



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A NIVEL
BÁSICO E INTERMEDIO EN COMPAÑIAS

INFORME DE TRABAJO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA
MODERNAS INGLÉSAS

PRESENTA:
ROCIO MEDINA ENRIQUEZ

ASESORA: MAESTRA LOURDES DOMÍNGUEZ



MÉXICO D.F.

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Introducción	4
Enseñanza de la gramática	8
Desarrollo de la habilidad oral	19
Comprensión de la lectura	36
Inglés con objetivos específicos	50
Conclusiones	59
Anexo	62
Bibliografía	79

INTRODUCCIÓN

El inglés es un idioma de gran importancia a nivel mundial y, en muchos casos, es el idioma necesario para el comercio. Es por esto que existe una gran necesidad dentro del mundo de las empresas comerciales por el conocimiento del inglés.

En el presente informe de trabajo explico cómo llevo a cabo la enseñanza del inglés en el medio de las compañías. Imparto clases en las oficinas de mis alumnos o en salas de juntas. Si doy clase en la oficina, el espacio por lo general no es muy grande. Cuando tengo mucha suerte puedo contar con un rotafolio; de lo contrario utilizo hojas de papel para cualquier dibujo o explicación que se requiera. Mis alumnos suelen ser ejecutivos de mediano nivel, gerentes o secretarias. Todos son adultos con mucho trabajo y, aunque cuenten con la mejor de las disposiciones, no tienen tiempo de estudiar ni de hacer tarea.

Cuando se trabaja de manera independiente y para objetivos específicos la meta que se persigue es satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes. El éxito puede definirse como “The ability of learners to use English effectively in real communication situations”.¹ Por ejemplo, tomar una llamada telefónica, ir a una comida de negocios o participar en una videoconferencia. Primordialmente mis alumnos se interesan en aprender a expresarse en inglés y no les interesan mucho las demás habilidades. Este factor influyó en la decisión de qué libro de texto utilizar por lo que escogí el New American Streamline English² y, en mi práctica profesional, he podido comprobar que sí ayuda a desarrollar la habilidad oral ya que considero que este texto me proporciona un esquema base para enseñar la lengua y para iniciar al estudiante en su uso oral.

¹ P. Davies, Pearse E., Successes in English Teaching. Hong Kong:Oxford University Press, 2004.

² Hartley B., Viney P. New American Streamline English, Oxford University Press, 1994.

De las teorías de aprendizaje yo creo que la conductista es de utilidad para mis alumnos. En mi experiencia también he aprendido que tanto la teoría cognoscitivista como la propuesta por Krashen ocupan un lugar relevante. De aquí que utilice ejercicios mecánicos de repetición y ejercicios comunicativos así como pequeñas lecturas seleccionadas específicamente para su nivel lo que los prepararía para en un futuro leer correos electrónicos de sus compañías.

Hay que considerar qué factores debemos tener en cuenta al planear los cursos a corto y mediano plazo. Para que un programa lleve a los alumnos a la meta se debe tener en cuenta la gramática, la comunicación y el aspecto funcional del lenguaje. Yo trabajo con mis alumnos tres áreas, principalmente:

- 1) La adquisición de estructuras gramaticales y funciones.
- 2) La expresión oral.
- 3) La comprensión de la lectura.

Como docente desempeño varias funciones. Mary Spratt³ detalla las funciones que un maestro de idiomas puede desempeñar y de su lista identifiqué que yo practico los siguientes roles:

- 1) Planificar: planeo las lecciones, escojo material complementario y procuro darle variedad a mis clases.
- 2) Informar: proporciono a los alumnos información detallada acerca del idioma y de las actividades.
- 3) Monitorear: el monitoreo consiste en observar cómo se desempeñan los alumnos en actividades comunicativas y de lectura.

³ Spratt Mary, Pulverness Alan, and Williams Melanie. The Teaching Knowledge Test Course. U.K: Cambridge University Press, 2005.

- 4) Amiga/”Psicóloga”:
- Muchas veces los alumnos llegan cansados o tensos a la clase y se desahogan conmigo. Cuando los veo más relajados procuro una pequeña conversación sobre películas, o algún otro tema que los distraiga y de ahí paso a la lección.
- 5) Diagnosticar: Identifico las áreas en donde los alumnos tienen problemas.

De manera general estos son los temas que el presente informe de trabajo contiene. Cada capítulo contiene una sección teórica y una práctica.

ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Parte Teórica

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, la gramática ha sido un componente esencial de la enseñanza del lenguaje. Sin embargo, para algunos teóricos actualmente no les resulta claro el lugar que ésta deba ocupar en la enseñanza de idiomas y se preguntan si realmente es necesario enseñarla, si la gramática resulta de ayuda o, por el contrario, si ésta es contraproducente.

Es importante, cuando se habla del término gramática, especificar a qué nos referimos específicamente pues el término se ha empleado de manera tan amplia y diversa que se presta a confusiones. En este capítulo, cuando hablo de gramática, considero los aspectos morfosintácticos siguiendo la línea que H.H. Stern propone en Issues and Options in Language Teaching.⁴

Por lo dicho anteriormente es evidente que no es sencillo determinar cuál es la manera adecuada de incluir la impartición de la gramática en mis clases. Para Celse-Murcia⁵ es necesario tener claro cuáles son los objetivos del curso así como una serie de características que presenta el alumno entre las que se encuentran la edad, antecedentes educativos y formas de aprender para poder determinar la mejor manera de enseñar la gramática.

Stern dice que existen autores con posiciones encontradas. Entre algunos de los autores que Stern menciona se encuentra Macnamara⁶ quien sostiene que “...it is impossible

⁴ Stern, H.H. Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

⁵ Celse-Murcia, cit. En, Issues and Options in Language Teaching. Stern H.H. edited by Patrik Allen and Birgit Harley. Oxford: Oxford University Press.

⁶ Macnamara, cit. en Stern, *Ibid*, p. 128.

to specify the elements and rules of language...”⁷ Luego menciona a Krashen⁸ quien le da una gran importancia al aprendizaje subconsciente del lenguaje por medio de su uso.

Contrastando con esta posición Stern menciona a Paulston y Bruder⁹ quienes consideran “... that formal practice and grammatical explanation are absolutely essential to induce learning”¹⁰. La posición que adopto en el presente trabajo concuerda con la de Stern. Para él, tanto la práctica deliverada como la intuitiva deben de ser utilizadas en un programa de enseñanza:

Today, there is no single prescribed formula for the attainment of proficiency. It is recognized that how much emphasis we give to grammar depends on the specific proficiency objective that is aimed at.¹¹

Los objetivos de un curso varían de acuerdo a los fines que los alumnos persiguen. Algunos alumnos sólo necesitan hablar el idioma mientras que otros requieren de un buen manejo de todas las áreas de éste.

De acuerdo a Stern, la enseñanza de la gramática fue algo que se daba por hecho durante mucho tiempo. Además, agrega, se creía que la enseñanza debía de partir de lo sencillo a lo complejo. Sin embargo, nunca existió un criterio claro que explicara qué era lo sencillo y qué lo complejo y en base a qué parámetro de referencia.

Al llegar la Segunda Guerra Mundial los lingüistas comenzaron el estudio de la gramática de manera más reflexiva. Éstos expresaron sus críticas de los métodos de Grammar Translation y el Método Directo:

⁷ Macnamara, cit. en Stern, *Ibid*, p. 128.

⁸ Krashen, *Ibid*, p.128.

⁹ Paulston y Bruder, *Ibid*, p. 128.

¹⁰ Paulston y Bruder, *Ibid*, p. 128.

¹¹ H.H. Stern, *Op. Cit*, p. 133.

These methods[...] had paid too little attention to the principle of careful grammatical gradation which at the time was considered indispensable to good language teaching. The view of grammar syllabus was founded on the firm belief that it was possible to provide a logical and psychological sequencing of grammatical items based on valid descriptions of the target language.¹²

Stern menciona que en una época se consideró que la estricta selección del lenguaje y su secuencia eran un eje rector para la enseñanza de idiomas. Un ejemplo de este concepto se encuentra en el diseño de los cursos audiolinguales en donde se buscó que el diseño de éstos contara con una selección y niveles progresivos de la gramática.

En los años setenta, con el advenimiento del enfoque comunicativo, se le restó importancia a la enseñanza de la gramática. Actualmente “Grammatical items are not included because they have always been taught, but because they can be justified in relation to the type course, its length, objectives, and the student population....”¹³ Para Stern, la piedra angular en el diseño de un curso es cómo conjuntar de la mejor manera posible el programa gramatical con los requerimientos de un programa funcional o comunicativo.

Stern nos recuerda que al diseñar un curso es necesario reconocer la existencia de elementos complejos del lenguaje que necesariamente requieren de un conocimiento previo, por lo que tanto el maestro como el que diseña un curso deben poder identificar los prerrequisitos para el aprendizaje de una nueva estructura. Este autor señala que la mayor parte de los maestros están conscientes de la necesidad que existe de contar con un reciclaje de estructuras gramaticales en donde éstas sean presentadas en contextos nuevos: “No item in the syllabus that has once been introduced should ever be lost out of sight”¹⁴. Cada aspecto del lenguaje que se enseñe se vuelve a presentar periódicamente en un contexto

¹² *Idem.*, p.135

¹³ *Idem.*, p. 137-138.

¹⁴ *Ibid*

nuevo. La ventaja de enseñar siguiendo este modelo es que se cuenta con varias oportunidades para enseñar todos los usos de una misma estructura gramatical.

Stern continua diciendo que en los años setenta hubo un giro debido a la investigación en el campo de la adquisición de un segundo idioma y nos dice que entre los teóricos importantes se encuentra Krashen: “Krashen’s views on language learning and acquisition were to have a particularly powerful influence on the rejection of overt grammar teaching”¹⁵

De acuerdo con Stern podemos distinguir tres posturas con respecto a la enseñanza de la gramática. En primer lugar están los que la rechazan completamente, y luego los que tienen una posición intermedia. Esto es, reconocen que no se puede eliminar ésta por completo y también admiten que existe un área importante dentro de la adquisición de un segundo idioma que no está influida por el análisis gramatical. Por último están aquellos teóricos que definitivamente están a favor de la enseñanza de la gramática.

Stern nos recuerda que los objetivos de un curso de inglés deben ser, en su mayor parte, funcionales, gramaticales y de vocabulario. Lo que se busca es que los alumnos aprendan el significado, el uso comunicativo, la pronunciación, la ortografía, la estructura y los nuevos elementos de gramática.

¹⁵ Stern, *Op. Cit.*, p. 141.

Práctica Profesional.

Siguiendo los lineamientos de Paulston y Bruder es necesario que se le presente a los alumnos la nueva estructura en contexto. El libro de texto que yo utilizo presenta las nuevas estructuras en diálogos que de acuerdo con estas autoras es conveniente sobretodo si los objetivos del curso son orales dado que, de acuerdo con ellas, un texto escrito demuestra cómo se usa la estructura gramatical en la vida real.

A continuación presento la manera de enseñar gramática que utilizo y que a lo largo de los años me ha dado resultado. Me baso en el modelo de Christina Bratt Paulston y Mary Newton Bruder¹⁶. Enumero los pasos y después explico cada uno de manera detallada.

Paso 1. Presentación de la estructura en contexto.

Paso 2. Preguntas para revisar la comprensión.

Paso 3. Identificación de la estructura gramatical por parte del alumno.

Paso 4. Ejercicios mecánicos de repetición-explicación formal.

Paso 5. Ejercicios mecánicos.

Paso 6. Explicación funcional.

Paso 7. Ejercicios significativos de repetición.

Paso 8. Ejercicios comunicativos.

Ahora procedo a dar una explicación por cada paso.

¹⁶ Paulston B.C., Bruder N. M. Teaching English as a Second Language. Cambridge: Winthrop Publishers, Inc., 1976, p. 35.

Paso 1. Presentación de la estructura en contexto

El libro de texto que yo utilizo presenta todas las estructuras gramaticales por medio de un diálogo. De acuerdo con Paulston y Bruder, dado que el objetivo principal del curso es la expresión oral, es apropiado introducir las nuevas estructuras por medio de diálogos dado que éstos demuestran cómo se usa el patrón en el lenguaje oral. En cuanto a vocabulario estas autoras recomiendan escribirlo en el pizarrón además de identificar en qué línea del texto aparece para que los alumnos lo puedan emplear con facilidad.

