



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES



GUÍA PARA EL PROFESOR
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

EN LA ASIGNATURA DE
INGLÉS III

María Elena Ruiz García (Coordinadora)	Sur
María de Jesús López Loera	Vallejo
Luisa del Socorro Luja Gamboa	Oriente
Gabriel Iturralde Villalobos	Vallejo
María Alejandra Rivera Ferreiro	Sur
Daphne Yáñez Campuzano	Naucalpan

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
1. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO.....	5
1.1. Enfoque Comunicativo	5
1.2. Enfoque Accional.....	8
1.3. Vocabulario	12
1.4. Comprensión de lectura (<i>Reading</i>)	16
1.5. Comprensión auditiva (<i>Listening</i>).....	24
1.6. Expresión e interacción escrita (<i>Writing and Reading</i>)	32
Concepción de escritura.....	32
1.7. Expresión e Interacción oral (<i>Speaking and Listening</i>)	38
1.8. Componente actitudinal: aspectos sociolingüísticos y	50
habilidades generales	50
1.9. Actividades de la lengua	54
1.10. Nivel A2 del MCER	55
1.11. Estrategias de enseñanza	56
1.12. Estrategias de aprendizaje.....	56
2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES	58
2.1. Enfoque comunicativo accional	58
2.2. Vocabulario	70
2.3. Comprensión de lectura (<i>Reading</i>)	78
2.4. Comprensión auditiva (<i>Listening</i>)	85
2.5. Expresión e interacción escrita (<i>Writing-Reading</i>)	94
2.6. Expresión e interacción oral (<i>speaking and listening</i>).....	112
2.7. Componente actitudinal: aspectos lingüísticos y habilidades generales	125
REFERENCIAS.....	132

INTRODUCCIÓN

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), desde sus orígenes ha tenido como prioridad que sus alumnos logren aprendizajes de calidad de acuerdo con su perfil de egreso. Para lograr esto, el CCH trabaja en el fortalecimiento de la labor académica, entre otras cosas, una de sus tareas ha sido la elaboración y el fortalecimiento de materiales didácticos que estén en concordancia con su Modelo Educativo y con sus principios: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

En este contexto, se elaboró la presente guía, que está dirigida a los profesores que imparten la materia de Inglés III de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH), con el fin de apoyarlos en la aplicación del Programa de Estudios y de guiarlos en la utilización de los materiales comerciales para que logren los propósitos y los aprendizajes establecidos en dicho programa.

Este material, explica los fundamentos teóricos del enfoque disciplinario de la materia, establecidos en los programas de las asignaturas Inglés I a IV: el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Accional, los cuales son la base para abordar los propósitos, los aprendizajes, la temática, las estrategias de aprendizaje, así como la evaluación.

Este material corresponde con la definición del *Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades* (2020), que define a la **GUÍA PARA EL PROFESOR. RUBRO III-C.** como

“...el documento realizado por un grupo de trabajo, para orientar y facilitar el desarrollo de un curso de acuerdo con el Programa de Estudio de una asignatura y sus enfoques disciplinario y didáctico. Debe cubrir todas las unidades del curso con: a) introducción; b) presentación por unidad, indicando los conceptos clave; c) sugerencias de estrategias didácticas; d) actividades de enseñanza aprendizaje; e) materiales de apoyo; f) identificación de puntos problemáticos y propuestas de solución y g) fuentes consultadas que deberán presentarse en formato APA. Las materias extracurriculares, por ejemplo, Educación Física, podrán realizar la guía por materias o áreas de conocimiento. Debe contar con una evaluación satisfactoria del Comité de Pares” (p. 41).

La guía cumple con el criterio de pertinencia, ya que atiende a una de las necesidades institucionales relacionadas con el apoyo a la aplicación de los programas de la materia de inglés. Cumple con el criterio de calidad, puesto que el contenido de la guía aborda los enfoques comunicativo y accional, referentes disciplinarios y didácticos de los programas. Además, su contenido es vigente para la enseñanza de lenguas y es abordado con rigor conceptual y metodológico. Satisface el criterio de trascendencia, porque su objetivo principal es apoyar a los profesores al logro de los propósitos y los aprendizajes del programa y poder instrumentarlos convenientemente en el aula con los materiales con que se cuenta, lo que incidirá positivamente en el aprendizaje de los alumnos del Colegio.

La guía está organizada con base en las habilidades de la lengua. En la primera parte se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos de las habilidades de comprensión oral y escrita (*listening and reading*), así como las habilidades de producción e interacción oral y escrita (*speaking and writing*). Además incluye los referentes teóricos para la enseñanza del vocabulario, de los componentes sociolingüísticos y de las habilidades generales. En la segunda parte se presenta una propuesta para desarrollar cada una de dichas habilidades, la cual incluye el análisis que se realizó para determinar el tratamiento didáctico que se le dio, los puntos problemáticos, la propuesta de actividades con base en un material comercial, los materiales de apoyo y la bibliografía.

Es importante señalar que, se seleccionó por lo menos un aprendizaje de cada unidad programática para mostrar el proceso que implica el desarrollo de cada una de las habilidades, incluyendo las actividades para los alumnos con base en fragmentos de materiales comerciales, cuya utilización es con fines estrictamente pedagógicos.

En la siguiente tabla se indican las habilidades y los contenidos del programa, las unidades programáticas y los aprendizajes que se abordan en la guía.

HABILIDADES, UNIDADES Y APRENDIZAJES

Habilidades/contenidos	Unidad	Aprendizaje
Enfoque comunicativo- enfoque accional	4	4. Interactúa para comunicar situaciones actuales y pasadas, de manera oral y escrita.
Comprensión auditiva	3	1. Describe sucesos personales y escolares para compartir experiencias pasadas propias y de otros. De manera oral y escrita.
Comprensión lectora	1	2. Reconoce los atributos máximos de personas, objetos y lugares para resaltar sus cualidades, de manera oral (<i>listening</i>) y escrita (<i>reading</i>).
Producción escrita	3	2. Expresa relaciones de secuencia para relatar un evento que tuvo lugar en el pasado, de manera oral y escrita.
Producción oral	1	3. Compara y establece la superioridad de las características de personas, objetos y lugares para realizar descripciones, de manera oral y escrita. Habilidades involucradas: Comprensión oral (<i>listening</i>) y escrita (<i>Reading</i>). -Expresión oral (<i>speaking</i>) y escrita (<i>writing</i>)
Vocabulario	2	3. Identifica en textos orales y escritos, experiencias y acontecimientos ocurridos en el pasado.
Componentes actitudinales	2	3. Identifica, en textos orales y escritos, experiencias o acontecimientos ocurridos en el pasado.

1. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

1.1. Enfoque Comunicativo

El Enfoque Comunicativo surge ante la necesidad de que los aprendices se comuniquen en la lengua meta, sea una lengua extranjera o una segunda lengua. Este enfoque se basa en la idea de que “la función primaria del lenguaje es la comunicación. Su objetivo principal es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa” (Hymes, 1971, en Brandl 2017:5), implica además comunicarse en situaciones reales. Larsen-Freeman (2011:155) retomando a Hymes (1971), considera que la competencia comunicativa es saber cuándo y cómo decir qué y a quién.

Algunas de las principales características del Enfoque Comunicativo, de acuerdo con Desai (2015) son:

- ▶ Desarrollar la competencia comunicativa para que los aprendices utilicen la lengua apropiadamente y con precisión.
- ▶ El profesor es un facilitador que controla el entorno y ayuda a los estudiantes a ser autónomos.
- ▶ El programa se basa en materiales auténticos, enfatiza el uso funcional de la lengua. Las tareas asignadas tienen propósitos y significados.
- ▶ Las actividades comunicativas, permiten a los estudiantes alcanzar objetivos comunicativos del currículum. Y requieren el uso de procesos comunicativos como intercambio de información, negociación de significados e interacción.

Este mismo autor enlista los principios de la enseñanza de lenguas con base en el enfoque comunicativo:

- ▶ La atención principal de este enfoque es hacer que los estudiantes sean capaces de comprender la intención de los escritores y de los hablantes.
- ▶ Las funciones comunicativas son más importantes que las estructuras lingüísticas.
- ▶ La lengua meta es usada en clase, esta es el medio para la comunicación en el salón de clases.
- ▶ Se enfatiza el uso apropiado del lenguaje en lugar de su exactitud, esta llega en una etapa posterior.

- ▶ Se deben enseñar todas las habilidades de la lengua de manera integrada y no una a la vez.
- ▶ No se debe aprender la lengua mediante la memorización, debe ser aprendida a través de la interacción social.
- ▶ Los errores son tolerados porque es más importante que los aprendices sean capaces de hablar en la lengua meta. El profesor puede señalar los errores y corregirlos cuando las actividades hayan finalizado.
- ▶ Promueve la interacción y la relación cooperativa entre los estudiantes. El profesor deberá asignar trabajo en pares o en grupos.
- ▶ El enfoque comunicativo provee oportunidades no sólo para saber qué decir, sino también saber cómo decirlo.
- ▶ El profesor mostrará cómo utilizar el lenguaje en un contexto social.
- ▶ Las técnicas de enseñanza deben ser diseñadas para promover el uso de la lengua meta.
- ▶ A los aprendices, se les debe dar oportunidades de escuchar la lengua en situaciones de una comunicación auténtica.

De acuerdo con Brandl (2017:6), la competencia comunicativa incluye las siguientes habilidades:

- ▶ Competencia lingüística, que se refiere al conocimiento de la gramática y el vocabulario.
- ▶ Competencia sociolingüística, que es la habilidad para decir algo apropiadamente en una situación social.
- ▶ Competencia discursiva, es la habilidad para iniciar, entrar, contribuir o terminar una conversación.
- ▶ Competencia estratégica, que es la habilidad para comunicarse eficazmente y reparar los problemas de la comunicación.

El papel del profesor es el de facilitador del proceso de aprendizaje mediante la creación de situaciones reales o parecidas a la realidad en donde los alumnos utilicen la lengua meta para comunicarse. Este enfoque está centrado en los alumnos, se espera que participen activamente en el proceso de comunicación.

La gramática en el Enfoque Comunicativo

En un inicio el Enfoque Comunicativo se orientó a rechazar la enseñanza de la gramática, en respuesta a los antiguos enfoques tradicionalistas, en donde los alumnos sabían las reglas de uso de la lengua, pero eran incapaces de comunicarse. Se presentaban los polos opuestos como forma versus función o fluidez, versus exactitud. Con el desarrollo del Enfoque Comunicativo, diversos autores como Hymes, Austin y Halliday consideraron que la gramática debía ser funcional.

Thornbury (1999, en López y Luque, 2012:181), divide la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT, por sus siglas en inglés), en dos tipos: el enfoque superficial (*shallow-end approach*) y el enfoque profundo (*7 ro-end approach*). El primero considera importante, que para que el aprendiz utilice la lengua meta en una situación comunicativa, primero debe aprender las reglas gramaticales, pero de una forma inductiva. Esta perspectiva coincide, en algunos aspectos con la Teoría del Input de Van Patten, quien considera importante el procesamiento de las formas gramaticales mediante la exposición al input. Desde esta óptica, la gramática es considerada como un medio que lleva a la comunicación. Por otro lado, el enfoque profundo, considera que la adquisición de la gramática debe ser de forma inconsciente y que la enseñanza de la gramática afecta el objetivo de la comunicación. Este enfoque, de acuerdo con López y Luque (2012:182), no se usa actualmente, muchos autores y maestros se adhieren a darle un papel a la gramática sin dejar de lado el principal objetivo que es la comunicación.

De acuerdo con Spada (2007:275, en López y Luque, 2012:181), "la idea de que 'la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, significa un enfoque exclusivo en el significado', es un mito o una concepción equivocada... de hecho, esta creencia extendida de que la CLT eclipsó la atención de la gramática, es parcialmente cierta, ya que aunque los programas CLT están organizados de acuerdo con categorías de significado o funciones, todavía tienen fuertes bases gramaticales...esto es, las funciones en las cuales los programas CLT están organizados, están conectados con sus correspondientes puntos gramaticales".

Algunos investigadores como Spada & Lightbown (2008) y Nassaji & Fotos (2011), sustentan la importancia de la instrucción basada en la forma, la cual ayuda a los aprendices en la instrucción comunicativa a aprender características del lenguaje meta que no pueden adquirir sin el apoyo, ya sea con actividades aisladas o en un contexto comunicativo.

Hashemnezhad y Khalili (2013), quienes retoman el Procesamiento del Input (IP, por sus siglas en inglés) propuesto por Van Patten, mencionan que se han realizado investigaciones sobre los efectos de un tipo de instrucción de la gramática explícita, la cual se

enfoca en las estrategias de procesamiento de los aprendices seguida por la práctica basada en el input. Mencionan también que la instrucción de la gramática explícita parece que tiene efectos positivos en la adquisición de segundas lenguas.

Este tipo de instrucción gramatical se basa en el input, y de acuerdo con Fernández (1999), está coincide, tanto con la teoría general de adquisición de segundas lenguas como con la enseñanza comunicativa de lenguas. Bajo esta concepción, los aprendices deben estar expuestos a la lengua meta con un significado “estas actividades contienen ‘input estructurado’ -fragmentos de discurso y oraciones intencionalmente manipulados y que sean portadores de significado-. De esta forma, la atención a las características del input resulta una parte integral del proceso de adquisición gramatical. Desde una perspectiva puramente psicolingüística, nos damos cuenta de que lo que los aprendientes de lengua escuchan y observan puede no ser lo que resulta procesado. Si fuera así, la adquisición sería prácticamente instantánea. Aquella parte del input que los aprendientes procesan se denomina por lo general *intake*, término que Corder (1967) fue el primero en utilizar. Lo que los aprendices hacen con el input -es decir, cómo llegan al *intake*- se denomina procesamiento del *input*..., a los procesos implicados en la incorporación del *intake* al sistema en desarrollo se les denominan acomodación y reestructuración” (Fernández, 1999:246).

Recientes investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas reconocen la necesidad de dar atención a la gramática y sustentan que la instrucción con enfoque en la forma es especialmente efectiva cuando es incorporada en un contexto comunicativo significativo, como el que proporcionan las tareas comunicativas propuestas en el programa de inglés.

1.2. Enfoque Accional

En el Programa de Inglés del CCH (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016), se retoman del MCER las habilidades de interacción oral y escrita y los niveles A1 y A2 y además se considera al Enfoque Accional como referente disciplinario de la materia, ya que este enriquece al Enfoque Comunicativo asociado tradicionalmente con el área de Talleres.

El Enfoque Accional, aunque menos conocido que el comunicativo por establecerse como tal hasta el 2002 con la publicación del MCER, abona a la conformación de una cultura básica pues apunta al contexto social y las necesidades específicas, académicas y personales del alumno del Colegio que aprende una lengua. El programa de inglés se adscribe al mismo

cuando cita: *“El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”* (Consejo de Europa, 2002: 23).

Christian Puren (2004: 32) considera el Enfoque Accional o perspectiva co-accional como él le llama, una innovación metodológica, cuando explica cómo, al contrario de lo que pasa en el enfoque comunicativo, en el que se privilegia la comunicación simulada, en esta “perspectiva accional”, cada tipo de comunicación: didáctica, escolar, simulada y social, tiene su interés y su validez. Por último, señala “que la especificidad de la reciente perspectiva accional...pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas” (Puren, 2004: 35).

Ahora bien, para comprender y llevar a la práctica el Enfoque Accional el MCER retoma el concepto de **tarea** como eje organizador de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Ahí se señala que la comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas (Consejo de Europa, 2002: 155), por ejemplo:

- ▶ interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario
- ▶ leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción
- ▶ seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso
- ▶ preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público
- ▶ hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita

En el MCER también se explica que la comunicación y el aprendizaje desde el Enfoque Accional suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo, ya que en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. “El enfoque general antes descrito está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas” (Consejo de Europa, 2002: 213).

Podemos también observar que los componentes previstos en el Programa de Inglés del CCH retoman tanto el Enfoque Accional como el concepto de tarea. Sheila Estaire (2009:15), por ejemplo, define la tarea como actos de comunicación de la vida cotidiana en los que en una situación concreta se combinan e integran diferentes contenidos lingüísticos, así como diversos aspectos socioculturales, pragmáticos y estratégicos, lo que para nosotros se encontraría entre el propósito y los aprendizajes de cada unidad.

La gramática en el Enfoque Accional

El Enfoque Accional y las tareas comunicativas descritas en el MCER dan a la gramática o la atención a la forma un papel tal vez más preponderante que el mismo enfoque comunicativo. La competencia gramatical, entendida como la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado (Consejo de Europa, 2002: 150), es fundamental para la competencia comunicativa. Esto generalmente supone por parte del docente la selección, la ordenación, la presentación paso a paso y la repetición del nuevo material. Puede comenzarse con oraciones breves compuestas de una sola cláusula y terminar con oraciones complejas. Esto no excluye la temprana introducción de material complejo como lo pueden ser una fórmula fija (es decir, un elemento de vocabulario) o una estructura fija para la inserción léxica.

Como ya hemos observado, en el Enfoque Accional, la competencia gramatical corresponde en nuestro programa a los componentes lingüísticos que siempre irán integrados a las demás competencias comunicativas. Por ejemplo, en el capítulo 4 del MCER se especifican las destrezas necesarias para diferentes habilidades comunicativas:

Para hablar, el alumno debe saber:

- *planear y organizar* un mensaje (destrezas cognitivas);
- *formular* un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- *articular* el enunciado (destrezas fonéticas).
- Para escribir, el alumno debe saber:
- *organizar y formular* el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas);

Para escuchar, el alumno debe saber:

- *percibir el enunciado* (destrezas fonéticas auditivas);
- *identificar el mensaje lingüístico* (destrezas lingüísticas);
- *comprender el mensaje* (destrezas semánticas);
- *interpretar el mensaje* (destrezas cognitivas).

Para leer, el alumno debe saber:

- *percibir el texto escrito* (destrezas visuales);

- *reconocer la escritura (destrezas ortográficas);*
- *identificar el mensaje (destrezas lingüísticas);*
- *comprender el mensaje (destrezas semánticas);*
- *interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).*

En el capítulo 6 del MCER se ilustra cómo en el enfoque de aprendizaje adoptado, las tareas están presentes como objetivos aparentes o como un paso hacia la consecución de otros objetivos. Si, por ejemplo, la tarea se centra en las demandas de un camarero en un restaurante, se desarrollarán actividades de lengua que tengan que ver con la interacción oral; respecto a la competencia comunicativa, la atención se centrará en determinados campos léxicos del componente lingüístico (presentación y descripción de platos, por ejemplo) y en determinadas normas sociolingüísticas (formas de tratamiento que se deben utilizar con los clientes, posibles demandas de ayuda de terceras personas, etc.); y sin duda habrá una insistencia en determinados aspectos del *saber-être* (discreción, amabilidad, sonrisa afable, paciencia, etc.) o en conocimientos relativos a la cocina y a los hábitos alimenticios de la cultura foránea en concreto.

A diferencia del enfoque comunicativo, en el enfoque por tareas “No se parte de un inventario lingüístico, no se define de antemano qué funciones, estructuras gramaticales o léxico van a enseñarse, para a continuación presentar esos contenidos y practicarlos a través de las actividades comunicativas que parezcan más indicadas, siguiendo generalmente la secuencia de presentación, práctica y producción” (Estaire, 2009: 16), es decir, son las tareas mismas las que determinan los contenidos lingüísticos.

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 156), para realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje, el alumno utiliza todas las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático). El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso.

La fase de desarrollo de los recursos lingüísticos del alumno es uno más de los factores que hay que tener en cuenta a la hora de establecer la idoneidad de una tarea concreta: el nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos tales como la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión (Consejo de Europa, 2002: 160).

1.3. Vocabulario

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el vocabulario es un componente indispensable para desarrollar las habilidades de interacción, comprensión y expresión. El vocabulario es considerado por algunos teóricos como el aspecto más importante al aprender una lengua extranjera. Al respecto, Wilkins (1972) dice lo siguiente: *“There is not much value in being able to produce grammatical sentences if one has not got the vocabulary that is needed to convey what one wishes to say [...] While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed”* (p. 97).

De acuerdo con el *Diccionario de Términos Clave de LE*, “La competencia gramatical (también llamada *competencia lingüística*) es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica)” (Cervantes, Centro Virtual, 2008, p. 95). Por lo tanto, entre las estructuras gramaticales y los significados del vocabulario hay una interconexión directa. Schmitt y Meara (1997) mencionan que, además de las categorías gramaticales, el aprendizaje del vocabulario incluye aspectos semánticos, fonológicos y ortográficos, así como el desarrollo de estrategias compensatorias que posibiliten la explicación de una idea en caso de desconocer la palabra o palabras para definirla.

Aprender/enseñar vocabulario en lengua extranjera es un proceso complejo que va más allá de una simple explicación o traducción. En este sentido, Siquiera, V. (2007) coincide con otros autores en el sentido de que, para conocer una palabra, el alumno debe ser capaz de pronunciarla y escribirla correctamente, reconocerla al oírla o leerla, tenerla a la mano al momento de necesitarla, utilizarla adecuadamente no sólo en cuanto a la sintaxis, sino también en cuanto al contexto y la situación, debido a la carga de connotaciones culturales que tiene cada palabra o alocución.

La importancia del vocabulario en el proceso de la adquisición de una segunda lengua.

A finales de los años 80, diversos investigadores reconocieron la importancia de vocabulario dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, entre los que destacan Carter y

McCarthy (1998), Nation (1990), Arnaud y Bejoint (1992), Haynes, Huckin y Coady (1995), Coady y Huckin (1997), Schmitt (1997, 2000), entre otros.

Actualmente, el vocabulario es considerado determinante, puesto que se ha demostrado que un vocabulario limitado interfiere en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Schmitt, 2000). Por su parte, Nation (2001) aborda la relación complementaria entre el conocimiento del vocabulario y el uso de la lengua, donde el conocimiento del vocabulario facilita el uso de la lengua y a la inversa, el uso de la lengua favorece el incremento de vocabulario. El mismo autor sostiene que el vocabulario incide en todas las habilidades *-listening, speaking, reading y writing*. De hecho, un vocabulario limitado dificulta el uso de estructuras y funciones más complejas.

Por otro lado, cabe señalar que el vocabulario no es sólo un conjunto de palabras, hay que considerar que al enseñar vocabulario es importante tomar en cuenta que se trata de una compleja red que incluye palabras sencillas y compuestas (combinaciones que derivan en nuevas palabras), locuciones, unidades léxicas, palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y de función (pronombres, preposiciones, artículos, etc.), sin mencionar que la transformación de significados y el acuñado de nuevos términos es parte de la dinámica de la evolución del lenguaje (Carter, 1998). Desarrollar toda esta red léxica representa un reto tanto para el alumno como para el profesor.

Enseñar/aprender vocabulario

Entre los aspectos que deben tomarse en cuenta al enseñar vocabulario está la forma de aprenderlo: incidental (de manera indirecta) o intencional (mediante la presentación explícita de palabras y estrategias específicas). Saber cómo memorizamos las palabras es también fundamental. Este proceso abarca tres momentos: a) memoria verbal o de corto plazo; b) memoria de trabajo (cuando los estudiantes emplean las palabras por medio de actividades tales como búsqueda en el diccionario, relación de antónimos o sinónimos o secuenciación; c) la memoria de largo plazo ocurre después de leer, escribir, escuchar y/o decir la misma palabra en diferentes contextos de manera reiterada. Además, debe considerarse que existe la dimensión afectiva. Es decir, no se trata exclusivamente de conocer las palabras para retenerlas por más tiempo, sino que es necesario establecer conexiones afectivas o emocionales con ellas para hablar de sí mismo o describir experiencias personales, por ejemplo. (Alqahtani, 2015).

Por su parte, Rhalmi (2017) menciona que el vocabulario proviene de diferentes fuentes: de libros, del profesor, de listas, de los propios alumnos, de textos cortos escritos u orales. En cualquiera de los casos, es importante tener en cuenta que se requiere guiar al

alumno en el desarrollo de estrategias para abordar el nuevo vocabulario por sí mismo, tales como la inferencia de significados por el contexto, el uso del diccionario, el registro organizado, los recursos mnemotécnicos para aumentar la actuación de la memoria y el descubrimiento de reglas ortográficas.

Sobre la presentación del vocabulario, Bennett (S/F) sugiere que debe presentarse en diferentes etapas y siempre en contexto. Al inicio, mediante el profesor o la identificación por parte de los alumnos, con el fin de descubrir el significado. Posteriormente, integrándolo en actividades que permitan al estudiante comprender las palabras y transferirlas a la memoria de largo plazo para, finalmente, utilizarlas en diferentes situaciones de manera personalizada.

