grupo rara vez faltaron a clase.

Yo sé que hay muchos aspectos que se me han escapado de anotar, pero en general he expuesto mis impresiones más importantes al trabajar con cada uno de los

dos grupos; lo cual permite, aunque a grandes rasgos, darnos cuenta de cuáles pueden ser las diferencias al trabajar empleando un enfoque y al hacerlo con otro y cómo eso puede resultar favorable tanto para los alumnos como para los profesores, quienes se sentirán más agusto y menos frustrados con su trabajo al ver que los resultados obtenidos son más satisfactorios.

4.9.4. Conclusión General de este Trabajo.

Después de haber revisado tanto los fundamentos, como la instrumentación a través de la que se realiza la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias del país, podemos concluir lo siguiente:

- 1.- Si el aprendizaje como proceso tiene gran similitud con el proceso de comunicación, por los elementos que en ambos intervienen, las funciones de cada uno y sus interacciones; propiciar en el sujeto el aprendizaje y manejo de una segunda lengua, es posibilitarlo hacia una más amplia y mejor comunicación.
- 2.- Entre las dificultades existentes para el educando, en el manejo y comprensión de un idioma extranjero se encuentran: las condiciones socioeconómicas del alumno, la situación del centro escolar, la preparación del profesor, la capacidad intelectual y la habilidad lingüística del alumno; el enfoque empleado y, por lo tanto, las técnicas

o actividades usadas; así mismo el rol del profesor y educando en su interacción a través de esta lengua.

3.- El método a seguir para alcanzar los objetivos, va a depender del enfoque o la concepción que se tenga en primer lugar de educación; puesto que todo método lleva implícita una noción o tendencia pedagógica, en la que además se plantean todas las funciones de los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Pero además de esta noción pedagógica juegan un papel determinante los principios orientadores de todo método didáctico como son: la adecuación y la flexibilidad que intervienen de acuerdo a las necesidades de los educandos y a su nivel o esquemas cognoscitivos.

Finalmente en relación al método, y su funcionalidad, cabe concluir también que el método no es más relevante que el contenido a tratar a través del mismo y viceversa, un objeto de conocimiento, presentado al alumno sin método específico, dificultará el acceso de este último a todo conocimiento o acercamiento con el primero.

4.- Como resultado de este trabajo nos hemos podido percatar de que el inglés prácticamente se ha convertido en un idioma universal. Las razones son; entre otras, la gran influencia que los Estados Unidos tienen sobre otros países; incluyendo a México. La influencia es en diferentes campos como son: el comercial, tecnológico, industrial,

educativo, cultural, científico, etc.; por lo que es importante que se aprenda bien este idioma. Además, debemos considerar que por la situación geográfica de nuestro país; es decir, por la cercanía con Estados Unidos, las relaciones entre ambos países son más estrechas y de ahí esa imperiosa necesidad de aprender el inglés.

5.- El enfoque Estructural-Situacional no es el más adecuado para alcanzar el objetivo general del Programa Oficial de Inglés para Escuelas Secundarias porque el objetivo dice que el alumno se comunicará por medio de la lengua extranjera y al realizar el análisis de este enfoque, encontramos que por estar apoyado en la teoría conductista, no permite que los alumnos se comuniquen realmente por medio del idioma extranjero como lo haría en situaciones cotidianas. Este enfoque sólo se limita a lograr que el alumno, en cierto modo, memorice modelos de enunciados que muchas veces son poco realistas; o las mismas situaciones son poco factibles de que se presenten en la vida diaria.

6.- La habilidad comunicativa es un fenómeno complejo y el enfoque Comunicativo sugiere formas en las cuales este se pueda dar. Dichas formas incluyen una serie de actividades por medio de las cuales se busca que el alumno exprese sus gustos, deseos, opiniones, etc. de la manera más apropiada de acuerdo a la situación. Esas actividades presentan situaciones lo más cercanas a las que el alumno encontrará fuera del salón.

7.- El enfoque Comunicativo pretende que la individualidad del alumno sea respetada y que se le anime a que se exprese por medio del idioma extranjero. Lo anterior se logra a través de muchas de las actividades aquí sugeridas.

8.- El mensaje principal de esta propuesta es que la enseñanza de idioma extranjero debe preocuparse por la realidad; con la realidad de la comunicación como toma lugar fuera del salón y dentro del mismo.

9.- Esta realidad es tan compleja y pobremente entendida que nadie producirá una metodología de enseñanza definitiva. Este trabajo, como cualquier otro sobre el mismo tópico, no es mas que un pequeño capítulo en una historia sin fin. Sin embargo, las ideas plasmadas aquí son el resultado de estudios y experiencias de expertos como los autores de algunas de las obras consultadas y también de un servidor; quien desea compartirlas con mis colegas profesores de la especialidad de inglés.

10.- Por último, la formación profesional del pedagogo no queda exenta del manejo de otro idioma tal como puede verificarse en los requerimientos que se les plantean a los alumnos sobre la comprensión del mismo; sin embargo participar también en el establecimiento de las estrategias metodológicas que le dificulten al sujeto su acceso al sonido de otra lengua, es labor fundamentalmente pedagógica y didáctica, tal y como se muestra en este trabajo.

A N E X O # 1.

INGLÉS

1^{er} grado

Objetivos generales: se ha elaborado la siguiente relación de objetivos particulares, a fin de lograr el objetivo general del programa de aprendizaje de una lengua extranjera: "Que el alumno sea capaz de entender y de comunicarse a través de esa lengua". Los aspectos que se han considerado para el diseño de programación son: comprensión auditiva: en primer grado se trata de desarrollar la percepción auditiva y adquirir la comprensión del lenguaje oral. Expresión oral: en las primeras unidades es sólo repetición oral. Lectura: comprensión del lenguaje escrito. Expresión escrita: para cada aspecto se ha formulado un objetivo general. Comprensión auditiva: entender la lengua extranjera hablada. Expresión oral: hacerse entender en la lengua extranjera. Lectura: comprender y apreciar la lengua extranjera. Expresión escrita: expresarse por escrito en la lengua extranjera. Algunos temas de las unidades se repiten, para dar lugar a la introducción de estructuras nuevas con vocabulario ya conocido y de vocabulario nuevo para afirmar las estructuras estudiadas.

UNIDAD 1: El salón de clases

Estructuras básicas: t's (a-an-the) What is it?. I'm Who are you? (He's-She's) Who is (he-she)? **Vocabulario:** personas y cosas en el salón de clase. Expresiones usuales para saludar, despedirse, dar gracias, disculparse y dar el nombre. Fecha en cada clase. Ordenes como: sit down, stand up, come in, listen, repeat, ask, answer, open, close the (door-window), draw (a-an) I don't know.

Objetivos particulares: al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 1.1 *Comprensión auditiva* responderá automáticamente realizándolas, por lo menos a cinco órdenes sencillas relacionadas con el tema de la unidad. 1.2 *Expresión oral:* dialogará usando correctamente las estructuras básicas y expresiones con vocabulario de la unidad.

Objetivos específicos: 1.1.1 Distinguirá cada una de las órdenes que se enuncien: listen, repeat, sit down, come in (open-close) the (door-book), draw (a-an). 1.1.2 Ejecutará órdenes relacionadas con las actividades que se realicen en el salón de clase. 1.2.1 Pronunciará correctamente las expresiones alusivas al tema de la unidad. 1.2.2 Aplicará adecuadamente las expresiones de cortesía. 1.2.3 Nombrará, mediante enunciados sencillos, las personas y cosas que se encuentren en el salón de clase. 1.2.4 Dialogará con su maestro y compañeros utilizando adecuadamente, las estructuras básicas y vocabulario de la unidad.

Actividades que se sugieren: 1.1.1.1 Guarde silencio y atienda cuando el maestro diga: listen. 1.1.1.2 Realice la acción expresada por el maestro mientras dice: sit down, come in, open the door, draw (a-an) 1.1.1.3 Practique las acciones enunciadas por el maestro hasta que sea capaz de reconocer lo que éste diga sin mímica. 1.1.2.1 Practique las órdenes que le dé el maestro. 1.1.2.2 Ejecute individualmente las órdenes que se le den. 1.2.1.1 Repita, cuando el maestro se lo indique, las órdenes estudiadas para que otro compañero o el grupo las realice. 1.2.1.2 Practique dando órdenes a un compañero o ejecutando las que otros le den. 1.2.1.3 Repita después del maestro las expresiones de cortesía: good (morning, afternoon, evening), good bye, thank you, you're well, come, please, etc. 1.2.2.1 Practique en situaciones reales o simuladas las expresiones de cortesía aprendidas. 1.2.2.2 Aplique de acuerdo con la situación las expresiones de cortesía. 1.2.3.1 Repita después del maestro las expresiones: I'm He's She's señalando a la persona correspondiente. 1.2.3.2 Practique las estructuras de la actividad anterior sustituyendo los nombres por: a teacher, a boy, a girl, a student, MR. MISS. MRS. 1.2.3.3 Conteste a preguntas con: who (are-is)? (you-he-she)? de la actividad anterior. 1.2.3.4 Repita después del maestro el enunciado: it's (a-an-the) señalando el objeto correspondiente. 1.2.3.5 Practique la estructura de la actividad anterior nombrando los objetos del salón de clase. 1.2.3.6 Conteste a la pregunta: "What is it?" con la estruc-

It's (a-an-the) nombrando el objeto que se le señala. 1.2.3.7 Formule preguntas como: what is Who are you? Who is (he-she)? 1.2.4.1 Practique dialogando con su maestro y sus compañeros en situaciones reales y simuladas para usar las estructuras básicas y vocabulario de la unidad.

B.

UNIDAD 2: El salón de clase

Estructuras básicas: Is it (a-an-the)? Yes, It is. No, It's (a-an-the) Is (he-she)? Yes, (he-she) is. No, (he-she)'s Where is (the book-it)? It's (on-under-in) the Where is (Mary-she)? He's (at-in) the I'm (at-in) the **Vocabulario:** partes del salón de clase, muebles y útiles escolares. Here, para constatar a la lista de clase. Edad, contestando sólo con número. Números necesarios. Ordenes relativas al tema. Expresiones usuales como: how are you? fine. How old are you? I', (12-13-14, etc.) What's your name? Where do you live? In Mexico, Puebla, Chalco, etc.

Objetivos particulares: al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 2.1 **Comprensión auditiva:** identificará el contenido de enunciados sencillos relacionados al tema de la unidad. 2.2 **Expresión oral:** expresará mediante enunciados sencillos lo aprendido en las unidades 1 y 2. 2.3 **Lectura:** leerá correctamente a fecha y enunciados sencillos en que se usen las estructuras básicas y vocabularios de las unidades 1 y 2.

Objetivos específicos: 2.1.1 Ejecutará sin vacilación por lo menos diez órdenes de los que habitualmente se le dan en el salón de clase. 2.1.2 Identificará los objetos y personas que el maestro le indique mediante enunciados sencillos. 2.2.1 Pronunciará correctamente las expresiones y enunciados de la unidad anterior. 2.2.2 Contestará correctamente las preguntas que se le formulen con las estructuras y vocabulario de las unidades 1 y 2. 2.2.3 Expresará en enunciados sencillos los nombres de personas y objetos en el salón de clase. 2.3.1 Leerá enunciados en que se apliquen las estructuras y vocabulario de las unidades 1 y 2.

Actividades que se sugieren: 2.1.1.1 Realice las acciones expresadas por el maestro mientras da los órdenes: pay attention. Go to the board. Show me (the a-an) Look at (Mary-the board) Go back to your seat. 2.1.1.2 Practique la ejecución de cada una de las nuevas órdenes hasta que las distinga. 2.1.1.3 Practique escuchando las órdenes de las dos unidades hasta que las ejecute sin error. 2.1.2.1 Señale personas u objetos a que el maestro haga referencia por medio de enunciados. 2.1.2.2 Practique escuchando los nuevos enunciados hasta que sea capaz de identificar los objetos o personas a que se refieren. 2.1.2.3 Escuche enunciados de las dos unidades y exprese su contenido en forma no oral. 2.2.1.1 Ejercite la pronunciación de los nuevos enunciados, hasta que ésta sea correcta. 2.2.1.2 Practique oralmente las expresiones y estructuras estudiadas. 2.2.1.3 Emplee las expresiones y estructuras estudiadas en situaciones reales o simuladas. 2.2.2.1 Practique las estructuras de las unidades 1 y 2 preguntando y respondiendo. Ejemplos: who (is-are)? What is it? Is it (a-an-the)? Where is the? Where are you? Where is Robert? 2.2.2.2 Ejercite la actividad anterior hasta que consiga hacerlo sin error. 2.2.3.1 Repita la descripción de una ilustración o de una situación en el salón de clase. 2.2.3.2 Practique bajo la dirección del maestro la descripción de situaciones, objetos y personas en el salón de clase. 2.2.3.3 Realice la actividad anterior para describir ilustraciones. 2.2.3.4 Haga ejercicios de identificación y localización de los objetos que hay en el salón de clase. 2.3.1.1 Exprese correctamente enunciados sencillos para describir objetos e ilustraciones. 2.3.1.2 Pronuncie los enunciados de la actividad anterior acompañados de la expresión escrita. 2.3.1.3 Practique la lectura de enunciados sencillos en la forma en que se presentaron en la actividad anterior. 2.3.1.4 Practique en cada clase la lectura de la fecha después de haberla pronunciado correctamente. 2.3.1.5 Realice la lectura de los enunciados conocidos sin representación.

UNIDAD 3: La escuela

Estructuras básicas: (This-that) is (a-an-the) Is (this-that) (a-an-the)? Yes, It is. No, It isn't. What's (this-that)? It's (a-an-the) It's (a-an) (my-your) (red-new)? Is it (a-an-the) (my-your) (red-new)? Yes, It is. No, It isn't. (They-these-those) are Are (they-these-those)? Yes, they are. No, they aren't. What are (they-these-those)? (They-these-those) are (my-your) (new-rad) Where are you? We are in our classroom. **Vocabulario:** uso de modificadores (calificativos, numerales, colores principales, etc.) Calendario y estaciones del año. Expresiones alusivas al tema. What color (is-are)?

Objetivos particulares: al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 3.1 **Comprensión auditiva:** expresará en forma no oral el contenido de enunciados de las unidades 1, 2 y 3. 3.2 **Expresión oral:** dialogará usando correctamente las estructuras básicas y vocabulario de las unidades estudiadas. 3.3 **Lectura:** leerá correctamente enunciados sencillos en que se usen las estructuras básicas y vocabulario de las unidades 1, 2 y 3. 3.4 **Escritura:** escribirá enunciados sencillos en que se usen las estructuras básicas y vocabulario de las unidades 1, 2 y 3.

Objetivos específicos: 3.1.1 Realizará sin vacilación por lo menos quince órdenes de las que habitualmente se dan en clase. 3.1.2 Identificará los objetos e ilustraciones que se le indiquen en enunciados sencillos sobre los temas estudiados. 3.2.1 Expresará correctamente los enunciados de las unidades 1, 2 y 3. 3.2.2 Conversará usando las expresiones habituales. 3.2.3 Expresará mediante enunciados sencillos, lo que ve en ilustraciones sobre las estaciones. 3.3.1 Leerá correctamente en voz alta enunciados sencillos en que se usen las estructuras y vocabulario de las unidades 1, 2 y 3. 3.3.2 Realizará la lectura de comprensión de enunciados sencillos. 3.3.3 Identificará los objetos o ilustraciones que se le expresen por escrito en enunciados sencillos. 3.4.1 Escribirá correctamente enunciados en que se apliquen las estructuras y vocabulario estudiados.

Actividades que se sugieren: 3.1.1.1 Actúe como le indique el maestro mientras éste enuncia cada una de las órdenes: take (the-your) Give me (the-a-an-your) Read Write Erase 3.1.1.2 Escuche y realice cada una de las órdenes de la actividad anterior hasta que las distinga. 3.1.1.3 Practique escuchando las órdenes aprendidas hasta que las realice automáticamente. 3.1.2.1 Escuche cuidadosamente y señale lo que se le indica en el enunciado. 3.1.2.2 Practique la audición de enunciados hasta que identifique sin dificultad los objetos a que se refieren. 3.2.1.1 Repita después del maestro los nuevos enun-

ciados. 3.2.1.2 Practique los enunciados de la actividad anterior hasta que los exprese con soltura. 3.2.1.3 Aplique correctamente los enunciados de las unidades 1, 2 y 3. 3.2.2.1 Realice ejercicios de sustitución para practicar las estructuras básicas. 3.2.2.3 Responda a las preguntas de su maestro y compañeros usando adecuadamente las estructuras y vocabulario estudiados. 3.2.3.1 Formule enunciados sencillos sobre las estaciones ayudándose con lo que le sugiera una lámina. 3.2.3.2 Aplique los modificadores para enunciar lo que vea en ilustraciones sobre las estaciones. (Use un solo modificador en el enunciado) 3.3.1.1 Pronuncie después de su maestro enunciados que describan objetos o ilustraciones. 3.3.1.2 Repita después de su maestro los enunciados anteriores que se le presenten por escrito acompañando a las representaciones. 3.3.1.3 Lea los enunciados escritos sin representaciones. 3.3.2.1 Practique la lectura de comprensión relacionando y contestando enunciados escritos. 3.3.2.2 Complete enunciados escritos. Ejemplos: are books. What is? It's a The books are on 3.3.3.1 Escoja de entre varios objetos o ilustraciones el que corresponda al enunciado escrito. () It's a table, () It's a chair, () It's a book, () It's an eraser, () It's a ball, () It's a ruler, () It's a pencil. 3.3.3.2 Escoja entre varios enunciados escritos el que corresponda a una ilustración u objeto. 3.4.1.1 Copie enunciados que le presente el maestro. 3.4.1.2 Complete por escrito enunciados con lo que se le presente objetivamente; ejemplos: it's a It's under the 3.4.1.3 Complete enunciados. Ejemplos: these books. They're the table.