A continuación reproduzco el cassette y los alumnos siguen la lectura en sus libros: “They keep their books open because the purpose of the activity is to introduce structural patterns in context”.¹⁷

Paso 2. Preguntas para verificar la comprensión

Aquí sigo los pasos que Paulston y Bruder indican:

- Formulo preguntas con el objetivo de verificar la comprensión del diálogo y su situación, lo que se relaciona con las funciones y usos.

Paso 3. Identificación de la estructura gramatical por parte del alumno

- Escribo una línea del diálogo que contenga la nueva estructura y pregunto a los alumnos en dónde más aparece esta estructura en el diálogo.
- La ventaja de este procedimiento es que proporciona tiempo a los alumnos más lentos para encontrar las estructuras.

¹⁷ Paulston, Bruder, *Op. Cit.* p.35.

Paso 5. Ejercicios mecánicos.

- El objetivo de los ejercicios mecánicos es ayudar a los alumnos a aprender las formas de la nueva estructura.
- Este tipo de ejercicio se debe hacer de manera rápida y con los libros cerrados.
- Si los alumnos lo encuentran difícil escribo en el pizarrón la oración modelo y la borro más tarde.
- Un ejercicio de repetición debe tener entre 7 y 10 elementos, y no debe de tomar más de un par de minutos.
- Doy la clave, el alumno responde, y procedo a dar la clave que sigue.

Paso 6. Explicación funcional

- En este momento corresponde enseñar cuándo usar la estructura.
- En el nivel básico, la explicación funcional es limitada y, a veces, puede coincidir con la explicación formal. Sin embargo, conviene que en cuanto se puedan separar los dos tipos de explicaciones, se haga.

Ejemplo de Paulston y Bruder:

Cuando los alumnos ya manejan el presente continuo es necesario contrastar la estructura con la función del presente simple. Escribo en el pizarrón las estructuras a contrastar y pregunto cuál es la diferencia entre éstas en lo que concierne al significado.

(Patrón anterior) The man is sleeping now.

The man sleeps every day.

Por lo general, los alumnos explican la diferencia usando las palabras *always*, *usually* y *at this moment*.

Paso 7. Ejercicios de repetición significativos

En estos ejercicios todavía hay una respuesta correcta y debo insistir en ella, tanto en lo que respecta al contenido como a la forma.

Ejemplo de Paulston y Bruder:

Does Peter take the metro to work? S: Yes, he does.

Is he driving right now? S: No, he isn't.

Does Pete work at a bank? S: Yes, he does.

Is he working at a bank now? S: No, he isn't.

Esta dinámica es seguida por ejercicios donde los alumnos producen el contraste:

Repeat: S. Pete is working downtown now.

Now: S : Pete is working downtown now.

Everyday: S: Pete works downtown everyday.

Paso 8. Ejercicios comunicativos

– Aquí el objetivo es enseñar el uso del lenguaje para la comunicación. En este momento es más importante lo que se dice que cómo se dice.

– Paulston y Bruder recomiendan pedir a los alumnos que contesten preguntas sobre ellos y que con esto aporten información nueva a la clase.

Corrección de errores en ejercicios mecánicos de repetición

En lo que respecta a la corrección de errores sigo los pasos de Paulston y Bruder:

- 1) Debo corregir todos los errores en los ejercicios mecánicos de repetición.
- 2) Si se equivocan, proporciono la forma correcta y el alumno repite.
- 3) Los errores de pronunciación los corrijo en los ejercicios mecánicos de repetición.
- 4) Durante la etapa significativa, momento en el cual el alumno emplea la nueva estructura, es más probable que algunos errores sean de gramática o de pronunciación.

En los ejercicios comunicativos lo que importa es el mensaje por lo que no le doy importancia a la mayor parte de los errores a menos que sean serios. Si existen errores importantes en cuanto al manejo de la estructura o errores que interfieran con la comunicación, los corrijo lo más pronto posible dependiendo de la personalidad del alumno.

DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL

Parte Teórica.

Una de las metas fundamentales en los cursos de inglés que imparto es el desarrollo de la capacidad de comunicarse oralmente en la lengua extranjera. Es por esto que regularmente incluyo actividades comunicativas como una forma de mi quehacer cotidiano. En un plan de estudios comunicativo son de capital importancia aquellas actividades en donde se busca que el alumno se comunique. De esta manera las actividades por sí mismas, el tema o la experiencia son el objetivo principal relegando a segundo plano la enseñanza formal del lenguaje. Stern define una actividad comunicativa como: “Any activity-talk, task, problem, project that involves learners in ‘real communication’”¹⁸

La característica esencial de estas actividades es que los alumnos tienen la oportunidad de utilizar la lengua meta de acuerdo a como la circunstancia lo dicte. El incorporar actividades comunicativas tales como saber presentarse, contestar y hacer llamadas telefónicas, por ejemplo, es fundamental desde el punto de vista metodológico y de acuerdo a los objetivos del curso, ya que la comunicación es un factor esencial desde los primeros momentos de estudio.

Stern comenta que existen autores quienes afirman que las características del aprendizaje por medio de la comunicación y de la atención al significado son diferentes al aprendizaje centrado en la forma. Actualmente, se piensa que las actividades comunicativas impulsan el aprendizaje subconsciente de un segundo idioma:

Since in acts of communication the learner’s attention is mainly on the meaning of the message and not on the code, whatever learning occurs during such language use must be largely subconscious¹⁹.

¹⁸ *Ibid.*, p.177.

¹⁹ *Ibid.*, p. 179.

H.H. Stern presenta tres argumentos más a favor de un plan de estudios comunicativo:

- 1) Debe de existir un balance entre las actividades comunicativas y el estudio formal en la planeación de las clases.
- 2) La enseñanza del idioma no debe quedar reducida a un código que se practica en ejercicios formales. Corremos el riesgo de nunca enfrentar al alumno con la totalidad del lenguaje.
- 3) El uso de actividades comunicativas en la clase hace que los alumnos desarrollen estrategias que los ayudan a enfrentarse a la vida real.

En mi práctica diaria yo me guío por la posición teórica de este autor. Es decir, desarrollo la habilidad oral y les doy un poco de gramática. Paulston y Bruder²⁰ dicen que la competencia comunicativa debe ser el objetivo principal de la enseñanza de idiomas. Hymes definió la competencia comunicativa como “what a speaker needs to know to communicate effectively in culturally significant settings”²¹ Por su parte Rivers considera que la tarea más importante es la identificación de “rules, patterns, purposes, and consequences of language use.”²² Rivers señala que tanto los maestros como los redactores de cursos de idiomas deben considerar que para que los alumnos se comuniquen con hablantes de la lengua meta, los alumnos tienen que saber:

“The culturally accepted ways of interacting orally with others-appropriate levels of language for different situations and different relationships; conversational openers and gambits and when it was appropriate to use these; how to negotiate meaning in various circumstances, and when and how to use appropriate gestures and body language; the message content of pitch, loudness, and intonation patterns; the questions and comments that were

²⁰ Paulston y Bruder, *Op. Cit.*, pp. 55-56

²¹ Hymes, cit. por Rivers M. Wilga en *Op.Cit.*, p.14.

²² *Idem.*, p.14.

acceptable and unacceptable in the culture; and the importance of distance in communicative encounters.”²³

La enseñanza de esta habilidad no resulta sencilla pues hay que tomar en cuenta numerosos factores que intervienen en ella como se puede leer en el escrito anterior. Por ejemplo, en mi práctica profesional suelo encontrar algunos alumnos de nivel intermedio alto que realizan presentaciones de negocios pero no pueden socializar en inglés.

De acuerdo a Bygate²⁴ existen varios factores que afectan la naturaleza del habla y éstos son:

- 1) La diferencia entre conocimiento y habilidad.
- 2) Las condiciones de procesamiento y reciprocidad.
- 3) La simplificación que se subdivide en elipsis y expresiones idiomáticas.
- 4) La compensación.
- 5) La reformulación.
- 6) Las rutinas que se subdividen en las de información y las de interacción.
- 7) Poseer la habilidad para el manejo de la interacción y llevar a cabo la negociación del significado, lo que involucra los siguientes puntos:
 - a. manejo de la interacción.
 - b. negociación del significado
 - c. el nivel de claridad
 - d. los procedimientos para asegurar la comprensión, que se subdividen en paráfrasis, metáfora y vocabulario.
 - e. el manejo de la agenda y el turno de hablar.

²³ Rivers M. ,Wilga, *Op. Cit.*, p.15.

²⁴ Bygate, M. Speaking, Oxford, Oxford University Press, 1995.

A continuación paso a explicar en qué consiste cada uno de éstos aspectos.

1. Diferencia entre conocimiento y habilidad

Cuando se enseña a los alumnos la expresión oral es importante estar conscientes de la diferencia que existe entre conocimiento y habilidad. El alumno puede saber de manera consciente cómo formar oraciones, pero, además, tiene que dar el paso entre este conocimiento y el hecho de producir oraciones de manera oral, así como adaptarlas a las circunstancias: “This means making decisions rapidly, implementing them smoothly, and adjusting our conversation as unexpected problems appear in our path”.²⁵ De acuerdo con Martin Bygate la expresión oral es una habilidad en la que intervienen dos factores: habilidades moto-perceptivas y habilidades de interacción. Las habilidades moto-perceptivas implican el poder percibir, recordar y articular en el orden correcto tanto los sonidos como las estructuras del lenguaje. Las habilidades de interacción implican el tomar decisiones acerca de la comunicación, por ejemplo: “ What to say, how to say it, and whether to develop it, in accordance with one’s intentions, while maintaining the desired relations with others”²⁶

2. Las condiciones de procesamiento y reciprocidad.

De acuerdo a Bygate existen al menos dos factores que afectan la naturaleza del habla y son las condiciones de procesamiento y las condiciones de reciprocidad.

En cuanto a las condiciones de procesamiento hay que recordar que lo que se comunica se ve afectado por el hecho de si es algo preparado con tiempo o si es algo que se dice en el momento, lo que influye tanto en la elección de palabras como en el estilo. Las

²⁵ Bygate, Martin. Speaking, p. 3

²⁶ Brown y Yule, cit. En Bygate, Op. Cit., p.9.

restricciones de tiempo producen efectos observables. Brown y Yule²⁷ distinguen entre *short speaking turns* y *long speaking turns*. Los últimos conllevan mayor preparación mientras que los *short speaking turns* son los más comunes: “In these cases the wording and the subject matter tend to be worked out extempore as the speaking proceeds”²⁸

La condición de reciprocidad consiste en la relación entre el que habla y el que escucha en el proceso del habla.

3. La simplificación.

Cuando hablamos no contamos con el mismo tiempo, que cuando escribimos, para planear qué y cómo vamos a decirlo. Este factor origina el fenómeno de la facilitación. “There are four main ways in which speakers can facilitate production of speech: by simplifying structure, by ellipsis, by using formulaic expressions; [and] by the use of fillers and hesitation devices.”²⁹

La simplificación se observa en el hecho de que existe una tendencia a unir nuevas oraciones con las anteriores mediante el uso de conjunciones coordinadas o sin ninguna conjunción. Se llama ‘paratáxis’ a esta manera de unir las oraciones. Sin embargo, un hablante puede usar la ‘hypotáxis’ o subordinación en vez de la paratáxis para unir sus oraciones. La subordinación con frecuencia requiere de la planeación del uso de oraciones complejas; sin embargo, debido a presiones de tiempo cuando hablamos, el uso de la subordinación lo hace más difícil. Debido a lo anterior la paratáxis se puede entender como una estrategia de simplificación. Por ejemplo: ‘I went to school-er -and- er- the teacher says....’

²⁷ Ibid, p. 7

²⁸ Ibid, p.7

²⁹ Ibid., p.15

La elipsis es otro elemento que utilizamos para facilitar el habla cuando tenemos menos tiempo. La elipsis es “...the omission of parts of a sentence, like syntactic abbreviation. Examples include: Who? Why me?” Cuando estamos ante un intercambio conversacional de esta naturaleza el que escucha debe de tener una buena idea del *background knowledge* que el hablante cree que él posee.