Ainciburu, (2008) menciona las dos clasificaciones del léxico: a) productivo, que tiende a asociarse con mayor facilidad a la memoria a largo plazo porque ha transitado un número mayor de veces en el sendero neuronal; b) receptivo, que puede hallarse en una localización más periférica y rescatarse solo a partir de sus elementos de composición, incluso con una operación de inferencia. Puede ser que este léxico no haya sido producido en ningún momento y requiera de habilidades estratégicas necesarias en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Nation (1990), para que una palabra se aprenda es necesario reencontrarla de 5 a 16 veces en diversas actividades, por lo que se recomienda evitar proporcionar listas extensas de vocabulario a los alumnos para contestar futuros *quizes* o exámenes. Se debe limitar la cantidad de palabras nuevas en cada sesión y repetirlas gradualmente de manera cíclica. Por ejemplo, puede presentarse un pequeño grupo de palabras al inicio de la clase (primera exposición), utilizarlo en otras actividades durante el desarrollo y retomarlas al final de la clase (segunda exposición). La tarea en casa puede ser el momento para una tercera exposición.

Para Bennet (S/F), enseñar vocabulario requiere de estrategias que favorezcan la reflexión y la autonomía del aprendizaje. Además de la instrucción explícita en cada una de las sesiones, se recomienda incluir estrategias donde se escuche y visualice el nuevo vocabulario en diferentes contextos.

Por su parte, Schmitt (2000) menciona las diferencias del tipo de vocabulario: a) productivo: el que se usa de manera activa por escrito u oralmente (antes de cualquier actividad donde el léxico sea clave para poder realizarla); b) receptivo: el que se escucha o se lee (después de una actividad, abordar el léxico a partir de ese contexto). En cualquiera de los casos, se sugiere la planificación de actividades para integrar el léxico como un elemento más de la planeación a partir de una introducción ordenada y estructurada, no de modo casual,

por medio de actividades que estimulen la comprensión, retención y uso de unidades léxicas, ayudando así al alumno a desarrollar estrategias autónomas de aprendizaje.

Ejemplos de actividades para enseñar vocabulario

Aprender vocabulario no tiene que ser aburrido. Llevar a cabo la misma actividad una y otra vez no ayuda a ejercitar las conexiones neuronales necesarias para alcanzar la memoria de largo plazo. A continuación, se muestran ejemplos de cómo presentar las mismas palabras de vocabulario de diversas formas: visual, auditiva, táctil, kinestésica, gráfica y oral, a partir de una propuesta desarrollada por Colette Bennett (S/F), con base en: *Six Steps for Effective Vocabulary Instruction* (Marzano, 2005).

1. *Tell a story or show a video that integrates the vocabulary word(s). Have students create their own videos using the word(s) to share with others.*
2. *Ask students to find or create pictures that explain the word(s). Have students create symbols, graphics or comic strips to represent the word(s).*
3. *Ask students to restate the description, explanation, or example in their own words. According to Marzano, this is an important “repetition” that must be included.*
4. *Offer incomplete analogies for students to complete or allow students to write (or draw) their own analogies. (Ex: Medicine: illness as law: _____).*
5. *Have students engage in conversation using vocabulary words. Students can be in pairs to share and discuss their definitions (Think-Pair-Share). This is particularly important for EL students who need to develop speaking and listening skills.*
6. *Develop word walls that display vocabulary words in different ways. Word walls are more effective when they are interactive, with words that can be easily added, removed or rearranged. Use pocket charts, or index cards with peel-and-stick Velcro, or peel-and-stick magnetic strips.*
7. *Have students use the activities on mobile vocabulary apps: Quizlet; IntelliVocab for SAT, etc.*
8. *Have students interview a word by teams as a class or small group activity. Give one team a word and list of interview questions. Have students “become” the word and write answer to questions. Without revealing the word, someone acts as the interviewer and asks the questions to guess the word.*
9. *Organize the activity “Kick Me”: Students find answers to blanks on a worksheet by looking at the words that the teacher has put on students’ backs using labels. This*

encourages movement in the lesson thus increasing student focus, engagement, and retention of information.

- 10. Have students play games that are adapted for vocabulary words and definitions: Pictionary, Memory, Jeopardy, Charades, \$100,000 Pyramid, Bingo. Games like these help teachers energize students and guide them in the review and use of vocabulary in collaborative and cooperative ways.*

1.4. Comprensión de lectura (*Reading*)

De las cuatro habilidades de la lengua, la comprensión de lectura es la que ha sido más estudiada por los expertos en el campo de la enseñanza de lengua. Los resultados de las investigaciones realizadas durante muchas décadas sobre la lectura – *cómo la gente aprende a procesar la información textual* – han contribuido a teorías que contrastan acerca de lo que funciona mejor en la enseñanza de lectura.

Muchos teóricos consideran a la comprensión de lectura como la habilidad que es más crucial para los estudiantes que aprenden una lengua extranjera por varias razones. Primero, los estudiantes pueden alcanzar un mejor nivel en lectura que en otras habilidades y también pueden entender con más precisión los materiales escritos que no pueden discutir oralmente o escribir con exactitud equivalente, lo que aumenta su motivación para aprender. Así también la lectura es una habilidad servicial, pues después de aprender a leer eficientemente, los estudiantes serán capaces de aprender “eficientemente” a través de la lectura. Por lo que, para alcanzar esta meta se deben mejorar las lecciones de comprensión de lectura y poder instrumentar el mejor método y las técnicas que proporcionan las teorías (Pardede 2010:1).

En el programa de Inglés del Colegio, la lectura se aborda principalmente en la temática procedimental, particularmente en los componentes pragmáticos de dominio del discurso. Las competencias pragmáticas se relacionan con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto (MCER, 2002:13). Precisamente para llevar a cabo el proceso lector, se enuncian en el programa como contenidos los tipos de lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada. Otro apartado donde se incluyen también los tipos de lectura es en los contenidos actitudinales, ya que cuando los alumnos pueden usarlos de forma estratégica y autónoma pasarán a ser estrategias de aprendizaje.

Teorías de Lectura

Existen tres principales teorías que explican la naturaleza del aprendizaje de la lectura. La primera es la teoría del *bottom up processing*, la cual se enfoca en la forma impresa de un texto. Segundo, la perspectiva cognitiva, o *top-down processing* que destaca el conocimiento previo sumado a lo que aparece en la página impresa (Pardede 2010:2). El tercer enfoque nace de la búsqueda de una perspectiva en la que se pudieran hacer los modelos de *bottom up* y *top down* durante el proceso de lectura, por lo que los teóricos desarrollaron el modelo *interactivo* (Tran-Thanh 2012:1). Así también existe la perspectiva metacognitiva que se basa en el control y la manipulación que un lector puede tener durante el acto de comprender un texto, enfatizando así el involucramiento del pensamiento del lector acerca de lo que está haciendo mientras lee (Pardede 2010:2).

Bottom up processing

El enfoque *bottom up* en la comprensión de lectura está influenciado por la psicología conductista de los 50's cuyo aprendizaje se basa en formación de hábitos. En especial, el aprendizaje de lengua se caracteriza como un sistema de respuesta que los alumnos adquieren a través de procesos de condicionamiento automático, donde algunos patrones de lengua son reforzados (recompensados) y otros no lo son, y sólo esos patrones reforzados por los usuarios de la lengua persistirán (Omaggio 1993:45-46, citado en Pardede 2010). El conductismo llegó a ser la base del método audio lingual, que busca formar hábitos de una segunda lengua a través de la repetición y corrección de errores. De acuerdo con esta perspectiva, leer es un proceso lineal en el que los lectores decodifican un texto palabra por palabra, uniendo las palabras en frases y luego en oraciones (Gray y Rogers citado en Kuer, 1987:2, citado en Pardede 2010). En el modelo *bottom up* la lengua es vista como un código y la tarea más importante del lector es identificar grafemas y convertirlos en fonemas. Consecuentemente, los lectores son vistos como receptores pasivos de la información en el texto. El significado reside en el texto y el lector sólo debe reproducirlo (Pardede 2010:3).

Los libros de textos de una lengua extranjera, influenciados por esta perspectiva, incluyen ejercicios que se enfocan en la comprensión literal y le dan muy poca o nula atención, al conocimiento de lector o experiencia con el tema del texto, y la única interacción consiste en la construcción de bloques y palabras. La mayoría de estos libros están basadas en el reconocimiento de formas gramaticales y lexicales con énfasis en la dimensión perceptual y de decodificación.

Este modelo de lectura ha sido muy criticado por ser insuficiente y defectuoso ya que recae en rasgos formales de la lengua, principalmente en palabras y estructuras. Sin embargo, aunque se entiende este rechazo por el hecho de que hay una sobre dependencia en la estructura, el conocimiento de rasgos lingüísticos es necesario para que exista la comprensión. Ante esta situación y contrarrestar la sobre dependencia en la forma de la perspectiva tradicional de lectura, se introdujo la perspectiva cognitiva (Pardede 2010:3).

Top down processing

En los años sesenta, la nueva teoría cognitiva representó la capacidad innata para aprender, dando una explicación sobre cómo los humanos adquirieron su primera lengua. Esto tuvo un fuerte impacto en el campo de la adquisición de segunda lengua o lengua extranjera, pues los psicolingüistas explicaron cómo las representaciones mentales de la lengua extranjera se desarrollan en la mente del aprendiente (Omaggio, 1993:57, citado en Pardede 2010).

Asimismo, la distinción hecha por Ausubel entre aprendizaje *significativo* y aprendizaje por repetición (como memorizar listas de palabras aisladas o reglas de una nueva lengua, donde la información es temporal y sujeta a perderse), en contra del aprendizaje significativo que, al ser presentado en un contexto relevante, da la oportunidad a que el aprendiente lo relacione con lo que ya conoce, fomentando así su integración a su estructura cognitiva propia. De este modo, un aprendizaje que no es *significativo*, no se volverá permanente. Este énfasis en el *significado* conformó el enfoque *top down* en el aprendizaje de segunda lengua y en los métodos en la enseñanza y actividades, que consideran la experiencia como un conocimiento del aprendiente.

Estos enfoques cognitivos de procesamiento *top down* revolucionaron la forma en que los estudiantes aprenden a leer (Smith 1994). En esta perspectiva, la lectura es un proceso de conectar información en el texto con el conocimiento que el lector trae en el acto de leer. Así la lectura es un diálogo entre el lector y el texto que involucra un proceso cognitivo donde el conocimiento previo del lector juega un papel clave en la creación del significado (Tierney and Pearson, 1994, citado en Pardede 2010). Leer es un juego de adivinanzas psicolingüístico, un proceso donde los lectores ven el texto y hacen hipótesis, las confirman o las rechazan, y vuelven a hacer nuevas hipótesis y así sucesivamente (Pardede 2010:4).

Una de las teorías que se relaciona con el procesamiento *top down* es la teoría de los esquemas. Se describe como el conocimiento previo que tiene el aprendiente y que interactúa con la tarea, ilustrando cómo el conocimiento o experiencia previa con el mundo del estudiante

es crucial para descifrar un texto. La habilidad para usar estos esquemas o conocimientos previos juega un papel fundamental al comprender un texto (Pardede 2010:4).

La teoría de los esquemas se basa en la noción de que las experiencias conducen a la creación de esquemas mentales que ayudan al lector a hacer sentido de nuevas experiencias, llamados esquemas. De este modo, al extraer la información de un texto, ésta es afectada por los esquemas del lector y explica como un lector comprende un mensaje cuando puede traer a la mente un esquema que da cuenta de los objetos y eventos descritos en el mensaje. La comprensión es el proceso de activar o construir un esquema que provee una explicación coherente de objetos y eventos mencionados en el discurso (Anderson, 1994:473).

Los teóricos establecen que existen los esquemas formales (conocimiento sobre la estructura de un texto) y los esquemas de contenido (conocimiento sobre el tema de un texto), y ambos conocimientos pueden estar en el conocimiento previo del lector, permitiéndole predecir eventos y el significado, y así poder inferir significado en un contexto más amplio (Pardede 2010:4).

Modelo interactivo

En la búsqueda de un enfoque que conjuntara los modelos de *bottom up* y *top down* durante el proceso de lectura, los teóricos desarrollaron el modelo interactivo. Brown (2007) lo define como la comprensión de un texto donde también tiene lugar el *input* de la lengua a través de escuchar o leer. Así también existe bibliografía señalando que, si el modelo interactivo es utilizado apropiadamente, los estudiantes de bachillerato serán capaces de alcanzar un mejor nivel en esta habilidad. Rumelhart (1977), lo define como una combinación de procesamiento *top down* y *bottom up* y lo propone como una forma en que ambos procesos de información suceden simultáneamente.

Existen ventajas al utilizar el modelo de interactivo de comprensión de lectura con los alumnos de bachillerato, pues apoya a los estudiantes débiles a comprender los textos escritos y a desarrollar la comprensión mediante las técnicas utilizadas propias del modelo. En este sentido, los ejercicios, ya sea de los libros de texto o diseñados por los profesores, darán a los estudiantes oportunidades para practicar las etapas básicas de la comprensión de lectura. Además, también tendrán oportunidad de desarrollar su vocabulario, pues también se concentran en el aspecto lingüístico de la comprensión.

Aunque ambos modelos tratan de forma distinta la naturaleza del proceso de lectura, los dos modelos de lectura de *top down* y *bottom up*, se pueden utilizar bajo el modelo

interactivo de lectura. Esto será benéfico para los profesores de escuelas de bachillerato, pues podrán adaptar las lecciones de lectura disponibles en los libros de texto que están utilizando, y hacer la enseñanza y aprendizaje de la lectura más cercano a su naturaleza como habilidad de lengua (Tran-Thanh 2012:4-5).

Perspectiva metacognitiva

Otro aspecto que es muy importante en la comprensión de lectura es el control que realizan los lectores al entender un texto, este control es lo que Block ha referido como la metacognición. En el contexto de la lectura, la metacognición se trata de pensar acerca de lo que uno está haciendo durante el proceso de leer. Los lectores estratégicos hacen hipótesis, las confirman o rechazan, y hacen nuevas hipótesis mientras leen. Las actividades de los lectores implican las estrategias que utilizan de forma autónoma durante las etapas de prelectura, lectura y post lectura (Pardede 2010:5).

Tipos de lectura

Los tipos de lectura en nuestros programas son lectura de ojeada, lectura selectiva, lectura de búsqueda y lectura detallada. Las lecturas de ojeada y selectiva se abordan en Inglés I y II, mientras que la lectura de búsqueda se presenta en Inglés III. Por último, la lectura detallada se aborda en Inglés IV. Aunque estos tipos de lectura se incluyen en la parte procedimental, pues la intención es que los alumnos los utilicen adecuadamente, es conveniente que los alumnos conozcan conceptualmente en qué consisten. Las siguientes definiciones sobre tipos de lectura corresponden a las contenidas en el Glosario del Programa de Inglés.

Lectura de ojeada

Se utiliza para obtener la impresión general preliminar de un texto, aunque puede utilizarse también como un proceso de apreciación mediante el cual el lector será capaz de tomar una decisión informada de cómo y con qué propósito se acercará al texto en una ocasión posterior. También se usa para revisar lo que se ha leído, con el objeto de consolidar el aprendizaje. Este tipo de lectura es más complejo que la lectura selectiva, ya que requiere que el lector organice y recuerde información proporcionada por el autor, en lugar 94 de únicamente localizarla. (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 64–65).

Lectura selectiva

Consiste en la rápida inspección de un texto por el lector con alguna otra revisión ocasional más cercana. No requiere de una lectura línea por línea. El lector procesa muy poca

información para una retención a largo plazo o inclusive para la comprensión inmediata. Tiene un simple cotejo visual. (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 64-65).

Lectura de búsqueda

El lector intenta localizar información sobre un tópico y no está seguro de la forma precisa en que aparecerá. Los períodos de atención cuidadosa del lector al texto tienden a ser más largos y frecuentes que en la lectura selectiva, y el hecho de que la información no está insertada superficialmente en el texto, le permite observar la forma como el autor da estructura a su tema. (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 65).

Lectura detallada

Se usa para descubrir de forma más precisa lo que el autor busca comunicar. La actividad mental requiere organizar y recordar la esencia de lo que se lee. Este tipo de lectura ayuda a identificar la estructura del texto y a confirmar o desechar su hipótesis inicial. (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 64–65).

El proceso de lectura

Existen tres etapas durante el proceso de lectura en los textos: prelectura, lectura y la poslectura. En estas etapas, los lectores eficientes utilizan una serie de estrategias en cada una de ellas, que también se pueden trabajar en el aula durante el proceso de comprensión de lectura en segunda lengua. En este proceso, el papel del profesor para activar y construir esquemas es crucial, por lo que deberá seleccionar textos que son relevantes para las necesidades, preferencias, diferencias individuales y cultura de los estudiantes, para proporcionar textos significativos donde ellos puedan entender el mensaje, y así activar los esquemas existentes para ayudarles a construir nuevos esquemas. Después de seleccionar el texto, el profesor necesita proponer actividades que ayuden a los alumnos a construir nuevos esquemas (Pardede 2010:7).

Actividades de prelectura

En estas actividades el profesor hace que los estudiantes piensen, escriban y discutan todo lo que saben acerca del tema empleando técnicas como predicción, mapas semánticos, y lectura reconciliada. El objetivo es estar seguro de que los estudiantes tengan los esquemas relevantes para la comprensión del texto. Estas actividades de prelectura proveen

información al profesor acerca de los conocimientos de los estudiantes, y también estas actividades construyen puentes entre el contenido del texto y los esquemas del lector. El profesor puede introducir vocabulario clave y reforzar así la asociación entre la activación de esquemas formales y de contenido. Los esquemas de contenido se activan usando varias actividades de prelectura, con la intención de hacer a los lectores predecir qué información tienen en su conocimiento previo.

Una de las actividades más importantes de prelectura es la predicción. La predicción trae un significado potencial a los textos, reduciendo la ambigüedad y eliminando alternativas irrelevantes. Otra actividad es realizar la lectura de ojeada, al conducir a los estudiantes para ver los títulos, encabezados y fotografías, y/o leer los primeros párrafos y el último párrafo. Estas actividades pueden apoyar a los estudiantes a saber de qué se trata el texto, al activar sus esquemas formales y de contenido, solicitándoles que se familiaricen con el tema antes de empezar a leer (Pardede 2010:7-8,10).

El mapa semántico es otra actividad de prelectura que se describe como una forma de previa a enseñar vocabulario y proveer al profesor una valoración de los esquemas que pueden tener los alumnos sobre el tema. Existen también otras estrategias cognitivas que pueden ayudar al profesor durante esta etapa como: atención dirigida, atención selectiva, agrupamiento, e inferencia.

Actividades durante la lectura

En las que el profesor guía y monitorea la interacción entre el lector y el texto. Una habilidad importante que los profesores pueden impartir en esta etapa es la toma de notas, que permite a los estudiantes compilar vocabulario nuevo e importante y detalles para resumir información y registrar sus reacciones y opiniones. Otras habilidades que se incluyen durante la lectura son: predicción, seleccionar información significativa, preguntar la posición del escritor, evaluar y colocar el contenido de un texto dentro de la experiencia propia.

Al hacer predicciones, se conduce a los alumnos a perfeccionar la habilidad de predecir lo que pasará próximamente en el texto, lo que es necesario para permitirles integrar lo que ya se sabe con la información que aparecerá en el texto posteriormente. También se enseña a los alumnos a seleccionar información, puesto que los lectores avanzados son más selectivos al leer. Otra estrategia es solicitarles omitir partes insignificantes del texto, así se concentrarán en partes importantes de información. Así también se les puede solicitar la re-lectura, para que estén conscientes de la importancia de re-leer para aumentar su comprensión. La estrategia de poner atención al contexto también alienta a los estudiantes

para definir y comprender, que esta estrategia los puede ayudar a adivinar el significado de una palabra, sin consultar el diccionario y mantener así la comprensión en continuo. También se les puede solicitar leer en partes, para leer más rápido. Otra estrategia son las pausas, ya que buenos lectores no leen con la misma velocidad desde el principio al fin. En ciertas secciones, el estudiante debe hacer una pausa para absorber e internalizar el material a ser leído y ordenar las piezas de la información. El parafraseo también es parte de esta etapa, y es que algunas partes podrían necesitar parafraseado para verificar el significado. Finalmente, otra estrategia es el monitoreo, debido a que los buenos lectores siempre checan su comprensión para evaluar si el texto o su lectura está cumpliendo sus objetivos (Pardede 2010:11-12).

Actividades de poslectura

Estas actividades facilitan la oportunidad de evaluar si la interpretación es adecuada, teniendo en mente que la precisión es relativa y que la lectura debe ser respetada en tanto que las intenciones del escritor son abordadas. Las actividades de poslectura se deben enfocar en un amplio rango de preguntas que permiten interpretaciones diferentes (Pardede 2011:12).

Los ejercicios de poslectura están esencialmente determinados por el propósito de lectura y el tipo de información extraída del texto. De acuerdo con Barnett (1988), los ejercicios de poslectura monitorean primero la comprensión de los estudiantes y luego los dirigen a un análisis del texto. En el mundo real, la lectura no se dirige a resumir el contenido de un texto o memorizar un punto de vista del autor. La verdadera meta de la lectura es ver dentro de la mente del autor e integrar la nueva información con la existente (Pardede 2011:12).

Las actividades de poslectura generalmente pueden ser:

1. Discutir el texto: oral/escrito
2. Resumir: escrito y oral
3. Hacer preguntas: escrito y oral.
4. Llenar formas y gráficas.
5. Completar un texto
6. Escuchar o leer otros materiales relacionados
7. *Role playing*

1.5. Comprensión auditiva (*Listening*)

Sin lugar a duda, una de las principales motivaciones de las personas para aprender un idioma extranjero es poder comunicarse. No obstante, hablar no es la habilidad más practicada, aún en la lengua materna. Recordemos que la comunicación no sólo implica hablar o producir el idioma, sino que es indispensable entender lo que se nos dice ya sea en una conversación, en una conferencia, los mensajes en el altavoz de una estación de trenes o de un aeropuerto, en los medios de información, o simplemente en los recados telefónicos (Brown, 2011). Con base en estos ejemplos, se puede afirmar que existen dos tipos de comprensión auditiva: cuando el interlocutor está visible o no lo está. Es muy común que el profesor de lenguas se concentre más en preparar a los alumnos para comunicarse cara a cara, sin embargo, existe una razón poderosa para instruir a los estudiantes en la comprensión de mensajes donde el hablante no está presente o es invisible (Behiels, 2010).

Córdoba, Keith y Salas (2005), mencionan que en recientes investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras se ha atribuido un rol determinante a la recepción para que se pueda dar la producción del idioma. Por tanto, es fundamental priorizar las actividades de comprensión auditiva y escrita, porque el lenguaje adquirido a través de actividades receptivas prepara el camino para posteriores actividades productivas. Por su parte, Modi (como se citó en Angamarca, 2017) sostiene que “la destreza de escuchar es importante no sólo porque es la manera como se aprende un idioma, sino porque es el proceso básico a través del cual se aprende pronunciación, vocabulario y se obtiene una idea de la organización del idioma, es decir la sintaxis” (p. 429).

Rost y Wilson (2013) afirman que la comprensión auditiva antecede la producción en la adquisición de una lengua y hacen hincapié en que la producción sólo puede tener lugar a partir del estímulo lingüístico (*input*) y del material comprensible (*intake*). La comprensión es central porque precede a la producción y, sobre todo, porque es el mecanismo fundamental por medio del cual se internalizan las reglas del lenguaje (Córdoba et al., 2005).

Es este sentido, queda claro que el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva es básico para que el alumno esté preparado para las etapas de expresión e interacción en la lengua que aprende. En los *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I-IV* (2016), se abordan dos tipos de escucha en la temática procedimental: 1) global, para obtener el tema general del texto y 2) selectiva, para extraer datos específicos. Ambos tipos de escucha se aplican a lo largo de las cuatro asignaturas de inglés en los aprendizajes relacionados con la comprensión, cuyas actividades habrán de

instruir a los discentes para desempeñarse en aquellos que implican la expresión y la interacción.

Teorías de la comprensión auditiva

Las teorías cognitivas definen a la comprensión auditiva como un “proceso activo en el que se construye el significado a través de una compleja interacción entre las características del *input*, los tipos de conocimientos declarativos que son requeridos para entenderlo y el uso de procesos estratégicos para favorecer la comprensión” (Angamarca, 2017, p. 442).