UNIDAD 4: La escuela

Estructuras básicas: there is (a-an) (in-on-under) the Is there (a-an) (in-on-under) the? Yes, there is. No, there isn't. There are (some-many) (in-on-under) the Are there (any) (in-on-under) the? Yes, there are. No, there aren't. How many are there (in-on-under) the? There's only one. There are What time is it? It's It's past It's to **Vocabulario:** el reloj. Numerales necesarios. Expresiones alusivas al tema. Ordenes.

Objetivos particulares: al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 4.1. **Comprensión auditiva:** expresará objetivamente que entiende el contenido de enunciados orales de las 4 unidades estudiadas. 4.2 **Expresión oral:** se expresará usando enunciados sencillos sobre lo aprendido en las unidades 1, 2, 3 y 4. 4.3 **Lectura:** leerá correctamente, entendiéndolos, enunciados de las unidades 1, 2, 3 y 4. 4.4 **Escritura:** escribirá enunciados sencillos en que se integren los conocimientos de las unidades 1, 2, 3 y 4.

Objetivos específicos: 4.1.1 Expresará objetivamente la hora que se le indique en forma oral. 4.1.2 Realizará las órdenes de las unidades 1, 2, 3 y 4. 4.1.3 Identificará objetos, ilustraciones, etc., que se le indiquen mediante enunciados sencillos sobre los temas de las unidades 1, 2, 3 y 4. 4.2.1 Usará cualquiera de las expresiones aprendidas hasta el presente. 4.2.2 Dirá la hora cuando se le solicite. 4.2.3 Conversará usando enunciados sencillos, sobre temas de las unidades 1, 2, 3 y 4. 4.3.1 Leerá enunciados en que se integren estructuras y vocabulario de las unidades 1, 2, 3 y 4. 4.3.2 Expresará objetivamente el contenido de sencillos enunciados escritos en relación con las unidades 1, 2, 3 y 4. 4.4.1 Escribirá enunciados sencillos en que se usen estructuras y vocabulario de las unidades 1, 2, 3 y 4.

Actividades que se sugieren: 4.1.1.1 Señala, moviendo los manecillas de un reloj, la hora que se le indique oralmente. 4.1.1.2 Dibuje, en la carátula de un reloj, la hora que se anuncie oralmente. 4.1.1.3 Escriba con cifras la hora que se le indique oralmente. 4.1.2.1 Escuche las siguientes órdenes y observe lo que se le hace: answer ask pronounce pick up the put away bring the 4.1.2.2 Practique escuchando y ejecute las nuevas órdenes. 4.1.2.3 Practique escuchando cuidadosamente y ejecutando las órdenes que se le den. 4.1.3.1 Escuche cuidadosamente y señale lo que se le indique en enunciados orales, como: he's The is (in-on-under) the These are (good-big) There is a (in-on-under) the 4.1.3.2 Practique la audición de enunciados hasta que identifique los objetos a los cuales se refieren. (Nota: cuando se trate de ejercitar la percepción auditiva, procure el maestro expresarse sin mímica). 4.1.3.3 Practique escuchando la descripción de ilustraciones semejantes en las que cambien sólo algunos elementos e identifique la que corresponda en cada caso. 4.2.1.1 Repita corralmente después del maestro los nuevos enunciados. 4.2.1.2 Repita individualmente los enunciados de la actividad anterior. 4.2.1.3 Practique los enunciados de la actividad anterior hasta que los exprese con soltura. 4.2.1.4 Complete oralmente algunos enunciados que se le digan, ejemplos: there are seven days in a There are four seasons in a etc. 4.2.1.5 Describa con enunciados sencillos su salón de clase o lo que vea en una lámina que se le muestre, como: this is my classroom. It's clean. There are many seats. That is a picture. There's a boy in the garden. It's summer. There are some big trees. 4.2.2.1 Repita después del maestro la hora que éste vaya señalando y diciendo: It's o'clock. 4.2.2.2 Diga la hora exacta que se le señale en un reloj. 4.2.2.3 Practique diciendo la hora que sus compañeros le señalen o señalando la que le digan. 4.2.2.4 Repita después de su maestro la hora y minutos siguiendo los pasos de las actividades para decir la hora exacta. 4.2.2.5 Practique diciendo los minutos que faltan para la hora como en la actividad anterior. 4.2.2.6 Dialogue contestando y preguntando la hora con una carátula de manecillas móviles. What time is it? It's fifteen. It's past It's to 4.2.3.1 Conteste a preguntas que se le hagan integrando una sencilla conversación. Ejemplo: are you in a nice school? Yes, I am. Are the big classrooms on the first floor? No, they aren't. They are on the third floor. Where are the labs? They're on the second floor. 4.2.3.2 Haga preguntas a su maestro y compañeros para integrar una sencilla conversación. Ejemplo: what time is it? It's seven o'clock. Are you ready for school? Yes, I am. What day is today? It's Monday. What's the date? It's December What season is this? It's autumn (fall). 4.3.1.1 Repita después del maestro los enunciados que se le presenten. 4.3.1.2 Lea oralmente con la debida entonación los enunciados que se le presenten. 4.3.1.3 Lea en silencio con objeto de contestar oralmente preguntas que se le hagan sobre el texto. 4.3.1.4 Complete oralmente enunciados escritos escogiendo de una lista las palabras necesarias, ejemplo: school-group-is-first-student-many. Jane my classmate. She is a good We are in a secondary We are in grade "A". There are students in this group. 4.3.2.1 Dibuje los objetos o situaciones que se le indiquen por escrito, ejemplos: William is on the platform.

There is a desk on the platform, too. There are some books on the desk. There is a clock on the wall. It's ten thirty. 4.3.2.2 **Escoja** de entre varios objetos o ilustraciones el que corresponda al enunciado escrito. Ejemplo: a) There's an apple on the table. b) There are four apples on the table. c) There are four apples under the table. 4.4.1.1 **Copie** los nuevos enunciados después de pronunciarlos y leerlos correctamente. 4.4.1.2 **Complete** enunciados escritos con lo que se exprese en ilustraciones sobre las unidades estudiadas. 4.4.1.3 **Complete** enunciados escritos con lo que se exprese en ilustraciones sobre las unidades estudiadas. 4.4.1.4 **Conteste** por escrito a preguntas como: Is there (a-an) (in-on-under) the Are there any (in-on-under) the? How many are there (in-on-under) the? What time is it?

UNIDAD 5: Actividades escolares

Estructuras básicas: (Betty-John-The girls) (is-are) ing now. (Is-Are) (Betty-John-The girls) ing? Yes, (she-he-they) (is-are). No, (she's-he's-they're) ing. No, (she-he-they) (isn't-aren't). Who is ing? (Robert-they-we) (is-are). (What-Where) (is-are-am) (John-you-I) ing? (He-I-You) (is-am-are) ing. **Vocabulario:** actividades dentro y fuera del salón de clase. Asignaturas. Expresiones alusivas al tema: I'm tired. I'm hungry, etc.

Objetivos particulares: al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 5.1. **Expresión auditiva:** expresará en forma no oral el contenido de enunciados de las unidades 1, 2, 3, 4 y 5. 5.2 **Expresión oral:** se expresará usando correctamente las estructuras básicas y vocabulario de las unidades 1, 2, 3, 4 y 5. 5.3 **Lectura:** leerá correctamente enunciados sencillos en que se apliquen estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas. 5.4 **Escritura:** se expresará por escrito usando enunciados sencillos con elementos de las unidades estudiadas.

Objetivos específicos: 5.1.1 Realizará o simulará cualquier actividad relacionada con el tema que se le indique oralmente. 5.1.2 Realizará cualquier orden de las estudiadas en las unidades anteriores. 5.2.1 Repetirá correctamente los enunciados relativos a la unidad. 5.2.2 Usará oportunamente las expresiones correspondientes a las unidades 1, 2, 3, 4 y 5. 5.2.3 Conversará usando estructuras y vocabularios de las unidades estudiadas. 5.3.1 Leerá en voz alta enunciados de las unidades 1, 2, 3, 4 y 5. 5.3.2 Realizará o simulará estar realizando las actividades que se le indiquen por escrito. 5.3.3 Expresará objetivamente el contenido de enunciados escritos. 5.4.1 Escribirá enunciados sencillos de las unidades estudiadas. 5.4.2 Escribirá preguntas y respuestas correspondientes a acciones que se le muestren por otros medios distintos a la escritura.

Actividades que se sugieren: 5.1.1.1 Escuche lo que dice el maestro y observe las diferentes acciones que éste represente. 5.1.1.2 Imite las acciones que ejecute el maestro mientras éste vaya diciendo: I'm writing, I'm reading, I'm erasing, etc. 5.1.1.3 Seleccione la ilustración que represente la acción que el maestro indique oralmente. Ejemplo: Irene is playing ball, Alfred is swimming, The boys are running in the park, etc. 5.1.1.4 Practique simulando las acciones que expresen oralmente su maestro y compañeros. 5.1.2.1 Practique escuchando y ejecutando las órdenes ya conocidas en situaciones reales o simuladas. 5.2.1.1 Repita los enunciados dados por el maestro mientras simula las acciones. 5.2.1.2 Señale las ilustraciones al mismo tiempo que pronuncia el enunciado correspondiente. 5.2.1.3 Expresé por medio de enunciados orales, las acciones que realiza el maestro o sus compañeros. 5.2.2.1 Emplee siempre que sea posible las órdenes y expresiones de cortesía. 5.2.2.2 Describa oralmente lo que se le presente en una situación. Ejemplos: It's spring. It's warm today. There are some boys in the park. Robert is running; Fred is riding on a blue bicycle. Some girls are skating. 5.2.3.1 Observe la situación que le presente el maestro y conteste a sus preguntas. Ejemplos: What is doing? What are doing? 5.2.3.2 Haga a sus compañeros las preguntas de la actividad anterior. 5.2.3.3 Observe la acción simulada por el maestro y conteste a la pregunta: what am I doing? 5.2.3.4 Haga a sus compañeros la pregunta de la actividad anterior. 5.2.3.5 Dialogue con su maestro y sus compañeros utilizando enunciados como: Is Alice playing ball? No, she isn't. What's she doing? She's jumping rope. Where? In the playground. 5.3.1.1 Escuche a su maestro mientras éste lee los enunciados escritos. 5.3.1.2 Lea en voz alta después del maestro cada enunciado. 5.3.1.3 Practique la lectura de enunciados de las unidades estudiadas. 5.3.2.1 Lea en silencio enunciados y simule realizar la actividad que expresan. 5.3.2.2 Identifique el enunciado que corresponda a la actividad que se realice o simule. 5.3.2.3 Identifique las ilustraciones que corresponden a los enunciados escritos que se le presenten. 5.3.3.1 Dibuje las situaciones que se le indiquen por escrito. Ejemplos: the children are in the park. Mary is playing ball with Jane and Martha. The boys are playing ball, too. They are playing football, Fred is kicking the ball. 5.3.3.2 Escoja de entre varias ilustraciones la que corresponda al enunciado escrito. 5.4.1.1 Copie los enunciados de la unidad después de pronunciarlos y leerlos correctamente. 5.4.1.2 Complete enunciados escritos con la acción que se le indique en una ilustración. 5.4.1.3 Complete enunciados escritos con la acción que se le indique por medio de música. 5.4.1.4 Conteste por escrito a preguntas como: What (is-are-am) (he-she-you-they-I) doing? a la vez que observa ilustraciones o acciones realizadas por sus compañeros y su maestro. 5.4.1.5 Practique la escritura de enunciados de las unidades anteriores. 5.4.2.1 Escriba preguntas y respuestas sobre las acciones que simulen sus compañeros o el maestro. Ejemplos: who is ing? What (is-are-am) (he-you-I) ing? Where (is-are) (he-you-they) ing? 5.4.2.2 Escriba preguntas y respuestas sobre las acciones que se muestren en ilustraciones.

UNIDAD 6: Actividades extracolegiales

Estructuras básicas: (Victor-The children) can Can (you-Victor-The children)? Yes, (I-he-they) can. No, (I-he-they) can't. Who can? (I-Jane-they) can. (What-Where) can (you-John-they)? (We-he-they) can This is (my-his-their) Is it (your-his-their)? No It's (her-our) These are (your-their) Are those (his-their)? Yes, they are. No, they aren't. What's the color of (your-his-her) (hair-eyes)? It's They're **Vocabulario:** partes del cuerpo humano, Prendas de vestir. Ampliar el número de modificadores. Empleo de with. Expresiones: what's his name? William. What's her name? Rose.

Objetivos particulares: al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 6.1 *Comprensión auditiva:* expresará en forma no verbal, el contenido de enunciados de las seis unidades estudiadas. 6.2 *Expresión oral:* se expresará mediante enunciados sencillos usando las estructuras básicas y el vocabulario de las unidades estudiadas. 6.3 *Lectura:* leerá correctamente entendiéndolos, enunciados de las seis unidades. 6.4 *Escritura:* escribirá enunciados sencillos en que se usen estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas.

Objetivos específicos: 6.1.1 Realizará o simulará ejecutar cualquier actividad que se le indique de las unidades estudiadas. 6.1.2 Ejecutará sin vacilación cualquier orden de las usuales en clase, sin ver al maestro mientras las anuncia. 6.2.1 Pronunciará correctamente los nuevos enunciados de la unidad. 6.2.2 Usará con fluidez los enunciados aprendidos durante el curso. 6.2.3 Expresará mediante enunciados orales lo que se le presente objetivamente. 6.2.4 Conversará sobre temas de las unidades ya estudiadas. 6.3.1 Leerá correctamente en voz alta enunciados que contengan estructuras y vocabulario de las seis unidades. 6.3.2 Leerá enunciados para poder realizar las actividades que se le indique. 6.4.1 Escribirá enunciados en que se usen las estructuras y vocabularios de las unidades 1, 2, 3, 4, 5 y 6. 6.4.2 Describirá mediante enunciados escritos, ilustraciones alusivas a los temas estudiados.

Actividades que se sugieren: 6.1.1.1 Realice las acciones enunciadas oralmente por el maestro. 6.1.1.2 Represente por medio de dibujo o mímica lo enunciado en forma oral por el maestro. 6.1.1.3 Escuche los enunciados orales del maestro mientras éste simula situaciones que ilustren el uso de *can*. 6.1.1.4 Escoga la ilustración que corresponda al enunciado oral presentado por el maestro. Ejemplos: He's strong man. He can carry many books. 6.1.2.1 Practique la comprensión auditiva ejecutando cualquier una de las órdenes ya conocidas que escuche. 6.1.2.2 Escuche sin ver a la persona que habla o, si es posible en una grabación las órdenes ya conocidas y las ejecute. 6.2.1.1 Repita los enunciados expresados por el maestro cuando éste simula situaciones. 6.2.1.2 Expresé el enunciado correspondiente a la ilustración señalada por el maestro. 6.2.1.3 Expresé el enunciado correspondiente a la ilustración que él mismo señala. 6.2.2.1 Describa oralmente en forma sencilla situaciones usuales en su vida diaria. Ejemplos: my dog Ringo is big. He can jump very high with his long legs. He can run very fast. We can go to the park together. We can play there with the ball. 6.2.3.1 Describa oralmente acciones que simulen o realicen sus compañeros. 6.2.3.2 Describa oralmente las acciones representadas en dibujos o grabados. 6.2.4.1 Describa oralmente sus prendas de vestir, las de su maestro y sus compañeros. Ejemplos: His sweater is blue. Her uniform is pink. My shoes are black. 6.2.4.2 Describa oralmente, en forma sencilla, algunas características físicas propias y de sus compañeros. 6.2.4.3 Conteste preguntas hechas por su maestro. 6.2.4.4 Haga preguntas a su maestro y a sus compañeros. Ejemplos: What can you do with your (eyes-noise-feet)? 6.2.4.5 Dialogue utilizando enunciados en los que se integren los conocimientos adquiridos en todas las unidades estudiadas. 6.3.1.1 Escuche a su maestro, mientras éste lee enunciados sencillos ya conocidos. 6.3.1.2 Siga en silencio la lectura que hace el maestro, de los enunciados de la actividad anterior. 6.3.1.3 Lea en voz alta y con la entonación debida los enunciados de la actividad anterior. 6.3.2.1 Lea un texto sencillo en el que aparezcan vocabulario y estructuras de las seis unidades para después complementar oralmente enunciados en los que se hayan suprimido algunas palabras. Ejemplos: It's a day warm, the sun shining, the children playing the garden, Mary run very fast. Her are very long. 6.3.2.2 Lea en silencio con objeto de contestar oralmente enunciados que se le hagan sobre el texto. 6.4.1.1 Copie los nuevos enunciados que presente el maestro. 6.4.1.2 Complemente enunciados que se le hayan presentado previamente. 6.4.2.1 Complete por escrito enunciados que se le presenten. 6.4.2.2 Describa, por escrito, lo que ve en una ilustración.