Otro recurso que se puede utilizar para la facilitación es el empleo de expresiones idiomáticas a las que en ocasiones se les llama *formulaic expressions*: “They consist of all kinds of set expressions, not just idioms, but also phrases which have more normal meanings, but which just tend to go together”³⁰ Estas son importantes pues contribuyen a la fluidez oral. En este caso los hablantes no tienen la necesidad de construir oraciones nuevas mediante el empleo de la gramática y su conocimiento de vocabulario para variar sus expresiones: “this is particularly important in routine situations”.³¹

La enseñanza de este factor la llevo a cabo mediante el diseño de diálogos. A continuación reproduzco dos de los muchos diálogos que utilizo.

I.

John: Say, what’s your favorite sport?

Laura: Hmmm, it’s hard to say. I like golf a lot-but I guess I like tennis better.

John: Do you play much tennis?

Laura: Yes, quite a bit. How about a game sometime?

John: Sorry. I’m strictly a spectator-football, baseball, golf...I watch them all.

³⁰ Ibid., p. 17

³¹ Ibid., p.17.

II.

Paul: Excuse me. I wonder if you can help me.

Peter: Sure. What is it?

Paul: I want to have my hair cut, but I can't find a barber shop.

Peter: I know where one is. Come on-I'll show you.

4. La compensación

Otra estrategia es la compensación, que consiste en que debido a que el hablante tiene poco tiempo para planear lo que va a decir, con frecuencia necesita hacer cambios sobre lo ya dicho:

In speech, however, corrections are tolerated and indeed necessary. What happens is that the speaker substitutes a noun or an adjective for another, or repeats a noun group, adjective or adverb with additional elements in order to alter some aspect of what he or she has said. This is the first reason for reformulation to occur.³²

5. La reformulación

Con frecuencia el hablante tiene que mantener en la memoria la conversación así que los hablantes tienden a reformular lo que dicen y esto proporciona a la gente tiempo para entender y recordarlo que ya se ha dicho. Para simplificar este proceso, los hablantes tienden a reformular lo que dicen y el objetivo de esto es el de proveer a la gente de tiempo para entender y recordarles lo que ya se ha dicho.

Todas las características anteriores se relacionan con el hecho de que lo que se dice es solamente temporal pues no existe un record de ello, como cuando escribimos. Debemos tener presente que la memoria tiene límites, así que la organización de la

³² Ibid., p.20.

estructura del habla incluye : “...short bursts of language, back and forth between the speakers, so that people can comment freely on remarks made as they come up.”³³.

6.Las rutinas de información y de interacción

Existen otros dos factores importantes en la interacción hablada: las rutinas y las habilidades de negociación. Las rutinas son maneras de comunicación en donde los hablantes organizan lo que tienen que decir en patrones típicos. Las podemos definir como ‘conventional ways of presenting information’³⁴. Las rutinas se subdividen en rutinas de información y de interacción.

Las rutinas de información se refieren a tipos recurrentes de estructuras informativas como las historias, descripciones de lugares y gente, presentación de hechos y comparaciones. Por ejemplo, Brown y Yule “suggest that the principal types of expository routine are narration, description, and instruction.”³⁵

El segundo tipo de rutina es la interaccional y se basa en la secuencia de los tipos de términos que ocurren en situaciones típicas de interacciones: “Routines thus can be characterized in broad terms to include all kinds of turns typically occurring in any given situation, and the order in which the components are likely to occur”³⁶ Las conversaciones telefónicas, las entrevistas y los encuentros casuales, por ejemplo, suelen estar organizados de ciertas maneras particulares y características. Por ejemplo el inicio de una conversación telefónica suele desarrollarse de la siguiente manera:

³³ Ibid. p.21.

³⁴ Ibid., p.24

³⁵ Ibid, p.23

³⁶ Ibid. p. 25

A: Hello

B: Hello

A: May I speak to Linda please?

B: Sorry. Linda is out. Would you like to leave a message?

A: Yes, please. Tell her Mr. Williams from Xerox needs to speak to her soon.

B: I'll certainly will.

A: Thank you. Bye.

En el caso de una entrevista de trabajo el diálogo puede desarrollarse comúnmente de la siguiente manera:

S enters an office and walks towards the receptionist. (R)

S: Good afternoon. My name is Mr. Smith and I have a job interview at 4 o'clock with Mr. Williams.

R: Good afternoon Mr. Smith. Have a seat. I'll tell Mr. Williams you are here and he'll be with you in a moment.

R calls Mr. Williams on the phone.

R: Mr. Smith, you can go in now. Mr. Williams is expecting you. I'll show you to the meeting room.

At the meeting room:

W: Good afternoon Mr. Smith, I'm Mr. Williams the head of the Accounting Department. How do you do?

S: Fine, thank you sir. How do you do?

W: I understand you are applying for a position as an accountant at this company.

S: Yes, that's right. Here are my papers.

W: Oh, let me see. Can you tell me about your previous job?

S: Well, I worked at Cuervo company for three years but they moved the company out of the city, which is very far for me, and that's why I'm applying for a job here.

W: I understand.

W: Can you tell me more about your job?

S: Well, I used to do the usual accounting job. Mainly my job was to prepare the payroll.

W: Can you tell me how much you would like to earn?

S.: Well, I expect an average salary. I am aware that I would be starting all over again in your company.

W: How about perks? Because right now all I can offer you is one week vacation a year plus medical insurance.

S:.....

Este diálogo lo trabajo con alumnos de nivel intermedio para arriba ya que es muy largo. Leemos el ejemplo y luego discuto con ellos las cosas que les interesa averiguar en una entrevista de trabajo, las enumeramos y luego improvisan un juego de roles en donde un alumno es el que busca trabajo y el otro es el empleador. Generalmente, los temas que les interesan son los horarios de trabajo, sueldo y prestaciones.

7. Poseer la habilidad para el manejo de la interacción y en la negociación del significado

Otro factor importante que interviene en la expresión oral, y que hay que tomar en cuenta, es la habilidad misma que sirve para manejarse en rutinas en ocasiones determinadas y que es esencial para que se dé la comunicación. Esto se subdivide en el manejo de la interacción y en la negociación del significado. Bygate define la negociación del significado como "...the skill of communicating ideas clearly."³⁷ El manejo de la interacción se refiere al hecho de acordar quién es el siguiente en hablar, y de lo que él o ella van a hablar.

Bygate se concentra específicamente en la negociación del significado en el sentido de darse a entender. Widdowson³⁸ utiliza el término 'convergencia' para indicar que lo que esto implica es el entendimiento mutuo, más que el individual.

Para asegurarse de que la comprensión se dé hay dos factores importantes a tener en cuenta. El primero consiste en escoger el nivel de claridad y detalle que el hablante piensa que es necesario para el interlocutor.

El segundo factor se refiere a los procedimientos utilizados para asegurar la comprensión.

Por nivel de claridad (explicitness) "...we are referring to the speaker's choices of expression in the light of what our interlocutor knows, what he or she needs to know or can understand."³⁹ Bygate señala que en este punto es necesario recordar que el grado de claridad necesario para un mensaje dado puede variar dependiendo de con quién está uno

³⁷ Ibid., p.27

³⁸ Ibid. p.29

³⁹ Ibid, p. 29

hablando. Y advierte de los peligros de la falta o exceso de claridad. Bygate afirma que los hablantes deben predecir, lo cual generalmente implica adivinar lo que el interlocutor sabe. Además aclara que hasta los hablantes nativos del idioma pueden encontrar este procedimiento difícil. En cuanto a los procedimientos utilizados para asegurar la comprensión hay que recordar que la claridad es afectada por las palabras y frases que se eligen para comunicarse así como qué tan específicos somos en lo que decimos. En este proceso entran el uso de la paráfrasis, de la metáfora, así como el uso de vocabulario que usamos con la intención de variar la precisión en la comunicación.

8. El manejo de la interacción

Cuando hablamos del manejo de la interacción hay que tener presente que esto se refiere al tipo de libertad que los participantes poseen y que es diferente dependiendo de si se trata de una conversación, una junta o una conferencia. En este caso, ambos participantes intervienen de la manera y en el momento que ellos lo desean. El manejo de la interacción está compuesto de dos aspectos importantes: el manejo de la agenda y el turno (turn taking). Por cuestiones de tiempo y trabajo más el manejo de la agenda, que se refiere específicamente a los derechos con que cuentan los participantes para escoger el tema, la manera de desarrollarlos, así como el elegir cuánto tiempo durará la conversación.

Además de la competencia comunicativa como meta en una clase de conversación, hay que considerar la fluidez y la precisión en el manejo de la lengua meta. La fluidez proviene de la experiencia de usar el lenguaje por uno mismo, en cambio, la precisión depende de qué tan bien se maneja la lengua. El maestro debe encontrar el justo medio entre estas dos metas para que los alumnos sean capaces de comunicarse adecuadamente.

Práctica Profesional.

En mi práctica cotidiana, básicamente empleo el modelo de William Littlewood⁴⁰. Él resume cuatro dominios de habilidad que conforman la competencia comunicativa de una persona y que deben ser tomados en cuenta en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, y los presenta desde el punto de vista de los hablantes:

- 1) Uno de los objetivos fundamentales es que el alumno alcance un buen grado de competencia comunicativa. Esto, en términos prácticos, significa que el estudiante maneje el sistema lingüístico en forma espontánea y con flexibilidad, de tal suerte que pueda expresar sus ideas en la lengua meta.
- 2) Debemos enseñar al alumno a distinguir entre la forma y la función comunicativa del lenguaje.
- 3) Es necesario enseñar al alumno a desarrollar habilidades y estrategias que le permitan usar el lenguaje para transmitir significados adecuados en situaciones concretas. Por medio de la retroalimentación, el alumno juzgará su desempeño.

⁴⁰ Littlewood, William. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p.6

4) El alumno debe familiarizarse con los significados sociales de las formas lingüísticas. Esto debe incluir el saber variar el habla de acuerdo con los diferentes contextos sociales, así como la habilidad de utilizar formas socialmente aceptables y evitar aquellas que pueden resultar ofensivas.

5) Un factor que también es muy importante controlar es el nivel de dificultad que el alumno puede manejar. Tiene que existir una correspondencia entre el nivel lingüístico y el tipo de ejercicio. Los ejercicios que para impartir mis clases he tomado de Littlewood son:

- a) Ejercicios en los cuales se relaciona la estructura con la función comunicativa.
- b) Ejercicios en los cuales se relaciona el lenguaje con significados específicos.
- c) Ejercicios en los cuales se relaciona el lenguaje con el contexto social.

A continuación explico en qué consisten cada uno de ellos.

a) Relación de la estructura con la función comunicativa

En este tipo de ejercicio los elementos que se seleccionan del lenguaje deben mostrar aspectos tanto comunicativos como estructurales. Comenzar la clase con este tipo de ejercicio me facilita mucho las cosas dado que el texto que utilizo emplea mucho los ejercicios mecánicos de repetición. Littlewood sugiere estos ejercicios para que aún donde la práctica es muy controlada, ésta se vuelva un poco más comunicativa.

En mi contexto de trabajo el diálogo podría tomar la siguiente forma:

A. By the way, has John written the e-mail yet?

B. Yes, he wrote it yesterday.

Littlewood clasifica estas actividades como ‘pre-comunicativas’ refiriéndose a que ayudan a que el alumno adquiera algunas de las habilidades necesarias para la comunicación, sin embargo, el alumno en realidad no lleva a cabo un acto comunicativo.

En este nivel también podemos contextualizar los ejercicios proporcionando así una mayor relación entre la estructura y la función. Se le pide a los alumnos que practiquen respuestas que son, en cierta forma, maneras realistas de llevar a cabo actos comunicativos y, además, se usan situaciones que esperamos, como maestros, que nuestros alumnos enfrenten. A continuación cito el ejemplo de Littlewood:

Your friend makes a lot of suggestions, but you feel too tired to do anything.

P: Shall we go to the cinema?

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

P: What about a swim?, then?