Durante las décadas de 1980 y 1990, los lingüistas empezaron a utilizar los modelos de comprensión sustentados en la psicología cognitiva, con lo que surgieron las diferencias entre los modelos de procesamiento conocidos como *bottom-up* (de abajo hacia arriba) y *top-down* (de arriba hacia abajo) y precisaron la relevancia de los conocimientos previos y los esquemas del aprendiente en el proceso de la comprensión. Ambos procesos se complementan y funcionan simultáneamente en la comprensión auditiva, lo que da como resultado el modelo de procesamiento interactivo (Richards y Burns, 2012).

Procesamiento de abajo hacia arriba (Bottom-up processing)

De acuerdo con Córdoba, Keith y Salas (2005):

El procesamiento de abajo hacia arriba (bottom-up processing) comienza con el material de entrada o input que es usado como la base para entender el mensaje. La comprensión es vista como un proceso de decodificación e inicia cuando la información recibida es analizada de manera sucesiva, desde lo más simple (fonema) hasta lo más complejo (texto). De esta manera, el sujeto da sentido al mensaje al unir cada fonema para constituir palabras que a su vez crean frases que dan forma a oraciones y éstas, a su vez, se unen para configurar el texto en su totalidad. (p: 9)

La competencia léxica y gramatical del oyente es la base del procesamiento de abajo hacia arriba. Primero busca palabras conocidas en el material de entrada para establecer relaciones entre los elementos de los enunciados y darles significado a través de sus conocimientos gramaticales (Richards y Richards, 2008). Algunos de los ejercicios tradicionales que implican el procesamiento de abajo hacia arriba son aquéllos en los que el aprendiente tiene que diferenciar sonidos, completar enunciados con la palabra exacta, tomar dictados y responder preguntas de opción múltiple después de escuchar un texto, entre otros.

Todos ellos requieren de un detallado reconocimiento y procesamiento del material de entrada. Los mismos autores sostienen que para desarrollar habilidades en el procesamiento de abajo hacia arriba es importante que el alumno sepa determinar los referentes de los pronombres en un texto oral, pueda distinguir enunciados afirmativos y negativos, reconozca el orden en el que ocurrieron los eventos e identifique marcadores de secuencia, palabras clave, verbos modales y expresiones de tiempo.

Procesamiento de arriba hacia abajo (Top down processing)

El uso de los conocimientos previos del individuo juega un papel fundamental en la comprensión del mensaje en el procesamiento de arriba hacia abajo (que parte del significado con dirección al lenguaje). Esto es, el oyente construye o reconstruye de manera activa el significado del mensaje al utilizar su conocimiento previo de la lengua para analizar la situación, es decir, quién envía el mensaje, la relación emisor-receptor y el momento en que se da el mensaje (Córdoba et al., 2005).

Uno de los ejercicios frecuentes en el procesamiento de arriba hacia abajo consiste en identificar la idea principal y determinar el estado de ánimo de la persona que emite el mensaje, para que el aprendiente infiera el contexto, el papel de los participantes, detalles no mencionados en el mensaje y anticipe preguntas relacionadas con este último. De hecho, el texto es usado por el oyente para confirmar sus expectativas y ajustar los detalles propuestos en sus inferencias (Richards y Richards, 2008).

Algunas de las actividades que Richards y Burns (2012) proponen para desarrollar habilidades en el procesamiento de arriba hacia abajo en los alumnos son las siguientes:

- Generar una serie de preguntas sobre un tema determinado para posteriormente escuchar de nuevo el texto hasta conocer su respuesta.
- Generar una lista de cosas que ya se saben acerca de un tema y cosas que se quisiera saber sobre el mismo, para más tarde escuchar y comparar.
- Leer la intervención de uno de los participantes en una conversación y tratar de predecir la participación del otro. Después se escucha el diálogo y se comparan las predicciones.

Modelo interactivo

Richards y Richards (2008) señalan que, en la vida real, ambos procesamientos (de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo) ocurren simultáneamente y se compensan el uno al otro

durante el proceso de comprensión de un mensaje. El grado en que uno predomina sobre el otro depende, en gran medida, de los conocimientos previos del oyente, del tipo de texto, del contenido y de la cantidad de información en el mismo y de los propósitos del oyente al escuchar. Sin embargo, Córdoba et al. (2005) mencionan que en la enseñanza de la comprensión oral de un idioma extranjero es recomendable utilizar ambos modelos por separado, con el fin de que el aprendiente logre dar significado al texto y convertirse en un participante activo de la interacción.

Perspectiva metacognitiva

Una comprensión oral exitosa no sólo puede verse exclusivamente desde la perspectiva de los modelos de procesamiento utilizados, sino que también deben involucrarse las estrategias que el oyente utiliza cuando escucha. Richards y Richards (2008) las definen como “las formas en que el oyente aborda y maneja las tareas” (p. 11) y consideran que el profesor debe enseñar al aprendiente formas efectivas de abordar y manejar su proceso de escucha de manera activa.

Buck (como se citó en Richards y Richards, 2008) identifica dos tipos de estrategias en la comprensión oral:

- Estrategias cognitivas: actividades mentales relacionadas con la comprensión y almacenaje de la información en la memoria de trabajo y en la memoria a largo plazo para una posterior recuperación.
- Estrategias metacognitivas: actividades mentales conscientes o inconscientes que desempeñan una función directiva en el manejo de las estrategias cognitivas como la evaluación de la situación, que se relaciona con el análisis del contexto de la tarea antes de desarrollarla, la supervisión que determina la efectividad del desempeño durante la realización de la tarea, la autoevaluación que precisa la efectividad de los resultados obtenidos, y finalmente, la auto examinación, que se vincula con la eficacia del uso de la lengua.

De acuerdo con Angamarca (2017), la simple práctica de estas estrategias cognitivas ya no es suficiente para promover en los estudiantes una concienciación de lo que aprenden y para qué aprenden, sino que es necesario que desarrollen estrategias metacognitivas para que su aprendizaje sea exitoso y comprendan las formas en que aprenden y, sobre todo, las razones por las que aprenden.

En este sentido, es muy importante promover el uso de estrategias metacognitivas en los ejercicios de comprensión oral y demás habilidades para que ayuden al alumno a estar

consciente de estos procesos cognitivos hasta que se convierta en un oyente eficaz. Behiels (2010), lo define como aquél que:

- Tiene en cuenta las características del contexto situacional y del contexto lingüístico del mensaje que escucha.
- Está dispuesto a movilizar sus conocimientos sobre el desarrollo de ciertos tipos de discurso durante la tarea de comprensión.
- Crea hipótesis, pero tiene que estar dispuesto a abandonarlas si resultan estar en contradicción con el mensaje.
- Tiene un motivo para escuchar, es decir, debe realizar una tarea y seleccionar información.
- Adopta una actitud flexible.

Fases de una actividad de comprensión auditiva

Por lo general, una lección de comprensión oral comprende tres fases: pre escucha (*pre-listening*), durante la escucha (*while-listening*) y después de la escucha (*post-listening*). De acuerdo con Richards y Burns (2012), estas fases contienen actividades que unen los procesamientos de escucha de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo.

- Fase de pre escucha: prepara al aprendiente para ambos procesamientos (de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo), mediante la activación de conocimientos previos, elaboración de predicciones y revisión de vocabulario.
- Fase durante la escucha: se enfoca en la comprensión del texto a través de escucha selectiva, escucha para captar la idea principal, escucha para determinar la secuencia de los eventos, entre otras.
- Fase después de la escucha: implica una respuesta a la comprensión y requiere que los alumnos opinen acerca del tema.

Actividades de pre-escucha

La meta de estas actividades consiste en preparar a los alumnos para la escucha, asegurar un buen desempeño y captar su atención. De acuerdo con Sahr (2013), las actividades de esta etapa responden a la pregunta: ¿por qué estamos haciendo esto? La autora considera que hay tres partes que cubrir durante esta fase:

- Reflexión (*think about*): activar los conocimientos previos de los alumnos.
- Vocabulario: familiarizar a los alumnos con las palabras nuevas en el texto.
- Predicción: la suposición fundamentada es una parte esencial en la enseñanza.

Algunas actividades que propone la autora para cada una de las partes mencionadas aparecen en la tabla 1:

Tabla 1

Actividades de pre escucha

REFLEXIÓN (THINK ABOUT)	VOCABULARIO	PREDICCIÓN
+Dar opiniones sobre un tema.	+Revisión de vocabulario.	+Relacionar las partes de reflexión y vocabulario.
+Compartir conocimientos acerca del tema.	+Relacionar palabras con dibujos o definiciones.	+Hacer suposiciones sobre el texto a partir del título.
+Observar imágenes.	+Dar listas de palabras.	+Analizar a los personajes.
+Lluvia de ideas sobre el tema.	+Hacer un cuestionario de verdadero/falso.	+Hacer sugerencias sobre las palabras que faltan en un párrafo.
+Hablar sobre un mapa, tabla, Imagen, etc.		

Tomado de Sahr (2013, p. 1).

Es muy importante que la fase de pre escucha sea breve, por lo que es deseable que el profesor seleccione una actividad y no permita que se alargue demasiado para evitar que los alumnos pierdan interés (Houston, 2016).

Actividades durante la escucha

Sahr (2013) asegura que los aprendientes escuchan atentamente sólo si saben con claridad qué es lo que se espera de ellos y qué es lo que tienen que hacer con el texto que escuchan. Hay que recordar que las actividades de esta fase responden a la pregunta: ¿qué estamos escuchando? Los pasos que la autora propone para esta etapa son los siguientes:

- Los alumnos escuchan el pasaje completo (con una duración no mayor a dos minutos). El profesor no debe permitir que se distraigan o estén haciendo otra cosa.
- El profesor aclara dudas (si es posible, en inglés).
- Los alumnos completan el ejercicio.
- Los alumnos escuchan el pasaje nuevamente para revisar sus respuestas o completarlas.

- Los alumnos comparan las respuestas con un compañero antes de que el profesor revise el ejercicio.
- El profesor revisa las respuestas de manera grupal.

Los objetivos para la fase durante la escucha que la autora propone son los siguientes (se recomienda seguir sólo uno de ellos):

- Escucha para obtener la idea principal: comprender el panorama general.
- Escucha para determinar secuencia de eventos: ideal para hacer líneas de tiempo o clasificaciones.
- Escucha selectiva: completar enunciados o párrafos, respuestas de opción múltiple, entre otros.

Tabla 2.

Actividades durante la escucha

IDEA PRINCIPAL	SECUENCIA	SELECTIVA
+Establecer lo que se describe en el pasaje.	+Esquematizar un proceso.	+Hacer ejercicios tipo <i>cloze</i>
+Anotar frases clave y algunos detalles.	+Clasificar o categorizar con base en el pasaje.	+Completar una tabla o Gráfico
	+Relacionar u ordenar imágenes.	+Tomar un mensaje telefónico.

Tomado de Sahr (2013, p. 2).

Es importante tener en cuenta que para que los alumnos desarrollen sus habilidades de comprensión oral, el profesor debe permitirles escuchar el pasaje tres o cuatro veces pues por lo regular están nerviosos durante la tarea y deben adaptarse al acento de los hablantes y la velocidad con la que hablan. Además, conviene darles tiempo entre una reproducción del audio y otra para que puedan pensar en sus respuestas, compararlas y reconsiderarlas antes de escuchar nuevamente (Peachey, 2006).

También es posible diseñar varias tareas para un mismo pasaje que vayan de lo más fácil a lo complejo. Esto es, se puede iniciar con una pregunta sobre la idea principal, continuar con un cuestionario sobre detalles del pasaje y terminar con una pregunta en la que se pida al aprendiente hacer inferencias. Es necesario que el profesor monitoree la clase para saber si los alumnos están atentos, si hay frustración en ellos y detectar cuál es el ambiente general de salón de clase (Houston, 2016).

Actividades después de la escucha

Es recomendable que haya siempre algunas actividades de seguimiento después de la escucha, no necesariamente para verificar la comprensión de los alumnos, pero sí para llevarlos más allá del texto y usarlo como un puente para prácticas adicionales (Houston, 2016). Estas actividades responden a la pregunta: ¿cómo puedo relacionar esto con mi vida? (Sahr, 2013) Es fundamental que no se les considere como un examen, sino como una manera de mostrar a los alumnos cómo pueden utilizar lo que escucharon.

A continuación, se presentan algunas actividades que de acuerdo con Sahr (2013), el alumno puede realizar.

- Hacer una llamada telefónica a los personajes principales del pasaje y comentar algo que le haya parecido interesante.
- Imaginar un final diferente para el texto.
- Pensar en un título nuevo para el pasaje.
- Relatar algún aspecto del pasaje y añadir lo que hubiera sucedido si continuara.
- Describir el hecho más importante del texto.
- Peachey (2006) sugiere abordar la fase después de la escucha a través de actividades de respuesta al texto y de análisis de la lengua.
- Actividades de respuesta al texto: son las más importantes pues en la vida diaria y de manera natural, se escucha con un propósito y generalmente hay una reacción en el oyente (una discusión acerca del tema para expresar acuerdo o desacuerdo, o bien, la reutilización de la información en otros contextos).
- Actividades de análisis de la lengua: implican que los alumnos lean la transcripción y se enfoquen en ciertas características del texto de tipo lingüístico. Son adecuadas para que mejore su conocimiento de la lengua, pero no para desarrollar sus habilidades de comprensión oral. Además, son una buena oportunidad para que los alumnos aprendan vocabulario nuevo, analicen las formas verbales, su uso y significado, pero, sobre todo, para que una vez que ya han comprendido el pasaje les sea más fácil utilizar esas formas para expresarse.

Por último, es conveniente mencionar la postura de Houston (2016) frente a las actividades después de la escucha. El autor considera que en esta etapa es provechoso que los aprendientes lean la transcripción del texto oral, pues constituye una excelente oportunidad para que tengan otra mirada al pasaje y puedan entender palabras y frases que no quedaron claras durante la escucha y, además, para que estén conscientes de las diferencias entre la lengua hablada y escrita.

Como conclusión, es necesario hacer hincapié en que el profesor de lenguas tome en cuenta todo lo que hasta aquí se ha mencionado y dar especial atención a la comprensión auditiva dentro del aula. El desarrollo de esta habilidad debe ser una práctica cotidiana con la que el discente esté familiarizado y le resulte atractiva e interesante. Hay que recordar que la comprensión precede a la producción del idioma, por lo que es conveniente diseñar o buscar actividades que lo motiven para posteriores tareas productivas. Si las estrategias y los materiales no son significativos, atractivos y adecuados para el nivel del estudiante, el objetivo principal, que debe ser el buen desarrollo de la comprensión auditiva, no podrá alcanzarse. Asimismo, hay que considerar que la práctica de esta habilidad no debe centrarse únicamente en verificar la comprensión de un pasaje a través de ejercicios que los alumnos deben responder, es esencial tener siempre en perspectiva la enseñanza y desarrollo de estrategias de comprensión auditiva que permitan al alumno convertirse en un oyente eficaz.

1.6. Expresión e interacción escrita (*Writing and Reading*)

Concepción de escritura

La producción escrita es una habilidad que debe ser aprendida. La producción escrita debe verse más como un proceso y no como un producto. Este proceso implica pensar, realizar un borrador, redactar, revisar procedimientos que requieren habilidades especiales como generar ideas, organizarlas de manera coherente y cohesiva, para al final del proceso obtener un producto final (O'Brien, 2004; Silva & Brice, 2004, en Brown, 2007: 390-391). Esta habilidad involucra un proceso muy complejo, con un *continuum* de actividades que van desde los aspectos mecánicos o formales hasta el acto de composición y comunicación sofisticada. Por lo tanto, es conveniente que los alumnos de nivel básico (como en nuestro caso), se inicien con la orientación de un modelo antes de que se involucren en formas más complejas de expresión escrita (Omaggio, 1993: 290-291).

Características del lenguaje escrito

De acuerdo con Brown (2007:397 – 398) es importante hacer notar las siguientes características desde el punto de vista del escritor, para comprender mejor las dificultades del proceso de escritura y proponer alternativas pedagógicas: Permanencia: Una vez entregado el escrito se pierde la oportunidad de corregir o clarificar el mensaje. Por lo tanto, se debe enseñar al estudiante a revisar y pulir un escrito antes de entregarlo.

- Tiempo de producción: Se debería enseñar a los alumnos a realizar su proceso de escritura a pesar de los límites de tiempo.

- Distancia: Se sugiere entrenar a los alumnos a leer su texto desde la perspectiva y características del lector. El escritor debe ser capaz de predecir el conocimiento general y específico sobre el tema que posee la audiencia, los esquemas literarios y culturales, y cómo la elección de vocabulario y partes de la lengua serán interpretados.
- Ortografía: Si los alumnos no tienen un manejo adecuado de la mecanización en su lengua materna, se debe comenzar con algunos fundamentos de lectura y escritura, inclusive con símbolos alfabéticos o con elementos del sistema de fonema-grafema.
- Complejidad: Los escritores deben saber cómo evitar la redundancia, cómo combinar enunciados, cómo hacer referencias a otros elementos en un texto, cómo crear variedad sintáctica y léxica, entre otros.
- Vocabulario: El lenguaje escrito demanda mucho más con respecto al uso del vocabulario que la producción oral. Los buenos escritores aprenden a tomar ventaja de la riqueza del vocabulario en inglés.
- Formalidad: Para los alumnos, las convenciones más difíciles y complejas ocurren en la escritura académica donde tienen que aprender a describir, explicar, comparar, contrastar, ilustrar, defender, criticar y argumentar.

Diferencias entre la lengua materna y la lengua meta

Hedgcock (2005; en Brown, 2007: 394-395) menciona que hay una diferencia clara entre la estructura de la producción escrita en lengua materna y lengua meta. Por otro lado, existe gran influencia de la primera lengua. Por lo anterior, propone:

- a) brindar la instrucción de la producción escrita en inglés utilizando diversos contextos,
- b) ocuparse de manera efectiva de las diferencias socioculturales y lingüísticas del inglés,
- c) considerar las diferencias fundamentales entre las dos lenguas en las evaluaciones de la producción escrita.

Enfoques pedagógicos

Rivers (1975; en Omaggio, 1993: 291-292) hace una distinción entre:

- actividades para obtener la habilidad de escribir y
- actividades del uso de la habilidad.

En el primer caso, las actividades enfatizan la comprensión de la forma en la que el lenguaje opera, mientras que las 'actividades para el uso de la habilidad' enfatizan el uso del código para la escritura expresiva y la comunicación intencional. La práctica escrita en la fase de obtención de la habilidad incluye dos categorías:

- 1) ejercicios que involucran copiar o reproducir el material aprendido, concentrarse en las convenciones de ortografía, puntuación y la concordancia gramatical y
- 2) escribir en la lengua meta, en donde los alumnos se involucran en una variedad de actividades de práctica de la gramática de naturaleza controlada, para reforzar su conocimiento del sistema lingüístico.

Estas dos categorías de actividades se enfocan en ‘la escritura como una habilidad de apoyo’, y no constituyen una ‘escritura creativa o expresiva’.

Con respecto a las actividades para desarrollar el uso de la habilidad, Rivers indica que éstas llevan a los estudiantes más allá de la manipulación lingüística. Tales actividades están diseñadas para desarrollar flexibilidad y un uso del lenguaje creativo:

- 1) medidas de flexibilidad, en las cuales los alumnos comienzan a escribir en un marco de trabajo (incluyendo ejercicios de transformación, práctica de combinación de enunciados, expansiones, embellecimiento y marcos de ideas),
- 2) escritura expresiva que incluye composiciones guiadas y libres, las cuales atienden los propósitos reales por los que escribimos en el mundo real. Estos propósitos reales incluyen aspectos prácticos como tomar notas para estudiar, escribir cartas, obtener y dar información, así como la escritura creativa para el entretenimiento y la autoexpresión.

En el primer semestre, los alumnos tienen una limitada competencia lingüística y comunicativa, pero se pueden fomentar ambos tipos de actividades: ‘para obtener la habilidad’ y ‘para usar la habilidad’, en el nivel básico. En el tercer semestre, los alumnos ya han adquirido el nivel A1 del MCER y son capaces de realizar escritos más elaborados, aunque se debe continuar con la aplicación de actividades ‘para obtener la habilidad’.

Varios autores hacen una reflexión con respecto al porcentaje de actividades reales de producción escrita que se realizan en el salón de clase (Casanave, 2004; Hedgcock, 2005 y Silva & Brice, 2004; en Brown, 2007:395-396). Ellos señalan la necesidad de brindar suficientes oportunidades al estudiante para realizar la producción escrita con actividades más reales por medio de enfoques como el basado en tareas, basado en temas o basado en contenidos. De esta forma, se utilizarían información y temas genuinos.

Dificultades frecuentes

La escritura involucra el conocimiento de convenciones del discurso escrito en la cultura donde se practica, así como habilidades para escoger sinónimos y palabras precisas que conlleven el significado adecuado, selección de entre una variedad de estructuras sintácticas que

transmitan el mensaje lo más precisamente posible y adopción del estilo con el mejor efecto retórico. Tal capacidad no se adquiere con la práctica de gramática y vocabulario a nivel enunciado. Por muchos años, la instrucción se ha enfocado en la composición a través del desarrollo de guiones (*outlines*) y planes, la creación de párrafos con enunciados tópico, la inclusión de detalles, técnicas en comparación y contraste y estrategias para la transición entre una idea y otra (Omaggio, 1993:319).

Los escritores expertos tienen un plan en mente antes de comenzar a escribir, aunque usualmente no lo plasman en papel. Los procesos de pre-escritura, planeación y reformulación varían dependiendo de si se escribe sobre un tema asignado por la escuela o si el alumno lo escoge libremente. También afecta el hecho de evaluar con criterios que enfatizan los ‘accidentes’ en ortografía, puntuación, caligrafía, longitud, sofisticación retórica y sintáctica en lugar de la esencia del discurso. En la opinión de Emig (1971; en Omaggio, 1993:320), la enseñanza de la composición en las preparatorias de Estados Unidos ha sido esencialmente una actividad ‘neurótica’.

De acuerdo con Krashen (1984; en Omaggio, 1993:320), los escritores expertos planifican más que los escritores no eficientes. Esto no necesariamente significa que usan una guía en la pre-escritura, pero muestran alguna evidencia de planeación u organización antes de empezar a escribir su primer borrador. Así también, tienden a tomar más tiempo antes de iniciar. En general, los buenos escritores tienden a desarrollar planes flexibles y no se sienten comprometidos o apegados a sus ideas originales si ven una razón para cambiar el curso de su composición.

Los buenos escritores suelen detener la composición en lugar de leer frecuentemente lo que han escrito antes de continuar. Después de una pausa, se retoma el texto para planear lo que sigue y mantener el sentido de la composición.

Los buenos escritores tienden a revisar más que los escritores no eficientes y lo hacen de forma diferente. Estos últimos tienden a poner atención más frecuentemente en la forma superficial en sus revisiones, mientras que los buenos escritores hacen más cambios en contenido y tratan de encontrar la línea de sus argumentos en el borrador final para ver si las revisiones son necesarias. Otra característica de los buenos escritores es que tienen conciencia de su audiencia y se interesan por el punto de vista del lector, mientras que los escritores no eficientes se apegan al tema y están centrados en el escritor.

Lo anterior nos da pauta para proponer tratamientos pedagógicos sobre la escritura, los cuales no están presentes en los libros de texto comerciales; en la mayoría de ellos, se presenta la instrucción de ‘escribir’ sobre algún tema sin sugerir algún procedimiento, por

ejemplo: *'Write five sentences about the events 36 years in your town' / 'Describe some things people can and can't do when they are 80 years old' / 'Describe someone you know. Use the vocabulary from this unit'.*

En una primera etapa, se trabaja a nivel enunciado, pero aún en niveles básicos se debería ir más allá e iniciar con un tipo de escritura más creativa, sin descuidar aspectos mecánicos.

Macro y micro habilidades

Brown (2007:399) señala una serie de subhabilidades para la producción escrita:

Micro habilidades

- ▶ Producción aceptable de patrones ortográficos.
- ▶ Producción aceptable de vocabulario y orden de palabras.
- ▶ Uso aceptable de sistemas gramaticales (tiempos, concordancia, pluralización), patrones y reglas.
- ▶ Producción escrita en un periodo de acuerdo con el propósito de la tarea.
- ▶ Expresar un mensaje determinado con diferentes formas gramaticales.