UNIDAD 7: La casa

Estructuras básicas: (Pedro-Rosa) has (a-an-the) Who has (a-an-some)? (The boys-Pedro and Rosa) have (I-he-you-they) have (breakfast-lunch). at (7-12) (Pedro-she) has (milk-coffee) for (breakfast-lunch). **Vocabulario:** partes de la casa. Las comidas, alimentos, utensillos usados en la mesa.

Objetivos particulares: al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 7.1 *Comprensión auditiva:* demostrará entender el contenido de enunciados de las unidades estudiadas. 7.2 *Expresión oral:* se expresará mediante enunciados orales usando las estructuras básicas y el vocabulario de las unidades estudiadas. 7.3 *Lectura:* leerá correctamente entendiéndolos, los enunciados de las siete unidades del curso. 7.4 *Escritura:* se expresará por escrito mediante enunciados sencillos en que se usen las estructuras básicas y vocabulario de las siete unidades.

Objetivos específicos: 7.1.1 Simulará o realizará cualquier actividad u orden de esta unidad o de las anteriores que se le indique oralmente. 7.1.2 Realizará cualquier orden de las usuales sin ver a la persona que las anuncia. 7.2.1 Pronunciará correctamente los nuevos enunciados de la unidad. 7.2.2 Conversará sobre temas de la unidad y de las unidades anteriores. 7.2.3 Usará con soltura los enunciados aprendidos en esta unidad y en las anteriores. 7.3.1 Leerá correctamente en voz alta enunciados de esta unidad y de las anteriores. 7.3.2 Expresará objetivamente el contenido de enunciados escritos. 7.3.3 Escogerá la alternativa para completar enunciados. 7.4.1 Escribirá correctamente enunciados en que se usen estructuras y vocabulario de las unidades ya estudiadas. 7.4.2 Redactará enunciados sencillos sobre lo aprendido en esta unidad y en las anteriores.

Actividades que se sugieren: 7.1.1.1 Simule o realice actividades enunciadas oralmente sobre temas ya conocidos. 7.1.1.2 Escuche atentamente las órdenes enunciadas por el maestro, relacionadas con el tema de la unidad. Ejemplos: clean your room. Set the table. Eat your breakfast. Drink your coffee. Wash the dishes. 7.1.1.3 Simula realizar, o ejecute, las órdenes de la actividad anterior. 7.1.1.4 Escuche los nuevos enunciados orales del maestro relativos a la unidad. 7.1.1.5 Seleccione la ilustración que represente lo expresado oralmente por el maestro. 7.1.1.6 Haga dibujos representando los enunciados orales del maestro. 7.1.2.1 Practique la audición de las nuevas órdenes hasta que las realice o simule realizarlas sin vacilación. 7.1.2.2 Ejecute sin titubeos cualquiera de las órdenes ya conocidas. 7.2.1.1 Repita los enunciados dados por el maestro hasta que lo haga correctamente. 7.2.1.2 Formule enunciados como los de la actividad anterior cuando se le presenten las ilustraciones correspondientes. 7.2.2.1 Conteste a preguntas que se le hagan sobre ilustraciones.

Ejemplo: Is this a bedroom? No, it isn't. It's a bathroom. Who has a? 7.2.2.2 Conteste a preguntas como: who has a big house? Who has a garden? Are there many rooms in your house? Is in the kitchen your mother? 7.2.2.3 Dialogue con su maestro y sus compañeros integrando enunciados de ésta y las demás unidades conocidas. Ejemplo: are you having breakfast? No, I'm not. What are you doing? I'm having my English lesson. 7.2.3.1 Describa oralmente en forma sencilla situaciones reales referentes a su hogar y a sus alimentos. Ejemplos: our apartment is small. It has a living room, a dining room, a kitchen, two bedrooms and a bathroom. My family has lunch at 3:00. We have only vegetables. 7.2.3.2 Describa oralmente situaciones que se le presenten por medio de ilustraciones sobre los temas ya conocidos. 7.3.1.1 Repita con sus compañeros, después del maestro, los nuevos enunciados escritos que se le presenten, cuidando la entonación y el ritmo. 7.3.1.2 Lea individualmente en voz alta los enunciados de la actividad anterior. 7.3.1.3 Practique leyendo sencillas textos en los que aparezcan los enunciados aprendidos. 7.3.2.1 Simule o ejecute las órdenes de la actividad 7.1.1.2 que se le presenten por escrito. 7.3.2.2 Conteste oralmente a preguntas que se le hagan por escrito. 7.3.2.3 Escoja entre varios enunciados que se le presenten por escrito el que corresponda a cada ilustración y lo coloque debajo de la misma. 7.3.3.1 Escoja de entre varios el elemento que complete correctamente el enunciado. Ejemplos: we have our (meals-house-school-yard) in the dining room. Mary is eating her soup with a (pencil-spoon-ruler). 7.4.1.1 Copie los nuevos enunciados que presente el maestro después de pronunciarlos correctamente. 7.4.1.2 Complete enunciados ya conocidos. 7.4.1.3 Formule diversos enunciados sustituyendo términos. Ejemplos: we have (breakfast-lunch-dinner) (in the morning-at-noon-in the evening). (The baby-we) (has-have) (milk-meat) for (breakfast-dinner). 7.4.1.4 Escriba los enunciados de las unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 que le dicte el maestro. 7.4.2.1 Formule enunciados ordenando los elementos que se le den. Ejemplo: Kitchen preparing mother dinner is the in. Mother is preparing dinner in the kitchen. 7.4.2.2 Conteste preguntas acerca de ilustraciones que se le presenten. 1. What's on the wall? 2. Where's the ball? 3. What's the girl doing? 4. Who has a book? 7.4.2.3 Escriba un diálogo sencillo motivado por una situación que se le presente. 7.4.2.4 Escriba en el pizarrón enunciados sencillos partiendo de un elemento o elementos dados oralmente por el maestro. Ejemplo: Can (We can see the blackboard). Working (Father is working in a factory). On the table (The glasses are on the table). 7.4.2.5 Redacte enunciados que describan situaciones o ilustraciones.

UNIDAD B: La familia

Estructuras básicas: this is (Pat's-The teacher's-Louis') Whose is it? It's (Pat's-The teacher's-Louis'). Is it your (brother's-sister's)? Yes, it is. No, it isn't. No, it's (his brother's-your cousin's). His (parents'-cousin's) car is (new-red). **Vocabulario:** miembros de la familia inmediata. Expresiones: "what's yours name? What color are yours?"

Objetivos particulares: al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 8.1 *Comprensión auditiva:* demostrará entender enunciados orales que contengan estructuras y vocabulario estudiados en el curso. 8.2 *Expresión oral:* se expresará mediante enunciados orales usando estructuras básicas y vocabulario de las unidades del curso. 8.3 *Lectura:* leerá enunciados con estructuras y vocabulario de cualquier unidad del curso. 8.4 *Escritura:* se expresará por escrito mediante enunciados sencillos en que se usen las estructuras básicas y vocabulario de las ocho unidades.

Objetivos específicos: 8.1.1 Realizará sin vacilación cualquier orden oral de las aprendidas en el curso. 8.1.2 Expresará objetivamente el contenido de cualquier enunciado oral de los estudiados en el curso. 8.2.1 Pronunciará correctamente los enunciados de la unidad. 8.2.2 Conversará usando estructuras y vocabulario estudiados en el curso. 8.2.3 Describirá oralmente ilustraciones o situaciones sencillas. 8.3.1 Leerá en voz alta cualquier enunciado en que se usen las estructuras y vocabulario estudiados en el curso. 8.3.2 Expresará objetivamente el contenido de cualquier párrafo en que se usen vocabulario y expresiones del curso. 8.3.3 Resolverá pruebas de comprensión de una lectura dada. 8.4.1 Escribirá correctamente enunciados en que se usen las estructuras y vocabulario aprendidos en el curso. 8.4.2 Expresará por escrito situaciones en que se use lo aprendido en el curso. 8.4.3 Describirá por escrito el contenido de ilustraciones o situaciones sobre cualquiera de los temas del curso.

Actividades que se sugieren: 8.1.1.1 Escuche atentamente y ejecute las órdenes enunciadas por el maestro. 8.1.1.2 Practique escuchando y realizando las órdenes que se le den. 8.1.2.1 Represente por medio de un dibujo esquemático lo enunciado en forma oral por el maestro. Ejemplos: Mr. Smith is the father. He's reading. Mrs. Smith is the mother. She's cleaning the chair. Jim and Susan are the children. They're playing 8.1.2.2 Escuche los enunciados del maestro mientras éste ilustra el uso de 's y de 's. Ejemplos: that is Mary's sweater. Look at James' book. Where are your brother's shoes? 8.1.2.3 Practique escuchando y señalando los objetos a que se refieren los enunciados de la actividad anterior. 8.1.2.4 Escuche los enunciados relativos a miembros de la familia e identifique en una ilustración la persona a que se refieren. 8.2.1.1 Repita con sus compañeros después del maestro los nuevos enunciados que se le presenten. 8.2.1.2 Repita individualmente en voz alta los enunciados de la actividad anterior. 8.2.1.3 Formule enunciados relacionándolos con las situaciones o ilustraciones que se le presenten. 8.2.2.1 Practique dando y/o ejecutando órdenes. 8.2.2.2 Conteste a preguntas sencillas sobre el tema de la unidad integrando los conocimientos anteriores. Ejemplos: is this your sister's sweater? Where is your father's coat? Who has Robert's tie? Whose shoes are these? What's your father's name? What color are your father's eyes? 8.2.2.3 Haga a sus compañeros las preguntas de la actividad anterior. 8.2.2.4 Conteste a preguntas que se le hagan, sobre ilustraciones después de observarlas cuidadosamente. Ejemplos: who is he? Where's Tom? What's Tom's sister doing? Is she Charles' cousin? Is this her aunt's car? What color is her aunt's car? 8.2.2.5 Dialogue con su maestro y compañeros usando el nuevo vocabulario y las estructuras básicas estudiadas en el curso. 8.2.3.1 Describa oralmente con enunciados sencillos las ilustraciones que se le presenten. 8.2.3.2 Describa oralmente en forma sencilla situaciones referentes a los temas de esta unidad y de las anteriores. 8.2.3.3 Formule oralmente enunciados sencillos para narrar sus experiencias personales. Ejemplo: my name is Pedro. I'm Mexican. My family and I are living in Saltillo. My father is working in a factory. My mother is at home. I have two bro-

thers and three sisters. My mother's cousin is living in our house. She's my brother's good-mother. 8.3.1.1 Repita junto con sus compañeros, después del maestro los enunciados escritos que se le presenten. 8.3.1.2 Lea individualmente y en voz alta los enunciados de la actividad anterior. 8.3.1.3 Lea oralmente con la debida entonación los enunciados que se le presente. 8.3.2.1 escoja entre varios objetos o ilustraciones lo que corresponda a un enunciado escrito. 8.3.2.2 Lea un párrafo y dibuje o ilustre el contenido del mismo. 8.3.2.3 Lea en silencio textos que incluyan estructuras y vocabulario del curso y conteste oralmente a las preguntas que se le hagan por escrito. 8.3.3.1 Lea y escoja de entre varios elementos escritos el que complete correctamente los enunciados. 8.3.3.2 Lea en silencio y conteste preguntas que se le hagan sobre un párrafo. 8.3.3.3 Lea los enunciados conocidos y sustituya algunos de sus términos. Ejemplo: my father's (sister-brother) is my (aunt-uncle). 8.4.1.1 Copie los enunciados de la unidad después de enunciarlos y leerlos correctamente. 8.4.1.2 Complete enunciados escritos con la palabra o palabras que expresan lo que se indique en una ilustración. 8.4.2.1 Conteste por escrito las preguntas que el maestro haga al mostrar objetos pertenecientes a sus compañeros. Ejemplo: whose (watch-pen-bag) is it? 8.4.2.2 Escribirá enunciados referentes a una situación o ilustración. 8.4.2.3 Practique la escritura de enunciados de todas las unidades del curso por medio de ejercicios de complementación, sustitución o dictado. 8.4.3.1 Expresará por escrito las acciones que se representen. 8.4.3.2 Describa lo que ve en las ilustraciones. 8.4.3.3 Describe situaciones o ilustraciones referentes a cualquier unidad del curso en enunciados más amplos que los de las actividades anteriores. 8.4.3.4 Narra por escrito con enunciados sencillos, experiencias personales.

2º grado

Objetivos generales: Los aspectos que se han considerado para el diseño de programación son: *comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura*. Para cada aspecto se ha formulado un objetivo general. *Comprensión auditiva:* "entender la lengua extranjera hablada". *Expresión oral:* "hacerse entender en la lengua extranjera". *Lectura:* "comprender y adecuar la lengua extranjera escrita". *Escritura:* "expresarse por escrito en la lengua extranjera". Sugerencias didácticas: Para guiar más eficazmente el aprendizaje de una lengua extranjera conviene que el maestro realice un análisis de ésta contrastándola con la lengua vernácula; para prever las principales dificultades que se van a presentar en el aprendizaje. Ya en la práctica didáctica conviene tratar estas dificultades indirectamente, es decir, ejercitándolas en contextos significativos para que el alumno llegue a dominarlas automáticamente, sin compararla con la lengua materna. Para elegir y graduar la presentación de dificultades gramaticales conviene presentar sólo una dificultad en cada ocasión: enseñar las estructuras nuevas con vocabulario conocido; enseñar el nuevo vocabulario con estructuras ya conocidas; enseñar primero los aspectos concretos (v.g. palabra que presentan un contenido concreto y fácilmente objetivable); contextualizar las estructuras por medio de dibujos, mímica o simulación de situaciones que ejemplifiquen su significado y uso habitual; consolidar el proceso de enseñanza aprendizaje recurriendo constantemente a los aspectos ya enseñados y practicándolos sin cesar para evitar la revisión posterior de los temas estudiados ya que ésta se opone totalmente a los principios psicopedagógicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sobre todo al principio, conviene reducir el vocabulario y poner énfasis en el aprendizaje de las estructuras. Esto no quita al maestro la libertad de introducir en cada caso concreto el vocabulario que se requiera en un determinado grupo o situación; pero nunca deberá enseñar vocabulario aislado o en listados. Introduzca siempre una palabra concreta en una expresión completa. El uso de un buen texto le servirá como auxiliar; pero no debe acentuarse a él. Cuando se presenten dificultades fonéticas, conviene hacer una presentación oral clara de la expresión, a la velocidad normal, varias veces; luego pronunciarla lentamente haciendo énfasis en la dificultad y volver inmediatamente a la velocidad normal, para que sea con la entonación y velocidad normales como la repita y memorice el alumno. Una vez que la dificultad ha sido superada y los alumnos pueden repetir una expresión sin esfuerzo, se pasará a ejercitarla oralmente. El maestro procurará ayudarse de ciertas expresiones clave, mímica, o ayudas visuales que le faciliten la presentación y conducción de su clase, a la vez que estimulen el aprendizaje. Recuerde que la traducción o el recurrir a las explicaciones en lengua vernácula destruyen totalmente la motivación intrínseca que puede presentar el aprendizaje de una lengua. Evite la traducción. Actividades: simular, espontáneamente situaciones factibles para dialogar en un contexto natural. Escenificar espontánea o preparadamente situaciones de la vida real: comprar, vender, dar señas, representar personajes, etc. Conversar sobre asuntos sencillos. Hacer sencillas descripciones. Recitar poesías y rimas. Entonar canciones. Dramatizar lecturas sencillas. Realizar todas aquellas actividades que permitan la inventiva de maestros y alumnos para enriquecer, sin cesar, la práctica de la lengua oral y escrita.

UNIDAD: 1 Las vacaciones

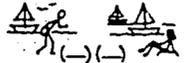
Estructuras básicas: 1. (I-Peter-My friends) (went-played) (to-on) the beach last August. (She-We-They) liked the big waves. They had a good time. 2. Who visited (Roberto-his relatives-him-them)? Peter did. Who brought the presents for (me-her)? Helen and Ramón did.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad, expresiones como: Hurry up! Come on! On (Sunday-Wednesday). In (August-July). What happened then?

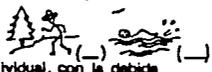
Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad el alumno en: 1.1 *Comprensión auditiva:* Reaccionará adecuadamente y sin error ante enunciados orales de las unidades estudiadas. 1.2 *Expresión oral:* Se comunicará usando las estructuras y vocabulario aprendidos. 1.3 *Lectura:* Leerá correctamente y expresará el contenido de cualquier texto en que se usen enunciados conocidos. 1.4 *Expresión escrita:* Redactará textos sobre el tema de la unidad.

Objetivos específicos: 1.1.1 Ejecutará las órdenes habituales y las relacionadas con el tema de la unidad. 1.1.2 Relacionará enunciados orales con ilustraciones. 1.2.1 Producirá correctamente enunciados con elementos conocidos. 1.2.2 Conversará sobre el tema de la unidad, por medio de enunciados sencillos. 1.2.3 Recitará alguna pequeña rima alusiva al tema. 1.3.1 Leerá correctamente cualquier enunciado que contenga estructuras y vocabulario conocidos. 1.3.2 Expresará objetivamente el contenido de sencillos enunciados escritos relacionados con todo lo estudiado. 1.4.1 Escribirá correctamente los nuevos enunciados. 1.4.2 Describirá actividades que haya realizado durante vacaciones.