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

Desde el punto de vista de la estructura, el alumno está practicando el gerundio. Desde el punto de vista de las funciones, aprende maneras de formular y rechazar sugerencia.

b) Relación del lenguaje con significados específicos

Aquí se busca intencionalmente hacer que el alumno adapte su lenguaje para que refleje un aspecto no lingüístico de la realidad. Por ejemplo, una fotografía o conocimientos personales.

Con el objeto de que el alumno exprese su preferencia, se le puede proporcionar una fotografía. Tras mostrarle fotografías e información sobre distintos hoteles, el alumno tiene que decidir el lugar en el que “quiere quedarse”.

c) Relación del lenguaje con el contexto social

Otra de las funciones del maestro en el desarrollo de la habilidad oral es ayudar a los alumnos a establecer una conexión con el significado social que conlleva y emplearlo como un medio para la interacción social: “To this end, it is necessary to increase their sense of performing in meaningful social context, rather than simply responding to prompts”.

En una forma avanzada de este tipo de ejercicio Littlewood recomienda el uso de un ‘cued dialogue’ para que los alumnos interactúen sobre la base de una serie de estímulos que se les presentan. Estos estímulos representan la función comunicativa que quiero que los alumnos utilicen al tener que seleccionar el lenguaje adecuado.

Partner A

You are at the office with B. It’s lunchtime

A: Greet B

B

A: Ask B where he is going for lunch.

B:

A: Suggest somewhere to go together.

B:

A: Accept B's suggestion

B:

Partner B

You are in the office with A. It's lunchtime.

A:

B: Greet A.

A:

B: Say you are going out for lunch.

A:

B: Reject A's suggestion. Make a different suggestion.

A.

B: Express pleasure.

Para Penny Ur⁴¹ la mejor manera de propiciar que los alumnos hablen de manera libre es que piensen en un problema o situación de manera conjunta e intercambien ideas; esto es, que discutan. Para Ur se persiguen varios objetivos en una discusión. En primer lugar está la fluidez pero también:

Achieving an objective in itself must form one of our aims in holding discussions. The purpose of the discussion...is to be taken seriously and the results respected by the teacher and the students alike. Learning from content may be a third aim; in many discussions there is much to be learnt from what is said: information may be acquired or new points of view considered. Finally, learning how to participate constructively and cooperatively in a discussion. This involves clear, logical thought and debating skills on the other.⁴²

Penny Ur define una buena discusión como una actividad en donde intervienen tantos alumnos como sea posible y éstos se expresan lo más posible. Esta autora hace

⁴¹ Ur Penny. Discussions that Work. Task-centred fluency practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

⁴² *Idem*, p.3.

hincapié en que los maestros debemos seleccionar temas que realmente sean interesantes para los alumnos y, además, lo que resulta de capital importancia es la razón por la cual se necesita hablar sobre ese tema. Otro punto importante al implementar este tipo de actividades es la organización. Por regla general, se divide a los alumnos en grupos de entre dos y ocho alumnos. Ur nos recuerda que la ventaja del trabajo grupal es que se da una mayor participación de los alumnos. Si además sumamos el juego de roles, dice esta autora, se mejora este tipo de actividad.

En el juego de roles, por lo general, se divide a los alumnos en parejas y se les proporciona situaciones y roles para actuar. Los distintos grupos trabajan al mismo tiempo y pueden estar parados o sentados, sin moverse o en movimiento, al igual que pueden emplear mímica. Para Penny Ur “The use of role play has added a tremendous number of possibilities for communication practice”.⁴³ Una de las grandes ventajas que proporciona este tipo de actividad es que los alumnos pueden utilizar un tipo de lenguaje distinto del que se maneja en clase al adoptar distintas personalidades; de esta manera el lenguaje cambia conforme los parámetros que se establezcan. Esto es, dependiendo de la profesión, estatus, personalidad o actitudes del personaje representado. Otro elemento positivo que nos proporciona este tipo de ejercicio es que la mayor parte se basan en situaciones reales por lo que el habla que requieren se acerca al discurso genuino. Cada ejercicio consiste en un proceso de pensamiento (evaluación, síntesis, etc.) y el resultado debe ser tangible. Es muy importante que se llegue a una conclusión que se le presenta al maestro o a la clase. Esto tiene por objeto centrar la atención y definir lo que el grupo tiene que hacer. En segundo lugar proporciona una clara indicación de que la actividad ha finalizado y, finalmente,

⁴³ *Idem*, p.9.

ofrece retroalimentación. “The ending of the group discussions and the finishing of the task do not constitute the end of the exercise as a whole”⁴⁴ Ur recomienda que el trabajo de los grupos se evalúe, se critique o simplemente que se escuche de manera atenta lo que cada grupo hizo. Es importante que también exista retroalimentación en cuanto al uso del lenguaje en sí mismo. Este tipo de trabajo da al maestro información muy importante sobre las áreas del idioma que sí usan los alumnos y cuáles no, qué usan correctamente y qué necesita corrección y sobre esta base se planean las siguientes lecciones.

⁴⁴ *Idem*, p. 22.

COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Parte Teórica.

La comprensión de lectura es otra de las habilidades a la que le doy gran importancia en mi clase dado que la mayor parte de mis alumnos tienen que leer textos en inglés para su trabajo. Es importante recordar que cuando se lee es porque generalmente se tiene un propósito en mente, se busca, como dice Christine Nuttall ...”the transfer of a message from writer to reader”⁴⁵. De acuerdo a esta autora existen en el proceso comunicativo un mensajero, un mensaje hablado o escrito y un receptor. El que envía el mensaje lo tiene en mente y desea compartirlo con alguien más y para lograrlo debe poner el mensaje en palabras, o sea, lo tiene que codificar. Una vez hecho esto, el mensaje está disponible fuera de la mente del codificador de manera hablada o escrita. Así, la otra persona puede leer o escuchar el texto y procede a decodificarlo. Después de esto el mensaje entra a la mente del receptor quien es el que interpreta, dándole un valor propio y estableciendo así la comunicación.

Nuttall advierte que éste es un modelo sencillo y que “...reading means getting out of the text as nearly as posible the message the writer put into it.”⁴⁶ Sin embargo, R. C. Anderson y P.D.Pearson dicen que, de acuerdo con la teoría del *schema*, un texto sólo da indicios a los que escuchan o leen sobre cómo deben de retraer o construir el significado, sobre la base de un conocimiento propio previamente adquirido: “This previously acquired knowledge is called the *reader’s background knowledge*- previously acquired knowledge

⁴⁵ Nuttall Christine. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Macmillan Heinemann, Oxford, 1982, p. 3.

⁴⁶ *Ibid*, p.4.

structures are called *schemata*⁴⁷” Esta teoría postula que comprender un texto es un proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector y el texto. Así el proceso de interpretación se rige por el principio siguiente “[the]..input is mapped against some existing schema and that all aspects of that schema must be compatible with the input information”.⁴⁸ Lo anterior tiene como consecuencia dos modos básicos de procesar la información llamados procesamiento ‘bottom-up’ y ‘top-down’. El primero, ‘bottom-up’, se activa por la información que se percibe visualmente y que se procesa mentalmente. El lector construye el significado del texto mediante el reconocimiento de letras y palabras e interpretando la estructura de la oración. En el procesamiento ‘top-down’ utilizamos nuestra inteligencia y experiencia para entender el texto y este tipo de procesamiento nos permite hacer inferencias. “We make conscious use of it when we try to see the overall purpose of the text, or get a rough idea of the pattern of the writer’s argument, in order to make a reasoned guess at the next step.”⁴⁹

Un lector continuamente cambia entre una lectura de ‘bottom-up’ y ‘top-down’ para así predecir el significado posible y para verificar si eso fue lo que el autor quiso decir. Nuttall dice que esto es lo que se conoce como lectura interactiva. Así, el proceso de lectura:

is one in which the reading activates a range of knowledge in the reader’s mind that he or she uses, and that, in turn, may be refined and extended by the new information supplied by the text. Reading is thus viewed as a kind of dialogue between the reader and the text”⁵⁰

⁴⁷ P. L. Carrell y J.C. Eisterhold. *Schema Theory and ESL Reading Pedagogy* en Interactive Approaches to Second Language Reading.

⁴⁸ *Ibid.*, p.76.

⁴⁹ Nuttall C.. *Op. Cit.*, p.16.

⁵⁰ Grabe William. *Reassessing the term ‘interactive’*. En Interactive Approaches to Second Language Reading. *Op. Cit.*, p.56.

Cuando se lee se busca entender el significado del texto. De acuerdo a Nuttall existen al menos cuatro tipos de significados: conceptual, proposicional, contextual y pragmático.

El significado conceptual se encuentra en cualquiera de estos cuatro niveles. Cada elemento léxico comprende un concepto que puede ser simple o complejo. Todos los demás significados lingüísticos descansan en el significado conceptual. El construir un texto por lo general implica el agrupar conceptos para formar proposiciones que a su vez se unen en unidades más largas para formar el texto completo.

El significado proposicional se refiere al significado que una oración puede tener en sí misma; es el significado que una cláusula o una oración tiene aún fuera de contexto. Para el lector, la distinción más importante es entre el significado proposicional de una oración –significación- y el significado contextual o de valor. En lo que concierne a la comprensión de la lectura nos importa sobre todo la distinción entre significación y valor en un texto escrito. Sólo cuando una oración está inserta en un texto es que ésta cobra un sentido específico.

El significado contextual se refiere al significado que una oración adquiere cuando se encuentra en contexto. A esto también se le llama fuerza o valor funcional. Cuando una oración se usa dentro de un contexto cobra un valor que proviene de la razón que tiene el escritor para usarla, y de la relación que existe entre ella y otras oraciones en el mismo texto. El poder interpretar el significado contextual es esencial para llevar a cabo una buena lectura.

El significado pragmático se refiere al significado que una oración tiene como parte de la interacción entre el escritor y el lector. Este tipo de significado no es fácil de

diferenciar del significado contextual. Este es el significado que refleja los sentimientos del autor y actitudes de éste o su intención al escribirlas para que las lean. El significado pragmático implica que existe interacción con el lector en el caso de la lectura. Todas las oraciones de un texto contienen esta clase de significados aunque uno puede predominar sobre el otro. En algunas ocasiones, en donde sólo se comprenden partes del texto, aún es posible comprender el mensaje.

Using a top-down approach, we can make imaginative leaps from one bit to another, and if we find nothing to contradict our interpretation, we read on. We stop and go back to read more carefully, using a bottom-up approach, only if we discover inconsistencies. This is a sensible and effective way of reading provided it is not necessary to understand the text with absolute accuracy.⁵¹

Práctica Profesional

Para enseñar a leer y practicar esta actividad me baso en varios autores que a lo largo de los años han sido mis guías en la enseñanza de la lectura de comprensión. Entre éstos están M. Finnochiaro, Nuttall, Bratt y Bruder así como Tricia Hedge.

A continuación enumero las diferentes maneras de trabajar la comprensión de la lectura que empleo y después las explico en detalle.

- 1) Skimming.
- 2) Scanning.
- 3) Intensive Reading
- 4) Extensive Reading.

⁵¹ Nuttall L. C. *Op. Cit.*, p.22.

Ahora me centraré en las implicaciones que Finnochiaro⁵² dice que lo expuesto arriba tiene para la enseñanza dentro del salón de clases y que yo llevo a cabo.

- 1) Las actividades anteriores a la lectura deben de tener dos propósitos:
 - a. crear un conocimiento previo a la lectura; y
 - b. activar el conocimiento ya existente.

Estos objetivos los implemento de la siguiente manera:

- Introduzco el tema del texto.
- Pido a los alumnos que lean el primer párrafo y a continuación les solicito que formulen en inglés preguntas acerca del tema y que las dirijan a mí o a sus compañeros.
- Enseño el vocabulario nuevo proporcionando a los alumnos un buen número de ejemplos de su uso en contextos auténticos.
- Escribo las palabras nuevas o los conceptos nuevos en el pizarrón y proporciono ejemplos.
- Diseño actividades en donde se usen palabras o conceptos clave como en ejercicios donde hay que hacer asociaciones. Por ejemplo, se pueden buscar sinónimos, definiciones, connotaciones o parafrasear.
- En los niveles de principiantes, donde procuro utilizar el inglés la mayor parte del tiempo, a nivel intermedio, a veces proporciono “pistas” o “claves” con dibujos.
- Intercalo preguntas sobre el texto a lo largo de la lectura.