Macro habilidades

- ▶ Uso de marcadores de cohesión en el discurso escrito.
- ▶ Uso de convenciones y formas retóricas para el discurso escrito.
- ▶ Uso apropiado de funciones comunicativas para producción escrita de acuerdo con la forma y propósito.
- ▶ Uso de conectores para unir ideas y establecer la relación entre ellas con ideas principales, secundarias, detalles de apoyo, generalizaciones, ejemplificaciones, etcétera.
- ▶ Distinción entre significado literal e implícito al escribir.
- ▶ Uso aceptable de referencias culturales en el contexto de la producción escrita.
- ▶ Desarrollo y uso de una batería de estrategias de escritura, tales como: evaluar la interpretación de la audiencia, usar dispositivos de preescritura, escribir con fluidez en los primeros borradores, usar paráfrasis y sinónimos, solicitar retroalimentación del compañero y del profesor y usar retroalimentación para revisar y editar.

Principios para la enseñanza de habilidades de escritura

De lo anterior, se desprenden los siguientes principios que podrían dar la pauta para establecer un marco de trabajo en el aula y desarrollar la habilidad de escritura en los estudiantes (Brown, 2007:403-412):

- Incorporar prácticas de los ‘buenos’ escritores
- Tener un balance entre el proceso y el producto
- Dar cuenta de los bagajes literarios y culturales
- Conectar la lectura con la escritura
- Proveer actividades de escritura auténtica
- Considerar las etapas de preescritura, borrador, y revisión en el proceso
- Ofrecer técnicas interactivas
- Aplicar métodos para responder y corregir a los estudiantes
- Instruir a los alumnos en las convenciones retóricas y formales de la escritura

Formas de evaluación

De acuerdo con Brown (2007:412), en el proceso de escritura se debe ser juez y guía al mismo tiempo. Una forma de realizar la actividad de evaluación es a través de listas de cotejo o rúbricas que indiquen a los alumnos las áreas de fortaleza y debilidad. Las categorías más comunes que se toman en cuenta son:

- contenido (enunciado tesis; ideas relacionadas; desarrollo de ideas a través de experiencia personal, ilustración, hechos y opiniones; uso de descripción, relaciones de causa-efecto, comparación y contraste; foco consistente)
- organización (efectividad de la introducción, secuencia lógica de ideas, conclusión y extensión apropiada)
- discurso (enunciado tópico, unidad del párrafo, transiciones, marcadores discursivos, cohesión, convenciones retóricas, referencia, fluidez, economía, variación)
- sintaxis
- vocabulario
- mecanización (ortografía, puntuación, citación de referencias, pulcritud y apariencia)

Las listas de cotejo y rúbricas son un apoyo, pero lo más relevante de la evaluación son los comentarios del profesor, así como hacer comprender a los alumnos que esos comentarios los beneficiarán. La evaluación final de una composición crea el *input* para el siguiente trabajo.

Cuando se evalúa el primer borrador, el profesor debe resistir la tentación de tratar errores gramaticales menores o errores globales en párrafos relevantes. Asimismo, el profesor

debe evitar la tentación de reescribir los enunciados del alumno; podría comentar, de manera general, sobre la claridad de la tesis principal y la organización estructural. También podría comentar sobre el párrafo introductorio, y sobre las características que parecen irrelevantes y cuestionar sobre la elección de palabras o frases inadecuadas en párrafos o enunciados relevantes.

En revisiones posteriores, el profesor puede indicar errores gramaticales y de mecanización (ortografía y puntuación), pero no corregirlos para el alumno. Se sugiere comentar sobre la claridad específica y fuerza de las ideas principales, las ideas de apoyo, el argumento y la lógica. También se deben revisar elementos de cohesión en y a través de párrafos. En los escritos académicos, se sugiere comentar sobre la documentación, la citación de las fuentes y la evidencia. Finalmente, se sugiere comentar sobre la adecuación y fuerza de la conclusión.

La instrucción de la escritura en un curso de lengua interactivo y comunicativo bajo los principios expuestos generará la automaticidad, la cual se obtiene mientras los alumnos desarrollan el proceso de composición en un marco estratégico.

1.7. Expresión e Interacción oral (*Speaking and Listening*)

La práctica de la producción oral en una lengua extranjera o segunda lengua resulta determinante no sólo para mejorar la expresión e interacción oral del alumno, sino también para consolidar los contenidos que va adquiriendo.

En el desarrollo del lenguaje oral, tiene un importante papel la expresión oral, que contempla un conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad, o sea, es la forma de expresar sin obstáculos lo que se piensa.

Debido a que se emplea cotidianamente, la mayoría de las personas no le conceden al lenguaje la importancia que tiene en todos los sentidos, por lo que muchas veces, se utiliza incorrectamente. En ocasiones no se percatan de que es susceptible de mejoramiento continuo, empleando la práctica sistemática, orientada y consciente.

Por lo anterior, es de suma importancia el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes porque vivimos hablando, solicitando y dando informaciones, opinando, discutiendo, comentando, conversando. Mediante la comunicación oral se cubren las necesidades elementales del ser humano en los diferentes ámbitos de la vida.

La expresión oral resulta una de las habilidades más difíciles de alcanzar. Los estudiantes generalmente presentan diferentes deficiencias al momento de organizar y estructurar el discurso de modo coherente (en orden cronológico), al exponer claramente cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias, transmitir un mensaje con fluidez (sin excesivos titubeos, pausas, falsos comienzos, corrección: fonética, gramatical y léxica y precisión: conceptual, léxica), adecuarse a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, aclarar, ampliar, resumir, valorar).

La producción oral es una de las habilidades de la lengua que para muchos alumnos representa un reto, ya que no siempre se desarrolla el conocimiento necesario para ello. De acuerdo con Brown (2007), la producción oral puede ser fácil o difícil porque se compone de las siguientes características:

- *Clustering*: el discurso oral se compone de una secuencia de frases, no es palabra por palabra. Los aprendices pueden organizar su emisión, tanto cognitiva como físicamente (en grupos de alientos) a través de esos *clusterings*.
- Redundancia: los hablantes tienen la oportunidad de crear significados de forma más clara mediante la redundancia; es un aspecto que pueden aprovechar.
- Formas reducidas: uso de contracciones, elisiones, vocales reducidas constituyen problemas en la enseñanza del inglés hablado. Los estudiantes que no aprendan estas formas pueden desarrollar habilidades “de ratón de biblioteca” que los estigmaticen.
- Variables de desempeño: Una de las ventajas de la lengua hablada es la posibilidad de pensar mientras se habla, lo cual permite manifestar algunos titubeos, pausas, retrocesos y correcciones en el desempeño. A los aprendices se les debe enseñar cómo hacer pausas y titubear, utilizando “fillers” (muletillas).
- Lenguaje coloquial: el profesor debe garantizar que los estudiantes estén bastante familiarizados con palabras, expresiones idiomáticas y frases del habla coloquial, y que practiquen la producción de estas formas.
- Ritmo de emisión: es una característica de la fluidez. Una de las tareas del profesor es ayudar a los aprendices a lograr una velocidad aceptable.
- *Stress* (acento), ritmo, entonación: esta es la característica más importante de la pronunciación inglesa. El ritmo marcado por el acento del habla inglesa y sus patrones de pronunciación transmiten mensajes importantes.
- Interacción: aprender a producir olas de lenguaje en el vacío, sin interlocutores, le robaría a la habilidad de la expresión oral su componente más rico: la creatividad de la negociación conversacional.

En el Programa de Inglés vigente del CCH (Programa de Estudios, 2016:15) se señala que, en el contexto de adquisición de una lengua, se lleva a cabo un proceso continuo de negociación de significados por lo que la habilidad de comunicarse oralmente permite a los alumnos interactuar con otros de manera más eficiente.

Para la enseñanza – aprendizaje del inglés en el Colegio, se toman como base dos enfoques: el Enfoque Comunicativo, que pretende el aprendizaje del inglés por medio de la interacción entre pares replicando en el aula contextos reales de comunicación; y el Enfoque Accional, que incentiva actividades de uso real de la lengua (Programa de Estudios 2016:16). Es por ello que para la producción oral se proponen actividades que reproduzcan contextos reales de comunicación.

Con el fin de practicar la producción oral de manera efectiva, se requieren tres elementos básicos (Bañuelos, 2006):

Language input: Se refiere a la exposición del aprendiente al lenguaje real en uso.

Structured output: actividades que le permiten al aprendiente poner en práctica lo que ha aprendido recientemente.

Communicative Output: el aprendiente realiza una actividad en la que debe usar el lenguaje que se le ha presentado, por ejemplo, extraer información, hacer un video, etc.

Definiciones de comunicación oral

Bygates (1991) describe la comunicación oral como la “habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento. Esto es, tomar decisiones rápidas, integrándolas adecuadamente, y ajustándolas de acuerdo con problemas inesperados que aparecen en los diferentes tipos de conversación.”

O'Maley y Valdez (1996) dicen que “la producción oral se refiere a la habilidad de negociar significados entre dos o más personas que están relacionadas al contexto donde ocurre la conversación.”

Brown y Yule (1983), por otra parte, señalan que [la comunicación oral] es el proceso interactivo donde se construye un significado que incluye producir y recibir, además de procesar información. La forma y el significado dependen del contexto donde se da la interacción, incluyéndose los participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito de comunicarse. Frecuentemente es espontáneo, tiene inicios y terminaciones, y tiene un desarrollo.

Características de un buen hablante

- Sabe cuántos signos pueden ser utilizados para la transmisión de información y pueden ser interpretados por el receptor.
- Considera a su interlocutor o receptor, acertando en el discurso eficiente adecuado a la situación comunicativa concreta.
- Planifica el discurso.
- Centra el tema y adecua el tono.

La expresión oral

Si bien en el CCH el aprendizaje de lenguas extranjeras se basa en los enfoques ya mencionados, no se puede dejar de lado el papel que desempeña la gramática en este proceso de adquisición. Sabemos que para que la interacción se lleve a cabo se necesita el conocimiento de las funciones del idioma en ciertas situaciones y contextos (ej.: los saludos, pedir un favor, aceptar una invitación, etc.). Se pueden identificar estas funciones y utilizarse de acuerdo con la situación. Por ejemplo, cuando una persona saluda al llegar y esta pregunta puede ser contestada con otro saludo en sus diferentes formas; esta diferencia se dará de acuerdo con el contexto donde acontezca la situación del saludo.

Además de las funciones del idioma, la producción oral requiere conocimiento de las herramientas del lenguaje, que son la gramática, la pronunciación y el vocabulario (competencia lingüística) (Bygates 1991).

Al mismo tiempo que las funciones y las herramientas, se deben adquirir las reglas culturales y normas (interrumpir, velocidad del habla, cómo entrar en una conversación, usar lenguaje formal o informal), de acuerdo con quién habla con quién, el contexto, y cuál es la razón por la que se habla (competencia sociolingüística). Esta competencia que Savignon (1983; en Brown, 2000) define como “competencia comunicativa” es la comunicación dinámica entre dos o más individuos.

Características de la producción oral

De acuerdo con Luoma (en Richards, 2008), las características de la expresión oral son las siguientes:

- Está compuesta por ideas (frases y oraciones)
- Puede ser planeada o no planeada
- Utiliza expresiones más vagas o genéricas que la expresión escrita
- Utiliza frases hechas, muletillas y expresiones de duda

- ▶ Utiliza errores que reflejan el procesamiento de las ideas
- ▶ Implica reciprocidad
- ▶ Muestra variaciones de discurso (formal o informal), el rol de hablante y su propósito, y contexto

Características de la interacción oral

Oliver y Philp (2018) consideran a la interacción oral como el intercambio significativo de comunicación oral entre dos o más personas en un momento real, con las siguientes características:

- ▶ Colaborativa
- ▶ Recíproca
- ▶ Co-construida
- ▶ Interactiva
- ▶ Espontánea
- ▶ Repetitiva
- ▶ Redundante
- ▶ Aclarativa
- ▶ Negociadora de significado
- ▶ Implica hablar- escuchar- responder
- ▶ Incluye respuestas no verbales

Micro y macro habilidades de la expresión oral

Brown (2007) refiere que estas subrayan tanto la forma como las funciones de la lengua. Al enseñar la comunicación oral, no limitamos la atención del estudiante al cuadro completo (aunque es importante), sino que también le ayudamos a ver las partes que componen el todo.

Micro habilidades

- Producir bloques (*chunks*) de lenguaje de diferentes longitudes.
- Producir oralmente diferencias entre los fonemas del inglés y variantes alofónicas.
- Producir patrones de *stress* en inglés, palabras en posiciones acentuadas y no acentuadas, estructura rítmica y contornos de conversación.

- Producir formas reducidas de palabras y frases.
- Utilizar una cantidad adecuada de unidades léxicas (palabras) para cumplir propósitos pragmáticos.
- Producir un discurso fluido a diferentes velocidades de emisión.
- Monitorear su propia producción oral y utilizar varios mecanismos estratégicos (pausas, muletillas, autocorrecciones, retrocesos) para incentivar la claridad del mensaje.
- Usar clases de palabras gramaticales (sustantivos, verbos, etc.), sistemas (concordancia de tiempos, pluralización), orden de palabras, patrones, reglas y formas elípticas.
- Producir el discurso en constituyentes naturales —frases apropiadas, grupos de pausas, grupos de aliento y oraciones.
- Expresar un significado particular en diferentes formas gramaticales.

Macro habilidades

- Usar mecanismos cohesivos en el discurso hablado.
- Cumplir funciones comunicativas apropiadamente de acuerdo con las situaciones, los participantes y las metas.
- Utilizar registros apropiados, la implicatura, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos en conversaciones cara a cara.
- Transmitir nexos y conexiones entre sucesos y comunicar relaciones como idea principal, idea secundaria, nueva información, información dada, generalización y ejemplificación.
- Usar gestos faciales, quinesia, lenguaje y otras indicaciones corporales junto con lenguaje verbal para transmitir significado.
- Desarrollar y utilizar una serie de estrategias de expresión oral, como subrayar palabras clave, replantear, brindar un contexto, para interpretar el significado de las palabras, pedir ayuda, y evaluar con precisión qué tan bien su interlocutor lo entiende.

Funciones de la expresión oral

Brown y Yule, (en Richards, 2008), hacen una división entre dos tipos de funciones de la expresión oral: 1. Las funciones de interacción de la expresión oral, que tienen como finalidad de establecer y mantener relaciones sociales y, 2. Las funciones transaccionales, que se enfocan en el intercambio de información. Richards utiliza este marco para crear actividades

para practicar la expresión oral, pero lo extiende a 3 funciones: *expresión oral como interacción*, *expresión oral como negociación* y *expresión oral como desempeño*.

1. Expresión oral como interacción: lo que suele comúnmente llamarse “conversación”, y que describe a la interacción como función social (saludos, despedidas, contar experiencias recientes, etc.) Tiene como característica primordial su función social, además de reflejar la identidad del hablante, puede ser formal o casual, usa convenciones conversacionales, refleja el grado de amabilidad, utiliza muchas expresiones genéricas y usa registro convencional. Algunas de las habilidades necesarias para usar la expresión oral como interacción son las siguientes:

- Cómo empezar y terminar una conversación
- Escoger un tema para hablar
- Hablar de cosas sin importancia
- Bromear
- Contar incidentes y experiencias personales
- Tomar turnos para hablar
- Interrumpir
- Reaccionar ante los demás
- Usar un estilo específico para hablar

2. Expresión oral como negociación: Se refiere a situaciones donde el hablante enfoca su atención en ser claramente entendido por otros y no en la interacción social, por ejemplo: discusiones grupales y actividades relacionadas a la solución de problemas, tener una conversación telefónica para obtener información de vuelos, preguntar a alguien desconocido las indicaciones para llegar a un lugar, comprar algo en una tienda o pedir comida en un restaurante.

La característica primordial de esta función de la expresión es que su principal foco es obtener información y el mensaje, además de las estrategias que utiliza el hablante para hacerse entender, puede hacer negociación y digresión. La perfección lingüística no es importante, pero sí que el mensaje sea entregado y entendido. Algunas de las habilidades implícitas de esta función son:

- Explicar una necesidad o una intención
- Describir algo
- Hacer preguntas
- Clarificación de la información
- Confirmar información

- Justificar una opinión
- Hacer sugerencias
- Clarificar y entender
- Hacer comparaciones
- Estar de acuerdo o no estarlo

3. Expresión oral como desempeño: Se refiere a hablar en público, y transmitir información ante una audiencia, como una presentación en clase, anuncios públicos, y discursos. Suele tener el formato de monólogo y está íntimamente relacionada con la expresión escrita. Algunos ejemplos son dar reportes de clase, llevar un debate, dar un discurso de bienvenida, hacer una presentación de ventas, etc. Sus principales características son:

- Se enfoca en el mensaje y la audiencia
- Secuencia y organización predecible
- Le da importancia a la forma y la precisión
- El lenguaje utilizado es más como expresión escrita
- Es un monólogo

Las habilidades implícitas usadas en esta función son el uso apropiado del formato, presentación de la información en la secuencia adecuada, mantener la atención de la audiencia, uso correcto de la pronunciación y gramática, crear un efecto en la audiencia, usar el vocabulario apropiado y utilizar estrategias de apertura y cierre.

Enseñanza de la expresión oral

La expresión oral puede promoverse cuando enseñamos a los estudiantes a hacer 'algo' con la lengua extranjera y les ayudamos a crear productos o resolver problemas. Egbert (2005) sostiene que al practicar con la lengua meta en una variedad de situaciones, los estudiantes no solo reciben un *input* muy valioso, sino que también se maximizan y expanden las oportunidades para la expresión.

Enfoques pedagógicos/ principios para la enseñanza de producción oral

Brown (2007) propone los siguientes para enseñar habilidades de expresión oral:

- ❖ Enfocarse tanto en la fluidez como en la exactitud, dependiendo de su objetivo. Considerar una gama de necesidades de nuestros estudiantes, desde el enfoque en la exactitud, basado en la lengua, hasta el enfoque en la interacción, significado y fluidez, basado en el mensaje. Cuando se realice una actividad comunicativa, asegurarse de que ésta tenga un objetivo lingüístico (basado en la lengua) y

aprovechar la oportunidad de ayudar a los estudiantes a percibir y usar los bloques en construcción de la lengua. Se recomienda no aburrir a muerte a los alumnos con *drills* repetitivos, sin vida. Más bien, hay que volver estas actividades tan significativas como sea posible.

- ❖ Brindar técnicas intrínsecamente motivadoras. Intentar todo el tiempo apelar a las metas e intereses de los estudiantes, a su necesidad de conocimiento, de estatus, de lograr competencia y autonomía y de “ser todo lo que puedan ser”. Incluso en aquellas técnicas que no los emocionen, hay que ayudarles a ver cómo los beneficiará la actividad.
- ❖ Fomentar el uso de lenguaje auténtico en contextos significativos. Se sugiere no realizar ejercicios gramaticales sin conexión. En vez de ello, se recomienda guardar energías y ser creativos para preparar contextos auténticos y lograr una interacción significativa. El profesor puede lograr lo anterior si crea una reserva de recursos de enseñanza.
- ❖ Brindar retroalimentación y correcciones apropiadas. A diferencia del contexto de inglés como segunda lengua, en el que los alumnos tienen la oportunidad de obtener retroalimentación fuera del aula, en muchos contextos de inglés como lengua extranjera, los alumnos dependen totalmente del maestro para recibir una retroalimentación útil. Es importante que el profesor aproveche su conocimiento del inglés para inyectar la clase de retroalimentación correctiva apropiada para el momento.
- ❖ Capitalizar el nexo natural entre comprensión auditiva y expresión oral. Muchas técnicas interactivas que implican la expresión oral por supuesto incluyen la comprensión auditiva. Las metas de comprensión auditiva pueden coincidir de forma natural con las de expresión oral y una habilidad puede reforzar a la otra. Las habilidades para producir la lengua a menudo se inician a través de la comprensión.
- ❖ Dar a los estudiantes la oportunidad de iniciar la comunicación oral. El profesor inicia gran parte de la interacción típica del salón, ya que hace preguntas, da instrucciones y brinda información y los estudiantes están acostumbrados únicamente a “hablar cuando se les habla”. Parte de la competencia comunicativa oral es la habilidad de iniciar conversaciones, proponer temas, hacer preguntas, controlar conversaciones y cambiar el tema. Al diseñar y utilizar técnicas de expresión oral, se sugiere preguntarse si ha permitido que los estudiantes inicien la comunicación.

- ❖ Fomentar el desarrollo de estrategias de expresión oral. Pocos estudiantes están conscientes del concepto de competencia estratégica. Simplemente no han pensado en desarrollar sus propias estrategias personales para lograr propósitos comunicativos orales. Se sugiere favorecer que los estudiantes estén conscientes de esas estrategias y tengan oportunidad de practicarlas, como:
 - preguntar para clarificar
 - pedir a alguien que repita algo
 - usar muletillas para ganar tiempo de procesar
 - utilizar señales para mantener la conversación
 - atraer la atención de alguien
 - utilizar paráfrasis para estructuras que no pueden producir
 - pedir ayuda del interlocutor (para obtener una palabra o frase, por ejemplo)
 - usar expresiones formulaicas, en la etapa de supervivencia (*How do you get to?*)
 - usar mímica y expresiones no verbales para transmitir significado.

Para Harmer (en Oradee, 2012) es determinante la selección adecuada de actividades comunicativas. Esto permite motivar a los estudiantes, establecer buenas relaciones entre ellos y generar un ambiente propicio para el aprendizaje de la lengua meta (p. 533). De igual forma, Oradee (2012) señala la efectividad de utilizar (bajo determinadas condiciones) tres actividades comunicativas: juego de roles, solución de problemas y discusión libre. La autora establece la efectividad de emplear dichas actividades para desarrollar habilidades de producción oral en inglés (p. 234). Sugerencias para las actividades de producción oral:

- Diseñar actividades comunicativas como discusión libre, solución de problemas y juego de roles.
- Cuidar el orden de la secuencia de estas tres actividades.
- Desarrollar las actividades comunicativas en el contexto de los alumnos.
- Tener variedad en las actividades de producción oral.
- Centrar las actividades comunicativas en el significado y no en la forma.
- Propiciar la comunicación real.
- Limitar o restringir la intervención del profesor mientras los estudiantes participan en una actividad.
- Los alumnos pueden usar el idioma entre los miembros de su grupo. Lo que despierta el sentimiento de logro y una actitud positiva.

Para ello, es primordial que el alumno sepa con antelación las características de la actividad de producción oral: propósito, qué, con quién, en dónde, cómo y en qué contexto va a hablar o interactuar, para poder utilizar el lenguaje apropiado. El contenido se debe seleccionar cuidadosamente y empatar con el nivel, la edad, las características y los intereses de los alumnos, para crear retos y experiencias de aprendizaje en ellos (Johnson y Morrow en Oradee, 2012, p. 534).

Harmer y Johnson y Johnson (en Oradee, 2012) sugieren la agrupación de cuatro alumnos, como la división óptima del grupo en actividades de aprendizaje. Esto reduce el temor a cometer errores al hablar. De igual forma, propicia: apoyo entre pares, automonitoreo, confianza (como resultado de dominio del idioma), diversión y mayor aprendizaje. La interacción entre pares ayuda a disminuir la ansiedad de aprender habilidades de producción oral en inglés (p. 534).

Con el fin de promover la interacción oral en el salón de clases, el profesor puede trabajar con diferentes actividades que les permitan a los alumnos incrementar sus oportunidades de practicar esta habilidad. Algunas propuestas son:

- Proyectos en equipos.
- Presentaciones orales.
- Preguntas con respuestas estructuradas.
- Demostraciones.
- Simulaciones.
- Debates (entre otras).

Cassany (en González Hinojosa, 2015, p.45) sugiere las siguientes actividades para la producción oral:

- Repeticiones
- Lectura con voz alta
- Torbellino de ideas
- Canciones
- Juegos lingüísticos
- Dar instrucciones
- Hablar por teléfono
- Juegos de Rol
- Exposiciones
- Diálogos
- Dramas

- Escenificaciones
- Simulaciones
- Solución de problemas
- Improvisaciones
- Creación de video y cinta de audio
- Debates y discusiones

Evaluación de la interacción oral

Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escagedo (2013) hacen una propuesta para la evaluación de la interacción oral atendiendo aspectos cualitativos de la lengua más allá de sólo las cuestiones gramaticales. No obstante, mencionan, cuestiones como corrección, adecuación, fluidez, capacidad de interacción, y coherencia son difíciles de evaluar.