Actividades que se sugieren: 1.1.1.1 Escuche al maestro enunciar órdenes y lo observe simular la realización de las mismas. 1.1.1.2 Realice o simule ejecutar en clase las órdenes que se le den. Ejemplos: Pack your things. Put on your hat. Pick up your sunglasses. Drive slowly. Take Lupe's picture. 1.1.2.1 Relacione los enunciados con las ilustraciones representadas en gráficas o dibujos, con los enunciados dados por el maestro. Ejemplos: Last summer... a) Sandra watched the boats. b) Gloria swam in the sea. c) Joe ran in the field. d) Jim ran on the beach.



1.1.2.2 Escuche y observe al maestro describir lugares y actividades relacionados con el tema. Ejemplos: Alice and Peter went to the city of Oaxaca. They visited Monte Albán and Mitla. They saw many tourist there. They admired the ruins and took many pictures. They liked Oaxaca very much. They had a good time there. 1.2.1.1 Repita los enunciados después del maestro. 1.2.1.2 Practique en forma coral e individual, con la debida entonación y ritmo, los enunciados de la unidad. 1.2.1.3 Sustituya las palabras que el maestro indique en algunos de los enunciados que correspondan a situaciones previamente establecidas. Ejemplos: María went to the country. Juan went to the beach. Víctor went to the pyramids. 1.2.1.4 Ordene a sus compañeros realizar o simular acciones referentes al tema. 1.2.2.1 Describa con enunciados sencillos los lugares y actividades presentados en ilustraciones. 1.2.2.2 Describa actividades ya realizadas. Ejemplos: Last July, Rosa visited her grandmother in Taxco. She made a cake for her. Her grandmother liked it very much. Rosa stayed with her one week. Then she returned to México City. Now, she's starting school again. 1.2.2.3 Explique a sus compañeros las actividades que realizó. 1.2.2.4 Dialogue con sus compañeros y maestro sobre lugares y actividades alusivas al tema. Ejemplos: Who invited Robert to the beach? Who had an accident? What happened to him? Is he in the hospital? 1.2.3.1 Escuche la rima presentada por el maestro. 1.2.3.2 Repita en coro la rima presentada. 1.2.3.3 Recite individualmente la rima aprendida. 1.3.1.1 Lea en silencio mientras el maestro lo hace en voz alta. 1.3.1.2 Repita, leyendo en voz alta, los enunciados que lee el maestro. 1.3.1.3 Lea correctamente los enunciados que se le presenten. 1.3.1.4 Lea en silencio algún texto y conteste oralmente las preguntas que sobre el mismo se le hagan. 1.3.1.5 Complete oralmente enunciados que se le hagan por escrito referentes a un texto previamente leído. 1.3.2.1 Escoga entre varias ilustraciones la que corresponde al enunciado que se le presente por escrito. 1.3.2.2 Ilustre con dibujos las situaciones que le sean presentadas por escrito. 1.4.1.1 Copie los enunciados de la unidad después de leerlos correctamente. 1.4.1.2 De acuerdo con una ilustración complete enunciados escritos que expresen una acción pasada. 1.4.1.3 Conteste por escrito a preguntas con "WHO" referentes a experiencias vacacionales de los alumnos. 1.4.1.4 Conteste por escrito preguntas que se le hagan referentes a un texto presentado. Ejemplos: Some of my friends went to the mountains with me. Víctor and Alfredo put up the tent and I helped them. Robert caught two rabbits. Alfredo made a big fire and cooked dinner. We all had a good dinner. My friends liked it very much. a) Who went to the mountains? b) Who put up the tent? c) Who caught the rabbits? d) What happened then? 1.4.2.1 Escribe enunciados sencillos que sirvan de pie a ilustraciones referentes a actividades realizadas durante las vacaciones. 1.4.2.2 Describe mediante enunciados sencillos lo que haya hecho durante las vacaciones.



UNIDAD: 2 Fiestas cívicas

Estructuras básicas: 1. Did (you-Rober-the boys) go to the Zócalo on September 15th? Yes, (I-we-he-they) did. No, (I-we-he-they) didn't. (I-We-He-They) didn't have permission. 2. What did (you-Alice-the girls) do on September 16th? (I-We-She-They) watched the ceremony on T.V. 3. Where did the President stand with the flag? On the balcony of the National Palace. 4. Why did they cheer? Because they felt happy. 5. When did they sing the National Anthem? When the ceremony ended.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: On (September 15th-October 12th)

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 2.1 **Comprensión auditiva:** Responderá adecuadamente a enunciados orales en que se usen las estructuras y vocabulario conocidos. 2.2 **Expresión oral:** Se comunicará usando enunciados que contengan las estructuras y vocabulario estudiados. 2.3 **Lectura:** Leerá correctamente y expresará el contenido de cualquier texto en que se usen enunciados conocidos. 2.4 **Expresión escrita:** Redactará textos con estructuras y vocabulario conocidos.

Objetivos específicos: 2.1.1 Ejecutará las órdenes y reaccionará adecuadamente ante las expresiones habituales. 2.1.2 Expresará objetivamente el contenido de enunciados orales sobre los temas aprendidos. 2.2.1 Expresará correctamente nuevos enunciados. 2.2.2 Recitará alguna pequeña prosa o verso relacionado con el tema. 2.2.3 Conversará sobre las fiestas cívicas de su comunidad. 2.3.1 Leerá correctamente los nuevos enunciados en que se presenten el vocabulario y estructuras de la unidad. 2.3.2 Expresará el contenido de cualquier enunciado en que se usen estructuras y vocabulario conocidos. 2.3.3 Demostrará que comprende lo que lee resolviendo diferentes tipos de ejercicios adecuadamente. 2.4.1 Escribirá correctamente los nuevos enunciados. 2.4.2 Redactará por medio de enunciados sencillos la descripción de alguna fiesta cívica en la que haya participado.

Actividades que se sugieren: 2.1.1.1 Escuche las órdenes que el maestro enuncie y observe su ejecución. Ejemplos: March, Salute the Flag. Stand up straight. 2.1.1.2 Ejecute o simule ejecutar las órdenes que el maestro o sus compañeros le den. Ejemplos: Beat the drums. Play the bugle. 2.1.2.1 Escuche atentamente los enunciados que el maestro exprese mientras éste señala ilustraciones referentes al tema. Ejemplos: On September 16th, we celebrated Independence Day. We didn't go to the Zócalo. We watched the parade on T.V.

2.1.2.2 Escoja la ilustración que corresponda al enunciado oral presentado por el maestro. Ejemplos: Point of the picture of Miguel Hidalgo. Choose the Mexican Flag (among the others). Describe the Mexican Flag.

2.2.1.1 Repita con sus compañeros e individualmente los enunciados cuando el maestro le indique. 2.2.1.2 Practique los enunciados de la unidad al mismo tiempo que señala las ilustraciones correspondientes. 2.2.1.3 Describa ilustraciones presentadas por el maestro usando enunciados conocidos. 2.2.2.1 Escuche atentamente una rima que el maestro le presente. 2.2.2.2 Repita la rima aprendida. 2.2.3.1 Conteste a preguntas hechas por el maestro. Where did our President go last September? What did he do at Dolores Hidalgo? Did he speak to the people? 2.2.3.2 Formule preguntas a sus compañeros. 2.2.3.3 Dialogue con sus compañeros y/o con su maestro sobre una situación determinada. 2.3.1.1 Lea en silencio mientras el maestro lee en voz alta, enunciados en los que aparezcan las estructuras de la unidad. 2.3.1.2 Practique la lectura de los enunciados de la actividad anterior. 2.3.1.3 Lea para completar oralmente enunciados escritos escogiendo las palabras de una lista dada. Ejemplos: (took-played-play-sang). Peter _____ the flag last year. John didn't _____ the drum very well. All the students _____ the National Anthem. 2.3.2.1 Lea en silencio textos que incluyan estructuras y vocabulario de la unidad y conteste oralmente a las preguntas que se le hagan por escrito. 2.3.2.2 Lea un párrafo y dibuje o ilustre el contenido del mismo. 2.3.2.3 Escoja entre varias ilustraciones la que corresponda a un enunciado escrito. 2.3.3.1 Lea enunciados conocidos y sustituya algunos de sus términos. 2.3.3.2 Practique la lectura de enunciados relativos a esta unidad por medio de ejercicios de complementación. 2.3.3.3 Complete lógicamente ejercicios de canevá. 2.4.1.1 Copie los enunciados de la unidad después de pronunciarlos y leerlos correctamente. 2.4.1.2 Practique la escritura de enunciados de esta unidad por medio de ejercicios de sustitución, complementación y dictado. 2.4.1.3 Conteste preguntas que se le hagan que requieran respuesta afirmativa. Ejemplos: Did we celebrate the anniversary of our Independence last September? Did the President ring the Liberty Bell? 2.4.1.4 Conteste preguntas que requieran respuesta negativa. Ejemplos: Did Hidalgo arrive in México City? Did he see our country free? Did Morelos go to Chihuahua? 2.4.1.5 Conteste preguntas que se le hagan con palabras interrogativas ya conocidas. Ejemplos: Who rang the Liberty Bell? When did he ring it? Where did he ring it? Why did people follow him? 2.4.2.1 Exprese por escrito algunas acciones que se hayan realizado. 2.4.2.2 Describa lo que ve en una ilustración alusiva al tema. 2.4.2.3 Conteste preguntas que se le hagan referentes a un texto presentado por el maestro. 2.4.2.4 Narre por escrito, con enunciados sencillos, lo sucedido en alguna fiesta cívica.

UNIDAD: 3 Fiestas familiares

Estructuras básicas: 1. (Ruth-They-I) (is-are-am) going to (give-attend) a Christmas party (next month-on December 24th). 2. (Is-Are) (he-the boys) going to (take-invite) (you-his sister-him)? Yes, (he-they) (is-are). No, (he-they) (isn't-aren't). 3. What (is-are) (Bob-you-they) going to do (tomorrow-next week)? (He-I-They) (is-are-am) going to celebrate (his-my-their) birthday. 4. When (is-are) (Ruth-we) going to hang the trimmings? (Next Monday-On December 15th). 5. Where (is-are) (Bob-they) going to buy the (presents-candies)? At the (grocer's-market-department-store). 6. How (is-are) (your family-you) going to celebrate Christmas? (They-We-I) (are-am) going to have a family dinner.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad, integrándolo con el ya conocido. Frases de cortesía como: Merry Christmas! Happy (New Year-Birthday)! I'm glad to see you. Dear (Grandmother-John). With love.

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 3.1 *Comprensión auditiva:* Responderá adecuadamente a enunciados orales que contengan los elementos estudiados. 3.2 *Expresión oral:* Se comunicará verbalmente usando estructuras y vocabulario ya conocidos en combinación con los de esta unidad. 3.3 *Lectura:* Leerá cualquier texto en que se usen vocabulario y estructuras conocidos y expresará su contenido. 3.4 *Expresión escrita:* Redactará textos usando vocabulario y estructuras nuevas integrándolos con los ya conocidos.

Objetivos específicos: 3.1.1 Realizará las órdenes que se le den referentes a la unidad. 3.1.2 Expresará el contenido de enunciados orales relativos al tema de la unidad. 3.2.1 Expresará correctamente los enunciados de la unidad. 3.2.2 Cantará algunos cantos navideños. 3.2.3 Conversará sobre temas de la unidad usando estructuras y vocabulario conocidos. 3.2.4 Usará correctamente las expresiones propias para felicitar de acuerdo con la ocasión. 3.3.1 Leerá cualquier enunciado en que se usen las estructuras y el vocabulario aprendidos. 3.3.2 Expresará el contenido de una lectura sobre el tema de la unidad, en que se integren elementos ya estudiados. 3.4.1 Escribirá enunciados correctamente. 3.4.2 Describirá en forma sencilla los planes que tenga para celebrar las fiestas navideñas. 3.4.3 Redactará una felicitación de Navidad y Año Nuevo.

Actividades que se sugieren: 3.1.1.1 Escuche los enunciados del maestro que describen las acciones que éste realiza. Ejemplos: This is a Christmas tree. I'm putting it in the corner. These are the trimmings. I'm hanging them on the tree. This is white star. I'm putting it on the top of the tree. 3.1.1.2 Ejecute o simule ejecutar las órdenes que se le den. Ejemplos: Alice, put the tree in the corner. Rosa and Edward, hang the trimmings on the tree. Bill, put the white star on the top of the tree. 3.1.2.1 Escuche atentamente los enunciados del maestro mientras éste señala las ilustraciones alusivas al tema. Ejemplos: Next month, we're going to organize a Christmas party. Gilberto is going to bring a Christmas tree. The boys are going to trim the classroom. The girls are going to prepare the food. 3.1.2.2 Señale la ilustración que corresponda a un enunciado oral. 3.2.1.1 Repita coral e individualmente los enunciados presentados por el maestro. Ejemplos: Susana is going to sing Christmas Carol. The boys are going to play games. We're going to exchange presents. 3.2.1.2 Describa las actividades que va a realizar próximamente. 3.2.2.1 Escuche la letra y música de alguno de los cantos navideños más sencillos y más conocidos. 3.2.2.2 Se familiarice con la estructura y vocabulario del canto. 3.2.2.3 Repita la letra después del maestro. 3.2.2.4 Lo escuche de nuevo y lleve el ritmo y melodía tarareándolos. 3.2.2.5 Cante en coro junto con su maestro el canto navideño. 3.2.3.1 Responda a preguntas relacionadas con las actividades que vaya a realizar. 3.2.3.2 Formule preguntas a sus compañeros sobre lo que vayan a hacer en las fiestas navideñas y responda las que éstos le hagan. 3.2.3.3 Formule preguntas a un compañero sobre las actividades que otro tenga intenciones de realizar. Ejemplos: What's Alice going to buy her mother? Who is

going to ask for a new bike? Is your little brother going to write a letter to Santa Claus? Where are the boys going to hang the paper wreaths? 3.2.3.4 Narra brevemente lo que planea hacer durante las fiestas navideñas. 3.2.4.1 Repita después de su maestro expresiones usuales de felicitación. Ejemplos: Merry Christmas! Happy Eastern! Happy Birthday! Happy New Year! 3.2.4.2 Felicite a su maestro y compañeros empleando las expresiones de la actividad anterior. 3.3.1.1 Lea en silencio a la vez que el maestro vaya leyendo en voz alta enunciados previamente conocidos. 3.3.1.2 Lea individualmente con la debida corrección enunciados ya conocidos. 3.3.2.1 Seleccione enunciados escritos y vaya colocándolos debajo de la ilustración a la cual se refieran. 3.3.2.2 Lea enunciados en voz alta y pida a sus compañeros que vayan seleccionándolos entre varios carteles. 3.3.2.3 Relacione enunciados escritos.

Mary is going to give her mother a nice Christmas present.	Because she invited her.
Mary Lou is going to visit Los Angeles.	I'm going to take my sister to see it tomorrow.
The boys didn't buy a pipe for their father.	She bought it las week at Lucy's.
I liked the picture.	Because they didn't have enough money.

I saw yesterday.

3.3.2.4 Conteste oralmente a preguntas que se le hagan inmediatamente después de haber leído un texto. 3.3.2.5 Lea enunciados y resume oralmente su contenido. 3.4.1.1 Copie enunciados después de leerlos. Ejemplos: We're going to organize the "posada". Some of the boys are going to make a "piñata". The girls are going to fill little baskets with candy. 3.4.1.2 Complete por escrito enunciados dados por el maestro. 3.4.1.3 Escriba enunciados sencillos dictados por el maestro. 3.4.2.1 Conteste preguntas escritas hechas por el maestro. Ejemplos: How are you going to celebrate Christmas Day? Who is going to make the Christmas salad? Is Santa Claus going to bring you many presents? 3.4.2.2 Complete un texto alusivo al tema. Ejemplos: We're going to celebrate _____ on December 25th. New Year's Day is on _____. 3.4.2.3 Diga por escrito sus planes para la celebración de las fiestas navideñas. 3.4.3.1 Escriba una sencilla felicitación empleando expresiones ya conocidas en forma oral. Ejemplos: Dear Susana, A Merry Christmas and a Happy New Year to you and your family. Love, Gilberto. 3.4.3.2 Elabore e intercambie tarjetas con sencillos textos en inglés.

UNIDAD: 4 Juegos y deportes

Estructuras básicas: 1. (Lola-I) was on the (volleyball-football) team last (season-year). 2. Was (she-Pepe) champion (last-in) December? Yes, (she-he) was. No, (she-he) wasn't. 3. (The boys-You-we) were in the gym yesterday afternoon. 4. Were (they-you) (in-at) the swimming contest? Yes, (they-we) were. No, (they-we) weren't. 5. Who was on the (basketball-swimming) team? (David-Lucy and Rosa) (was-were). 6. What team (was-were) (Mary-you-your friends) on? On the (tennis-track-baseball) team. 7. When (was-were) the game(s)? Last (mont-week-Saturday). 8. Where (was-were) Mary's (ball-tennis shoes)? 9. In my locker with (mine-yours). 10. Why (was-were) (it-they) there? Because she put it them with mine.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: last (season-month-night) yesterday (morning-afternoon) two weeks ago. Let's (play-begin). Ready! Stop (playing-running). Don't (shout-pass the ball).