⁵² Finnochiaro Mary. English as a Second Language. From Theory to Practice. Fourth Edition. Prentice Hall Regents, U.S.A., 1986.

2) Para facilitar el proceso de lectura y que esto lleve eventualmente a la lectura fluida Finocchiaro propone las siguientes actividades que también realizo en mi práctica profesional:

a. Divido a los alumnos en grupos para que hablen sobre el título, el vocabulario en general , y problemas que encuentren en el primer párrafo. Asimismo, si el texto cuenta con ilustraciones, éstas deben ser discutidas por el grupo. Los alumnos tienen que intentar determinar la intención comunicativa del escritor. Por ejemplo, los alumnos deben de determinar si el autor está describiendo, comparando, definiendo, generalizando o clasificando.

b. Con ayuda de las técnicas que se mencionaron previamente ayudo a que el mensaje del autor sea comprensible.

c. El material que es específico desde el punto de vista cultural puede causar problemas a menos que se le proporcione a los alumnos la información cultural que sea pertinente.

d. Selecciono con cuidado el material para asegurarme que los alumnos lo pueden manejar.

Skimming

Nuttall define skimming como “... glancing rapidly through a text to determine its gist...or to keep ourselves superficially informed about matters that are not of great importance to us; much newspaper reading is skimming.”⁵³

⁵³ Nuttall C., *Op. Cit.*, p. 49.

Nuttall propone una serie de sugerencias de cómo manejar esta técnica en clase y que yo he incorporado a mi metodología cotidiana. Por ejemplo, distribuyo material de lectura accesible a su nivel y llevo a cabo lo siguiente. Fijo límites de tiempo y enfatizo la necesidad de realizar la actividad dentro de cierto período de tiempo. Si no estoy empleando un libro de texto que traiga los ejercicios ya específicamente diseñados entonces busco material que me parezca adecuado, hago las adaptaciones necesarias y diseño cuidadosamente la actividad. Le pido a los alumnos que digan de qué se trata el texto o sigo pasos específicos como:

Proporciono un texto y varios títulos. La actividad consiste en determinar cuál es el mejor título.

a) Proporciono un texto y una lista de temas. La actividad es identificar qué temas se encuentran en el texto.

b) Doy a los alumnos un texto y varias fotografías o diagramas y éstos tienen que señalar qué fotografías o gráficas representan mejor el texto.

Scanning

Nuttall define scanning como "...glancing rapidly through a text either to search for a specific piece of information or to get an initial impression of whether the text is suitable for a given purpose".⁵⁴ Esta técnica debe de hacerse de manera rápida, de lo contrario pierde su objetivo. Los ejercicios son fáciles de diseñar. El más sencillo es pedir a los alumnos que busquen una sola palabra en el texto.

Si disponemos de varias copias de un mismo texto podemos realizar actividades más complejas. Por ejemplo, se proporciona a los alumnos copias del mismo periódico. La

⁵⁴ *Ibid.*, p.49.

tarea consiste en localizar la página y la columna en donde se encuentran varios encabezados. Como variante del ejercicio se les puede pedir a los alumnos que encuentren la página editorial, cartas al periódico o localizar fotografías de las cuales el maestro previamente les proporcionó la descripción.

Tanto skimming como scanning son dos técnicas importantes aunque ninguna sustituye la necesidad de una lectura cuidadosa. Estas técnicas permiten al lector el seleccionar textos o parte de éstos en los cuáles es conveniente invertir el tiempo.

Intensive Reading.

Paulston y Bruder definen intensive reading como una actividad en donde “...the student’s attention is focused through instruction on the linguistic features which enable him to decode the message”.⁵⁵ De acuerdo con estas autoras esta actividad también se relaciona con actividades como el desarrollo de estrategias de expectación así como la capacidad de adivinar el mensaje dentro de un contexto. Para Paulston y Bruder: “The major objective of intensive reading is developing the ability to decode messages by drawing on syntactic and lexical clues, and the emphasis is on skills of recognition.....⁵⁶”

En mi práctica profesional sigo el método de Paulston y Bruder para enseñar la lectura intensiva. Las clases de lectura duran 50 minutos en cualquier nivel intermedio e intermedio superior. A continuación reproduzco el plan de trabajo:

- 1) Reviso las preguntas de comprensión que con anterioridad se entregaron a los alumnos acerca de la tarea de lectura. (5-10 minutos).
- 2) Introduzco la siguiente tarea de lectura:

⁵⁵ *Ibid*, p. 162.

⁵⁶ *Ibid*, p. 163.

i. Enseño el significado y la pronunciación de las palabras nuevas de la siguiente tarea de lectura.

ii. Doy a los alumnos las preguntas de comprensión de lectura del siguiente ejercicio.

3) Actividad: cada día se realiza una actividad diferente, como son el estudio de vocabulario y ejercicios con el diccionario.

Con esto, también les enseño, como recomiendan Paulston y Bruder, el uso del diccionario:

Paulston y Bruder siguen la clasificación de preguntas propuesta por West.⁵⁷ Este autor las divide en *before-questions* y *after-questions*. Las preguntas que se hacen antes de la lectura del texto sirven para centrar la atención de los alumnos en los puntos importantes de la lectura y funcionan como una estrategia de enseñanza. Las preguntas que se realizan después de la lectura del texto tienen la intención de verificar que los alumnos llevaron a cabo la lectura y que la comprendieron. Ambos tipos de preguntas pueden ser de varios tipos y se pueden organizar y describir de acuerdo a la forma lingüística que requiere la respuesta y la información proporcionada en el texto.

Tipo 1. La información se debe obtener del texto; la respuesta está en la pregunta misma.

- a. La pregunta se contesta con un sí o un no.
- b. Se proporcionan varias opciones de respuesta a una misma pregunta.

Tipo 2.- La pregunta se contesta con información que se cita directamente del texto. Por ejemplo las *Wh questions* pertenecen a esta categoría.

⁵⁷ West, cit. en Paulston C.B., Bruder N., *Op. Cit.*, p. 165.

Tipo 3. La pregunta se responde con información que se obtiene del texto sin utilizar citas directas de una sólo oración. Normalmente se trata de una pregunta que comienza con *Who* o *How*.

Tipo 4.-La respuesta proviene de una inferencia o algo implícito en la lectura.

Tipo 5. La respuesta implica que se ejecute una evaluación o un juicio en donde se relaciona el texto con información adicional o la experiencia del lector.

Programa de lectura amplio. Extensive reading.

Paulston y Bruder dicen que este término se refiere a “the outside reading students do on their own with no help or guidance from the teacher.”⁵⁸ Estas autoras especifican que los dos grandes problemas que el maestro enfrenta en el *extensive reading* son la selección de material y el lograr que los alumnos lean.

En este nivel de principiantes busco que los alumnos se acostumbren a leer en el idioma extranjero y por lo tanto lo recomendable es que lean libros que se han simplificado. Hay que fomentar el uso de diccionarios y en el nivel de principiantes puede ser un diccionario bilingüe.

En mi práctica utilizo estos libros simplificados y encuentro que la mayor parte de los alumnos los aceptan fácilmente. Todos sabemos que la motivación que un alumno tenga así como su interés por el tema son los factores que más determinan el que la lectura tenga éxito. Sin embargo, debo ser cuidadosa en la selección del libro teniendo en mente el nivel lingüístico de éstos y qué tan adecuados resultan ser para que mis alumnos no enfrenten demasiadas dificultades al leerlos y se sientan cómodos leyendo.

⁵⁸ Paulston C.B., Bruder M. N., *Op. Cit.*, p.

Desde luego es posible contar con parámetros que guíen al maestro en su selección de textos. Hedge menciona los siguientes y yo los utilizo como guía:

1) Los alumnos necesitan un libro que pueden leer a una velocidad más o menos normal sin necesidad de consultar frecuentemente el diccionario. Sí es necesario que aparezcan en el texto algunas estructuras desconocidas con el fin de fomentar el proceso de inferir significados usando el contexto; pero no deben ser tan numerosas como para abrumar al alumno en su proceso de lectura.

2) Si uno tiene dudas con respecto a qué libro seleccionar para un determinado alumno es mejor escoger algo sencillo. Si observamos que el alumno puede enfrentarse a algo más complejo siempre queda la opción de cambiar de libro. De esta manera nos aseguramos de no desmotivar al alumno en su proceso de desarrollo de la lectura.

3) Hedge y Paulston y Bruder proponen un cloze test para determinar el nivel de lectura de los alumnos en caso de que exista duda sobre éste por parte del maestro.

Un 'cloze test' es un tipo de ejercicio en donde se proporciona al alumno un texto al cual le fueron eliminadas ciertas palabras. Entonces, el alumno tiene que inferir, por medio de claves contextuales, la información que falta en el texto. Este tipo de ejercicio se usa para evaluar el nivel de comprensión de lectura del alumno.

4) Para que esta prueba sea confiable se debe de aplicar a un número considerable de alumnos con diferentes niveles de habilidad. Pero también, dice Hedge, se puede usar de una forma más general para que proporcione al maestro

una idea global de qué tan bien pueden manejar los alumnos un libro. El procedimiento es el siguiente:

I. Seleccione tres pasajes al azar, cada uno entre 200 y 250 palabras.

II. Escribo los textos seleccionados en una hoja. Para que los alumnos puedan entender el contexto se copian las tres o cuatro primeras oraciones del texto. A continuación, elimino cada octava palabra en el resto del texto.

III. Dejo un margen en donde los alumnos pueden escribir las palabras que faltan.

IV. Los alumnos deben intentar proveer las palabras que faltan y escribirlas en el margen. No asigno un tiempo determinado a la prueba para que cada alumno tenga oportunidad de contestar todo lo que pueda.

V. Para calificar doy un punto por cada respuesta correcta o por cada respuesta que sea sinónima o que se aproxime a la estructura y estilo del texto.

VI. Convierto los aciertos en porcentajes y los comparo con los distintos porcentajes de los alumnos.

VII. La tabla de niveles que propone Hedge es la siguiente:

Nivel de frustración.

Por debajo de 40%. No es conveniente usar este libro dado que aún cuando se le proporcionara ayuda al alumno éste lo encontraría muy difícil de leer.

Nivel de instrucción.

Entre el 40 y 60 % de comprensión. Es mejor buscar otro libro dado que el alumno necesita todavía mucha ayuda por parte del maestro.

Nivel independiente.

Un porcentaje superior al 60%. El alumno puede llevar a cabo la lectura por cuenta propia.

En mi experiencia son pocos los alumnos a los que les interesa la lectura. Sin embargo, si con el transcurso del tiempo ellos se relajan y encuentran la clase de inglés entretenida es más fácil que comiencen a leer. A veces, para estimularlos, les pido que me digan qué temas les interesan, tanto a nivel personal como a nivel profesional, y busco incluir lecturas con estos temas.

Por otra parte, siempre encuentro alumnos que cuando uno se toma el tiempo de hablarles sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y entienden el por qué de cada actividad, resultan ser muy entusiastas y tratan de llevar a cabo todas las actividades que uno les sugiere, entre ellas la comprensión de la lectura.

INGLÉS CON OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Parte Teórica

En cualquier situación educativa es fundamental preguntarse quiénes son los alumnos, qué es lo que necesitan y cómo se va a implementar el programa de estudio para cubrir sus necesidades. Además se debe de evaluar específicamente qué grado de dominio del idioma necesitan. También es necesario explorar las actitudes que tienen con respecto a la lengua meta pues éstas determinan, en gran medida, el éxito o fracaso del aprendizaje.

Detrás de toda metodología de la enseñanza de idiomas subyace una concepción de cuál es la naturaleza del aprendizaje de una lengua extranjera. Esto, a su vez, está íntimamente relacionado con una visión acerca de la naturaleza del ser humano. Estos factores determinan los objetivos generales de un curso de idiomas; además, están estrechamente relacionados con los papeles que tanto los alumnos como el maestro desempeñan en el proceso de aprendizaje y con el tipo de actividades que los alumnos desarrollarán en el salón de clases.