Para ello, proponen la elaboración de instrumentos tipo rúbricas, tomando como referencia las escalas globales proporcionadas por el MCER, donde se evalúen los turnos de palabra, la fluidez, la coherencia y cohesión y la cortesía (Chiapello et al., 2013).

Turnos de palabra: Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

- Toma de palabra
- Cooperación interpersonal
- Petición de ayuda

Fluidez: Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

- Entonación
- Acento
- Ritmo, pausas y tiempo
- Pronunciación

Coherencia y cohesión: Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
- Estructurar el discurso

- Organizar la información
- Conectar elementos
- Concluir

Cortesía: Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

- Dar y pedir información
- Expresar opiniones, actitudes, conocimientos
- Expresar gustos, deseos y sentimientos
- Influir en el interlocutor
- Relacionarse socialmente
- Estructurar el discurso

1.8. Componente actitudinal: aspectos sociolingüísticos y habilidades generales

Los programas de Inglés I-IV tienen como propósito principal orientar el proceso educativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y con ello desarrollar el currículum, presentando los conceptos, procedimientos, actitudes, habilidades, estrategias y valores que los alumnos deben adquirir como parte de su formación. De esta manera los programas contribuyen a concretar los postulados del Colegio basados en el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser que caracterizan al estudiante egresado del CCH.

En cuanto a su estructura, los programas de Inglés I-IV se componen del propósito general de la materia y de cada curso (Inglés I, II, III y IV), cada curso se compone a su vez de 4 unidades con un propósito por cada unidad. Para el logro de los propósitos por unidad se establecen 4 aprendizajes que van de la recepción, a la producción y a la interacción oral y escrita. Finalmente, para el desarrollo de las temáticas por cada unidad se presentan las cartas descriptivas que organizan los contenidos en tres categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los componentes conceptuales representan los elementos formales de la lengua que incluyen los componentes lingüísticos de gramática, fonética y léxico. Los componentes procedimentales incluyen la competencia funcional y organizativa de la lengua para que el alumno organice, estructure y ordene mensajes y los utilice en diversas situaciones

comunicativas. En este componente se desglosa el contenido pragmático de la lengua que consta del dominio del discurso, actos del habla y funciones comunicativas.

Finalmente, los **componentes actitudinales** se refieren a un conjunto de habilidades, estrategias y actitudes, que contribuyen a la formación integral de los estudiantes del Colegio y al perfil de egreso de estos. A pesar de que en las cartas descriptivas se desglosan sólo en componentes sociolingüísticos y habilidades generales, los conocimientos actitudinales incluyen también componentes cognitivos, afectivos y conductuales, desglosándose más amplia y precisamente en:

- habilidades (académicas) generales
- estrategias cognitivas y metacognitivas
- estrategias actitudinales
- formación sociocultural
- formación sociolingüística
- formación del aprendizaje autónomo/ reflexivo

Habilidades (académicas) generales

De acuerdo con el glosario de términos incluido en los Programas de Estudio Inglés I-IV (2016), las habilidades académicas generales permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia las nuevas experiencias de aprendizaje, incorporando conocimientos nuevos a los existentes y modificándolos de ser necesario. Los componentes de las habilidades generales son: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio, descubrimiento y análisis.

Algunos ejemplos de estas habilidades son; la capacidad de dirigir la atención a la información, comprender la intención de la tarea o actividad, colaborar en parejas y grupos de trabajo, hacer uso de la lengua aprendida, organizar y utilizar material para el estudio autónomo, aprender con eficacia tanto en el aspecto lingüístico como sociocultural, reconocer las cualidades y carencias propias, identificar metas propias, etc.

Estrategias cognitivas y metacognitivas

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del contenido nuevo con el previo, facilitando la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del estudiante. De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE (2008) “consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o

inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización.”

En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante tiene que comprender, por una parte, el contenido de los mensajes que recibe en forma de textos orales o escritos y, por otra, las nuevas reglas y patrones lingüísticos. “En ambos casos la mente del aprendiente realiza una actividad y experimenta procesos muy similares de procesamiento y almacenamiento de la información obtenida.” (Diccionario de términos clave de ELE, 2008)

R. Oxford (2003) señala que “las estrategias cognitivas permiten al aprendiente la manipulación de la lengua meta de forma directa, por ejemplo: mediante el razonamiento, análisis, toma de notas, resumen, síntesis, reorganización de la información para el desarrollo de esquemas más concisos y la práctica de estructuras y sonidos de manera formal.” (p.12)

Las estrategias metacognitivas consisten en los diversos recursos que utiliza el estudiante para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. “A diferencia de las cognitivas, estas estrategias permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje” (Diccionario de términos clave de ELE, 2018).

Su función principal es la autorregulación del propio proceso de aprendizaje por lo que el estudiante sabe en qué consiste aprender, cómo aprenderá mejor y cómo es él mismo cuando aprende (sus emociones, sentimientos, actitudes y aptitudes). R. Oxford (2003) menciona que algunos ejemplos de estas estrategias son: identificar los estilos, las preferencias y las necesidades propias, planear una tarea, reunir y organizar materiales, acondicionar un lugar de estudio y organizar los tiempos para ello, monitorear los errores y evaluar el éxito de uso de algún tipo de estrategia de aprendizaje (p.12).

Formación sociocultural

De acuerdo con los Programas de Estudio (2016) la competencia sociocultural es la capacidad de una persona para utilizar una lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con diferentes marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla. Estos marcos abarcan tres campos principales: el de las referencias culturales, el de las rutinas y usos convencionales de la lengua, y el de las convenciones sociales y los comportamientos rituales no verbales.

El desarrollo de la competencia sociocultural tiene que ver con el conocimiento del mundo y con ello la vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales y rituales. “El conocimiento de

la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2002, p. 100.) Así mismo, el Consejo de Europa (2002) señala que el desarrollo de esta competencia es de suma importancia para el alumno porque puede que no se encuentre en su experiencia previa o su conocimiento esté distorsionado por estereotipos.

Formación sociolingüística

El Consejo de Europa (2002) señala que “los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (p.116).

En el programa, el componente sociolingüístico es el que comprende el conocimiento y las destrezas relacionadas con la dimensión social del uso de la lengua. De esta manera se espera que el alumno pueda establecer contactos sociales básicos comprendiendo y utilizando fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas adecuadas a diferentes contextos con variables como: la situación de los participantes, la relación entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que participan y las normas y convenciones de interacción.

Formación del aprendizaje autónomo/reflexivo

El glosario de términos incluido en los Programas de Estudio Inglés I-IV (2016) señala que la autonomía es la capacidad que tiene el alumno para reflexionar en cómo se aprende y por lo tanto actuar en consecuencia, es decir, regulando su proceso de aprendizaje seleccionando las estrategias más adecuadas y poniéndolas en práctica en nuevas circunstancias. Este proceso es intencional, consciente, explícito y analítico y contribuye a la formación de la cultura básica¹ en el alumno del Colegio. El alumno también desarrolla aptitudes de reflexión que le permiten acceder por sí mismo a las fuentes de conocimiento y a la cultura en general, a la experimentación y a la investigación de campo.

Estrategias actitudinales

Estas estrategias están estrechamente ligadas con el postulado del Colegio de aprender a ser. El proceso de aprender a ser representa para el alumno la formación de valores éticos,

¹ En el Colegio, la “cultura básica” está constituida por el conjunto de conocimientos que permiten la obtención y aprehensión de otros nuevos conocimientos y posibilitan el desarrollo de habilidades y aptitudes en el estudiante.

cívicos y de sensibilidad estética, “son actitudes, experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas), que median nuestras acciones y que están compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual” (CCH, 1996, p. 39 citado por lo Programas de Estudio).

En los Programas de Estudio de Inglés I-IV se menciona que la actividad comunicativa del alumno se ve influida por su conocimiento, comprensión y destreza de la misma manera que por su personalidad, actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos e identidad personal. Por ello se sugiere el desarrollo de una conciencia intercultural que contribuya a la formación de actitudes flexibles hacia otras personas, experiencias, culturas, ideas, pueblos y sociedades para facilitar la comunicación en la lengua inglesa.

1.9. Actividades de la lengua

De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), el concepto actividades de la lengua se relaciona con las tareas que las personas realizan mediante el lenguaje natural en la interacción con otros en un determinado medio social, en situaciones y contextos diversos, a fin de alcanzar metas concretas. Los usuarios ponen en marcha una serie de competencias, tanto generales² como comunicativas³, para realizar las actividades de la lengua, las cuales involucran procesos para producir y comprender textos orales y escritos. De hecho, la competencia lingüística comunicativa de una persona se manifiesta a través de las actividades de la lengua que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación⁴. La comprensión y la expresión, oral y escrita, son procesos primarios, pues ambos son fundamentales para la interacción. Cabe señalar que la concepción del MCER sobre las actividades de la lengua se restringe al papel que desempeñan de manera aislada. (Consejo de Europa, 2002).

Comprensión oral y escrita

Dentro de las actividades y estrategias de comprensión están: la recepción, decodificación, interpretación y valoración de un discurso oral o de un texto escrito. Tienen gran relevancia

² Competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas (Instituto Cervantes, 2001: 12)

³ Competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos (*Ibidem* pág. 13).

⁴ La mediación, por no incluirse en las actividades de la lengua contempladas en los *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I – IV* (2016), no será descrita en este documento.

en muchas formas de aprendizaje como la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos (Consejo de Europa, 2002).

Expresión oral y escrita

Las actividades y estrategias de expresión son: concepción, producción y codificación de un discurso oral o de un texto escrito. Son muy importantes en diversas áreas académicas y profesionales, tales como presentaciones orales y estudios e informes escritos, entre otros. Asimismo, adquieren un valor social en relación con el trabajo escrito que se realiza o con la fluidez desarrollada en las presentaciones orales (Consejo de Europa, 2002).

Interacción oral y escrita

Los intercambios orales o escritos entre al menos dos individuos son las actividades y estrategias de interacción, por ejemplo: una cibercharla o un debate en vivo. En dichos intercambios hay una alternancia entre la expresión y la comprensión; sin embargo, la interacción va más allá del aprendizaje de la comprensión y la producción de expresiones orales y escritas. La interacción es fundamental en el uso y el aprendizaje de la lengua, pues juega un rol crucial en el proceso comunicativo (Consejo de Europa, 2002).

1.10. Nivel A2 del MCER

Con base en los programas de la materia de Inglés I a IV, corresponde a Inglés III el inicio del desarrollo del nivel A2 del MCER. En dicho marco, se establecen los niveles comunes de referencia, siendo una de sus finalidades “ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados”, es decir con estos niveles se intenta unificar la enseñanza y la evaluación de los niveles de dominio de una lengua, en este caso de la lengua inglesa (Consejo de Europa, 2002: 23).

Los niveles propuestos en el MCER son: Acceso (Breakthrough), Plataforma (Waystage), Umbral (Threshold), Avanzado (Vantage), Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency) y Maestría (Mastery). Estos niveles, son traducidos, en el mismo documento como niveles: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente). Cada uno de estos niveles se subdivide a su vez en dos: A1 (acceso), A2 (plataforma); B1 (umbral), B2 (avanzado); C1 (dominio operativo eficaz), C2 (maestría).

En los programas de la asignatura, se establece que la contribución de la materia al perfil de egreso de los alumnos de la ENCCCH, es que tengan un nivel de competencia comunicativa básica, equivalente al nivel A2. Con base en este perfil, se estableció que, en tercer y cuarto semestre, que son los últimos semestres en que se imparte la materia, se desarrolle este nivel de competencia. En términos generales el alumno que posea el nivel A2, “es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas” (Consejo de Europa, 2002: 26).

1.11. Estrategias de enseñanza

Antes que nada, es importante señalar que en las estrategias de enseñanza y en las de aprendizaje se utiliza el término “estrategia” porque se considera que el profesor o el alumno, según sea el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos a distintos momentos del desarrollo de la clase (Díaz Barriga, 2001:140).

Se puede definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente instruccional para promover aprendizajes significativos (Mayer 1984, Shuell 1988, West, Farmer y Wolff, 1991, en Díaz Barriga, 2001:141). En otras palabras, se proporcionan ayudas al aprendiz que pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva, y son planeadas por el docente, el planificador o el diseñador de materiales, por lo que se constituyen estrategias de tipo instruccional (Díaz Barriga, 2001:139).

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (pre instruccionales), durante (co instruccionales), o después (post instruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea un texto o en la dinámica del trabajo docente. Por lo tanto, se puede hacer una primera clasificación de las estrategias de instrucción, tomando como base el momento de su uso y presentación (Díaz Barriga, 2001:143).

1.12. Estrategias de aprendizaje

De acuerdo con Frida Díaz Barriga, “aprender a aprender” implica la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso

de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Díaz Barriga, 2001:234). Esta autora, establece que los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios han aprendido a aprender porque controlan sus procesos de aprendizaje, se dan cuenta de lo que hacen, captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente, planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y las dificultades, empleando estrategias de estudio pertinentes para cada situación, valorando así los logros obtenidos y corrigiendo sus errores (Díaz Barriga, 200:234).

Además, sostiene que las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. La finalidad es que el alumno sepa utilizar los procedimientos necesarios para resolver la tarea reflexionando sobre qué hay que hacerlo y por qué, antes, durante y una vez terminado el trabajo (Díaz Barriga, 2000: 234). Monereo (1998) también menciona que esta forma de aprender a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo, pues promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar) decidiendo de forma menos aleatoria cuáles son los procedimientos (estrategias) más adecuados para realizar dicha actividad.

Aunque existen varias clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, se retoma la clasificación de O'Malley y Chamot (1986), quienes establecieron su criterio para diferenciar las estrategias a partir del nivel o tipo de proceso mental involucrado, señalando tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas.

Las *estrategias cognitivas* operan directamente en la información de entrada manipulándola en formas que promueven el aprendizaje.

Las *estrategias metacognitivas* son habilidades de ejecución de más alto nivel que involucran: planear para monitorear, o evaluar el éxito de una actividad de aprendizaje (Brown et al, citado por O'Malley y Chamot 1986).

Las *estrategias socio afectivas* representan un amplio grupo que involucra la interacción con otra persona o el control ideacional sobre el afecto (O'Malley y Chamot 1986: 44-46).

2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

2.1. Enfoque comunicativo accional

Propuesta de actividades para el Enfoque Comunicativo y Accional

Inglés III – Propósitos, aprendizajes, análisis y propuesta de actividades

Propósitos en el Programa

General: El alumno intercambiará, oralmente y por escrito, información sobre su entorno cotidiano al comparar y describir situaciones, personas, lugares del pasado y del presente. Asimismo, localizará e informará la secuencia de eventos acontecidos, en textos orales y escritos.

Unidad 1. Comparar las cualidades de personas, objetos y lugares

Al finalizar la unidad el alumno: Intercambiará información para comparar personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita; asimismo, destacará sus cualidades intrínsecas para realizar descripciones de su entorno cotidiano.

Unidad 2. Expresar la existencia de personas, objetos y lugares en el pasado

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de describir, oralmente y por escrito, personas, lugares y eventos para referirse a acontecimientos pasados.

Unidad 3. Describir la secuencia de eventos pasados

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de expresar la secuencia de sucesos ocurridos, de manera oral y escrita, para intercambiar información acerca de situaciones del pasado.

Unidad 4. Narrar situaciones actuales y pasadas

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado, de manera oral y escrita.

Aprendizajes – Unidad 4

El alumno:

1. Reconoce la diferencia en descripciones de personas, objetos y lugares presentes y pasadas en textos orales y escritos para establecer comparaciones.
2. Compara situaciones que se relacionan con su entorno actual y con sus experiencias pasadas para describirlas de manera oral.
3. Contrasta situaciones que se relacionan con su entorno actual y con sus experiencias pasadas para describirlas de manera escrita.
4. **Interactúa para comunicar situaciones actuales y pasadas, de manera oral y escrita.**

Habilidades:

Interacción oral y escrita

Análisis para determinar su tratamiento.

El aprendizaje seleccionado corresponde a la 4ª unidad del programa de Inglés III. Este aprendizaje solicita la interacción de situaciones actuales y pasadas, de manera oral y escrita. Para abordar este aprendizaje bajo el enfoque comunicativo-accional se tomará como base la Unidad 4, titulada “Our Heroes” del libro Uncover 2.

Para el desarrollo de este aprendizaje se utilizará el Enfoque Accional a través de la realización de tareas con una orientación social, ya que es el enfoque disciplinario propuesto por el programa del CCH. Este enfoque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. (Consejo de Europeo 2002:23, en Programas de Estudio, Área de talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I-IV, 2016:10).

Dussap & Curran (2000:21) explican las etapas de la metodología del Enfoque Basado en Tareas que son: definición de la tarea final, pre tarea, preparación de la tarea, realización de la tarea y la post tarea. El enfoque se centra en la tarea final, la cual se define como “el producto final de un proceso planeado; una tarea completa”

1. Antes de la pretarea se define la tarea final que deberá ser auténtica.
2. En la pretarea, el profesor explora el tema de la tarea final junto con los alumnos y repasa palabras o frases importantes. El profesor puede utilizar imágenes, videos, un texto, etc.

3. En la preparación de la tarea, se recicla el lenguaje y se familiariza a los estudiantes con el contexto, tanto como sea posible. En estas dos últimas etapas se prepara al alumno, tanto ideológica como lingüísticamente para la tarea final.
4. En la realización de la tarea, los aprendices realizan una tarea auténtica o lo más parecido a la realidad. Pueden, por ejemplo, realizar un cartel o un folleto, desempeñar un rol, debatir, hacer una presentación, etc.
5. En la post tarea se realiza el análisis, la retroalimentación y la evaluación. Esto se puede hacer mediante una discusión, una reflexión del grupo o del profesor de manera individual y se puede hacer sobre el lenguaje, el tema, el trabajo en equipo, la utilidad, corrección de errores, la realización de la tarea, etc.

Puntos problemáticos

La mayoría de los libros comerciales tienen como principal objetivo que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en inglés, sin embargo, no tienen la orientación social que incluye el Enfoque Accional, el cual considera al alumno como un agente social y las acciones que realiza tienen una función social.

No utilizan materiales auténticos, la mayoría son textos (orales o escritos) simplificados y realizados exprofeso para la enseñanza.

Algunos textos, como Uncover 1 y 2, están organizados por unidades que abordan diversas temáticas y no por tareas.

El libro en el cual se basa el desarrollo del aprendizaje ya mencionado, esta basado en el Enfoque Comunicativo, ya que aborda algunos de los componentes de la competencia comunicativa, tales como la competencia lingüística y la competencia sociolingüística, sin embargo, no desarrolla la competencia discursiva ni la competencia estratégica.

Propuesta de actividades basadas en un material comercial

El libro seleccionado para lograr el aprendizaje seleccionado es **Uncover 2**, este se divide en 10 unidades, las cuales se identifican porque cada una aborda un tema diferente. En este caso se seleccionó la Unidad 4 "Our Heroes".

El desarrollo que a continuación se presenta, se basa en las etapas de la metodología del Enfoque Basado en Tareas.

Habilidades: Interacción oral y escrita

El aprendizaje seleccionado:

Interactúa para comunicar situaciones actuales y pasadas, de manera oral y escrita.

Definición de la tarea final

Los alumnos elaboran un libro de biografías de personajes de su comunidad que ellos admiren para compartirlos con otros grupos.

Pre tarea

El profesor muestra imágenes de la Ciudad de México y explora vocabulario relacionado con ella, con sus personajes y con las actividades que se pueden realizar ahí (neighborhood, street, block, major, policeofficer, busdriver, firefighter, save, take care, clean, drive, help, deliver, etc).

Preparación de la tarea

1. El profesor pregunta:
Is there someone you admire in your community or in your family?
Why do you admire this person?
2. El profesor dice: “*Tell me something about his/her life*” y anota en el pizarrón las respuestas de sus alumnos, enfatizando las acciones relevantes del presente y del pasado y enfatiza las diferencias.
3. Los alumnos completan el ejercicio 5 de la página 15 del libro Uncover 2 para recordar la forma del tiempo presente simple.
4. Los alumnos realizan los ejercicios 6 y 7 de la página 15 para recordar la forma de preguntar sobre rutinas, hábitos o hechos, así como su frecuencia (presente simple).
5. Los alumnos escriben una lista de 5 actividades o rutinas que realizan las personas a las que admiran.
6. Los alumnos leen los textos de la página 34 de la unidad 4 y comentan y realizan los ejercicios 1, 2 y 3.
7. Los alumnos completan el cuadro de gramática y realizan el ejercicio 6 de la página 35 para recordar y reafirmar sus conocimientos sobre el uso del verbo *to be* en pasado.
8. Los alumnos escuchan la conversación *Interview with a teenage hero*, que se menciona en la página 36, sobre el rescate que realizó un joven (Disco 1. Pista 39) y responden las siguientes preguntas:
 - a) *How long ago did the fire started?*
 - b) *What happened?*
 - c) *Where was Marcos?*
 - d) *What did Marcos do?*

- e) *What happened next?*
- f) *Was Max happy to see Marcos?*

9. Los alumnos completan el cuadro de gramática y el ejercicio 7 de la página 37 para reafirmar las preguntas en pasado.
10. Los alumnos leen el texto *My Hero*, página 39. Y comentan sobre la vida del personaje.
11. Escriben una breve biografía de la persona que admiran de su comunidad, con base en las recomendaciones de los apartados: *Focus on Content* y *Focus on Language*
12. Revisan entre pares y corrigen.
13. El profesor les recuerda que deben incluir conectores para ordenar las ideas coherentemente y en secuencia.
14. Los pares elaboran preguntas para conocer un poco más sobre los personajes y para resolver dudas.

Realización de la tarea

Los alumnos conjuntan las biografías revisadas por el profesor para editar el libro (de manera artesanal), presentan las biografías frente a todo el grupo y los demás alumnos hacen preguntas para ampliar la información.

Post tarea

Se reflexiona sobre lo siguiente:

Si les gustó la actividad y el producto final.

¿Qué dificultades tuvieron al redactar las biografías y cuáles fueron estas dificultades?

¿Qué aprendieron?

¿Cómo mejorarían?

Materiales de apoyo

Goldstein, J. & Jones, C. (2015). *Uncover 2. Student's Book*. México: Cambridge University Press.

Material de apoyo para desarrollar el Enfoque Comunicativo-Accional
Inglés III
Unidad 4, aprendizaje 4

Final task

The group will make a booklet with biographies about people you admire and will share it to other groups. Your group can publish it with your school support.

Pre task

Look at the pictures and tell:

Who do you see?

What do these people do?



Task preparation

1. Think and comment in small group:

Is there someone you admire in your community or in your family?

Why do you admire this person?

2. Mention something important about his/her life.
3. Complete the following chart.

Grammar: Simple present review

5. Complete the chart.

Use the simple present to talk about routines, habits, and facts.

Wh- questions	Affirmative answers	Negative answers
What movies _____ you _____?	I like horror movies.	I don't like musicals.
How often does Erica go to the movies?	She _____ to the movies three times a week.	She _____ to the movies on Sundays.
Yes/No questions	Short answers	
Do you like horror movies?	Yes, I _____.	No, I don't .
_____ Erica _____ to the movies?	Yes, she does .	No, she _____.
Contractions do not = _____ does not = _____		

Taken from: Goldstein, 2015:15

4. Do the exercises 6 and 7 to remember how to ask questions about habits and its frequency.

6. Circle the correct words. Then answer the questions with information about you.

1. Do / Does you go / goes to the movies on the weekends?
 What types of movies do / does you see / sees?
Yes, I do. I see action movies and comedies.

2. What / Where types of movies do / does your friends like / likes?
Do / Does you like / likes the same types of movies?

3. How / When late do / does the movie theaters stay / stays open in your city?

7. Rewrite the sentences. Put the adverbs of frequency in the correct places.

1. Jamie watches movies with his friends. (usually)
Jamie usually watches movies with his friends.

2. Amy buys popcorn at the movies. (always)

3. Carol reads movie reviews online. (sometimes)

4. I'm at the movie theater early. (often)

Adverbs of frequency

always usually often sometimes never

Spell it RIGHT

I/you/we/they go study teach
 he/she/it goes studies teaches



Taken from: Goldstein, 2015:15

5. Write some of the most relevant activities that the person you admire does.

- a) He/she _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

6. Read the text and do the exercises 1, 2 and 3.

SUPERSTARS

[Home](#)
[Contact](#)
[About Us](#)

Young and Talented!

From sports and music to technology and film, today's stars are young and talented! These young people are at the top of their professions. Find out why!