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 4.1 *Comprensión auditiva:* Responderá adecuadamente a enunciados orales en que se usen estructuras y vocabulario conocidos. 4.2 *Expresión oral:* Se comunicará usando correctamente los elementos aprendidos. 4.3 *Lectura:* Leerá cualquier texto con estructuras y vocabulario conocidos y expresará su contenido. 4.4 *Expresión escrita:* Redactará textos con elementos conocidos.

Objetivos específicos: 4.1.1 Demostrará entender enunciados orales relacionados con el tema de la unidad. 4.1.2 Realizará automáticamente las órdenes habituales que se den en clase y las aprendidas en relación a juegos y deportes. 4.2.1 Usará correctamente los enunciados de la unidad. 4.2.2 Conversará usando correctamente las estructuras estudiadas. 4.3.1 Leerá correctamente cualquier enunciado en que se usen las estructuras y vocabulario conocidos. 4.3.2 Expresará el contenido de cualquier lectura en que se usen estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas. 4.4.1 Escribirá enunciados usando estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas. 4.4.2 Redactará textos sencillos describiendo una situación dada.

Actividades que se sugieren: 4.1.1.1 Escuche los enunciados que el maestro exprese. 4.1.1.2 Señale la ilustración que corresponda a los enunciados expresados por el maestro. 4.1.1.3 Seleccione de la serie de fechas dadas la que corresponda al enunciado oral del maestro, anotando en el paréntesis la letra apropiada. Ejemplo: Today is January 12th.

- | | |
|-------------------|--|
| () January 11th. | a) Fred was in the park. |
| () December. | b) The players were in the gym last Saturday. |
| () January 10th. | c) Mary swam in Cuernavaca a week ago. |
| () November. | d) My friend was in a swimming contest last month. |

4.1.2.1 Ejecute o simule ejecutar las órdenes que el maestro o sus compañeros le den. Ejemplos: (Throw-Catch-Kick) the ball. Run fast. Let's jump. 4.2.1.1 Repita individualmente y con sus compañeros, los enunciados que el maestro le indique. 4.2.1.2 Diga correctamente los enunciados de la unidad al mismo tiempo que señala la(s) ilustración(es) correspondiente(s). 4.2.2.1 Conteste a preguntas hechas por el maestro. Ejemplos: When was the basketball game? Was the game interesting? Who was the winner? What teams are going to play next week? This bat was in the playground. Is it yours? These tennis shoes were on the grass. Are they Fred's? Whose racket is that? Can I use it? 4.2.2.2 Formule preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. 4.2.2.3 Dialogue con sus compañeros y con su maestro sobre una situación determinada. 4.3.1.1 Lea en silencio mientras el maestro lee en voz alta enunciados en los que aparezcan estructuras de la unidad. 4.3.1.2 Practique leyendo los enunciados de la actividad anterior. 4.3.1.3 Lea en silencio un texto y conteste preguntas sobre el mismo. 4.3.1.4 Complete oralmente un texto con la palabra adecuada, escogiendo la de una lista. Ejemplo:

was	Mary was on the volleyball team _____
is	She _____ the captain.
are	The boys _____ on the soccer team.
last year	They're playing basketball _____
were	
this year	

4.3.2.1 Conteste oralmente a preguntas que se le hagan por escrito acerca de una situación determinada.
 4.3.2.2 Expresa oralmente lo que entendió después de leer cuidadosamente un texto sencillo. 4.4.1.1 Copie los enunciados de la unidad después de leerlos. 4.4.1.2 Complete enunciados seleccionando las palabras de una lista dada. Ejemplos:

play	Last season, Borja didn't _____
playing	because he _____ sick.
was	Now, he's _____ again.
were	

4.4.1.3 Practique la escritura de enunciados de unidades anteriores y de esta unidad por medio de ejercicios de sustitución, complementación y dictado. 4.4.1.4 Escriba las respuestas a preguntas que se le hagan en la misma forma. Ejemplos: Were you at the football game two weeks ago? Did Helen watch the game too? Was John on our team? Why did he win a cup? Are the boys going to play again? 4.4.2.1 Conteste por escrito a preguntas orales. 4.4.2.2 Escriba un texto sencillo describiendo una situación. 4.4.2.3 Escriba un diálogo sencillo de acuerdo con una situación.

UNIDAD: 5 Diversiones

Estructuras básicas: 1. There was a (circus-fair) in town. 2. Was there a (show-parade) in the (morning-afternoon-evening)? Yes, there was. No, there wasn't. 3. How much was (each-the) ticket? Ten pesos. It was (cheap-expensive). 4. There were many (clowns-amusements). 5. Were there many (people-children-animals)? Yes, there were. No, there weren't. 6. How many (lions-stands) were there? (About _____ -Not many-A lot).

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: to have fun; to be careful.

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 5.1 *Comprensión auditiva:* Responderá adecuadamente a enunciados orales que contengan las estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas. 5.2 *Expresión oral:* Conversará usando las estructuras y vocabulario aprendidos. 5.3 *Lectura:* Leerá correctamente y expresará el contenido de cualquier texto en que se usen enunciados conocidos. 5.4 *Expresión escrita:* Redactará textos en que se usen estructuras y vocabulario conocidos.

Objetivos específicos: 5.1.1 Identificará los objetos y situaciones correspondientes a los enunciados que escuche, relacionándolos con ilustraciones. 5.2.1 Expresará correctamente los enunciados de la unidad. 5.2.2 Conversará sobre temas de la unidad usando estructuras conocidas. 5.3.1 Leerá correctamente cualquier enunciado que contenga las estructuras y vocabulario estudiados. 5.3.2 Demostrará que comprende lo leído realizando diferentes tipos de ejercicios. 5.4.1 Escribirá correctamente los nuevos enunciados. 5.4.2 Describirá algún espectáculo al que haya asistido.

Actividades que se sugieren: 5.1.1.1 Escuche los enunciados que el maestro exprese y observe las ilustraciones que presente. Ejemplos: There was a circus parade yesterday. There were many people in the streets. There was a lion in the circus. There were many monkeys. 5.1.1.2 Señale las ilustraciones que describan los enunciados que el maestro exprese. 5.2.1.1 Escuche atentamente los enunciados que el maestro exprese, para captar la pronunciación de los mismos. 5.2.1.2 Repita, después del maestro, los enunciados, en forma coral e individual. 5.2.1.3 Sustituya términos en enunciados que correspondan a situaciones previamente establecidas. Ejemplos: There was only on ring in the circus. There were many children at the fair. 5.2.2.1 Conteste preguntas relacionadas con una situación determinada. Ejemplos: What was there at the fair? There were many people, stands and amusements. Were there many children at the circus? Yes, there were. Were there many animals in the circus parade? No, there weren't. How much was the ticket? Twenty pesos. How many stands were there at the fair? About nine. 5.2.2.2 Formule preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. Ejemplos: Was there a shooting gallery at the fair? Were there many attractions? 5.2.2.3 Narre brevemente sus impresiones acerca de un espectáculo al que haya asistido. 5.3.1.1 Lea en silencio mientras que el maestro lee en voz alta. 5.3.1.2 Lea correctamente los enunciados que se le presenten. 5.3.2.1 Escija entre varias ilustraciones la que corresponda al enunciado que se le presente por escrito. 5.3.2.2 Seleccione enunciados escritos y los coloque debajo de las ilustraciones que lo representen. 5.3.2.3 Lea enunciados en voz alta y pida a sus compañeros que muestren el escrito correspondiente. 5.3.2.4 Ilustre las situaciones que le sean presentadas por escrito. 5.3.2.5 Complete oralmente enunciados escritos referentes a un texto previamente leído. 5.3.2.6 Lea en silencio un texto y conteste las preguntas que sobre el mismo se le hagan. 5.4.1.1 Copie los enunciados de la unidad después de leerlos correctamente. 5.4.1.2 Complete enunciados en que se usen estructuras y vocabulario de la unidad. Ejemplos: There were many attractions at the circus. Was there a "strong man" in the fair? 5.4.2.1 Escriba enunciados sencillos que sirvan de pie a ilustraciones. 5.4.2.2 Escriba respuestas a preguntas relacionadas con el tema de la unidad. 5.4.2.3 Sustituya términos en enunciados. Ejemplos: We went to a circus last night. How many stands did you see? Were there many children in the shooting gallery? 5.4.2.4 Complete un texto relativo a la unidad. 5.4.2.5 Narre por escrito alguna experiencia que haya tenido en algún sitio de diversión.

UNIDAD: 6 Una visita

Estructuras básicas: 1. The (woman-men) (was-were) (mrking-carrying) (radio-hay) when we arrived. 2. (Was-Were) the (farmer-workers) (eating-resting) at noon? Yes, (he-they) (was-were). No, (he-they) (wasn't-weren't). 3. Who was (driving-fixing) the (truck-tractor) (in front-of-behind-beside) the (factory-barn)? John

was. The mechanics were. 4. What (was-were) (the girl-you-the children) doing that afternoon? (She-I-We-they) (was-were) watching the (machines-horses). 5. It was (raining-snowing) at five o'clock.

Estructuras básicas: 1. The (woman-men) (was-were) (making-carrying) (radios-hay) when we arrived. 2. (Was-Were) (the farmer-workers) (eating-resting) at noon? Yes, (he-they) (was-were). No, (he-they) (wasn't-weren't). 3. Who was (driving-fixing) the (truck-tractor) (in front-of-behind-beside) the (factory-barn)? John was. The mechanics were. 4. What (was-were) (the girl-you-the children) doing that afternoon?(She-I-We-Thy) (was-were) watching the (machines-horses). 5. It was (raining-snowing) at five o'clock.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Uso de: before, while, as, when, after, because como palabras de enlace (nexos).

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 6.1 *Comprensión auditiva:* Responderá adecuadamente a enunciados orales. 6.2 *Expresión oral:* Se comunicará oralmente usando enunciados que contengan las estructuras aprendidas. 6.3 *Lectura:* Leerá y expresará el contenido de cualquier texto. 6.4 *Expresión escrita:* Redactará textos sencillos.

Objetivos específicos: 6.1.1 Expresará objetivamente el contenido de enunciados relativos al tema de la unidad. 6.2.1 Producirá correctamente los nuevos enunciados. 6.2.2 Conversará sobre el tema de la unidad. 6.3.1 Leerá correctamente los nuevos enunciados. 6.3.2 Demostrará que entiende el contenido de una lectura resolviendo adecuadamente diversos ejercicios de comprensión. 6.4.1 Escribirá correctamente enunciados en que se usen las estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas. 6.4.2 Se expresará por escrito empleando las estructuras aprendidas.

Actividades que se sugieren: 6.1.1.1 Escuche atentamente los enunciados presentados por el maestro y observe las ilustraciones que éste le presente. Ejemplos: The workers were making toys for Christmas. The man was riding the black horse at 7 o'clock in the morning. 6.1.1.2 Escoja ilustraciones que se refieran al enunciado que exprese el maestro. 6.1.1.3 Represente enunciados orales por medio de dibujos esquemáticos. 6.2.1.1 Repita correctamente, después del maestro los nuevos enunciados. Ejemplos: Peter was driving the truck as I left the factory. The farmers were carrying hay to the barn because it was going to rain. 6.2.1.2 Practique los enunciados de la unidad al tiempo que señala las ilustraciones presentadas por el maestro usando enunciados conocidos. 6.2.2.1 Conteste preguntas hechas por el maestro. Ejemplos: Was it raining when your friends arrived? Were the birds singing while you were having lunch? What were you doing when I called you? 6.2.2.2 Formule preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. 6.2.2.3 Dialogue utilizando enunciados en los que se integran los conocimientos adquiridos hasta el momento. 6.3.1.1 Lea en silencio mientras el maestro lee en voz alta enunciados previamente conocidos en forma oral. 6.3.1.2 Lea en silencio un texto corto. 6.3.1.3 Lea en voz alta algún enunciado de la actividad anterior. 6.3.2.1 Relación enunciados escritos con las ilustraciones que le corresponden. 6.3.2.2 Ilustre el contenido de párrafos sencillos. 6.3.2.3 Lea en silencio un texto y complete enunciados. 6.3.2.4 Conteste oralmente o por escrito las preguntas que se le hagan sobre un texto. 6.4.1.1 Copie cuidadosamente los enunciados que se le presenten. 6.4.1.2 Escriba enunciados que le sean dictados. 6.4.1.3 Practique la escritura de enunciados de esta unidad por medio de ejercicios de sustitución y complementación. 6.4.2.1 Escriba enunciados que se refieran a ilustraciones que se le presenten. 6.4.2.2 Conteste preguntas que se le hagan en forma escrita u oral sobre el tema de la unidad. 6.4.2.3 Redacte un texto sencillo describiendo las experiencias que haya tenido durante una excursión o visita.

UNIDAD: 7 La ciudad

Estructuras básicas: 1. (My father-Lucy) works in a (factory-store) from (Monday-nine) to (Friday-five). 2. (He-She) (wants-likes-has) to work in the morning. 3. (We-My friends) (get-read) the (newspaper-mail) every (Monday-day). 4. (You and I-They) (want-like-have) to (get up-go to bed) (early-late). 5. The children (always-usually-never) go to (the park-school) on Sunday. 6. Who (cleans-has to clean) the (street-school)? (My sister does-The janitors do).

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: get up, go to bed.

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 7.1 *Comprensión auditiva:* Responderá adecuadamente a enunciados orales. 7.2 *Expresión oral:* Se comunicará verbalmente usando estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas. 7.3 *Lectura:* Leerá y expresará el contenido de cualquier texto formado por elementos conocidos. 7.4 *Expresión escrita:* Redactará textos utilizando las estructuras estudiadas.

Objetivos específicos: 7.1.1 Ejecutará o simulará ejecutar órdenes relativas al tema y las ya conocidas. 7.1.2 Expresará objetivamente el contenido de enunciados orales. 7.2.1 Usará correctamente los enunciados de la unidad. 7.2.2 Conversará usando las estructuras aprendidas hasta el momento. 7.3.1 Leerá correctamente los enunciados relativos al tema. 7.3.2 Demostrará que comprende lo leído resolviendo adecuadamente diferentes tipos de ejercicios. 7.4.1 Escribirá correctamente los nuevos enunciados. 7.4.2 Describirá las actividades cotidianas de los habitantes de una ciudad.

Actividades que se sugieren: 7.1.1.1 Escuche al maestro enunciar órdenes y lo observe simular la realización de las mismas. Ejemplos: Cross the street carefully. Cross at the corner. Drive carefully. Keep to your right.

7.1.1.2 Realice o simule realizar las órdenes ya conocidas y las nuevas que le dé el maestro o algunos de sus compañeros. 7.1.1.3 Marque en un plano sencillo el camino que seguirá para llegar a un determinado lugar de acuerdo con las órdenes que reciba. Ejemplo: You're here, Turn (to the left). Walk one blok. Turn (to the right). Walk two blocks. Where are you now? 7.1.2.1 Escuche atentamente los enunciados que el maestro exprese, mientras éste señala ilustraciones alusivas al tema. Ejemplos: My father deposits money every month. My sister prays every Sunday. My mother buys vegetables, fruit and meat everyday. Children usually play on Saturday. 7.1.2.2 Señale las ilustraciones correspondientes al enunciado que escuche. 7.2.1.1 Repita correctamente después del maestro, los nuevos enunciados. 7.2.1.2 Expresé los enunciados de la actividad anterior cuando el maestro le señale las ilustraciones que representan las diferentes actividades. 7.2.1.3 Produzca enunciados usando el elemento que se le proporcione. Ejemplos Your father, My father, _____ gets up _____ at noon, _____ on Sunday. 7.2.2.1 Dé las orientaciones que se le pidan para llegar a un sitio determinado de su comunidad. Ejemplos: Take (bus number _____ -the metro). Get off at Chapultepec (Ave. station). Walk two blocks and turn to the right. 7.2.2.2 Formule preguntas a sus compañeros y responda las que éstos le hagan. 7.2.2.3 Describa en forma sencilla lo más relevante de su comunidad. Ejemplo: I live on a wide avenue. Its name is _____. There is a new church and a nice park in front of it. 7.2.2.4 Dialogue con sus compañeros sobre las actividades propias de los habitantes de una ciudad. 7.3.1.1 Lea en silencio mientras el maestro lee en voz alta. 7.3.1.2 Lea en voz alta alguno de los enunciados que le escuchó al maestro. 7.3.1.3 Lea en silencio textos en que se usen estructuras conocidas. 7.3.1.4 Lea en voz alta algunos enunciados de la actividad anterior. 7.3.2.1 Relacione los enunciados escritos que se le presenten, con la ilustración que le corresponda. 7.3.2.2 Dibuje lo que se le pida en un enunciado escrito. 7.3.2.3 Lea en silencio un texto y conteste preguntas con "WHO". 7.3.2.4 Haga un sencillo resumen de algo que haya leído. 7.4.1.1 Copie los enunciados de la unidad. 7.4.1.2 Complete enunciados escritos con la(s) palabra(s) adecuada(s). Ejemplos: Every Friday, Mr. Black always _____ to the bank to deposit some money. He _____ his car from the factory to the bank. He usually _____ one of his workers with him. They _____ to go early. 7.4.2.1 Complete enunciados referentes a las actividades que realizan los habitantes de una ciudad. Ejemplos: The _____ delivers _____. We _____ in the market. 7.4.2.2 Redacte un texto sencillo sobre las actividades habituales de su familia.