Es muy importante considerar las necesidades y los deseos de los alumnos para de alguna manera incluirlas en el curso y, entonces, considerar de qué recursos se dispone y proceder a planear la clase con estos objetivos en mente.

Como maestra encuentro difícil decir que sólo creo en esta o aquella teoría de aprendizaje. Sin embargo, hay ciertos elementos que tomo de la metodología audiolingüal pues en mi experiencia, y en el caso de los alumnos de compañías, me funciona bien.

La metodología que expongo en este informe de trabajo es la que me ha funcionado con este tipo de alumnos y en estas circunstancias.

La situación de estos alumnos dista mucho de ser la ideal, por lo que implementar un programa más amplio es muy complicado en términos reales y ponerlo en práctica cuesta mucho trabajo. Este tipo de alumnos cancela clases con regularidad por lo que el ritmo de aprendizaje siempre se altera y uno debe de reciclar constantemente todo lo ya visto o si no, se cae en el olvido porque, desde luego, sólo contados alumnos tienen el tiempo para repasar. Debido a lo anterior, en muchas ocasiones sólo puedo impartir lo mínimo necesario.

Para mantener a los alumnos motivados es de capital importancia “satisfacer” las demandas que los alumnos tienen, hasta donde la realidad lo permite, por lo que parte del trabajo se orienta a cumplir estas expectativas.

Los alumnos, en su gran mayoría, necesitan sentir que están adquiriendo la capacidad de comunicarse oralmente de manera progresiva y, en específico, en su área de trabajo. Es por esto que, en parte, la clase incluye ejercicios como la personalización, así como actividades que incluyan vocabulario de su área de trabajo.

Debo resaltar que, salvo excepciones, la mayor parte de los alumnos con los que trabajo son principiantes que poseen algunas bases pero que hay que repasar lo que ya saben pues no lo tienen claro. En el caso de los alumnos a nivel intermedio es más fácil incluir lecturas de temas que les interesen o diseñar ejercicios orales sobre los temas que les gustan. De igual manera, cuando tengo la suerte de contar con todos los alumnos en clase, puedo organizar discusiones sobre temas relevantes para ellos.

Explicaré brevemente los principios que sigo para realizar este tipo de actividades. Para tener una guía de expertos en este campo me baso en el libro Teaching Business

English⁵⁹.cuyos autores mencionan las siguientes características importantes del lenguaje utilizado en el mundo de los negocios.

- 1) La característica fundamental del lenguaje empleado en estas circunstancias es que existe un propósito claro en las comunicaciones.
- 2) Gran parte del lenguaje que se necesita tiene un carácter transaccional.
- 3) La información debe ser transmitida con la mayor precisión posible y debe ser concisa.
- 4) Otra característica del uso del lenguaje en este contexto es recurrir a las estructuras y vocabulario más básico y útil.
- 5) El término “inglés de negocios” no es, en la actualidad, un término preciso. Puede abarcar una gama muy amplia de usos.

Para preparar el material solicito a mis alumnos descripciones de su trabajo y solicito también que me den acceso a uno o varios de los siguientes materiales que son específicos de cada compañía:

- 1) Reporte Anual.
- 2) Información de sus productos.
- 3) Boletín interno o revista de la compañía.
- 4) Correspondencia.
- 5) Reportes y memorándums.
- 6) Minutas de juntas.
- 7) Contratos.
- 8) Manuales.

⁵⁹ Ellis Mark, y Jonson Christine. Teaching Business English. Oxford University Press, Oxford, 2003.

Asimismo, siguiendo la línea de M. Ellis y C. Jonson, uso material de características más generales como:

- a) Información turística. Esto incluye información acerca de restaurantes, hoteles, mapas, información sobre sitios turísticos que visitar, etc.
- b) Información emitida por bancos como son estados de cuenta, préstamos, y servicios financieros, por ejemplo.

Cuando dispongo de los materiales los analizo con base en lo que M. Ellis y C. Jonson proponen:

- 1) ¿Para quién está destinada la práctica?
- 2) ¿Cuál es el objetivo del entrenamiento?
- 3) ¿Cuál es el mejor uso que le puedo dar al material?

Yo sé que existen libros de texto en el mercado orientados a negocios pero muchos de mis alumnos no tienen el nivel requerido para trabajar con ellos y no todos mis alumnos requieren de este tipo de vocabulario ya que algunos son químicos o se dedican al área de las computadoras, por ejemplo. También puede suceder, si cuentan con nivel intermedio, que se trabaje con el libro de texto de inglés New American Streamline⁶⁰ para seguir con su aprendizaje “general” del idioma y que complementemos la clase con ejercicios diseñados por mí para sus necesidades específicas, que es una opción que les gusta mucho. Por ejemplo, cito el caso de María Elena, secretaria en Banamex de un ejecutivo de muy alto nivel. Ella recibe regularmente correos electrónicos con información importante para su jefe y ella, además de reportarlos a éste, tiene que contestar gran cantidad de los correos. También tiene que saber contestar llamadas de extranjeros que

⁶⁰ Op. Cit.

hablan inglés y tomar recados o enlazar conferencias telefónicas. Así, aunque ella posee un buen nivel intermedio de inglés, se preocupa y angustia de más, por lo que fue necesario simular situaciones en clase sobre dichas circunstancias de su trabajo cotidiano.

Práctica Profesional

A continuación muestro ejemplos de actividades realizadas con Maria Elena, la secretaria de Banamex

Fill in the spaces in the following telephone conversations. Ask if you can leave a message for the person you are calling.

A: JCC Business Machiness. Good morning. Can I help you?

B: I'd like to speak to Miss Todd, please.

A: I'm afraid Miss Todd is not here at the moment.

B: _____

A: 677 8976 . Hullo.

B: I'd like to speak to John, please.

A: I'm afraid John is not here at the moment.

B: _____

Fill in the spaces in the following telephone conversations. Could you take a message, please?

A: 544 7865. Hullo.

B: I'd like to speak to Sandra, please.

C: I'm afraid Sandra is out at the moment.

D: _____

A: International Hotel. Good morning. Can I help you?

B: I'd like to speak to someone from the Industry Exhibition, please.

A: I'm afraid I can't contact them.

B: _____

En la práctica de llamadas internacionales, le enseñé a Maria Elena a identificarse y comunicar exactamente lo que quería decir, de la manera más breve posible, para ahorrar tiempo y dinero.

Exercise:

Express the following ideas in your own words:

- 1) Correct an error in the invoice I sent you.
- 2) Discuss the packing arrangements for your consignment of watches.
- 3) Find out the price of the Xerox machine that you want to buy.

Mediante el uso de mapas practicamos cómo dar direcciones para llegar de una parte a otra dentro del edificio de oficinas:

Exercise:

You are giving directions to visitors to your office:

- 1) Take elevator number one to the fifth floor. When you come out of the elevator, pass the stairs, and turn left again. Turn right at the end of the corridor, go straight, turn next right, and it's the fifth door on your left.

También practicamos el reservar habitaciones de hoteles:

Exercise:

Make sentences to book these:

- 1) A hotel room from the 2nd of October to the 20th. You want to stay in the hotel on the nights of the 2nd and the 20th.
- 2) A hotel room from the 1st to the 8th of March. You are arriving on the 1st and leaving on the morning of the 9th.
- 3) You want to hire a car from the 3rd to the 17th of November. You want to use the car during this period of time.
- 4) A hotel room from the 22nd June to the 3rd July. You are arriving on the 22nd of June and leaving the morning of the 4th July.

Igualmente practicamos preguntas para informarse qué incluye un determinado precio.

- 1) A booking clerk has told you that the room you have reserved is quite large. You want to know if there are extra service charges.
- 2) A receptionist has told you that the charge for your hotel room is \$50 per night. You want to know if meals are included.
- 3) A car rental firm tells you that the charge per week for hiring a car is \$100. You want to know if insurance is an extra charge or not.

También trabajamos la manera de hacer preguntas formales:

Change the following sentences into a more polite form.

- 1) Where is the Aeromexico desk?
- 2) Could you tell me where the Aeromexico desk is?
- 3) Where is the car rental desk?

También estudiamos cómo expresarse en una manera formal cuando tiene que informar de alguna situación:

Exercise:

Say that you will 'let someone know' the following:

- 1) If your boss is free
- 2) Who is available in the office
- 3) What time your boss returns
- 4) The best time and date for an appointment
- 5) How much you can claim for traveling expenses
- 6) Where your boss will be on Friday morning
- 7) When your boss is at a meeting.
- 8) Where Mr. Smith's office is

CONCLUSIONES

Estoy consciente de que en el mundo de la enseñanza de idiomas existe una gran cantidad de métodos y de actividades que se pueden implementar para dar variedad a la clase, pero es poco lo que en mis circunstancias puedo aplicar por la limitante del tiempo. Lo que sí puedo hacer es incorporar el uso del internet a mis clases teniendo varios objetivos en mente. Entre los planes que tengo se encuentra disponer en internet de ejercicios de lectura que puedan realizar los alumnos fuera de clase y también hacer ejercicios en línea, lo que les resulta más atractivo que leer libros.

Hay algunos sitios educativos, especialmente norteamericanos, en los cuales mediante una cuota razonable un maestro puede crear su página de internet. Esta puede diseñarse de tal manera que contenga avisos, exámenes modelo y ligas a otras páginas en donde uno encuentra ejercicios muy buenos. Como ejemplo de esto basta mencionar la página de la BBC dedicada a la enseñanza del inglés y la página de la escuela de idiomas de la UNAM en San Antonio. Cuando tengo alumnos en clases individuales, a veces usamos la computadora y esto les gusta mucho. Falta ver los resultados una vez que se incorpore sistemáticamente a mis clases.

Finalmente, me parece que con este tipo de alumnos, la propuesta de Krashen⁶¹ de llevar a los alumnos hasta nivel intermedio y mostrarles cómo lograr convertirse en estudiantes independientes es fundamental. Para lograrlo pienso enseñar a mis alumnos estrategias para aprender el idioma basándome en el trabajo de Rebecca Oxford⁶². Las estrategias consisten en técnicas que los alumnos emplean para avanzar en su estudio del

⁶¹ Krashen, S. *Why support a delayed-gratification to language education?* 8 Agosto 2006 [www.sdkrashen.com/articles/why-support/index.html]

⁶² Oxford, Rebecca L. Language Learning Strategies. What every teacher should now. Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers, 1989.

lenguaje. En años recientes ha cobrado gran importancia el enseñarles a los alumnos cómo aprender y esto normalmente recibe el nombre de *strategies-based instruction*: “Wenden ...was among the first to assert that learner strategies are the key to learner autonomy, and that one of the most important goals of language teaching should be the facilitating of that autonomy”⁶³.

Está demostrado que el uso consciente de estas estrategias mejoran el desempeño de los alumnos tanto en lo general como en áreas específicas. Hay que mostrarles a los alumnos cuáles son estas estrategias y cómo pueden utilizarlas. Todas las estrategias buscan que el alumno desarrolle la competencia comunicativa y operan de manera tanto general como específica para alentar el desarrollo de la comunicación.

Existen una serie de factores que influyen en la selección de estrategias, como son la motivación, las actitudes y creencias de los alumnos, su edad y la manera en que les gusta estudiar:

it has been found that students will benefit from SBI [strategies-based instruction] if they (a) understand the strategy itself, (b) perceive it to be effective, and, (c) do not consider its implementation to be overly difficult ... Therefore our efforts to teach students some technical know-how about how to tackle a language are well advised.⁶⁴

De antemano sé que al tratar de incorporar en la enseñanza el uso de las estrategias me voy a encontrar con problemas de tiempo. Sin embargo, los beneficios que se derivan de su empleo bien valen el esfuerzo.

⁶³ Douglass Brown H. Principles of Language Learning and Teaching. Cuarta Edición. U.S.A.: Prentice Hall, 2000, p. 130-131.

⁶⁴ Ibid, p.130.

ANEXO

CLASE MUESTRA DE ROCÍO MEDINA ENRÍQUEZ

Impartida el 20 de septiembre del 2007 en Chesterton Mexicana. El objetivo fue reforzar y repasar estructuras y lectura de comprensión.