Javier "Chicharito" Hernández
was born in Guadalajara, Mexico. He started playing soccer when he was seven. At 15, he signed his first professional contract. In 2010, he moved to England to play for Manchester United. He won an award for Most Valuable Player (MVP) in 2011 when he was 23 years old. He now plays for both Manchester United and the Mexican national team.



Nick D'Aloisio
was born in Australia, but he grew up in London, England. He got his first computer when he was nine, and he wrote his first app at 12. In 2013, at 17, he sold an app to Yahoo for 30 million dollars! He also got a job with the company.



Beyoncé won her first talent show when she was seven and joined her first band, Girl's Tyme, when she was eight. This band later became Destiny's Child. In 2001, she became a solo singer. She made her first solo album in 2003. She is now one of the best-paid singers in the world, and she also acts.

DID YOU KNOW...?

Talent often runs in the family. Javier Hernández's father and grandfather were professional soccer players. Beyoncé's sister is also a singer and actress.

Reading: A web page about young stars

1. Look at the photos. Do you know these people? What are their jobs?
2. Read and listen to the article. At what age did each person take the first step to his or her future job? What was the first step?
3. Read the article again. Complete the sentences with *Nick D'Aloisio*, *Javier Hernández*, or *Beyoncé*.
 1. _____ and _____ won awards for their talents.
 2. _____ became a millionaire at age 17.
 3. _____ worked with a group and then worked alone.
 4. _____ and _____ moved to different countries.
 5. _____ got a job with a famous company.
4. **YOUR TURN** Work with a partner. Think of a famous person from your country who is alive today. What does he or she do? What is he or she famous for?

Diego Luna is a famous actor from Mexico City. He's famous for TV shows in Mexico and for movies in Mexico and in the United States.

Taken from: Goldstein, 2015:34

7. Complete the exercises 5 and 6.

Grammar: Simple past statements review and ago

5. Complete the chart.

Use simple past statements to describe things in the past and to talk about past events and activities. Use ago to say how far back in the past something happened or was.

	Affirmative statements	Negative statements
be	He _____ MVP in 2011. They were in Brazil a week ago.	He wasn't MVP in 2010. They weren't in Spain last week.
Regular verbs	He _____ for Mexico. I moved a month ago.	He didn't play for Spain. I _____ last week.
Irregular verbs	She _____ a solo album in 2003. I got a tablet a year _____.	She didn't make an album in 2001. I _____ a laptop.

Spell it **RIGHT!**

For regular verbs:

+ **-ed**: work → **worked**

+ **-d**: live → **lived**

-y → -i + **-ed**: try → **tried**

double consonant + **-ed**: shop → **shopped**

For irregular verbs: See p. 121.

Check your answers. Grammar reference, p. 109

6. Circle the correct words.

- Gene Kelly was / **were** a famous dancer, actor, and singer.
- I **wasn't** / **weren't** very good at singing when I **was** / **were** young.
- You **wasn't** / **weren't** in class when the famous writer **was** / **were** there.
- The Olympic runner **was** / **were** very tired after the race.

Taken from: Goldstein, 2015:35

- Listen the *Interview with a teenage hero* (disk 1, track 39), and answer the following questions:
 - How long ago did the fire started?
 - What happened?
 - Where was Marcos?
 - What did Marcos do?
 - What happened next?
 - Was Max happy to see Marcos?

9. Complete the grammar chart and do the exercise 7.

Grammar: Simple past questions review and ago

6. Complete the chart.

Use simple past questions to ask about past things, events, and activities.
Use ago to ask how far back in the past something happened or was.

	Wh- questions and answers	Yes/No questions and answers
be	How was he an hour _____? He was happy. Where were they? They _____ at home.	_____ he happy an hour ago ? Yes, he was . / No, he wasn't . Were they at home? Yes, they _____. / No, they weren't .
Regular verbs	How long ago did it start ? It started an hour ago . Why _____ you _____ him? I carried him because he was hurt.	Did it start an hour ago ? Yes, it did . / No, it _____. _____ you carry him? Yes, I _____. / No, I didn't .
Irregular verbs	What _____ you _____? I saw a fire. Where did they put the ladder? They put it against the house.	Did you see a fire? Yes, I _____. / No, I didn't . Did they put the ladder against the house? Yes, they did . / No, they _____.

Check your answers: Grammar reference, p. 109

7. Complete the sentences with the simple past forms of the verbs.

- When were you scared in the past? Why _____ you scared? (be)
- _____ your friends ever _____ a fire? When _____ they _____ it? (see)
- When _____ one of your friends brave? _____ you with him or her? (be)
- _____ you _____ a stranger in the past? Who _____ you _____? (help)

Taken from: Goldstein, 2015:37, CD1, track 39

10. Read the text *My Hero* and comment to the group about Captain Sullenberg's heroic act and what does he do now.



MY HERO

by Gloria Marconi



My hero is **Captain Sullenberger**. He is famous because he saved the lives of many people. In 2009, he was the pilot on a flight from **New York City**. The airplane engines stopped working. Captain Sullenberger stayed calm and landed the plane in the **Hudson River**. After 2009, he wrote two books about being brave.

I admire Captain Sullenberger due to his heroic act. I also admire him because he is serious about safety. Now he is a **safety expert**, and he gives people and companies advice about being safe. He's also kind and teaches children about aviation and safety. Since he's a good role model, he is my **hero**!

Reading to write: Gloria's hero

6. Look at the photos in Gloria's text. What job does her hero have? Why is he a hero?
Read the description to check.

Focus on CONTENT

When you write about someone you admire, include this information:

- who he/she is and his/her job
- heroic things he/she did or does
- his/her personality
- why you admire him/her

7. Read Gloria's description again. What information from the Focus on Content box does she include?

Focus on LANGUAGE

Connectors to show reasons: *because, since, due to*
Use a subject and a verb after ***because*** and ***since***.

The clause with ***because*** or ***since*** can be at the beginning or end of a sentence.

*I admire my mother **because** she works very hard.*

***Since** my aunt helps animals, she's my role model.*

Use a noun after ***due to***. The clause with ***due to*** can be at the beginning or end of a sentence.

*Nelson Mandela was famous **due to** his fight for peace.*

***Due to** his fight for peace, Nelson Mandela was famous.*

8. Find examples of ***because, since, and due to*** in Gloria's description.
9. Circle the correct word or phrase.
1. My cousin Lou was Player of the Year **because / due to** his skills.
 2. **Because / Due to** Jenny is kind, we admire her.
 3. Painters Frida Kahlo and Diego Rivera were even more famous **since / due to** they were married to each other.
 4. J. K. Rowling is a well-known writer **since / due to** her Harry Potter series.



Writing: Your hero

PLAN

First, choose a person you admire. It can be a famous person or someone you know. Use the categories in the Focus on Content box and take notes.

Who he/she is and his/her job	
Heroic things he/she did or does	
His/Her personality	
Why you admire him/her	

WRITE

Now, write about the person you admire. Use your notes to help you. Write at least 60 words.

CHECK

Check your writing. Can you answer "yes" to these questions?

- Is information for each category from the Focus on Content box in your description?
- Do you use connectors to show reasons correctly?

11. Read the segments: *Focus on Content*, *Focus on Language* and *Writing: your hero*. Pay attention to teacher's explanation.
12. Write a brief biography about the people you admire from your community or your family, following the previous recommendations.
13. Include some sequence linking words in the biography (*first, then, next, now, etc.*).
14. Check and correct with a partner.
15. Ask some questions to know more about your partner's hero and answer your partner's questions.
16. Help the teacher to check the group's biographies.

Task realization

The group will gather all the biographies, publish them in a booklet and present some of them to the group. You can share the booklet to other groups.

Post task

Think and comment:

If you like the booklet.

What were the main difficulties you had to write the biography?

What did you learn?

How would you improve your writing?

2.2. Vocabulario

Propuesta de actividades para Vocabulario

Inglés III – Propósitos, aprendizajes, análisis y propuesta de actividades

Propósitos en el Programa

General: El alumno intercambiará, oralmente y por escrito, información sobre su entorno cotidiano al comparar y describir situaciones, personas, lugares del pasado y del presente. Asimismo, localizará e informará la secuencia de eventos acontecidos, en textos orales y escritos.

Unidad 1. Comparar las cualidades de personas, objetos y lugares

Al finalizar la unidad el alumno: Intercambiará información para comparar personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita; asimismo, destacará sus cualidades intrínsecas para realizar descripciones de su entorno cotidiano.

Unidad 2. Expresar la existencia de personas, objetos y lugares en el pasado

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de describir, oralmente y por escrito, personas, lugares y eventos para referirse a acontecimientos pasados.

Unidad 3. Describir la secuencia de eventos pasados

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de expresar la secuencia de sucesos ocurridos, de manera oral y escrita, para intercambiar información acerca de situaciones del pasado.

Unidad 4. Narrar situaciones actuales y pasadas

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado, de manera oral y escrita.

Aprendizajes – Unidad 2

El alumno:

1. Identifica la descripción de personas, lugares y objetos en el pasado, en textos orales y escritos.
2. Reconoce la existencia de personas, lugares, y objetos en el pasado, en textos orales y escritos.
3. **Identifica en textos orales y escritos, experiencias y acontecimientos ocurridos en el pasado.**

Léxico: Verbos regulares e irregulares.

Habilidades:

-Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).

-Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*).

4. Describe sucesos personales y escolares para compartir experiencias pasadas propias y de otros de manera oral y escrita.

Análisis para determinar su tratamiento

Como se ha visto en el marco teórico que sustenta esta propuesta, el conocimiento del vocabulario incide tanto en las habilidades de comprensión como en las de expresión. Un vocabulario limitado dificultará incluso el uso de estructuras y funciones más complejas.

La presente propuesta consiste en complementar las actividades del libro de texto ***Let's Speed Up 3***, donde se introducen los verbos regulares e irregulares para describir acontecimientos ocurridos en el pasado, con el propósito de guiar al alumno en la identificación de los verbos regulares e irregulares para describir experiencias o acontecimientos ocurridos en el pasado.

Las actividades de esta propuesta abarcan únicamente la identificación de las formas afirmativa y negativa de verbos regulares e irregulares.

La planificación consiste en actividades dirigidas a la identificación de verbos en pasado durante la primera exposición, por medio del texto "*Going to the beach in the 19th century!*" (Unidad 4 del libro *Let's Speed Up 3*, p. 50), tomando en cuenta ortografía y pronunciación.

No obstante que el aprendizaje es a nivel identificación, es importante tomar en cuenta que para considerar que conoce una palabra, además de reconocerla al oírla o leerla, el alumno deberá ser capaz de pronunciarla y escribirla correctamente, tenerla a la mano al momento de necesitarla, utilizarla adecuadamente no sólo en cuanto a la sintaxis sino también en cuanto al contexto y la situación. Por lo que se sugiere llevar a cabo actividades sucesivas para promover los tres tipos de memoria:

- a) memoria verbal o de corto plazo durante la presentación;
- b) memoria de trabajo, (cuando los estudiantes emplean las palabras por medio de actividades tales como búsqueda en el diccionario, relación de antónimos o sinónimos o secuenciación
- c) memoria de largo plazo, ocurre después de leer, escribir, escuchar y/o decir la misma palabra en diferentes contextos de manera reiterada.

Puntos problemáticos

La primera vez que se presenta el tiempo pasado en el libro es en la Unidad 4a, *Now and then*. Si bien el *Teacher's Guide* sugiere como actividades previas o *warm up* dirigir la atención del alumno hacia el título de la lección y el título de la lectura para inferir su significado, predecir el contenido e iniciar la discusión sobre diferencias entre el pasado y el presente, no hay

actividades para activar los **conocimientos previos de la Unidad 2 del programa: expresiones de tiempo pasado y verbo *To be* en pasado**. De hecho, en el libro, todos estos temas se introducen en esta misma lectura por lo que es necesario haber abordado las expresiones de tiempo y el verbo *to be* en pasado previamente, de acuerdo con el orden del Programa, para poder integrarlos como conocimientos previos durante esta lección.

Por otro lado, las imágenes que acompañan la lectura no se utilizan como recurso y el vocabulario subrayado del texto no facilita la presentación de los verbos en pasado en contexto.

Propuesta de actividades por habilidad articuladas con un material comercial

Let's Speed Up 3, Unit 4a, Now and then.

Habilidades: Reading, listening, speaking and writing

El docente escribe en el pizarrón las palabras *Now and Then* y pide a los alumnos palabras que se relacionen con ellas: en el pizarrón, las organiza en columnas debajo de cada palabra y enfatiza el contraste entre el pasado y el presente.

Antes de iniciar el audio, los alumnos observan el título *Going to beach in the 19th Century* y las imágenes para ubicarse en tiempo pasado. En parejas, predicen la relación entre ambos (contenido y vocabulario) y toman notas para rechazar o aceptar sus predicciones después del audio. Se presenta el audio (CD1, track48), y los alumnos confirman o rechazan sus predicciones.

Después de verificar la respuesta los estudiantes escuchan y leen el texto para contestar en parejas las preguntas de *True or False*, abajo del texto, justificando sus respuestas. Se verifican las respuestas en plenaria.

De manera individual, los alumnos resuelven el ejercicio C, con base en el texto y se verifican las respuestas.

El docente explica que la información del texto está ubicada en el siglo XIX, por lo que se usa el *Simple Past*. Se apoya en la definición y ejemplos de la p. 105, Module 4, y pide a los alumnos localizar y subrayar los verbos de la siguiente caja en el texto siguiendo el código de color sugerido.

1) didn't look	6) created	11) pulled	16) didn't know
2) didn't travel	7) covered	12) took off	17) didn't float
3) built	8) looked	13) put on	18) kept
4) made	9) didn't want	14) got out	19) didn't swim
5) became (x2)	10) hid	15) climbed	20) went
			21) walked

Posteriormente, los estudiantes clasifican los verbos subrayados de acuerdo con la siguiente tabla, siguiendo los ejemplos para identificar las diferencias entre verbos regulares, irregulares y negaciones con *didn't*.

Affirmative Irregular verbs	Affirmative regular verbs	No change	Negative form
built	created		didn't look

Para revisar, el docente pronuncia cada uno de los verbos de la tabla completada por los alumnos y verifica la pronunciación.

En parejas, escriben 10 oraciones que incluyan los verbos de la tabla. Después, se reúnen con otras parejas para leerlas y contrastar diferencias o encontrar similitudes.

Los alumnos leen la sección *Vocabulary* en *Learning Tips*, p. 98 y eligen los cinco mejores consejos para aprender más verbos, además de los vistos en clase, y agregan una o dos sugerencias más para aprender vocabulario nuevo.

Con los verbos de la lista, más dos que agreguen a cada clasificación, los alumnos utilizan un diccionario bilingüe, por ejemplo, *Collins Dictionary on line* <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles-espanol/hid> para elaborar por equipos, un memorama armando pares entre el verbo en pasado con su representación fonética de un lado, y el verbo en presente y su significado en español.

Materiales de apoyo

Let's speed up 3, Student's Book.

Let's speed up 3, Teacher's Book and CD 1, track 48.

Material de apoyo para vocabulario
Inglés III
Unidad 2, aprendizaje 3

1. Do you know the meaning of the following words? What words can you relate to them?

NOW

THEN

2. In pairs, look at the title and images of the text. Try to predict its content and vocabulary. Then, listen and check.

4a Now and then

1 Read  A. Listen and read.

Going to the beach in the 19th century!

Today people love going to the beach when the weather is warm, but did they always do this in their spare time? Sure they did, but things didn't look the way they do now.

Before the creation of **railroads**, people didn't travel around much. In the late 1800s, railroad companies built many more railroads all over the U.S. This made it easy for people to travel around by train, especially to the coasts. Resorts and hotels on the east coast at Coney Island, New York, and Atlantic City, New Jersey became very popular because of this.





When swimming became a popular **pastime**, clothing designers created new beachwear fashions. For men, swimsuits were almost the same as they are today. For women, they were much different. The "bathing costume" covered almost the whole body and looked like a really big dress. Not exactly **flattering**, was it?

Women didn't want men to see them in their bathing costumes, so there were special "bathing machines" that hid the women from the men. The bathing machines were small buildings on wheels that horses pulled into the ocean. In the machines, women took off their regular clothes, and put on their bathing costumes without anyone seeing them. When they were ready, they got out of

the machine, and climbed down the stairs into the water. When the women didn't know how to swim, someone would tie a rope to them, and attach it to the bathing machine, so they didn't **float** away.

Back then, people didn't want to get a **tan**, so they usually kept all their clothes on when they weren't in the water. Actually, people didn't swim very much when they went to the beach. Mostly, they just walked around.



Taken from Mitchell, H. Q., 2011: 50

3. In pairs, read and listen the text again and write T for True or F for False. Explain your answer.

B. Read the text again and write T for True or F for False.

1. It was easy to go to the beach before the 1800s.	1. _____
2. Women wore the same swimwear as today.	2. _____
3. Women changed clothes on the beach.	3. _____
4. Not all women knew how to swim back then.	4. _____
5. People wore all their clothes when they were on the beach.	5. _____

Taken from Mitchell, H. Q., 2011: 50

4. Individually, read the text again and match the highlighted unknown words with their definitions.

C. Read the text again and match the highlighted unknown words with their definitions.

1. railroads	a. the network of steel tracks that trains travel on
2. pastime	b. to rest on top of the water without sinking
3. flattering	c. something that one does in his/her spare time for fun
4. float	d. when something becomes dark in color because of being in the sun
5. tan	e. something that makes you look or feel nice

Taken from Mitchell, H. Q., 2011: 50.

5. The text describes information about the past. Analyze the following chart.

*** Past Simple of regular and irregular verbs**

Affirmative	Negative	Questions	Short answers
He/She/It played/ate We/You/They	He/She/It didn't play/eat We/You/They	Did he/she/it play/eat? we/you/they	Yes, he/she/it did. No, he/she/it didn't. we/you/they

Formation of the Past Simple of regular verbs

• most verbs take -ed .	start → started
• verbs ending in -e , take -d .	dance → danced
• verbs ending in a consonant + -y , drop the -y and take -ied .	try → tried BUT play → played
• verbs with one syllable ending in one vowel + one consonant, double the consonant before the -ed .	stop → stopped
• verbs with two or more syllables ending in a stressed vowel + one consonant, double the consonant before the -ed .	prefer → preferred BUT answer → answered

We use the **Past Simple** for:

- actions that started and were completed at a specific time in the past.
We bought our house five years ago.
- habitual or repeated actions in the past.
I always went to bed early when I lived with my parents.
- completed actions that happened one after the other in the past.
Yesterday I got up at 8:00, had breakfast and left for school.

NOTE: Look at the list of irregular verbs on page 111.

Time Expressions

yesterday, in 1980, etc.
two hours ago, five years ago, etc.
last night/week/Sunday/March, etc.

Taken from Mitchell, H. Q., 2011: 105.

6. All the verbs in the following box are in the text. Can you find them? Use the color code to underline the verbs in the text.

1) didn't look	6) created	11) pulled	16) didn't know
2) didn't travel	7) covered	12) took off	17) didn't float
3) built	8) looked	13) put on	18) kept
4) made	9) didn't want	14) got out	19) didn't swim
5) became (x2)	10) hid	15) climbed	20) went
			21) walked

Own elaboration

7. Complete the chart using the verbs in the previous exercise. What are the differences? Listen to your teacher to check your answers.

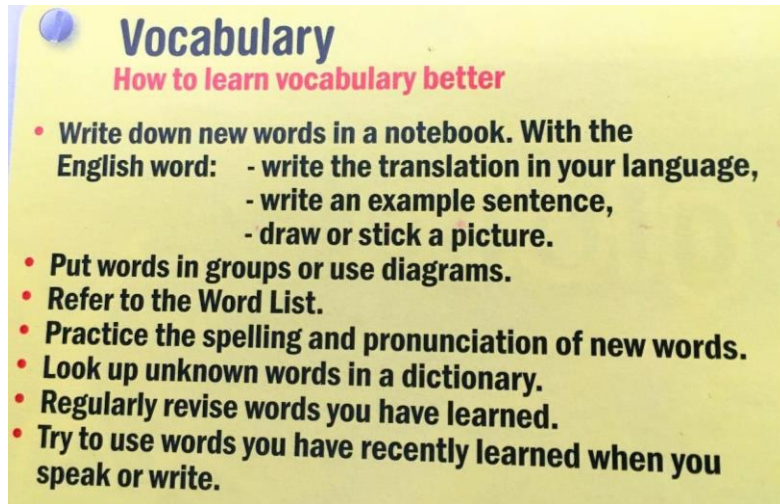
Affirmative Irregular verbs	Affirmative regular verbs	No change	Negative form
built	created		didn't look

Own elaboration

8. In pairs, write 10 sentences about the text "Going to beach in the 19th Century". Use verbs from the chart.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

9. Change your text with another pair. Are your sentences similar? Are there any differences?
10. Read the Vocabulary Tips. Choose the best five of tips and think of two more to improve your vocabulary. Use them to remember the verbs we learned today or any other vocabulary word or expression you learn.



Vocabulary
How to learn vocabulary better

- Write down new words in a notebook. With the English word:
 - write the translation in your language,
 - write an example sentence,
 - draw or stick a picture.
- Put words in groups or use diagrams.
- Refer to the Word List.
- Practice the spelling and pronunciation of new words.
- Look up unknown words in a dictionary.
- Regularly revise words you have learned.
- Try to use words you have recently learned when you speak or write.

Taken from Mitchell, H. Q., 2011: 105.

- _____
- _____

Homework: Form groups of 4 and design a Memory Game. Use an Online Dictionary, for example: Collins Dictionary Online, to add six verbs to the chart (2 more per category).

Use the Simple Past and Phonetics on one side and the Simple Form and Meaning on the other.

Built [bɪlt]	Build construir
-----------------------------------	--------------------------------------

Own elaboration

2.3. Comprensión de lectura (*Reading*)

Propuesta de actividades para comprensión de lectura

Inglés III – Propósitos, aprendizajes, análisis y propuesta de actividades

Propósitos en el Programa

General: El alumno intercambiará, oralmente y por escrito, información sobre su entorno cotidiano al comparar y describir situaciones, personas, lugares del pasado y del presente. Asimismo, localizará e informará la secuencia de eventos acontecidos, en textos orales y escritos.

Unidad 1. Comparar las cualidades de personas, objetos y lugares

Al finalizar la unidad, el alumno: intercambiará información para comparar personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita; asimismo, destacará sus cualidades intrínsecas para realizar descripciones de su entorno cotidiano.

Unidad 2. Expresar la existencia de personas, objetos y lugares en el pasado

Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de describir, oralmente y por escrito, personas, lugares y eventos para referirse a acontecimientos pasados.

Unidad 3. Describir la secuencia de eventos pasados

Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de expresar la secuencia de sucesos ocurridos, de manera oral y escrita, para intercambiar información acerca de situaciones del pasado.

Unidad 4. Narrar situaciones actuales y pasadas

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado, de manera oral y escrita.

Aprendizajes – Unidad 1

El alumno:

- 1. Identifica las relaciones de comparación, a partir de características de personas, objetos y lugares, para diferenciar sus cualidades, en textos orales (*listening*) y escritos (*reading*).**
- 2. Reconoce los atributos máximos de personas, objetos y lugares para resaltar sus cualidades, de manera oral (*listening*) y escrita (*reading*).**

3. Compara y establece la superioridad de las características de personas, objetos y lugares para realizar descripciones, de manera oral (*speaking*) y escrita (*writing*).
4. Intercambia información para comparar y resaltar las cualidades de personas, objetos y lugares, de manera oral (*speaking*) y escrita (*writing*).

Análisis para determinar su tratamiento

El libro seleccionado para trabajar este aprendizaje es **Blaze 1, Lesson 2.6, My pet**, y se trabajará el aprendizaje 1 de la Unidad 1. En este caso, la habilidad de lectura (*Reading*), se menciona en la temática de los componentes procedimentales del aprendizaje seleccionado. Los alumnos aplicarán las **lecturas de ojeada y selectiva** para establecer el tema y datos específicos, así como la **lectura de búsqueda** para encontrar información sobre un tema pero que se desconoce la forma precisa en que aparecerá en los textos escritos. Otro aspecto, que se tratan son los **contenidos lingüísticos de vocabulario y gramática**, debido a que la lectura (*Reading*) es una habilidad que promueve la información de entrada (*input*) para el aprendizaje de estos elementos. Mediante la **lectura selectiva**, se pueden trabajar **el vocabulario (animales, adjetivos de apariencia física, sentimientos, países) y la gramática (grado superlativo)**. Así también dentro del aprendizaje, en la parte procedimental, se solicita reconocer la terminación del adjetivo en grado superlativo y reconocer la colocación de las formas superlativas en textos escritos. Cabe mencionar que al ser Inglés III, se supone que el profesor debió haber introducido antes los tipos de lectura de forma conceptual y procedimental, por lo que se espera que los alumnos ya los manejen de forma autónoma, lo que implica que es capaz de aplicarlos en función de la tarea a resolver. En el caso concreto de Inglés III, este material comercial presenta un ejercicio de **lectura de búsqueda** únicamente, pero se pueden repasar los otros **tipos de lectura** que se incluyen en las diferentes etapas del proceso lector, como apoyo también para trabajar la parte gramatical, así como haciendo énfasis en el desarrollo de la autonomía de los alumnos para utilizarlos estratégicamente.