UNIDAD: 8 El campo

Estructuras básicas: 1. Does your uncle (have-raise) (chickens-horses)? Yes, he does. No, he doesn't. 2. What does your aunt do? She (milks the cows-raises pigs). 3. When does your cousin (plow-harvest)? In the (spring-fall). 4. Do (you-your brothers) (go-come) to (church-school)? Yes, (I-we-they) do. No, (I-we-they) don't (church-school). 5. Why do (you-they) (buy-sell) (your-their) (seeds-fruit) at the market? Because it's near. 6. (He-She) doesn't (have-want-like) to work in the fields. 7. (My grandparents-I-we) don't (have grow) vegetables. 8. How (does-do) (a farmer-farmers) dress? (He-They) usually (wears-wear) blue jeans.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad.

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 8.1 *Comprensión auditiva:* Responderá adecuadamente a enunciados orales correspondientes al primero y segundo cursos. 8.2 *Expresión oral:* Se comunicará verbalmente usando estructuras y vocabulario conocidos. 8.3 *Lectura:* Leerá y expresará el contenido de cualquier texto formado con elementos conocidos. 8.4 *Expresión escrita:* Redactará textos sobre diversos temas.

Objetivos específicos: 8.1.1 Ejecutará o simulará ejecutar cualquier orden de las aprendidas. 8.1.2 Responderá a las expresiones que escuche. 8.2.1 Empleará correctamente los enunciados relativos al tema de la unidad. 8.2.2 Cantará o recitará alguna composición que contenga las estructuras de las unidades siete y ocho. 8.3.1 Leerá correctamente cualquier texto con elementos conocidos. 8.3.2 Demostrará que entiende el contenido de una lectura realizando diferentes tipos de ejercicios. 8.4.1 Escribirá correctamente cualquier enunciado de los aprendidos en primero y segundo grados. 8.4.2 Redactará una descripción sencilla. 8.4.3 Redactará un recado.

Actividades que se sugieren: 8.1.1.1 Escuche al maestro y lo observe ejecutar o simular las nuevas órdenes. Ejemplos: Milk the cow. Feed the chickens. Cut the grain. Clean the barn. 8.1.1.2 Dé órdenes a sus compañeros y ejecute las que éstos le den. 8.1.2.1 Escuche los enunciados que expresa el maestro al tiempo que presenta ilustraciones alusivas al tema de la unidad. Ejemplos: He feeds the cows. They work in the barn. There are many trees near the house. . . 8.1.2.2 Escuche varios enunciados y escoja entre ellos el que corresponda a determinada ilustración. 8.1.2.3 Escuche enunciados e ilústrellos con dibujos esquemáticos. 8.1.2.4 Escuche enunciados de cualquiera de las unidades estudiadas y señale la ilustración correspondiente. 8.2.1.1 Repita con sus compañeros después del maestro cualquier enunciado de la unidad. 8.2.1.2 Repita individualmente cualquiera de los enunciados de la unidad. 8.2.1.3 Elabore nuevos enunciados con estructuras y vocabulario de la unidad. Ejemplos: Our farm doesn't have modern machinery. We don't like to milk the cows. Does your sister feed the chickens? Do your hens lay eggs every day? 8.2.2.1 Aprenda algún canto o composición siguiendo la secuencia de las actividades señaladas en la unidad tres (objetivo 3.2.2). Do you usually get up at five o'clock in the morning? Who milks the cows? At what time does your sister milk the cows? What is Fred doing in the barn? Where was the horse during the storm? How many workers are going to pick the corn? How much did that bull cost? 8.2.3.2 Practique constantemente el diálogo con su maestro y compañeros en situaciones reales o simuladas utilizando vocabulario y estructuras aprendidas en los dos cursos. 8.3.1.1 Lea en silencio mientras el maestro lo hace en voz alta. 8.3.1.2 Lea individualmente y en voz alta los enunciados de la actividad anterior. 8.3.1.3 Lea oralmente cualquier enunciado formado por elementos estudiados en los dos cursos. 8.3.2.1 Ilustre el contenido de párrafos sencillos. 8.3.2.2 Ilustre el contenido de párrafos sencillos. 8.3.2.3 Lea en silencio un párrafo y conteste preguntas respecto al mismo. Ejemplo: There is a fair in Aguascalientes every year in the month of April. It's the fair of San Marcos and it

lasts for about two weeks. People come from many places and bring different products to sell. Some bring cattle and agricultural products, others sell typical crafts. When is the fair on San Marcos? Do many people come? What do they bring? How long does it last? 8.4.1.1 Copie los enunciados de la unidad. 8.4.1.2 Complete enunciados escritos con la(s) palabra(s) adecuada(s). 8.4.2.1 Escriba enunciados referentes a una situación o ilustración. 8.4.2.2 Describa alguna celebración típica de una comunidad. 8.4.3.1 Copie el texto de un recado. 8.4.3.2 Escriba, con ayuda del maestro, un recado con un tema diferente.

3er grado

Objetivos generales: "Que el alumno sea capaz de entender y comunicarse a través de la lengua extranjera". Los aspectos que se han considerado para el diseño de programación son: **COMPRESION AUDITIVA, EXPRESION ORAL, LECTURA, ESCRITURA.** Para cada aspecto se ha formulado un objetivo general. **Comprensión auditiva:** "entender la lengua extranjera hablada". **Expresión oral:** "hacerse entender en la lengua extranjera". **Lectura:** "comprender y apreciar la lengua extranjera escrita". **Escritura:** "expresarse por escrito en la lengua extranjera".

UNIDAD 1

Estructuras básicas: 1 Canadians are as nice as Australians. 2 England is older than the United States. 3 North Ireland is the smallest country of Great Britain. 4 Is Wales as big as Scotland? No, it's smaller. 5 Which is colder Texas or Alaska? 6 Alaska is. 6 Where are the tallest buildings in the world? In New York City.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: "(is-are) (spoken-made-grown) in"

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: **1.1 Comprensión auditiva:** Demostrará que entiende enunciados orales. **1.2 Expresión oral:** Se comunicará usando correctamente los elementos aprendidos. **1.3 Lectura:** Leerá y expresará el contenido de cualquier texto formado por elementos conocidos. **1.4 Expresión escrita:** Redactará textos sencillos.

Objetivos específicos: **1.1.1** Responderá a enunciados orales, relacionados con el tema de la unidad. **1.2.1** Expresará correctamente los enunciados de la unidad. **1.2.2** Conversará usando estructuras conocidas. **1.3.1** Leerá correctamente textos breves, relativos al tema. **1.3.2** Demostrará que comprende lo leído, realizando diferentes tipos de ejercicios. **1.4.1** Escribirá correctamente enunciados, en que se usen estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas. **1.4.2** Describirá en forma sencilla, los aspectos importantes de algún país.

Actividades que se sugieren: **1.1.1.1** Escuche los enunciados que el maestro exprese sobre una situación. **1.1.1.2** Señale en un mapa los lugares a los que se refieren los enunciados que exprese el maestro. **1.2.1.1** Repita los nuevos enunciados, después del maestro. **1.2.1.2** Diga los enunciados correspondientes a los lugares que el maestro indique. **1.2.2.1** Conteste preguntas hechas por el maestro. **1.2.2.2** Haga preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le formulen. **1.2.2.3** Converse con sus compañeros y maestro sobre el tema de la unidad, usando estructuras ya conocidas. **1.2.2.4** Diga lo que sepa de algún país de habla inglesa. **1.3.1.1** Exprese enunciados sobre una situación que se le presente, para que el maestro los escriba en el pizarrón. **1.3.1.2** Lea los enunciados de la actividad anterior. **1.3.1.3** Lea nuevos enunciados relativos al tema de la unidad. **1.3.2.1** Relacione nombres de países con sus características sobresalientes, después de haberlas estudiado en clase. **1.3.2.2** Complete enunciados referentes a un texto previamente leído. **1.3.2.3** Lea cuidadosamente un texto y resuelva ejercicios de opción múltiple. **1.3.2.4** Lea cuidadosamente una serie de enunciados y ordénelos lógicamente. **1.4.1.1** Copie cuidadosamente los enunciados que se le presenten. **1.4.1.2** Complete enunciados. **1.4.2.1** Formule preguntas y conteste las que se le hagan. **1.4.2.2** Escriba enunciados referentes a algún país de habla inglesa. **1.4.2.3** Describa en un texto breve lo que conozca o haya leído acerca de algún país de habla inglesa.

UNIDAD 2

Estructuras básicas: 1 Motorcycles are more dangerous than bicycles. 2 Is travel by bus more expensive than by plane? como: No, it's cheaper. 3 Charles Lindbergh was the most famous aviator of his time. 4 Which is the most modern airplane? The Concorde. 5 Ships can travel farther than ferries. 6 Which is the best way to send a letter? By airmail.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: by (car-plane) on (foot-bicycle-horseback). To catch a (train-bus-taxi). To ask for a (ride-lift) to give a (ride-lift). More or less. (Was-were) (used-transported).

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: **2.1 Comprensión auditiva:** Demostrará que comprende enunciados orales. **2.2 Expresión oral:** Se comunicará usando correctamente los elementos aprendidos. **2.3 Lectura:** Leerá y explicará el contenido de cualquier texto formado por elementos conocidos. **2.4 Expresión escrita:** Redactará texto sencillos.

Objetivos específicos: **2.1.1** Responderá adecuadamente a enunciados orales. **2.2.1** Usará adecuadamente los enunciados de la unidad. **2.2.2** Conversará, usando las estructuras aprendidas hasta el momento. **2.3.1** Leerá correctamente un texto corto con elementos conocidos. **2.3.2** Demostrará que entiende el contenido de una lectura, resolviendo diferentes tipos de ejercicios. **2.4.1** Escribirá correctamente los nuevos enunciados. **2.4.2** Redactará sencillos textos, sobre medios de transporte.

Actividades que se sugieren: **2.1.1.1** Escuche los enunciados que el maestro exprese sobre una situación; **2.1.1.2** Señale en una ilustración el medio de transporte al que el maestro se refiera. **2.1.1.3** Conteste preguntas que se le hagan, relativas al tema de la unidad. **2.2.1.1** Repita, después del maestro, los nuevos enunciados. **2.2.1.2** Diga los enunciados de la actividad anterior cuando el maestro señale las ilustraciones que representen

los diferentes medios de transporte. **2.2.1.3** Produzca enunciados, empleando el elemento que se le proporcione. **2.2.1.4** Describa una ilustración o situación. **2.2.2.1** Conteste y formule preguntas relacionadas con el tema de la unidad. **2.2.2.2** Dialogue con su maestro y compañeros, usando las estructuras y vocabulario estudiados hasta el momento. **2.3.1.1** Expresar enunciados sobre una situación que se le presente, para que el maestro los escriba en el pizarrón. **2.3.1.2** Lea los enunciados de la actividad anterior. **2.3.1.3** Lea los enunciados de la actividad anterior. **2.3.1.3** Lea nuevos enunciados relativos al tema de la unidad. **2.3.2.1** Lea en silencio un texto y complete enunciados. **2.3.2.2** Conteste preguntas que se refieran a un texto previamente leído. **2.3.2.3** Haga un sencillo resumen acerca de una lectura. **2.4.1.1** Copie los nuevos enunciados presentados por el maestro. **2.4.1.2** Complete enunciados. **2.4.2.1** Conteste preguntas que se le hagan sobre los medios de transporte. **2.4.2.2** Describa oralmente los medios de transporte. **2.4.2.3** Redacte un texto sencillo, en el que explique su preferencia por determinado medio de transporte.

UNIDAD 3

Estructuras básicas: 1 Scientific (discoveries-inventions) have made life easier for us. 2 One of the world's famous (artists-scientists-inventors) has just died. 3 Science hasn't found a cure for cancer yet. 4 Has France developed nuclear power yet? Yes, it has. Has Mexico sent space ships to the moon yet? (No, it hasn't. Not yet). 5 Have you ever seen an artificial satellite? Yes, (I-we) have. (I-We) already saw two. No, (I-we) haven't. (No, never). 6 Who has traveled by jet? (I-My father) (have-has). 7 What countries have developed nuclear power? China, England, France, Russia and the United States have.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad, expresiones como already, just, yet, lately, recently, since, for, ever, never.

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: **3.1** Comprensión auditiva: Demostrará que comprende enunciados, que contengan las estructuras y vocabulario de las unidades estudiadas. **3.2** Expresión oral: Se comunicará verbalmente, usando estructuras y vocabulario conocidos. **3.3** Lectura: Leerá y expresará el contenido de cualquier texto formado por elementos conocidos. **3.4** Expresión escrita: Redactará textos sencillos.

Objetivos específicos: **3.1.1** Responderá adecuadamente a enunciados orales. **3.2.1** Expresará correctamente los enunciados de la unidad. **3.2.2** Conversará, usando estructuras conocidas. **3.3.1** Leerá correctamente textos que contengan elementos conocidos. **3.3.2** Demostrará que comprende lo leído, realizando diferentes tipos de ejercicios. **3.4.1** Escribirá correctamente los enunciados. **3.4.2** Redactará textos sencillos, sobre diversos temas.

Actividades que se sugieren: **3.1.1.1** Escuche los enunciados que exprese el maestro sobre una situación. **3.1.1.2** Conteste adecuadamente a preguntas que contengan estructuras de la unidad. **3.2.1.1** Repita los nuevos enunciados después del maestro. **3.2.1.2** Diga enunciados, correspondientes a una nueva situación presentada por el maestro. **3.2.2.1** Conteste preguntas hechas por el maestro. **3.2.2.2** Haga preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. **3.2.2.3** Dialogue con su maestro o compañeros. **3.2.2.4** Converse con su maestro y compañeros sobre una situación de la vida real, que surja espontáneamente. **3.3.1.1** Expresar enunciados sobre una situación que se le presente por el maestro. **3.3.1.2** Lea los enunciados de la actividad anterior. **3.3.1.3** Lea nuevos enunciados relativos al tema de la unidad. **3.3.2.1** Lea textos cortos y complete enunciados. **3.3.2.2** Conteste preguntas que se refieran a textos previamente leídos. **3.3.2.3** Haga un sencillo resumen, de una lectura. **3.4.1.1** Copie los nuevos enunciados presentados por el maestro. **3.4.1.2** Complete enunciados conocidos. **3.4.1.3** Escriba un texto corto que el maestro le dicte. **3.4.2.1** Conteste preguntas sobre el tema de la unidad. **3.4.2.2** Expresa oralmente cuál de las realizaciones de la humanidad le ha impresionado más y por qué. **3.4.2.3** Escriba un breve párrafo, con lo expresado en la actividad anterior.

UNIDAD 4

Estructuras básicas: 1 Puccini and Verdi wrote beautiful operas. My sister has seen them. 2 Madam Curie discovered radium. Her discovery has contributed greatly to science. 3 Robert Louis Stevenson wrote "Treasure Island". Have you read it? Yes, I liked it very much. No, I haven't yet. 4 "Romeo and Juliet" is one of Shakespeare's most popular plays. Who has seen the play? My sister (have-has). 5 Amado Nervo, Sor Juana Inés de la Cruz and Pablo Neruda are famous Latin American writers. Which of their works have you read? I've read several of them. I haven't read any. 6 What interesting person have you seen lately?

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad.

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: **4.1** Comprensión auditiva: Demostrará que comprende enunciados orales. **4.2** Comprensión oral: Se comunicará, usando correctamente los elementos aprendidos. **4.3** Lectura: Leerá y expresará el contenido de cualquier texto formado por elementos conocidos. **4.4** Expresión escrita: Redactará textos sencillos.

Objetivos específicos: **4.1.1** Responderá adecuadamente a enunciados orales. **4.2.1** Expresará adecuadamente los enunciados de la unidad. **4.2.2** Conversará, usando estructuras conocidas. **4.3.1** Leerá correctamente textos que contengan elementos conocidos. **4.3.2** Demostrará que comprende lo leído, realizando diferentes tipos de ejercicios. **4.4.1** Escribirá enunciados correctamente. **4.4.2** Redactará textos sencillos, con elementos conocidos.

Actividades que se sugieren: **4.1.1.1** Escuche atentamente los enunciados que el maestro exprese sobre una situación. **4.1.1.2** Conteste adecuadamente a preguntas. **4.2.1.1** Repita los enunciados que el maestro presente. **4.2.1.2** Diga enunciados correspondientes a una nueva situación, presentada por el maestro. **4.2.2.1** Haga preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. **4.2.2.2** Dialogue con su maestro o compañeros, sobre el tema de la unidad. **4.2.2.3** Platique con su maestro y compañeros sobre una situación de la vida real, que surja espontáneamente. **3.3.1.1** Expresar enunciados sobre una situación que se le presente, para

vida real, que surja espontáneamente. 4.3.1.1 Expresa enunciados sobre una situación que se le presente, para que el maestro los escriba en el pizarrón. 4.3.1.2 Lea los enunciados de la actividad anterior. 4.3.1.3 Lea los nuevos enunciados, relativos al tema de la unidad. 4.3.2.1 Complete enunciados referentes a textos previamente leídos. 4.3.2.2 Resuelva ejercicios de opción múltiple, después de leer algunos textos. 4.3.2.3 Conteste preguntas referentes a una lectura. 4.3.2.4 Comente en clase lecturas hechas en casa. 4.4.1.1 Copie los enunciados presentados por el maestro. 4.4.1.7 Complete enunciados. 4.4.1.3 Escriba enunciados, empleando los elementos que se le proporcionen. 4.4.2.1 Conteste preguntas sobre el tema de la unidad. 4.4.2.2 Diga oralmente lo que sepa de un personaje que le haya impresionado. 4.4.2.3 Escriba una sencilla biografía de un personaje que le interese.