Características de la clase:

1. Es una clase de segundo nivel que se reúne dos veces por semana con muchos errores fosilizados, por lo que hay que exponerlos a mucha práctica estructurada y mucho input. A la vez que enseño el segundo nivel estoy repasando el primer nivel. A nivel teórico los alumnos aparentemente saben lo que corresponde al primer nivel. Sin embargo, en la práctica no es así. Además, es difícil organizar el programa, pues básicamente les gustan actividades de ejercicios mecánicos, juegos y juegos de roles. No los puedo poner en primer nivel pues, según ellos, ya saben muy bien todo el programa. Principalmente lo que les gusta es hablar.

2. El grupo cuenta con 8 alumnos, lo que es un buen número para trabajar lo que permite organizar el juego de roles con mayor facilidad y le da a cada alumno bastante tiempo para participar.

3. La clase se lleva a cabo en una pequeña oficina.

4. Las actividades para esta clase son:

- a) Revisar a manera de presentación 'going to' para expresar planes en el futuro inmediato. Para esto, sigo los pasos que indiqué en el capítulo primero que corresponde a la enseñanza de la gramática.

- b) Una actividad comunicativa que saco del libro Beginners' Communication Games⁶⁵ con el objetivo de repasar las funciones de preguntar y describir eventos pasados, con el pasado del verbo to be: was y were.
- c) c) Estamos leyendo The Monkey's Paw⁶⁶ que es el primer libro que mis alumnos leen. Por lo tanto mi primer objetivo es que lo pasen bien y sientan que no es imposible leer un libro completo en un idioma extranjero.

A continuación reproduzco la clase.

I. Grammar Presentation.

Lesson 27. New American Streamline.

1. Teacher writes on a paper the important new vocabulary and hands out each student a copy.
2. Leave lucky prison rent joke tea mother-in-law café
dishwasher work for.

Como son alumnos de segundo nivel y 'false beginners' casi todos conocen el vocabulario. Lo que no recuerda o sabe uno otro alumno lo explica. Para verificar que realmente lo saben les pido que me den oraciones con el vocabulario. En el caso de esta clase, sólo un alumno le tuvo que aclarar a otro la diferencia entre 'live' and 'leave'. Y yo tuve que explicar el significado de 'dishwasher' y 'work for'. Esto lo hice de la siguiente manera:

⁶⁵ Hadfield Jill. Beginners Communication Games. England, London, pp.40,41,98,99.

⁶⁶ Jacobs, W.W. The Monke's Paw.Oxford Bookworms Library 1.Hong Kong, Oxford, 2000.

Escribo en letras grandes en una hoja la palabra dish y dibujo un plato. En otra hoja escribo la palabra wash en letras grande y también realizo la acción de lavar el plato o mis manos. Para explicar ‘dishwasher’ les muestro una hoja que dice VIPS en letra grande y dibujo la cocina y un señor lavando platos. De esta manera les queda claro el significado.

Después para explicarles el significado de ‘work for’ les digo que ellos trabajan para la compañía Chesterton y que el dishwasher trabaja para VIPS. Nunca falta un alumno que traduzca la expresión.

3. Les pido que vean el dibujo de la lección en la hoja que les proporcioné y pregunto:

T: How many people do you see in the picture?

SS: Two.

T: Where are they?

SS: In prison.

Siempre hay un bromista que diga que robaron un banco o que asaltaron a alguien.

4. Les pido a los alumnos que escuchen el diálogo y reproduzco la cinta.

T: Please listen to Tim and Fred’s conversation. DON’T SPEAK; JUST LISTEN.

5. Al terminar la cinta les formulo preguntas para verificar la comprensión: en estos casos, como los alumnos ya conocen la dinámica de la presentación, saben que pueden recurrir a su libro para buscar las respuestas.

T: Are they going to leave prison today?

SS: No, they aren’t.

T: When are they going to leave prison?

SS: They are going to leave tomorrow.

T: Is Fred going to work in a bank?

SS. No, he isn't.

T: Where is he going to work?

SS: He's going to work in a restaurant.

En este caso, dado que son false beginners es fácil hacer lo que Paulston y Bruder sugieren y que consiste en obtener en la respuesta de los alumnos la estructura gramatical que estamos buscando.

6. Identificación del patrón:

Llevo en un cuarto de cartulina, que todos los alumnos pueden ver, un ejemplo escrito del dialogo y subrayo el patrón gramatical que me interesa:

Tim: Well, I'm going to rent a big car, meet my girlfriend, and take her to an expensive restaurant. We're going to have lobster and caviar

Les pido que subrayen en sus libros todas las oraciones que contengan este patrón.

T: Underline in your books all the sentences with going to.

A continuación solicito que revisen en parejas qué oraciones subrayaron. Después saco un diagrama que dice past, present and future. En este diagrama, y mediante el uso de fechas, hago referencia a un futuro inmediato (mañana, el fin de semana) y un futuro distante. (2008, 2009).

Les pido que ubiquen cuándo se llevará a cabo la acción. Después les pregunto si me pueden formular la regla y nunca falta alguien que diga que es en el futuro cercano cuando la acción ocurrirá.

7. Ejercicios mecánicos de repetición:

T: Now, listen:

T: He/televisión.

T: He's going to watch television.

T: They/football.

T: They are going to play football.

T: He/television

S: He is going to watch televisión.

El ejercicio continúa cuando le pido a diferentes alumnos que contesten:

We/ a bottle of wine

He/a letter

She/ a magazine

You/ the door

8. Después cambio de drill y realizo un ejemplo. El objetivo aquí es formular preguntas:

T: He

T: Is he going to do it?

T: You

T: Are you going to do it?

T: He

C: Is he going to do it?

Sigo con los siguientes pronombres: they, she, you, I, we

9. A continuación hago que los alumnos me pregunten. T: "Ask me a question" y digo una palabra y ellos ya saben qué hacer:

T: Television

C: Are you going to watch television?

T: Yes, I am; No, I'm not.

10. Doy paso al trabajo en parejas y les pido que se formulen diferentes preguntas.

Primero le pido a un alumno que le haga una pregunta a otro. Luego voy con otro par de alumnos y les doy instrucciones. Después de las demostraciones, ya trabajan en parejas por espacio de dos o tres minutos.

Continúo con otro ejercicio mecánico de repetición:

T: He

T: What's he going to do?

T: You

C: What are you going to do?

Continúo con los siguientes pronombres: He, they, she, we, they, you.

11. Ejercicios comunicativos:

T asks the following questions to the students:

- What are you going to do tonight?
- What are you going to do tomorrow?
- What are you going to do next weekend?

Luego le pido a un alumno que le pregunte a otro:

S1: What are you going to do on Friday night?

S2: I'm going to a disco.

Los pongo a trabajar en parejas por un minuto y al final revisamos sus preguntas.

II: Actividad comunicativa:

Es una actividad en donde toda la clase participa. El vocabulario mínimo que necesitan es: kitchen, dinning room, living room, hall, garden, body, murder y murderer. Pregunto si lo entienden todo. Si hay que explicar vocabulario de la casa pregunto a los alumnos para ver quién sí se acuerda. Normalmente siempre hay quien sí maneja estos términos. En cuanto a body, murder y murderer les pregunto, y si no lo saben, les traduzco.

Pasos de la actividad:

- Les doy a cada alumno una copia del mapa de la casa.
- Les informo que el asesinato se cometió a las once de la noche del día anterior.
- Les digo que el cuerpo se encontró en el jardín. Les indico la X en el plano de la casa y les digo, otra vez, que ahí fue encontrado el cuerpo.
- Les explico que todos ellos estaban en la casa y que sus nombres están en la hoja que les dí. Señalo en dónde están los nombres.
- Les doy una tarjeta con información.
- Les explico que el objeto del juego es encontrar a la persona que cometió el crimen.
- También les explico que se tienen que levantar- dentro de lo posible en el espacio que tenemos- y preguntarles a los demás en dónde estaban a las once de la noche.
- Les explico que cuando tengan la información tienen que escribir los nombres sobre el plano de la casa.

- Al final le pido al mejor alumno que explique las instrucciones en español.
- Les doy entre cinco y diez minutos para llevar a cabo la actividad, y luego les pido que trabajen en grupos de tres o cuatro.
- Entre ellos deben de averiguar quién fue el asesino.
- También hago una demostración:
- Dibujo el plano de una casa en una hoja de papel y le pregunto a un alumno ‘What’s your name? ‘Where were you at eleven oclock? ‘Who was with you? Escribo los nombres que me dan y les digo que se paren y formulen las preguntas.

Esta es una actividad que les gusta mucho.

III. Reading Comprehension.

El material utilizado es un libro simplificado de primer nivel. El título del libro es The Monkey’s Paw⁶⁷ de W.W. Jacobs. Esta es la primera clase en que se empieza a leer este libro.

1.- Enseñanza del vocabulario.

Escribo las palabras nuevas y sus definiciones (que vienen en el libro) en una hoja de papel grande que mis alumnos puedan ver.

Chess - a game; two people play it with chess pieces on a black and white board.

Put away - to put things in their usual places

Monkey - a small animal with a long tail; it lives in trees in hot countries

⁶⁷ Jacobs, W.W. The Monkey’s Paw, Oxford, Oxford University Press, 2000.

Paw- the hand or foot of an animal. Le pido a un alumno que lea la primera palabra junto con su definición. Verifico si entienden. Si dicen sí, les pido que me den varias oraciones utilizando la palabra. Así sigo con el resto del vocabulario. En caso de que tengan problemas con alguna o más palabras utilizo dibujos o muestro, como en el caso de 'put away', el significado de la palabra.

2.- Después les pido que miren la portada del libro y me describan lo que ven.

3.- Les pido que vean el reverso del libro y comentamos el pequeño texto. Formulo preguntas para verificar que entienden el texto.

T: What is the White family doing?

S: They are waiting.

T: Who are they waiting for?

S: For a visitor.

T: What is the name of the visitor?

S: Mr. White.

T: What does the visitor have?

S: A monkey's paw.

T: Very good.

4.- A continuación les distribuyo una hoja con preguntas tipo before reading y tienen que contestar con un sí o un no.

- | | | |
|---|-----|----|
| a) The White family is waiting for a visitor. | YES | NO |
| b) The visitor is a young woman | YES | NO |
| c) The visitor comes from Africa | YES | NO |
| d) The visitor brings the family a cat's foot | YES | NO |

6.- Pasamos a la lectura del primer capítulo

7.- Durante y después de leer el primer capítulo les formulo las siguientes preguntas.

- a) Was it raining?
- b) Was it cold and dark?
- c) What are the names of the people in the story?
- d) Are they in the kitchen?
- e) Are they in the living room?
- f) Are they a happy family?
- g) Are the two men playing chess?
- h) Who is Tom Morris?
- i) Are Mr. White and Mr. Morris friends?

7. En la siguiente clase jugamos 'hangman' para repasar el vocabulario de el primer capítulo.

8. Repito el procedimiento anterior antes de continuar con el siguiente capítulo.

STREAMLINE ENGLISH

Tom Well . . . Tomorrow we're going to leave this place!

Fred Yes. What are you going to do first?

Tom Hmm . . . first, I'm going to rent a big car, meet my girlfriend and take her to an expensive restaurant. We're going to have steak and drink champagne. What about you, Fred?

Fred My wife's going to meet me outside the prison. Then we're going to have tea with her mother.

Tom With her mother! You're joking!

Fred No, I'm not. I'm going to work for my wife's mother.

Tom Really? You're not going to work for your mother-in-law!

Fred Yes. She's got a little café in London.

Tom What are you going to do there?