Puntos problemáticos

En cuanto al material comercial, generalmente se incluye una lectura y una serie de preguntas, que a veces combinan lectura de selectiva y de búsqueda, pero no hace énfasis a los alumnos sobre qué tipo de lectura deben utilizar para responder las preguntas. Así también no proporcionan algunas estrategias que les pueden servir para obtener la información requerida.

En referencia al desarrollo de la habilidad de lectura, observar si los alumnos han aprendido a utilizar los tipos de lectura adecuadamente. Los alumnos deben tener conciencia sobre la importancia de que, al tener un material de lectura deben realizar una lectura de ojeada, para determinar qué conocimientos tienen sobre el formato y tema del texto, así como a saber aplicar los tipos de lectura con base en la información que se les solicita. La idea es desarrollar un lector estratégico, capaz de utilizar los tipos de lectura de acuerdo con sus propósitos.

Propuesta de actividades basadas en un material comercial

En este caso, se seleccionó el material comercial **Blaze 1, Unidad 2- My World**. Este libro presenta ocho unidades, donde cada unidad contiene seis lecciones (lessons).

En este caso, se utilizará: Lección **2.6 My pet**.

A continuación, se esbozan las actividades de forma general.

Habilidad: Comprensión de Lectura

Etapas de Prelectura

-Los alumnos responden un ejercicio (material complementario) para que recuerden en qué consisten los tipos de lectura.

-Después los alumnos contestan una pregunta sobre si tienen mascota. Después se les solicita mencionar cuál es el tema del texto y su fuente, con estas preguntas se aborda la **lectura de ojeada**.

-Los alumnos realizan el ejercicio de **Vocabulary – Pets, Exercises a) and b)** del material comercial, para repasar vocabulario sobre animales y algunas de sus características físicas.

Etapas de Lectura

-Los alumnos responden un ejercicio (material complementario) sobre el texto **My pet is the strangest** del material comercial, donde deben relacionar columnas con los datos correctos. Este ejercicio involucra la **lectura selectiva**.

-Los alumnos contestan un ejercicio (material complementario) donde aplicarán la lectura selectiva. En este ejercicio también se abordará la forma superlativa para que los alumnos empiecen a reconocer su conformación y uso para resaltar cualidades máximas.

Etapas de Poslectura

-Los alumnos completan un ejercicio (material complementario) que contiene mapas semánticos para ser completados con los adjetivos que describen a las mascotas que se aborda el texto. Este ejercicio requiere el uso de la **lectura de búsqueda**.

-Los alumnos realizan un ejercicio donde deben establecer si la información de unos enunciados es verdadera o falsa. Ex. 6 (material comercial).

Material de apoyo para Comprensión de Lectura
Inglés III
Unidad1, aprendizaje 1

Pre Reading

1. Match the following columns.

- | | |
|--|----------|
| a. The reader gets a general overview of the material. | () |
| Search reading | |
| b. The reader takes more time to explore the text, since | () |
| Scanning | |
| he doesn't know where the information appears in the text. | |
| c. The reader is reading rapidly in order to find specific data. | () |
| Skimming | |

2. Instruction: Complete the following exercises taking into consideration this text.

The screenshot shows a website with a navigation bar at the top containing 'www.animal-world.com', 'HOME', 'Animal facts', and 'forum'. Below the navigation bar, there are four photographs of animals: a skunk, a kangaroo, a tarantula, and a pigeon. A red 'VIDEO' button is positioned over the skunk photo. The main heading reads 'My pet is the strangest!'. Below this, a sub-heading states: 'Cats and dogs are the most common pets, of course ... but they are a bit boring for some people! These teens are the owners of some unusual pets ...'. The page is divided into four columns, each with a personal introduction and a description of an unusual pet. At the bottom right, there is a button that says 'POST A STRANGE PET'.

www.animal-world.com HOME Animal facts forum

VIDEO

My pet is the strangest!

Cats and dogs are the most common pets, of course ... but they are a bit boring for some people! These teens are the owners of some unusual pets ...

Hi! I'm Kate and I'm from Canada. This is my pet skunk, Buddy. He's the friendliest pet and very playful. I'm allergic to cats and dogs but I'm OK with Buddy. Skunks are smelly, but Buddy is the cleanest pet. He's also the smartest!

Hello! My name's Liam and I'm from Australia. This is Bumper, my pet kangaroo. Kangaroos are a rare pet in Australia, but Bumper is part of our family. It's easy for her to jump over the fence and leave. She's the happiest animal on our farm. She is always with my dog Colli. They are the best of friends!

I'm Harry and I'm from England. This is Paddy, my pet pigeon. He's a racing pigeon and one of the fastest in England. His top speed is more than 60 mph. Paddy is quiet and gentle but he's also my funniest pet. His favourite thing is bathing in the dog's water bowl!

Hi! I'm Lilli and I'm from Germany. My pet, Hairly, is a 'Mexican red-kneed tarantula'. He's one of the most dangerous pets, right? Well, no! Hairly's shy and it's OK to hold him in your hands. He's the best pet!

POST A STRANGE PET

Taken from: Evans, V. & Dooley, J. Blaze 1 Student Book P. 32

3. Answer the following questions:

a. Do you have a pet? Is it a dog, cat, or another animal?

b. What is the theme of the text?

c. Which is the source of the text?

4. Do the following exercise.

my pet

Vocabulary

Pets

1 a) 1.37 Listen and repeat.

b) Choose two pets and describe them to your partner.

A rabbit has got big ears, small eyes, short legs and a short tail.

 small eyes big ears rabbit	 short legs turtle	 long tail horse	 long body snake
 small ears small nose small mouth hamster	 sharp beak canary	 small head monkey	 long wings parrot

Taken from: Evans, V. & Dooley, J. Blaze 1 Student Book p. 32

While Reading

5. Match the following columns according to the text:

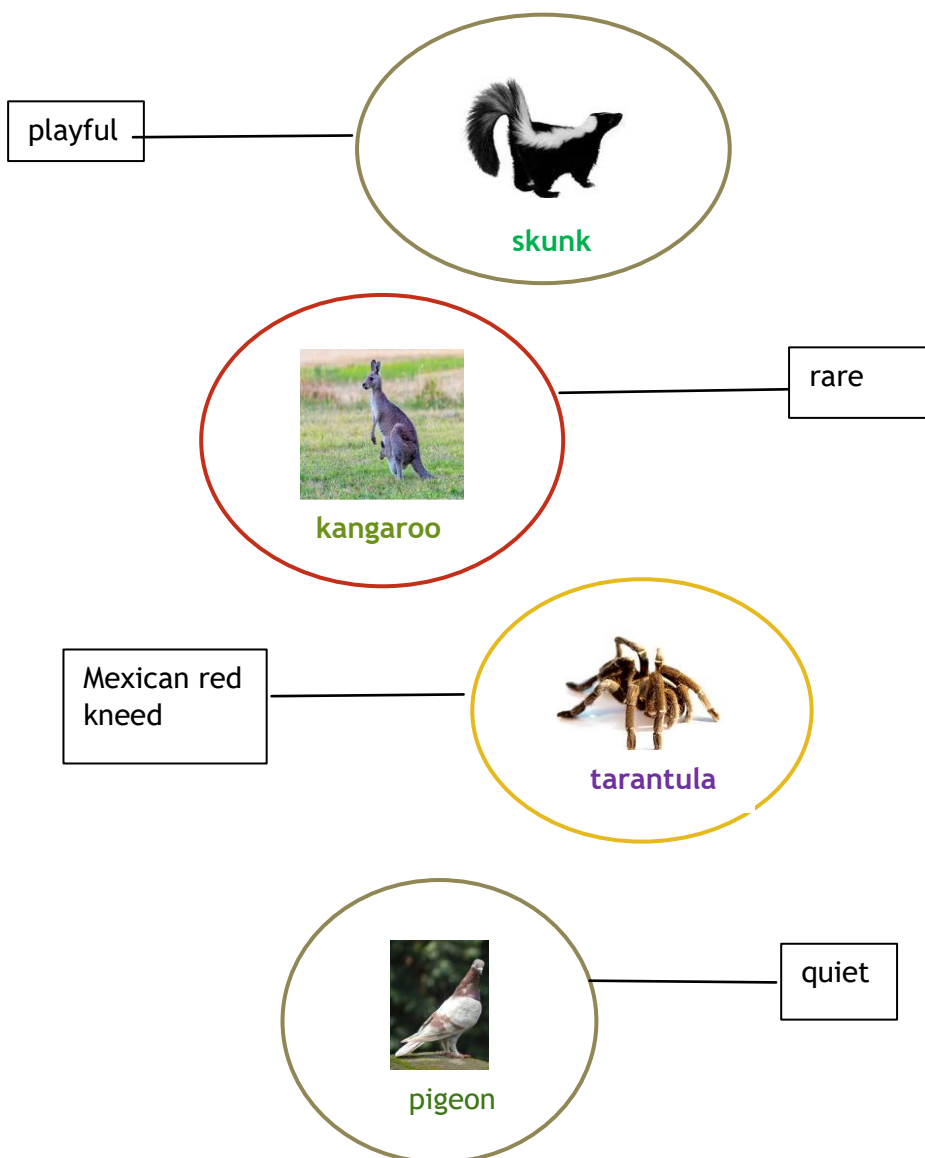
- | | |
|---------------------------------------|------------------|
| a. Teenager's name of the second pet. | () Mexico |
| b. Teenager's name of the third pet. | () Germany |
| c. Country of origin – Kate | () Liam |
| d. Country of origin – Lilly | () Colli |
| e. Liam's dog name. | () Harry |
| f. Country of origin – Tarantula | () Canada |

6. Complete the following sentences with the missing names.

- a. _____ is the cleanest pet. He's also the smartest.
- b. _____ is the happiest animal on our farm.
- c. _____ is also the funniest pet.
- d. _____ is one of the most dangerous pets.

Post reading

7. Complete the following semantic maps with words that describe the pets:



Own elaboration

8. Do the following exercises.
9.

3 a) Read the text and decide if the sentences are *T* (true), *F* (false) or *DS* (doesn't say). Correct the false statements.

- 1 Kate is allergic to her pet. _____
- 2 Buddy the skunk is a very clever animal. _____
- 3 A kangaroo is a common pet in Australia. _____
- 4 Bumper the kangaroo is good friends with all the animals on the farm. _____
- 5 Paddy the pigeon is best friends with Harry's dog. _____
- 6 Lilli's pet isn't dangerous. _____

b)  **Think** Which pet do you think is the strangest? Why?

Taken from: Evans, V. & Dooley, J. Blaze 1 Student Book p. 33

2.4. Comprensión auditiva (*Listening*)

Propuesta de actividades para comprensión auditiva

Inglés III – Propósitos, aprendizajes, análisis y propuesta de actividades

Propósitos en el programa

General:

El alumno intercambiará, oralmente y por escrito, información sobre su entorno cotidiano al comparar y describir situaciones, personas, lugares del pasado y del presente. Asimismo, localizará e informará la secuencia de eventos acontecidos en textos orales y escritos.

Unidad 1. Comparar las cualidades de personas, objetos y lugares

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para comparar personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita, asimismo, destacará sus cualidades intrínsecas para realizar descripciones de su entorno cotidiano.

Unidad 2. Expresar la existencia de personas, objetos y lugares en el pasado

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de describir oralmente y por escrito, personas, lugares y eventos para referirse a acontecimientos pasados.

Unidad 3. Describir la secuencia de eventos pasados

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de expresar la secuencia de sucesos ocurridos, de manera oral y escrita, para intercambiar información acerca de situaciones del pasado.

Unidad 4. Narrar situaciones actuales y pasadas

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado de manera oral y escrita.

Aprendizajes – Unidad 3

El alumno:

1. Identifica la secuencia de eventos del pasado, en textos orales y escritos, para establecer el orden en que ocurrieron.

Habilidades involucradas:

- **Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).**

2. Expresa relaciones de secuencia para relatar un evento que tuvo lugar en el pasado de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas

- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

3. Solicita y proporciona información sobre eventos pasados para expresar sus experiencias y las de otros de manera oral.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Listening /Speaking*)

4. Intercambia información sobre una serie de eventos que tuvieron lugar en el pasado para relatar experiencias propias y de otros de manera escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción escrita (*Reading/ Writing*).

Análisis para determinar su tratamiento

Se eligió el libro *New Let's speed up 3* para abordar la comprensión auditiva del primer aprendizaje de la Unidad 3 del programa de Inglés III. En la temática procedimental de dicho aprendizaje, se pide a los alumnos **aplicar la escucha global y selectiva** para señalar el tema general y obtener datos específicos de un texto oral y **reconocer el orden de las actividades a través de diferentes marcadores de secuencia**. También se tocan los **componentes lingüísticos: léxico (sentimientos, cosas, lugares, clima y expresiones de tiempo pasado) y gramática (pasado simple, pasado de *to be* y *there was / there were* en afirmativo, negativo e interrogativo)**. La comprensión auditiva es parte del proceso básico mediante el cual se aprende pronunciación, vocabulario y se internalizan las reglas del lenguaje. Asimismo, la escucha selectiva permite trabajar con el léxico y la gramática durante las actividades.

Aunque el aprendizaje seleccionado corresponde a la Unidad 3 y los tipos de escucha ya fueron abordados en las unidades anteriores y en las asignaturas Inglés I y II, es importante que se haga un repaso para recordar en qué consisten y cómo se aplican, ya que el material elegido no define ni explica la escucha global ni la escucha selectiva. Para esto, es necesario que el profesor ponga en práctica estrategias de enseñanza adecuadas para guiar a los estudiantes hacia la aplicación correcta de estos tipos de escucha, con el fin de que ellos puedan utilizarlos de manera autónoma y formen parte de sus habilidades generales para abordar textos orales.

Es conveniente hacer hincapié en que tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje son procedimientos utilizados por docentes (las primeras) y alumnos (las segundas) para promover aprendizajes significativos que implican actividades

conscientes y orientadas a alcanzar determinadas metas de aprendizaje (López, Martínez y Vázquez 2016: 44). Con base en el momento de su aplicación, dichas estrategias son de enseñanza o de aprendizaje, es decir, cuando el profesor pide a un alumno anotar frases clave o algunos detalles al escuchar un pasaje, es una estrategia de enseñanza, ya cuando el aprendiente es capaz de utilizar la misma estrategia de manera autónoma es considerada como una estrategia de aprendizaje. En los programas de inglés las estrategias de aprendizaje se denominan habilidades generales.

Puntos problemáticos

Como ya se mencionó, una de las deficiencias de los materiales comerciales es que no instruyen a los alumnos en el conocimiento y uso de estrategias de comprensión auditiva, ni tampoco contienen actividades para las fases de pre escucha o después de la escucha, tal es el caso de la actividad que se presenta en la propuesta. Debido a esto, es necesario proveerlos de las estrategias adecuadas para abordar un pasaje mediante actividades que: a) los preparen para procesar el texto (pre escucha), como la activación de conocimientos previos, la revisión de vocabulario y la elaboración de predicciones; b) para comprender el texto (fase durante la escucha), mediante la escucha selectiva, la escucha para captar la idea principal o para determinar la secuencia de eventos y c) para responder a la comprensión del texto (después de la escucha), con la aportación de opiniones sobre el tema, la aplicación de lo aprendido en otros contextos o el análisis de la lengua si se requiere.

Propuesta de actividades basadas en un material comercial

El material elegido fue el libro ***New Let's speed up 3***, el cual contiene seis unidades. Cada unidad está formada por cinco lecciones y una sección de autoevaluación.

Actividad:

La propuesta está basada en la actividad *4 Listen* (p. 43), lección 3d (*Natural phenomena*), Unidad 3 (*Problems and solutions*).

Habilidad: Comprensión auditiva

Etapas de pre escucha

El/La profesor(a):

- Pide a los alumnos que lean las instrucciones de los ejercicios A y B y marquen las estrategias que creen deben utilizar para responderlos en la columna I de la tabla.

- Les pide que observen las tres imágenes que aparecen en el ejercicio y que hagan predicciones acerca del tema del pasaje.
- Solicita una lluvia de ideas sobre el vocabulario que podrían escuchar en el texto oral.
- Hace saber a los alumnos la importancia de familiarizarse con el tema y el vocabulario que escucharán en el audio.

Notes for the teacher.

- Listening for the main idea - students listen to identify the overall ideas expressed in the whole recording.
- Listening for details – students listen for groups of words and phrases at sentence level.
- Listening for specific information – students listen for particular information at word level.
- Predicting – students try to guess key information contained in the recording before they listen.
- Identifying emotion – students listen to identify the mood of certain speakers.
- Inferring relationships – students listen to identify who the people are in the recording and what the relationship between them is.
- Recognizing context – students listen to aural and contextual clues to identify where the conversation takes place, who is speaking, etc.

Adapted from: Craven, (S/F).

Etapas durante la escucha

El/La profesor(a):

- Se cerciora que los alumnos saben qué deben hacer en ambos ejercicios.
- Pone el audio y pide a los alumnos que estén atentos para responder únicamente el ejercicio A (escucha para obtener la idea principal).
- Aclara dudas.
- Pone el audio nuevamente para que los alumnos revisen respuestas o las completen.
- Pide a los alumnos comparar sus respuestas con un compañero y pregunta si es necesario escuchar el audio nuevamente.
- Revisa las respuestas de manera grupal.

- Pide a los que lean los enunciados del ejercicio B para que sepan en cuáles detalles se deben enfocar.
- Pone el audio y pide a los alumnos que estén atentos al tono de voz de los hablantes para responder el ejercicio B (escucha selectiva), ya que les será de gran ayuda.
- Aclara dudas.
- Pone el audio nuevamente para que los alumnos revisen respuestas o las completen.
- Pide a los alumnos comparar sus respuestas con un compañero y pregunta si es necesario escuchar el audio nuevamente.
- Revisa las respuestas de manera grupal.
- Pide a los alumnos que marquen las estrategias que realmente utilizaron durante los ejercicios en la columna II de la tabla y que revisen si sus respuestas coinciden con las primeras.
- Les pide que reflexionen acerca de los momentos en los que aplicaron dichas estrategias.

Etapas después de la escucha: se proponen dos actividades para elegir la que más convenga con base en el desempeño del grupo: de respuesta al texto o de análisis de la lengua.

Opción A: Respuesta al texto

El/La profesor(a):

- Pide a los alumnos que trabajen en parejas y preparen el diálogo de una llamada telefónica corta a *Mrs. Geller* para preguntarle la secuencia de lo que le aconteció. Dependiendo del tiempo disponible, esta actividad puede presentarse al grupo completo o compartirse con otras parejas.

Opción B: Análisis de la lengua

El/La profesor(a):

- Proporciona a los alumnos la transcripción del pasaje y les pide que subrayen los verbos en pasado, los escriban en la tabla y la completen con la forma simple de los mismos.
- Pide a los alumnos que circulen el vocabulario desconocido y que traten de inferir el significado a través del contexto y que después lo revisen de manera grupal.

Material de apoyo para la aplicación de comprensión auditiva

Prelistening

A. Read the instructions for the listening exercises. Which of the following listening strategies do you think you need to answer them? Tick them in column I.

		I	II
a.	Identifying the overall ideas expressed in the whole recording.		
b.	Listening for groups of words and phrases at sentence level.		
c.	Listening for particular information at word level.		
d.	Guessing key information contained in the recording before listening.		
e.	Identifying the mood of certain speakers.		
f.	Listening to aural and contextual clues to identify where the conversation takes place.		
g.	Using key words or phrases in the questions you have to answer.		

B. Look at the pictures. What words do you think you might hear in the passage? List them.

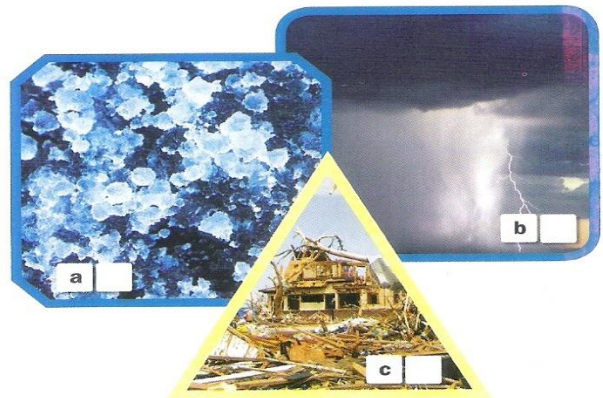
Listening tip

It is important you get familiar with the vocabulary you are about to listen to.

Own elaborate

4 Listen

A. Listen to parts of three different news shows on the radio and number the pictures. What are the people talking about?



B. Listen again and write T for True or F for False.

- The first reporter was awake all night long because of the bad weather conditions. ☐
- The first reporter can't use his car because it's really wet inside. ☐
- The second reporter is outside on the street. ☐
- Mrs. Geller had a really exciting experience. ☐

Taken from: Mitchell, 2011:

While-listening

4

Listen



A. Listen to parts of three different news shows on the radio and number the pictures. What are the people talking about?



B. Listen again and write T for True or F for False.

1. The first reporter was awake all night long because of the bad weather conditions.
2. The first reporter can't use his car because it's really wet inside.
3. The second reporter is outside on the street.
4. Mrs. Geller had a really exciting experience.

Taken from: Mitchell, 2011: 43, CD 1, tracks 41-42

- C. Read the statements in exercise B.
- D. Listen again and write T for True or F for False.
- E. Listen another time, check your answers and compare them with a partner.
- F. Now tick the strategies you really used in column II and see if your answers are the same as those in column I.
- G. Think about the moments you used them.

Postlistening

Option A: Reaction to the text

Work in pairs and prepare a short dialog for a phone call to Mrs. Geller. Ask her about the sequence of the events that took place yesterday. Use sequence markers (first, then, later, finally). Then act the conversation out.

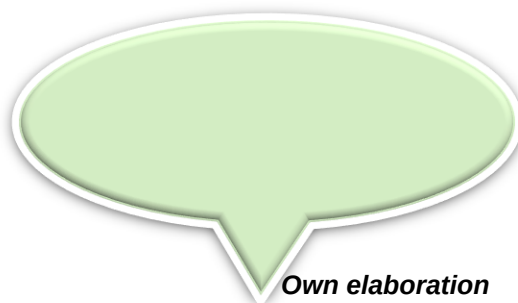
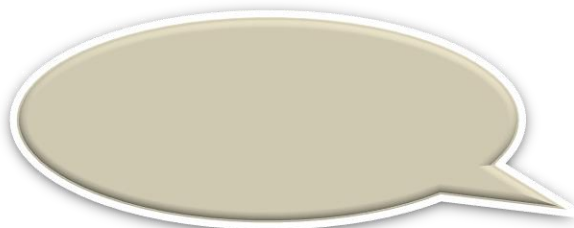
You

*What did you do
first?*



Mrs.

Well, I ...



Own elaboration

Option B: Language analysis

A. Underline all the verbs in past tense, write them in the chart and complete it.

LISTENING TRANSCRIPT

1.

Host

OK, Mike, tell us, what's the situation there?

Mike

Oh, you just can't imagine! The amount of rain here is unbelievable. It seems like it was going on all night long. It's definitely one of the worst I've ever seen. One of the residents here told us that the thunder and lightning kept his family awake all night. The ground is completely wet and it's difficult to go anywhere on foot. The worst part though is, I forgot to put my car windows up when I went to get a cup of coffee, so the inside of the car is soaked now! I don't think I'll make that mistake again! Ha, ha...

2.

Host

Good morning! This is Jason Miller. If only all you listeners could see the strange sight I'm seeing right now! At first you think it's snow, but when you actually go outside you can tell that it isn't. I've heard that sometimes they can be as big as softballs, but I never believed any of

that until now. They keep hitting the roof, and the sound is so loud! We want to go outside and look at it, but that's out of the question because it's very dangerous to be out there in that weather.