UNIDAD 5

Estructuras básicas: 1 The (girl-woman) who is singing is (Manoella-Angélica María). 2 The first man that stood on the moon was Neil Armstrong. 3 Who is the man (with-near) the guitar? It's (Alberto Cortés-Tom Jones). 4 Who is the man playing the violin? It's Paganini. 5 The country that I want to visit is (China-Egypt-France). 6 Which is the invention that made Alexander Graham Bell famous? The telephone. 7 The Louvre Museum, where you can see the "Mona Lisa" is in the Paris.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: "What kind of?". "The one (with-near-who-standing-sitting)".

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 5.1 Comprensión auditiva: Responderá adecuadamente a enunciados orales. 5.2 Expresión oral: Se comunicará usando correctamente los elementos aprendidos. 5.3 Lectura: Leerá y expresará el contenido de cualquier texto formado por elementos conocidos. 5.4 Expresión escrita: Redactará textos sencillos.

Objetivos específicos: 5.1.1 Responderá adecuadamente a enunciados orales. 5.2.1 Expresará correctamente los enunciados de la unidad. 5.2.2 Conversará usando estructuras conocidas. 5.3.1 Leerá correctamente textos relativos al tema de la unidad. 5.3.2 Demostrará que comprende lo leído, realizando diferentes tipos de ejercicios. 5.4.1 Escribirá enunciados correctamente. 5.4.2 Redacte textos sencillos sobre algún personaje.

Actividades que se sugieren: 5.1.1.1 Escuche los enunciados que el maestro exprese sobre una situación. Ejemplos: The girl beside the door is María. The chair near the desk is broken. Who is the boy erasing the board? It's Juan. The boy who is swimming is Mark Spitz. The place where he won the Olympic medals was Munich. The year when he won them was 1972. 5.1.1.2 Conteste adecuadamente a preguntas del maestro, relacionadas con los enunciados de la actividad anterior. 5.1.1.3 Identifique el contenido de un enunciado que el maestro exprese oralmente, eligiendo, de tres aseveraciones, la más adecuada. 1 The Louvre Museum, where you can see the "Mona Lisa", is in Paris. a) The "Mona Lisa" is a famous picture. b) You can see the "Mona Lisa" in the Louvre Museum. c) The "Mona Lisa" is in Paris. 2 The invention that made Alexander Graham Bell famous in the telephone. a) The telephone made Alexander Graham Bell Famous. b) The telephone is a famous invention. c) Alexander Graham Bell made a famous telephone. 5.2.1.1 Repita los enunciados que el maestro exprese. 5.2.1.2 Produzca los enunciados correspondientes a una nueva situación, presentada por el maestro. 5.2.2.1 Conteste preguntas que le haga el maestro. 5.2.2.2 Haga preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. 5.2.2.3 Dialogue con su maestro o compañeros. Ejemplos: Do you know the name of the first man that reached the North Pole? Yes, I do. No, I don't. Who was he? Robert Peary. Was he American? Yes, he was. Do you know when he reached it? Yes, in 1909. Which is the city where ships pass near the sidewalk? Near the sidewalk. I don't believe it. Yes, it's possible. It happens in Amsterdam everyday. Really? Yes, I saw it in a picture last Sunday. 5.2.2.4 Platique con su maestro y compañeros sobre una situación sugerida. 5.3.1.1 Expresé enunciados sobre una situación que se le presente, para que el maestro los escriba en el pizarrón. 5.3.1.2 Lea los enunciados de la actividad anterior. 5.3.1.3 Lea los nuevos enunciados al tema de la unidad. 5.3.2.1 Resuelva ejercicios de opción múltiple, después de leer algunos textos. 5.3.2.2 Complete enunciados referentes a textos previamente leídos. 5.3.2.3 Ordene enunciados. Ejemplo: () He was born in 1564 in Stratford-on-Avon, a small city not very far from London. () Some of his most important works are: Hamlet, Othello, Macbeth and Romeo and Juliet. Have you ever seen them? () William Shakespeare is the most famous English writer. () He died in 1616 at Stratford-on-Avon. 5.3.2.4 Resuelva ejercicios de opción múltiple, después de leer algunos textos. 5.3.2.5 Conteste preguntas referentes a una lectura. 5.4.1.1 Copie cuidadosamente los enunciados que se le presenten. 5.4.1.2 Complete enunciados. 5.4.2.1 Escriba enunciados que expresen hechos reales, empleando los elementos que se le proporcionen. Ejemplos: 1 (the man who) The man who first stood on the moon was Neil Armstrong. 2 (the city where) The city where Michelangelo was born is Florence. 3 (The invention that) The invention that has contributed most to communications is the radio. 5.4.2.2 Forme un enunciado con dos elementos dados. Ejemplos: 1 (who) A. Lincoln had very little formal education. B. He became president of the United States of America. Lincoln, who became President of the United States of America, had very little formal education. 2 (singing) A. The men are "The Beatles". B. They're singing "Michelle". The men singing "Michelle" are "The Beatles". 5.4.2.3 Conteste por escrito, preguntas sobre un texto, relacionado con el tema de la unidad. 5.4.2.4 Escriba una sencilla composición, basándose en las respuestas de la actividad anterior. 5.4.2.5 Escriba una sencilla biografía con los datos que se le proporcionen. 5.4.2.6 Escriba su autobiografía.

	a	b	c
1		x	
2	x		

UNIDAD 6

Estructuras básicas: 1 If you feel sick I'll call the doctor. 2 Will the mechanic come if you call him? 3 If it rains today the painter won't work. 4 I'll have to fix the faucet, if the plumber doesn't come. 5 We won't arrive on time, if the taxi driver doesn't come soon. 6 What will you do when you finish your Secondary School? I'll study work.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: "Will you please...?"

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: **6.1** Comprensión auditiva: Demostrará que comprende enunciados orales. **6.2** Expresión oral: Se comunicará, usando correctamente los elementos aprendidos. **6.3** Lectura: Leerá y expresará el contenido de cualquier texto formado por elementos conocidos. **6.4** Expresión escrita: Redactará textos sencillos.

Objetivos específicos: **6.1.1** Responderá adecuadamente a enunciados orales. **6.2.1** Producirá correctamente enunciados con estructuras y vocabulario de la unidad. **6.2.2** Conversará usando estructuras conocidas. **6.3.1** Leerá correctamente textos que contengan elementos conocidos. **6.3.2** Demostrará que comprende lo leído, realizando diferentes tipos de ejercicios. **6.4.1** Escribirá enunciados correctamente. **6.4.2** Redactará sencillos textos, con elementos conocidos.

Actividades que se sugieren: **6.1.1.1** Escuche enunciados que el maestro exprese, referidos al tema de la unidad. Ejemplos: Mrs. Gómez is a teacher and her sister María Luisa is a nurse. Their brother Víctor is an architect. They have a cousin, Rubén, who is a farmer. **6.1.1.2** Conteste adecuadamente preguntas relacionadas con los enunciados de la actividad anterior. **6.1.1.3** Escuche los nuevos enunciados, que contengan la estructura de la unidad. Ejemplos: If María Luisa has time, she'll study medicine next year. Rubén will go to the Agricultural University in Chapingo, if his father can get another worker. When Mrs. Gómez has time, she'll write a book. Víctor will build María Luisa's house, if she has enough money. **6.1.1.4** Complete enunciados del maestro con la palabra o palabras que corresponden a la ocupación que se le sugiere. Ejemplos: If María Luisa studies medicine, she'll become a... If Rubén goes to Chapingo, he'll study... **6.1.1.5** Identifique el contenido de un

enunciado oral, eligiendo de tres aseveraciones la más adecuada. **1** If your brother studies medicine, a) he'll teach English. b) he'll work on a farm. c) he'll become a doctor. **2** If you work as a plumber, a) you'll milk cows. b) you'll fix faucets. c) you'll type letters. **6.2.1.1** Repita los enunciados presentados por el maestro. **6.2.1.2** Forme nuevos enunciados con estructuras y vocabulario de la unidad. **6.2.2.1** Conteste preguntas que le haga el maestro. Ejemplos: What will you do when you finish school? Where will you work when you finish your studies? What will you do if you don't study? **6.2.2.2** Haga preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. **6.2.2.3** Dialogue con su maestro y compañeros. **6.2.2.4** Platique con su maestro y compañeros sobre cualquier situación que se presente. **6.3.1.1** Expresé oralmente enunciados sobre una situación que se le presente para que el maestro los escriba en el pizarrón. **6.3.1.2** Lea los enunciados de la actividad anterior. **6.3.1.3** Lea nuevos enunciados relativos al tema de la unidad. **6.3.2.1** Haga ejercicios de correspondencia. Ejemplos:

If you feel sick
If my car breaks down
If my tooth aches

A. I'll see the dentist.
B. I'll go to bed
C. I'll call the doctor
D. I'll call a mechanic.

	a	b	c
1			x
2		x	
3			
4			
5			

6.3.2.2 Lea textos cortos y complete enunciados. **6.3.2.3** Conteste preguntas, que se refieran a textos previamente leídos. **6.4.1.1** Copie los nuevos enunciados que presente el maestro. **6.4.1.2** Complete con uno o más elementos enunciados que se le presenten. **6.4.1.3** Escriba un texto corto, que el maestro le dicte. **6.4.2.1** Conteste preguntas sobre lo que hará al terminar la secundaria. **6.4.2.2** Escriba un texto sencillo sobre sus planes para el futuro. **6.4.2.3** Redacte una sencilla composición, en la que describa las ocupaciones de los miembros de su familia.

UNIDAD 7

Estructuras básicas: **1** We want (you-him) to tell us a story. **2** We don't want (him-her) to read it. **3** Do you want (me-her-them) to learn it? Yes, I do. No, I don't. **4** Who wants (me-us) to talk about Columbus? (She-We) (does-do). **5** The Queen (asked-told-wanted) Columbus to find another route to India. **6** The King didn't (ask-tell-want) the Queen to sell her jewels. **7** Did Columbus (ask-want) the King and the Queen to give him money? Yes, he did. Did Columbus (ask-want-tell) the Queen to sell her jewels? No, he didn't. **8** Who (asked-told-wanted) the sailors to go with him? Columbus did.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad, Expresiones como: "once upon a time". "Would you like (some coffee-to dance)?"

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno: **7.1** Comprensión auditiva: Demostrará que comprende enunciados orales. **7.2** Expresión oral: Se comunicará, usando correctamente los elementos aprendidos. **7.3** Lectura: Leerá y expresará el contenido de cualquier texto, formado por elementos conocidos. **7.4** Expresión escrita: Redactará textos sencillos.

Objetivos específicos: **7.1.1** Responderá adecuadamente a enunciados orales. **7.2.1** Expresará correctamente los enunciados de la unidad. **7.2.2** Conversará usando estructuras conocidas. **7.3.1** Leerá correctamente los textos relativos al tema de la unidad. **7.3.2** Demostrará que comprende lo leído, realizando diferentes tipos de ejercicios. **7.4.1** Escribirá enunciados correctamente. **7.4.2** Redactará composiciones sencillas sobre diversas situaciones.

Actividades que se sugieren: **7.1.1.1** Escuche y ejecute las órdenes del maestro. Ejemplos: Ask Pablo to open the window. Tell him not to open the door. **7.1.1.2** Escuche los enunciados que el maestro exprese sobre una situación. Ejemplos: Romeo and Juliet were in love, and they asked Friar Lawrence to marry them. He told them not to marry yet. **7.1.1.3** Responda adecuadamente a preguntas relacionadas con los enunciados de la actividad anterior. Ejemplos: Who asked Friar Lawrence to marry them? Romeo and Juliet. Did they ask their parents to help them? **7.1.1.4** Identifique el contenido de un enunciado que el maestro exprese oralmente, eligiendo de tres aseveraciones la más adecuada. Ejemplos: **1** Juliet's parents wanted her to marry another nobleman. a) They asked her to leave Verona. b) They told her to marry a nobleman. c) They wanted her to marry Romeo. **2** Friar Lawrence told Juliet to drink a sleeping potion. a) He told her to sleep. b) He told her to drink some tea. c) He asked her

to take a potion. **7.2.1.1** Repita los enunciados que el maestro presenta. **7.2.1.2** Produzca los enunciados correspondientes a una narración, presentada por el maestro. **7.2.1.3** Narre en forma sencilla una anécdota, un cuento o una leyenda. **7.2.1.4** Escuche la narración que el maestro presenta. **7.2.1.5** Escuche la explicación del vocabulario nuevo, que dé el maestro en Inglés. **7.2.1.6** Lea la narración en silencio, mientras el maestro lee en voz alta. **7.2.1.7** Contesté preguntas sobre el contenido de la narración. **7.2.2.1** Contesté preguntas que le haga el maestro. Ejemplos: Have you heard the story of the Happy Prince? Where was the swallow going? Why was the prince crying? Who asked the swallow to help him? **7.2.2.2** Haga preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. **7.2.2.3** Platique con su maestro y compañeros sobre una situación de la vida real. **7.3.1.1** Expresé enunciados sobre una situación que se le presente, para que el maestro los escriba en el pizarrón. **7.3.1.2** Lea los enunciados de la actividad anterior. **7.3.1.3** Lea nuevos enunciados, relativos al tema de la unidad. **7.3.2.1** Complete enunciados referentes a una narración o poema previamente leído. **7.3.2.2** Resuelva ejercicios de opción múltiple, después de leer una narración o poema. **7.3.2.3** Contesté preguntas referentes a una lectura. **7.3.2.4** Comente en clase algunas lecturas. **7.4.1.1** Copie los enunciados presentados por el maestro. **7.4.1.2** Complete enunciados. **7.4.1.3** Escribirá enunciados que se le dicten. **7.4.2.1** Contesté preguntas sobre una narración o poema. **7.4.2.2** Escriba una sencilla composición basándose en las respuestas de la actividad anterior. **7.4.2.3** Escriba una sencilla composición, acerca de algo interesante.

	a	b	c
1		x	
2			x
3			
4			

UNIDAD 8

Estructuras básicas: 1 What (does-did) your little sister (ask-tell) you to do (every day-yesterday)? She (asks-asked) me to tell her a story. 2 Which story did she ask you to tell her? The Happy Prince. 3 Where did the prince ask the swallow to go? To visit the poor people. 4 When did the Prince tell the swallow to help him? When the swallow stopped at his feet. 5 How many trips did the Prince ask the swallow to make? Many. 6 Why did the Prince ask the swallow to give everything away? Because he wanted to help poor people.

Vocabulario: Relacionado con el tema de la unidad. Expresiones como: so, then, afterwards.

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: **8.1** Comprensión auditiva: Demostrará que comprende enunciados orales. **8.2** Expresión oral: Se comunicará, usando correctamente los elementos aprendidos. **8.3** Lectura: Leerá y expresará el contenido de cualquier texto, formado por elementos conocidos. **8.4** Expresión escrita: Redactará textos sencillos.

Objetivos específicos: **8.1.1** Responderá a enunciados orales, relacionados con el tema de la unidad. **8.2.1** Expresará correctamente enunciados orales. **8.2.2** Conversará, usando estructuras conocidas. **8.2.3** Representará una dramatización sencilla. **8.3.1** Leerá correctamente textos que contengan elementos conocidos. **8.3.2** Demostrará que comprende lo leído, realizando diferentes tipos de ejercicios. **8.4.1** Escribirá textos sencillos. **8.4.2** Redactará sencillas narraciones.