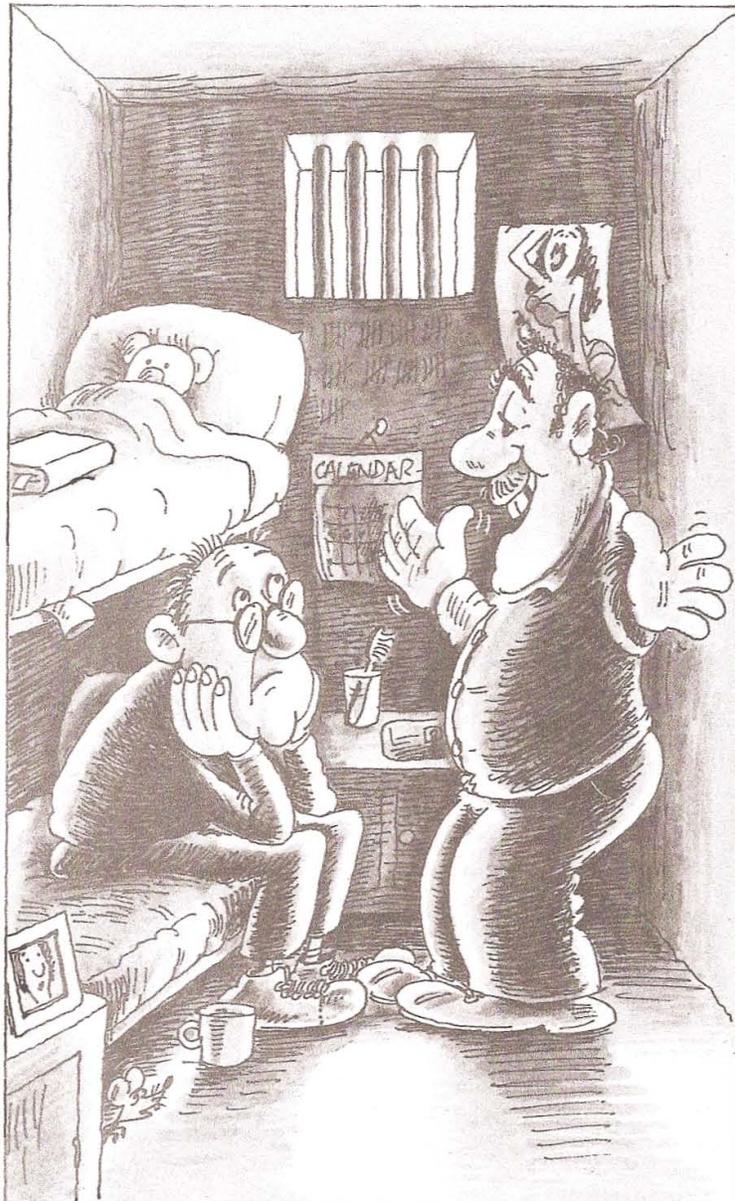
Fred I'm going to wash up.

Tom What! Wash up! I'm not going to work! I'm going to have a good time!

Fred You're lucky . . . I'm going to rob a bank next week.

Tom Why?

Fred Because I'm happy in prison!



Exercise 1

prison
He's going to leave prison.



Tom

Write sentences

with:

- 1 car
- 2 girlfriend
- 3 good time

Exercise 2

car
He isn't going to rent a car.



Fred

Write sentences

with:

- 1 steak
- 2 champagne
- 3 good time

Exercise 3

steak
They're going to have steak



Tom and his girlfriend

Write sentences

with:

- 1 car
- 2 champagne
- 3 good time

Exercise 4

champagne
They aren't going to drink champagne.



Fred and his wife

Write sentences

with:

- 1 good time
- 2 steak
- 3 car

ACTIVIDAD COMUNICATIVA

Eyewitnesses (2)

ROLE CARDS

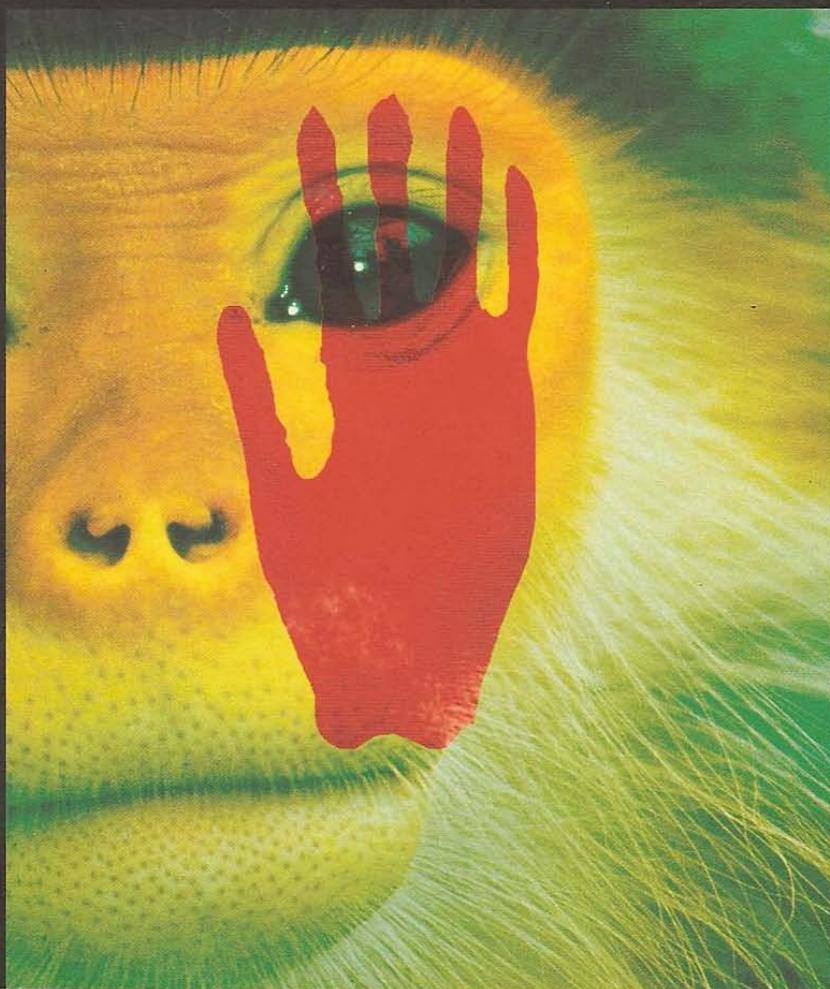
<p>PETER You were in the kitchen at 11 o'clock. SUE and ROB were with you.</p>	<p>SUE You were in the kitchen at 11 o'clock. PETER and ROB were with you.</p>
<p>ROB You were in the kitchen at 11 o'clock. SUE and PETER were with you.</p>	<p>BETH You were in the living room at 11 o'clock. MARK and TIM were with you.</p>
<p>TIM You were in the living room at 11 o'clock. BETH and MARK were with you.</p>	<p>MARK You were in the living room at 11 o'clock. BETH and TIM were with you.</p>
<p>ANNA You were in the dining room at 11 o'clock. JOHN and MARY were with you.</p>	<p>JOHN You were in the dining room at 11 o'clock. ANNA and MARY were with you.</p>
<p>MARY You were in the dining room at 11 o'clock. JOHN and ANNA were with you.</p>	<p>DAN You were in the hall at 11 o'clock. BEN and PAT were with you.</p>
<p>BEN You were in the hall at 11 o'clock. DAN and PAT were with you.</p>	<p>PAT You were in the hall at 11 o'clock. BEN and DAN were with you.</p>
<p>POLICE OFFICER You are here to find the murderer. Ask questions. Find out where everybody was at 11 o'clock.</p>	

THE MONKEY'S PAW



The MONKEY'S PAW

W. W. JACOBS





The MONKEY'S PAW

Outside, the night is cold and wet. Inside, the White family sits and waits. Where is their visitor?

There is a knock at the door. A man is standing outside in the dark. Their visitor has arrived.

The visitor waits. He has been in India for many years. What has he got? He has brought the hand of a small, dead animal – a monkey's paw.

Outside, in the dark, the visitor smiles and waits for the door to open.



CASSETTE AVAILABLE

Text adaptation by Diane Mowat

Cover image courtesy of Tony Stone Images/Art Wolfe (monkey's face) and Prentiss (paw)

STAGE 1 • OXFORD BOOKWORMS LIBRARY • FANTASY & HORROR

Bookworms provide enjoyable reading in English at six language stages, and offer a wide range of fiction, both classic and modern.

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

www.oup.com/elt

OXFORD ENGLISH
ISBN 0-19-422948-3



9 780194 229487

Bibliografía

Bygate Martin, *Speaking*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Brumfit Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge:Cambridge University Press, 1994.

Carrell L. P., Devine J., Eskey E. D. *Interactive Approaches to Second Language Learning*.U.S.A: Cambridge University Press, 1993.

Davies P., Pearse E. *Success in English Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 2004.

Douglass Brown H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Segunda edición, U.S.A: Prentice Hall, 1987.

Ellis M,Johnson Christine. *Teaching Business English*. Oxford : Oxford University Press, 2003.

Finocchiaro, Mary. *English as a Second Language_ From Theory to Practice*. Fourth Edition. U.S.A: Prentice Hall Regents, 1986.

Hartley, B., Viney Peter. *Streamline English*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

H.H. Stern edited by Patrik Allen and Birgit Harley. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hedge Patricia. *Using Readers in Language Teaching_* London: MacMillan Publishers LTD., 1993.

Krashen, Stephen. *Why support a delayed- gratification approach to language education?* Agosto 2006. [www.sdkrashen.com/articles/why-support/index.html]

Littlewood, William. *Communicative Language Teaching_* Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Matthews A., Spratt M., Dangerfield L. *At The Chalkface_ Practical Techniques in Language Teaching*. U.K: Thomas Nelson LTD, 1991.

Nuttal, Christine. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language_* Hong Kong: MacMillan-Heineman, 1999.

Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies_* What every teacher should know. Massachusetts, Heinle and Heinle Publishers, 1989.

Paulston B. C., Bruder N.M. *Teaching English as a Second Language_* Cambridge: Winthrop Publishers, Inc., 1976.

Richards J.C., and Rodgers T, S. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis.* Hong Kong: Oxford University Press, 1977.

Rivers M., Wilga. *Communicating Naturally in a Second Language.* Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Spratt Mary, Pulverness Alan, Williams Melanie. *The Teaching Knowledge Test Course.* U.K: Cambridge University Press, 2005.

Ur, Penny. *Discussions that Work. Task-centered fluency practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

W. W. Jacobs. *The Monkey's Paw.* Oxford, Oxford University Press, 2000.

Bibliografía secundaria

Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language.* U.S.A., 2001.

Celce-Murcia M, Hilles S. *Techniques and Resources in Teaching Grammar.* U.S.A: Oxford University Press, 1988.

Croft Kenneth. *Readings on English as a Second Language. For teachers and Teacher Trainees.* Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc., 1980.

Davis P., Roberts J., Rossner R. *Situational Lesson Plans. A Handbook for Teachers of English.* México: Editorial Macmillan de México, 1986.

Doff, A. *Teach English. A Training Course for Teachers.* Great Britain: Cambridge University Press, 1989.

Dubin F., Olshtain, E. *Course Design.* U.K: Cambridge University Press, 2000.

Ellis, R. *Instructed Second Language Acquisition.* Massachusetts: Blackwell Publishers, 1992.

- Finocchiaro, M. *English as a Second Foreign Language. From Theory to Practice*. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1989.
- Frendo, E. *How to Teach Business English. Malaysia*: Pearson Educated Limited, 2005.
- Hinkel E., Fotos S. *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.
- Howatt, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Hong Kong: Osford University Press, 1977.
- Hubbard, P., et.al *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Johnson, R. K. *The Second Language Curriculum Great Britain*: Cambridge University Press, 1989.
- Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.
- Nunan, D. *Second Language Teaching and Learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- Richards, C. J. *The Language Teaching Matrix*. New Yoek: Cambridge University Press, 1991.
- Scrivner, J. *Learning Teaching*. Great Britain: Heinemann, 1994.
- Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching. A description and analysis*. Hong Kong: Oxford University Press, 1977.
- U.N.A.M.-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Lenguas y Diseño*. Puntos de Encuentro. México: U.N.A.M., 2005.

DIRECTORIO DE ALUMNOS

Angélica de León y Arteaga
Laboratorios Sanox.
Nivel: intermedio avanzado
Teléfono casa: 58-12-90-88

-Ricardo Antonio López Castellanos y Sara Leticia Frías de López
Laboratorios Sanox
Nivel: Principiantes

Teléfono casa: 82-84-17-82

Marielena Montes de Oca

Banamex

Nivel intermedio:

Teléfono casa: 52-02-42-52

Lic. Ricardo Farro y Sra. Maribel Farro.

Rogery

Nivel: pre-intermedio.

Teléfono casa: 52-51-04-06