Actividades que se sugieren: **8.1.1.1** Escuche atentamente cada párrafo de una narración y conteste las preguntas correspondientes. Ejemplo: One of the most important figures of the "Mexican Revolution" is Emiliano Zapata who was born in the state of Morelos in 1883. Who's Emiliano Zapata? Was he born in Oaxaca? Where was he born? At that time a few rich families owned all the land and the poor peasants who worked on their farms were paid very little. Who owned most of the land during Zapata's time? About 1911, Zapata asked the people to follow him in his fight for "Land and Liberty". He wanted the poor people to have their own land. What did Zapata want the poor people have? Thousands of peasants followed him because they wanted "Land and Liberty". Did many people follow Zapata? Later President Madero ordered Zapata to disband his army, but he didn't obey. He continued fighting until he was murdered in 1919. What did Madero ask Zapata to do? His ideas have influenced the Mexican Agrarian Reform, greatly. Whose ideas have influenced the Agrary Reform? **8.1.1.2** Escuche la narración completa y conteste adecuadamente preguntas. Ejemplos: Who wanted the poor people to have land? Why did Zapata ask the people to follow him? Which President ordered Zapata to disband his army? **8.1.1.3** Escuche una pregunta y escoja, entre tres respuestas, la correcta. Ejemplos: 1. What did Zapata ask the people to do? a) To disband the army. b) To give him some land. c) To follow him. 2. When did Zapata ask the people to follow him? a) When he was murdered. b) When he began his fight. c) When he was born. **8.2.1.1** Repita los enunciados que el maestro haya presentado. **8.2.1.2** Produzca enunciados correspondientes a una nueva situación sugerida por el maestro. **8.2.2.1** Haga preguntas a sus compañeros y conteste las que éstos le hagan. **8.2.2.2** Dialogue con su maestro o compañeros. Ejemplos: What did your Spanish teacher ask you to do? He asked us to memorize a poem. What poem have you chosen? "Cobardía". Who wrote it? Amado Nervo. Have you memorized it yet? Yes, I have. Does you mother want you to be a doctor? No, she doesn't. Who wants you to be a doctor? My father does. Why does he want you to study medicine? Because he's a doctor. And do you want to be a doctor? No, I prefer to be a chemist. **8.2.2.3** Platique con su maestro y compañeros sobre alguna situación que surja en clase, usando vocabulario y estructuras conocidas. **8.2.3.1** Escuche, mientras el maestro escenifica dos o tres veces, un diálogo alusivo a la unidad. Ejemplo: Romeo and Juliet (In Juliet's garden) Romeo: What a sweet voice in the middle of the night! It is my love calls me. It has been the softest music for my ears. Juliet: Oh Romeo! You make me the happiest woman in the world. Romeo: I have missed you so much! Give me your hand. I need to kiss it. Juliet: My father told me not to see you any more. Romeo: You can't, I will die if you forget me. Juliet: I'm afraid. Kiss me again. Romeo: (Kissing her) Now, I can go happily. Good night my love. Juliet: Good night, my heart! **8.2.3.2** Repita coral e individualmente la dramatización anterior. **8.2.3.3** Forme equipo con sus compañeros para preparar y representar la dramatización. **8.2.3.4** Represente el diálogo ante el grupo. **8.3.1.1** Expresaré enunciados sobre una situación que se le presente, para que el maestro u otro alumno los escriba en el pizarrón. **8.3.1.2** Lea los enunciados de la actividad anterior. **8.3.1.3** Lea

	a	b	c
1			x
2		x	
3			
4			
5			

nuevos enunciados relativos al tema de la unidad. **8.3.1.4** Lea los textos sencillos que contengan vocabulario y estructuras conocidas. **8.3.2.1** Complete enunciados referentes a un texto previamente leído. **8.3.2.2** Resuelva ejercicios de opción múltiple después de leer algún texto. **8.3.2.3** Conteste preguntas referentes a una lectura realizada en clase. **8.3.2.4** Comente en clase alguna lectura. **8.4.1.1** Copie los enunciados que el maestro presente. **8.4.1.2** Complete enunciados. **8.4.1.3** Escriba enunciados, empleando los elementos que se le proporcionen. **8.4.1.4** Enlace los enunciados de la actividad anterior para formar un texto. **8.4.2.1** Conteste preguntas relacionadas con el tema de la unidad. **8.4.2.2** Resuma oralmente alguna narración que le haya gustado. **8.4.2.3** Escriba el resumen de la actividad anterior. **8.4.2.4** Redacte alguna anécdota personal.

REPORTE DE EVALUACION DE UNA CLASE DE INGLES.

PROFESOR:.....FECHA.....

SALON.....GRUPO.....No. DE ALUMNOS.....

EVALUACION GENERAL DE LA CLASE:

3 MUY BUENA 2 SATISFACTORIA 1 NECESITA MEJORAR

ASPECTOS GENERALES.

I. ORGANIZACION GENERAL	3	2	1
II. TECNICAS DE ENSEÑANZA	3	2	1
III. ATMOSFERA GENERAL DEL SALON	3	2	1
IV. PRACTICA EN GRUPOS PEQUEÑOS	3	2	1
V. EVIDENCIA DE PREPARACION DEL PROFR.	3	2	1
VI. CREATIVIDAD Y TECNICAS INNOVADORAS	3	2	1

I. ORGANIZACION GENERAL.

1. Prontitud para iniciar la clase	3	2	1
2. El profesor habló con claridad y suficiente volumen para que todos oyeran.	3	2	1
3. El profesor insistió en respuestas individuales fuertes, claras y completas.	3	2	1
4. Uso del lenguaje extranjero por el profesor.	3	2	1
5. Uso apropiado del lenguaje materno.	3	2	1
6. Cómo se manejaron las respuestas individuales.			
A) Uso de nombres de los alumnos,	3	2	1
B) Pidió la participación de los alumnos al azar.	3	2	1
C) Hizo participar a todos.	3	2	1
7. Disciplina y orden.	3	2	1
8. Se mantuvo un ritmo apropiado.	3	2	1
9. Variedad de actividades.	3	2	1
10. Variedad al trabajar con las 4 habilidades (listening, speaking, reading and writing).	3	2	1
11. Tiempo apropiado para las diferentes actividades.	3	2	1
12. Descentralización del profesor.	3	2	1

II. TECNICAS DE ENSEÑANZA.

1. Presentación de material nuevo o repaso.	3	2	1
2. Explicación.	3	2	1
3. Ejercicios mecánicos orales.	3	2	1
4. Auxiliares audiovisuales:			
Pizarrón.....	3	2	1
Otros.....	3	2	1

II.

5. Comunicación significativa.			1
6. Correcciones:			
A) Reconocimiento de participación correcta.	3	2	1
B) Fueron motivados los estudiantes a corregirse a sí mismos y mutuamente.	3	2	1
C) Se pidió a los alumnos que repitieran parte de un enunciado o la totalidad del mismo después de ser corregidos.	3	2	1
D) Se corrigió la pronunciación y la gramática cuando fue necesario.	3	2	1
E) Correcciones usadas como un recurso de enseñanza.	3	2	1
7. Uso de mímica, gestos, manos, ojos, etc.	3	2	1

III. ATMOSFERA GENERAL DEL SALON DE CLASE.

1. Oportunidades dadas para el uso del lenguaje en situaciones significativas.	3	2	1
2. Espontaneidad.	3	2	1
3. Humor.	3	2	1
4. Nivel de interés.	3	2	1
5. Rapport.	3	2	1
6. Interacción entre los estudiantes.	3	2	1
7. Actitud del profesor.	3	2	1
8. Fue activo el profesor.	3	2	1
9. Fueron activos los estudiantes.	3	2	1

IV. PRACTICA EN GRUPOS PEQUEÑOS (O PAREJAS).

1. Se dio tiempo suficiente.	3	2	1
2. Se supervisó apropiadamente.	3	2	1
3. Se planeo apropiadamente.	3	2	1
4. El profesor se involucró apropiadamente.	3	2	1
5. El profesor se movió entre los alumnos.	3	2	1
6. Se involucró a los alumnos apropiadamente.	3	2	1
7. Si hubo auxiliares, se usaron apropiadamente.	3	2	1
8. Las actividades fueron apropiadas.	3	2	1
9. Se hizo uso apropiado del libro u otros materiales.	3	2	1
10. Hubo correcta "wrap up" para el trabajo del grupo.	3	2	1

V. TAREA. SE ASIGNO TAREA: SI..... NO.....

OPAL..... ESCRITA..... FUE CLARA: SI..... NO.....
 SE REGRESO TAREA: SI..... NO.....

VI. SE USARON LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:

1. Dictado	SI... NO...	BIEN....	MAI....
2. Trabajo coral	SI... NO...	BIEN....	MAI....
3. Ejercicios de sustitución	SI... NO...	BIEN....	MAI....

4. Formación de preguntas (por los alumnos)	SI... NO...	BIEN....	MAL....
5. Ejercicios de preguntas y respuestas.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
6. Conversación libre.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
7. Composición.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
8. Lectura.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
9. Discusión.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
10. Comprensión oral.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
11. Juegos.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
12. Canciones.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
13. Historias.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
14. Diálogos.	SI... NO...	BIEN....	MAL....
15. Otro.....	SI... NO...	BIEN....	MAL....
16. Otro.....	SI... NO...	BIEN....	MAL....

VII. COMENTARIOS DEL OBSERVADOR:

VIII. ERRORES LINGUISTICOS.

Centro Cultural Benjamin Franklin

takes pleasure in granting

this *D i p l o m a* to:

DAVID PALOMINO DOMINGUEZ

who has successfully completed the

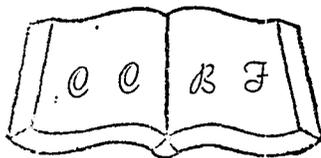
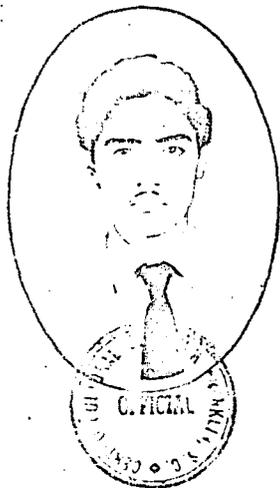
Teacher's English Course (210 hours of theory
and practice teaching)

Date: JULY, 1983.

Miriam Rosas
Director of Courses

Prof. Miriam Rosas

A. Rosal
Executive Director
Ing. Agustin Rosas



The Educational Publishers and
Booksellers Committee

CERTIFICATE

PALOMINO DOMINGUEZ R. DAVID

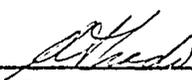
In Recognition of your Attendance and Participation in the
National Symposium for English Teachers in Mexico

Monterrey, N. L., 30 de noviembre - 1º de diciembre, 1985

City

State

Date



President



Secretary

La Asociación de Editores y Distribuidores
de Materiales para la Enseñanza del Inglés

hace constar que

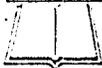
PALOMINO DOMINGUEZ R. DAVID

asistió y participó en el Segundo Simposium Nacional para Maestros de
Inglés consistente en talleres sobre Metodología de la Enseñanza
y Mejoramiento Profesional a nivel de Primaria,
Secundaria, Preparatoria y Universidad
con una duración de 18 horas.

León, Guanajuato, a 25 de Noviembre de 1984


Presidente

ADEMII



ASOCIACION DE DISTRIBUIDORES Y EDITORES
DE MATERIALES DE INGLES, A. C.

Otorga el presente
Diploma

a

DAVID PALOHINO DOMINGUEZ

Por haber asistido al curso de 17 horas de Actualización en Metodología, Técnica y Materiales para la Enseñanza del Inglés como Idioma Extranjero, efectuado los días 25, 26 y 27 de abril de 1986 en la Ciudad de Acapulco, Gro., México.

Presidente
Alicia Prado

Secretaria
Antonia Sánchez Gavito

Tesorero
Lic. Jaime Bautista

ADEMI



ASOCIACION DE DISTRIBUIDORES Y EDITORES
DE MATERIALES DE INGLES, A. C.

Otorga el presente Diploma

a _____

Por haber asistido al curso de 12 horas de Actualización en Metodología, Técnicas y Materiales para la Enseñanza del Inglés como Idioma Extranjero, efectuado los días 14, 15 y 16 de noviembre de 1966 en la Ciudad de Tijuana, B. C., México.

GOBIERNO DEL ESTADO
LIBRE Y SOBERANO
DE BAJA CALIFORNIA
DIRECCION DE
EDUCACION PUBLICA

Prof. Enrique Guerrero Presicchi
Director de Educación Pública del Estado

Alicia Prado

Presidente
Alicia Prado

Antonina Sánchez Gavito

Secretaria
Antonina Sánchez Gavito

Lic. Jaime Bautista

Tesorero
Lic. Jaime Bautista

ADEMI

ASOCIACION DE DISTRIBUIDORES Y EDITORES
DE MATERIALES DE INGLES, A.C.

Otorga el presente
Diploma

a

R. LUIS MARTIN DIAZGUEZ

Por haber asistido al curso de 19 horas de Actualización
en Metodología, Técnicas y Materiales para la Enseñanza
del Inglés como Idioma Extranjero, efectuado los días
13, 14 y 15 de marzo de 1987 en la Ciudad de San Luis
Potosí, S.L.P., México.

Presidente
Alicia Prado

Secretaria
Antonia Sanchez Savito

Tesorera
Jaime Bautista

ADEMI



ASOCIACION DE DISTRIBUIDORES Y EDITORES
DE MATERIALES DE INGLES, A.C.

Otorga el presente

Diploma

a

R. DAVID FLORENO DOMINGUEZ

Por haber asistido al curso de 19 horas de Actualización en Metodología, Técnicas y Materiales para la Enseñanza del Inglés como Idioma Extranjero, efectuado los días 13, 14 y 15 de noviembre de 1987 en la Ciudad de Chihuahua Chih., México.

Presidente
Alicia Prado

Secretaria
Antonia Sánchez Savito

Tesorero
Jaime Bautista

M

EDITORIAL MACMILLAN DE MEXICO, S.A. de C.V.

se complace en otorgar el siguiente

DIPLOMA

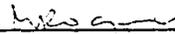
a R. David Palomino Dominguez

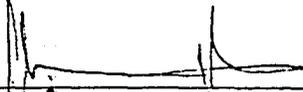
por haber asistido a un curso de 5 horas sobre

TECNICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLES A NIVEL SECUNDARIA

Este curso se impartió en México, D.F.

en el mes de Febrero de 1988







Oxford University Press   Harper & Row
Latinoamericana

otorgan el presente
Diploma
a

DAVID PALOMINO DOMINGUEZ

por su participación en el seminario

METODOLOGIAS, TECNICAS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

durante el día 19 de Abril de 1986.
efectuado en la ciudad de México, D.F.



coordinador

Enrique Petis



conferencista

Lucía Sotomayor de Gil

Oxford University Press   Harper & Row
Latinoamericana

otorgan el presente
Diploma
a

DAVID PALONINO DOMINGUEZ

por su participación en el seminario

METHODOLOGIES AND TECHNIQUES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

durante el día 24 de enero de 1987.
efectuado en la ciudad de México, D. F.


conferencista

EDICIONES R. P. PANORAMA

OTORGA EL PRESENTE

DIPLOMA

A

PALOMINO DOMINGUEZ R. DAVID

Por su participación en el Seminario sobre

UN NUEVO ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE INGLES

Que se llevó a cabo en: LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Con duración de: 8:00 A 15:00 HRS.

MÉXICO, D.F. A 16 de ABRIL 19 88.

DIRECTOR GENERAL
SR. JEAN CLAUDE LHOMME

CONDUCTOR
LIC. DAVID CONNOLLY CROSS

BIBLIOGRAFIA

1. AEBLI, Hans. Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget. Kapclusz 1979. Buenos Aires, Argentina.
2. ALLEN, Edward David y VALETTE, Rebecca M. Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language. Harcourt Brace Jovanivich, inc. 1977. New York, U.S.A.
3. A.P.R. Howatt. A History of ELT (English Language Teaching). Oxford University Press. 1985. Oxford, Inglaterra.
4. C. BRUMFIT y K. JOHNSON. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press 1985. Oxford, Inglaterra.
5. CROMBIE, Winifred. Discourse and Language Learning: a Relational Approach to Syllabus Design. Oxford University Press 1985. Oxford, Inglaterra.
6. ELLIS, Rod. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press 1985. Oxford, Inglaterra.
7. English Teaching Forum (revista). Enero de 1982.
8. English Teaching Forum (revista). Abril de 1983.
9. ESKEY, David. A Revolutionary New Idea: The Student and The Teacher a Human Being. Language Learning. Junio de 1976.
10. EZPELETA, Justa. Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento, en: Cuadernos de Formación Docente. No. 13. E.N.E.P. Acatlán, México.
11. FINOCCHIARO, Mary y BONOMO, Michael. The Foreign Language Learner. Regents Publishing Co. inc. 1973. New York, U.S.A.
12. GUILHEM, Philippe. Lingüística. ED. Pueblo y Rducación 1974. La Habana, Cuba.
13. H. G. Widdowson. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 1985. Oxford, Inglaterra.
14. H. H. Stern. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press 1985. Oxford, Inglaterra.
15. J. B. FRIDE. Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching. Oxford University Press 1985. Oxford, Inglaterra.
16. LAIRD, Elizabeth. English in Education. English in Focus. Oxford University Press 1981. Oxford, Inglaterra.
17. LITTLEWOOD, William. Communicative Language Teaching. Cambridge University Press 1981. U.S.A.
18. LUNA, Manuel. Enseñanza Comunicativa. ED. Mac Millan de México 1985. México.

19. ORAL ENGLISH. Planning and Conducting Conversation Classes and Discussion Groups. INFORMATION CENTER SERVICE. United States Information Agency. Washington, D. C. U.S.A.
20. P. DAVIES y coautores. LENGUA EXTRANJERA: su enseñanza en contextos diversos. ED. Mac Millan de México 1985. México.
21. PIAGET, Jean y INHELDER, Barbel. Psicología del Niño. 1a. edic. ED. Morata 1981. Madrid, España.
22. FYLES, Thomas. The Origins and Development of the English Language. Harcourt Brace Jovanovich, inc. New York, U.S.A.
23. RARDIN, Jennybelle. A Counseling Learning Model for Second Language Learning. TESOL Newsletter. Abril de 1976.
24. STREVENS, Peter. New Orientations in the Teaching of English. Oxford University Press 1985. Oxford, Inglaterra.
25. W. STANNARD, Allen. Living English Structure. Longman 5a. edic. Hong Kong 1979.