3.

Host

Tonight with us we have Mrs. Geller. She's going to share yesterday's experience with us.

Mrs. Geller

Oh, it was just terrible! We had no idea what was going on, no time to save anything. It seemed like it was a nice spring evening and then suddenly we heard the warning sirens. My husband and I grabbed the kids and ran downstairs. It only lasted a few minutes, but they were the worst few minutes of my life. The sound was so loud, it was like a train was going right over our house. And then, when the rescuers managed to get us out, I couldn't recognize my house. That's because it was gone! I've never seen damage like this before, and it breaks my heart to think of all that we've lost.

Taken from Mitchell, 2011b: 43

Simple form	Past	Simple form	Past

Own elaboration

B. Circle the new words and try to guess their meaning by context.

Then check your guesses with the whole group.

2.5. Expresión e interacción escrita (*Writing-Reading*)

Propuesta de actividades para producción escrita – *Writing*

Inglés III. Propósitos, aprendizajes, análisis y propuesta de actividades

Propósitos en el programa

General: El alumno intercambiará, oralmente y por escrito, información sobre su entorno cotidiano al comparar y describir situaciones, personas, lugares del pasado y del presente. Asimismo, localizará e informará la secuencia de eventos acontecidos, en textos orales y escritos.

Unidad 1. Comparar las cualidades de personas, objetos y lugares

Al finalizar la unidad, el alumno: intercambiará información para comparar personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita; asimismo, destacará sus cualidades intrínsecas para realizar descripciones de su entorno cotidiano.

Unidad 2. Expresar la existencia de personas objetos y lugares en el pasado

Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de describir, oralmente y por escrito, personas, lugares y eventos para referirse a acontecimientos pasados.

Unidad 3. Describir la secuencia de eventos pasados

Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de expresar la secuencia de sucesos ocurridos, de manera oral y escrita, para intercambiar información acerca de situaciones del pasado.

Unidad 4. Narrar situaciones actuales y pasadas

Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado, de manera oral y escrita.

Aprendizajes relacionados con la producción escrita

Unidad 1

Aprendizaje 3: Compara y establece la superioridad de las características de personas, objetos y lugares para realizar descripciones, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

Aprendizaje 4: El alumno intercambia información para comparar y resaltar las cualidades de personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

Dominio del discurso:

- Redactar un párrafo corto.
- Ordenar ideas de forma coherente con *and, but, or, also*
- Utilizar ortografía y puntuación adecuada.

Unidad 2

Aprendizaje 4: El alumno describe sucesos personales y escolares para compartir experiencias pasadas propias y de otros, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

Dominio del discurso:

- Relatar sucesos de forma escrita.
- Redactar párrafos cortos.
- Ordenar ideas de forma coherente con *and, but, or, also, because*.
- Utilizar adecuadamente ortografía y puntuación.

Unidad 3

Aprendizaje 2: El alumno expresa relaciones de secuencia para relatar un evento que tuvo lugar en el pasado, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

Dominio del discurso:

- Describir vacaciones o eventos especiales ocurridos.
- Redactar eventos del pasado de manera cronológica.
- Uso de ortografía y puntuación de forma adecuada.
- Enlazar oraciones con *first, second, third, later, then, finally*.
- Enlazar ideas con *and, but, or, also, because*.

Aprendizaje 3: Solicita y proporciona información sobre eventos pasados para expresar sus experiencias y las de otros, de manera oral.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

Aprendizaje 4: El alumno intercambia información sobre una serie de eventos que tuvieron lugar en el pasado para relatar experiencias propias y de otros, de manera escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

Dominio del discurso:

- Escribir párrafos breves sobre el pasado.
- Utilizar adecuadamente la ortografía y signos de puntuación.
- Narrar eventos sobre el pasado.
- Enlazar oraciones con: *and, but, or, also, because*.
- Enlazar oraciones con: *first, second, third, later, then, finally*.

Unidad 4

Aprendizaje 3: El alumno contrasta situaciones que se relacionan con su entorno actual y con sus experiencias pasadas para describirlas de manera escrita.

Habilidades involucradas:

- Expresión escrita (*Writing*)

Dominio del discurso:

- Escribir párrafos cortos
- Enlazar oraciones con: *and, but, or, also, because*.
- Usar adecuadamente ortografía y signos de puntuación.

Aprendizaje 4: El alumno interactúa para comunicar situaciones actuales y pasadas, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

Dominio del discurso:

- Enlazar oraciones con: *and, but, or, also, because*.
- Escribir párrafos cortos.

Análisis para determinar su tratamiento

El material con el que se articula este aprendizaje es el libro de **texto *American Think 1*** y la habilidad que se aborda es la producción escrita (*Writing*), de acuerdo con el Programa de Inglés III, Unidad 3. Describir la secuencia de eventos pasados.

En el Aprendizaje 2, se solicita la atención de la parte **procedimental** porque se trata del desarrollo de una función comunicativa y porque se abordan elementos del dominio del discurso como: el uso de conectores y la descripción de sucesos pasados en secuencia cronológica. Otro aspecto que se retoma son los **contenidos lingüísticos de léxico y gramática**, debido a que la escritura es una habilidad que fomenta el uso de la información aprendida en etapas receptivas, en este caso, el uso de los verbos regulares e irregulares en pasado y expresiones de tiempo pasado. Por esa razón, en la producción escrita, también es importante considerar los siguientes elementos del **dominio del discurso**:

- a) Describir vacaciones.
- b) Redactar eventos del pasado de manera cronológica.
- c) Enlazar ideas con *first, second, third, later, then, finally, and, but, or, also, because*.
- d) Utilizar adecuadamente la ortografía y puntuación.
- c) Redactar párrafos cortos: aunque este punto discursivo se encuentra en la unidad anterior (Unidad 2, aprendizaje 4), se considerará como parte del aprendizaje abordado en esta propuesta y, por lo tanto, en su evaluación.

El profesor debería tomar en cuenta que, en el proceso de la producción escrita en niveles básicos, es necesario trabajar con elementos de puntuación y ortografía, así como elementos discursivos de organización y coherencia. En la propuesta, se hace explícita la enseñanza del uso de los conectores *first, second, third, later, then, finally, and, but, or, also, because* para separar elementos. Los primeros 9 conectores ya se han revisado en cursos anteriores; los que se introducen son *also* y *because*. Estos contenidos, así como el vocabulario y la gramática revisados para abordar el aprendizaje seleccionado, son tratados y evaluados en la propuesta. Sin embargo, como una forma de priorizar la expresión de ideas y su organización sobre el uso correcto de gramática, ortografía y puntuación, estos tres elementos se encuentran al final de la lista de cotejo y la rúbrica para evaluar la producción.

Es importante señalar que la redacción de párrafos cortos implica la composición. No se trata de escribir enunciados aislados y, por lo tanto, el profesor debería considerar maneras para guiar a los alumnos en este proceso de creación. En la propuesta, se explica la forma más común de organizar las ideas en párrafos pequeños que introducen, desarrollan y concluyen un tema.

Lo sustancial del proceso de escritura es seguir un plan, elaborar borradores, revisar el escrito, hacer ajustes y compartirlo con los compañeros, no sólo para que lo evalúen, sino para que lo disfruten. En general, estas son prácticas reales de un escritor. Si los alumnos logran hacer consciente el proceso, lo interiorizan y con suerte lo automatizan, así como el uso adecuado de puntuación y ortografía, el plan estratégico podría aplicarse en otros contextos de manera cada vez más independiente.

Puntos problemáticos

Se requiere concientizar a los alumnos sobre el proceso de escritura a través de la planeación, elaboración de borradores, autocorrección, revisión de los pares y su socialización, lo cual no se encuentra en la mayoría de los libros de texto comerciales como el que aquí se ejemplifica. En la propuesta de *American Think 1*, se pide a los alumnos que escriban una publicación en un blog sobre sus vacaciones. Primero les piden que respondan una serie de preguntas sobre el lugar visitado, los acompañantes, lo que fue especial o diferente, lo que les gustó o no les gustó y su opinión sobre el viaje. Después, les piden que usen sus notas de la actividad anterior para escribir un relato de 120 a 150 palabras, en 3 párrafos y publicarlo en un blog. Sin embargo, no hay explicaciones sobre cómo escribir un párrafo (aunque los alumnos ya deberían saberlo porque el contenido está señalado en la Unidad 1), y tampoco cómo elaborar una composición más compleja de 3 párrafos. El profesor debería considerar cómo resolver esta omisión en el libro de texto comercial. Aquí se presenta una propuesta de tratamiento para ambas etapas de redacción (el párrafo y los párrafos).

Lo anterior se debe atender no solo porque se señala en los programas, sino porque son relevantes para la escritura en niveles básicos. El material comercial tampoco ofrece explicaciones sobre cómo elaborar una aportación para un blog. Un acierto son las preguntas para obtener datos específicos y detalles de la vacación que podrían ayudar a la organización de las ideas, pero carece de un tratamiento más integral.

Para la composición escrita, se requiere abordar la enseñanza del uso de conectores y signos de puntuación porque son elementos discursivos que sostienen la cohesión y la coherencia de los textos, así como el uso correcto de ortografía y gramática para evitar la “fosilización” de

errores cuando se cometen frecuentemente y se fijan en la memoria de largo plazo. En los cursos básicos, es necesario que el profesor funcione como mediador y que los errores sean considerados como parte del proceso de aprendizaje.

Propuesta de actividades por habilidad articuladas con un material comercial

Se seleccionó el material comercial *American Think 1*, Unidad 5, página 53. A continuación, se presentan las actividades de forma general:

Habilidad: Producción escrita

Etapas de Pre-escritura

La profesora o profesor pregunta a los alumnos si conocen algún blog sobre lugares para los turistas y cuáles serían los elementos necesarios para que el escrito sea interesante y atractivo. La profesora o profesor monitorea las respuestas y, posteriormente, dirige la atención de los alumnos hacia los elementos del contenido escrito en un blog. Después, les pide que encuentren esos elementos en un modelo de composición escrita.

También dirige la atención hacia los conectores de secuencia cronológica *first, second, third, then, later* y *finally*, los cuales ya se han revisado en cursos anteriores. Después se solicita dirigir la atención hacia los conectores *also* y *because*, los cuales se encuentran en contexto para que los alumnos comprendan la función de 'adición' y 'causa', respectivamente. Los alumnos localizan y subrayan los conectores en el modelo y revisan su función (secuencia, adición y causa). Más tarde, se solicita a los estudiantes que completen una serie de oraciones con el conector más adecuado, de acuerdo con el contexto.

Se ofrece información sobre la organización de un párrafo y se explica que consiste de un enunciado tópico, de enunciados de apoyo y de un enunciado que concluye. Se les pide a los alumnos que identifiquen estos tres tipos de enunciados en el modelo a través del subrayado o la mención de los enunciados.

Posteriormente, se presenta la organización de los tres párrafos en una composición más compleja e integral. El profesor dirige la atención hacia los elementos de la composición: párrafo introductorio, de desarrollo y de conclusión. En seguida, los alumnos indican qué es lo que dice el personaje del modelo en cada uno de los tres párrafos.

Etapas de Escritura

Se solicita a los alumnos que recuerden el procedimiento estratégico (*plan, draft, checking, peer correction, final version*), para la producción escrita (este procedimiento debería haberse trabajado desde los primeros dos semestres). El plan se realiza con el apoyo de un organizador gráfico que incluye los elementos que conformarán la descripción de una vacación. También se

trabaja sobre tres esquemas para la organización de la información de cada párrafo en *topic sentence*, ideas de apoyo y conclusión.

El borrador se lleva a cabo indicando que se escriba una composición en tres párrafos, de al menos 120 palabras, sobre una vacación para un blog y se utilice la información del plan y se proponga un título atractivo. También se les indica a los estudiantes que pueden basarse en el modelo. En la revisión, se ofrece a los alumnos una lista de cotejo para que se cercioren que su composición contiene todos los elementos solicitados. Se realizan los ajustes necesarios y, después, se solicita que los pares realicen una evaluación del producto a través de una rúbrica. Finalmente, se les solicita a los estudiantes que entreguen la versión final a su profesora o la conserven en su portafolio con las evidencias del proceso. En la propuesta se sugieren instrumentos de evaluación alternativa para apoyar el auto-monitoreo del proceso de composición escrita.

Etapas de Post-escritura

Una de las prácticas más importantes de los escritores es la socialización de las composiciones. En este caso, se sugiere que los alumnos publiquen sus escritos en el blog de la profesora y lean al menos dos participaciones de sus compañeros. De esta manera, se tienen los productos y las reacciones a esos productos en un mismo soporte.

Material de apoyo

- Puchta, H., Stranks, J. & Lewis-Jones, P. (2016). *American Think 1*. México: Cambridge. Unit 5, page 53.

Material de apoyo para desarrollar la expresión e interacción escrita

Inglés III

Unidad 3, aprendizaje 2

GRAMMAR

Simple past negative

- 1 Complete the sentences from Hillary's blog and complete the rule.

- 1 I _____ really want to go.
- 2 The trip _____ take long.
- 3 The ash _____ destroy the buildings.

RULE: To make any verb negative in the simple past, use _____ + the base form of the verb.

- 2 Here are some more things Hillary wrote about Pompeii. Make them negative.

- 0 We visited all of the houses.
We didn't visit all of the houses.
- 1 I wanted to go home.
- 2 The poor people lived in big houses.
- 3 Dad ordered a pizza for lunch.
- 4 It rained in the afternoon.

- 3 **SPEAKING** Work in pairs. Tell your partner two things that you did and two things that you didn't do last weekend. Choose from the verbs in the list.

work | climb | play | travel | clean
help | study | use | dance | walk

I didn't watch TV.

I visited my friends.

Workbook page 47

VOCABULARY

adjectives with -ed and -ing

- 1 How does Hillary feel? Write the adjectives under the photos.

annoyed | relaxed | bored | interested | amazed

LOOK! We use -ed adjectives to say how we feel about something. We use -ing adjectives to say what we think about something or to describe something.

53

- 2 What did Hillary say about Pompeii? Complete the sentences with *interested* or *interesting*.

- 1 I got really _____ in Pompeii.
- 2 The houses were very _____.

- 3 **Circle** the correct words.

- 1 I get *annoyed* / *annoying* when people ignore me.
- 2 His painting was excellent. I was *amazed* / *amazing*.
- 3 Luis talks about soccer all the time! He's really *bored* / *boring*.
- 4 A hot shower is always very *relaxed* / *relaxing*.
- 5 I think math class is really *interested* / *interesting*.

- 4 Complete the sentences so that they are true for you.

- 1 I think _____ is really annoying.
- 2 _____ is the most amazing singer.
- 3 I'm really interested in _____.
- 4 I'm never bored when _____.

- 5 **SPEAKING** Work in pairs. Compare your answers.

Workbook page 48

WRITING

A blog post

- 1 Think about a real vacation or an invented vacation. Take notes about these questions.

- a Where did you go?
- b Who did you go with?
- c What did you do that was very special / different?
- d What did you like / not like about the vacation?
- e What was *boring* / *exciting* / *amazing* / *interesting* / *annoying* about the vacation?

- 2 Use your notes from Exercise 1 to write a blog post about your vacation. Write 120–150 words. Write three paragraphs.

Paragraph 1 – your answers to a and b

Paragraph 2 – your answer to c

Paragraph 3 – your answers to d and e

A BLOG VACATION POST



YUCATAN OUTDOOR ADVENTURE

by Aylin

Every summer, my family and I go on a long adventure trip full of exciting activities. This year we went to Yucatán. We chose Yucatán because it is an amazing place, and we wanted to spend our vacation near the beach. Yucatán is at the end of Mexico. It's part of the peninsula, and it's very big. There are tropical beaches and spectacular wildlife at Yucatan. Also, there are ancient Mayan ruins, and small villages. It was an awesome place.

Yucatan has many attractions and we were able to do many activities. First, we went to Cancun. Second, we explored Chichen Itza, one of the most popular ruins. Then, we snorkeled with sea turtles at Akumal beach near Playa del Carmen. Finally, we went to Izamal the Yellow Town. We ate delicious food. We went to a small restaurant called "La Rosita". There you can eat *cochinita pibil*, *relleno negro de pavo* or *papadzules*. I wanted to swim in Cenotes, but we didn't have time. Anyway, we visited a lot of places and practiced different sports.

I really enjoyed that vacation. We did many activities during the week, so I felt a little tired, but excited. In conclusion, it was an interesting, beautiful and amazing experience.

SHARE



COMMENTS

Own elaboration

Prewriting

CONTENT: A vacation blog

A good blog post about a previous vacation, includes this information:

1. Great photos to catch readers attention.
2. An attractive title
3. Travel destination: town/country, interesting places.
4. Travel experience: activities, food, news, etc.
5. Personal opinion: like, dislike, exciting, boring, etc.
6. Social sharing options

I. Read the text, find the previous information in the blog post and number it.

LANGUAGE: Connectors <i>first, second, third, then, later, finally, but, or, also, because</i>
• Use first, second, third, then, later and finally to show ideas in order: <i>First, I set the table. Then, I had breakfast and washed the dishes.</i> <i>Finally, she got her house after an exhausted day.</i> • Use but to contrast two ideas: <i>Mauricio loves soccer, but he hates basketball.</i> <i>I speak English, but I don't speak German.</i> • Use or to show two possibilities: <i>We take the subway or go by bus.</i> <i>Do you want me to call you or to send you a message?</i> • Use also to add more information: <i>Joaquín was really tired. He was also very hungry.</i> <i>She is a very smart person and she is also very polite and friendly.</i> • Use because to show reasons: <i>I want to study at UNAM because it is the best university in Mexico.</i> <i>Because he didn't study, he failed the exam.</i> <i>She admires her father because he's very responsible.</i>

Own elaboration

II. Underline the connectors in the previous blog and check their function.

III. Complete each sentence with the correct connector.

then or but and also because

1. Lulú usually studies an hour every day, _____ when she is on exams, she studies three.
2. The teacher usually arrives early at CCH, and he _____ ends early the class.
3. She is very happy _____ she's travelling to Europe.
4. I take a shower _____ go to bed.
5. Which do you like? The red jacket _____ the blue one?
6. First, I picked up my mother at home. _____ we went to the restaurant.

ORGANIZATION: Paragraph

Pay attention to the following information!!!!

A **paragraph** is a group of sentences that work together to develop an idea. It has:

- **a topic sentence** that states the main idea for the entire paragraph. This sentence identifies exactly what the subject of the paragraph is about;
- **supporting sentences** which provide evidence or support for the idea stated in the topic sentence (explanations, examples, and details);
- **a concluding sentence** that summarizes the entire paragraph and it refers the reader's attention to whatever is claimed in the topic sentence.

Own elaboration

IV. Identify the following in Aylin's blog post.

- a) Underline the topic sentences in red.
- b) Mention one supporting detail in each paragraph:

- c) Underline the concluding sentences in green.

ORGANIZATION: Paragraphs

Pay attention to the following information!!!!

How to join three paragraphs into a more integrated composition?

To make a larger and more complex piece of writing, let's consider three building blocks: an introduction, a body, and a conclusion:

- An **introductory paragraph** contains some general statements about the main topic.
- The **body paragraph** supports the main idea in the introductory paragraph.
- The **concluding paragraph** summarizes the main ideas and brings the whole text to an end.

Own elaboration

V. Answer the following questions.

a) What did Aylin say in the introductory paragraph?

b) What did she say in the body paragraph?

c) What did she say in the concluding paragraph?

Writing

Remember!!!!

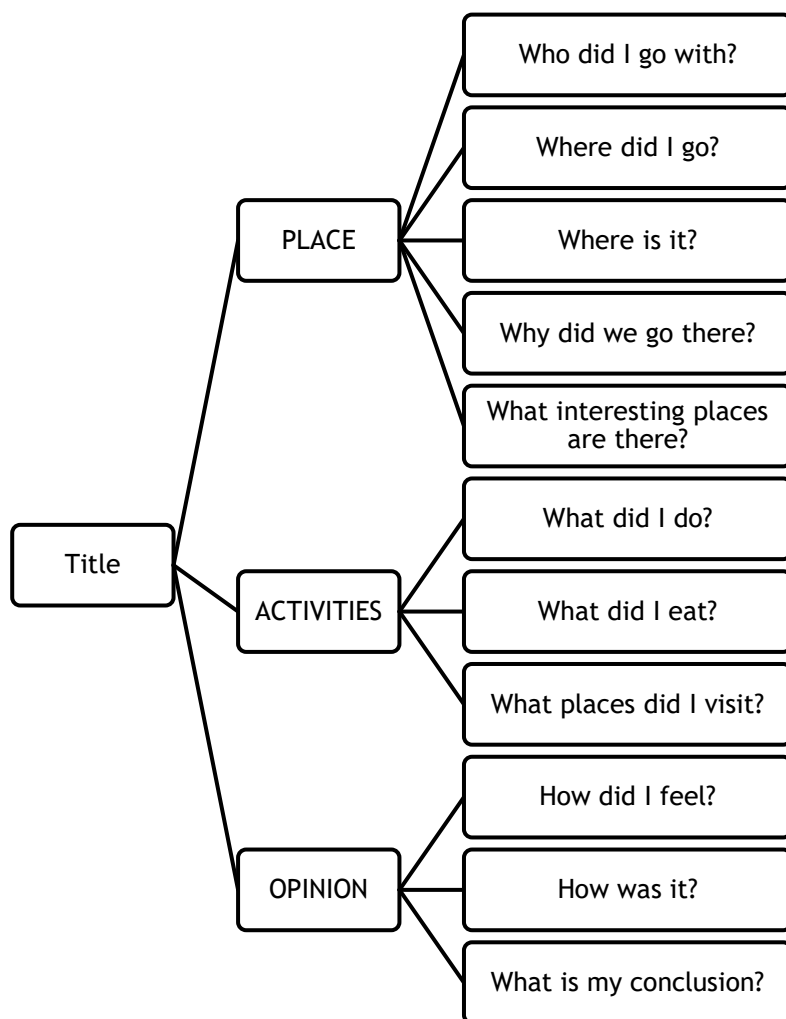
To be a **good writer**, you should follow these steps:

- Plan your ideas for the writing.
- Do a draft (prepare a preliminary writing version).
- Check (correct spelling, grammar, ideas, organization).
- Do the final writing.

Own elaboration

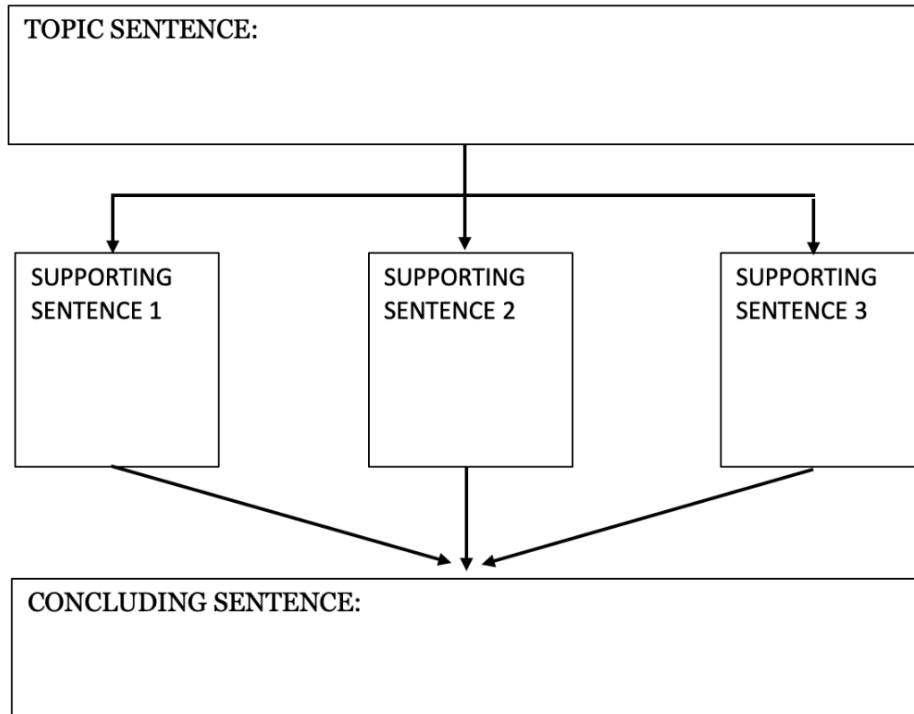
VI. Write a blog about a previous vacation.

A. **PLAN:** Complete the information about your vacations:

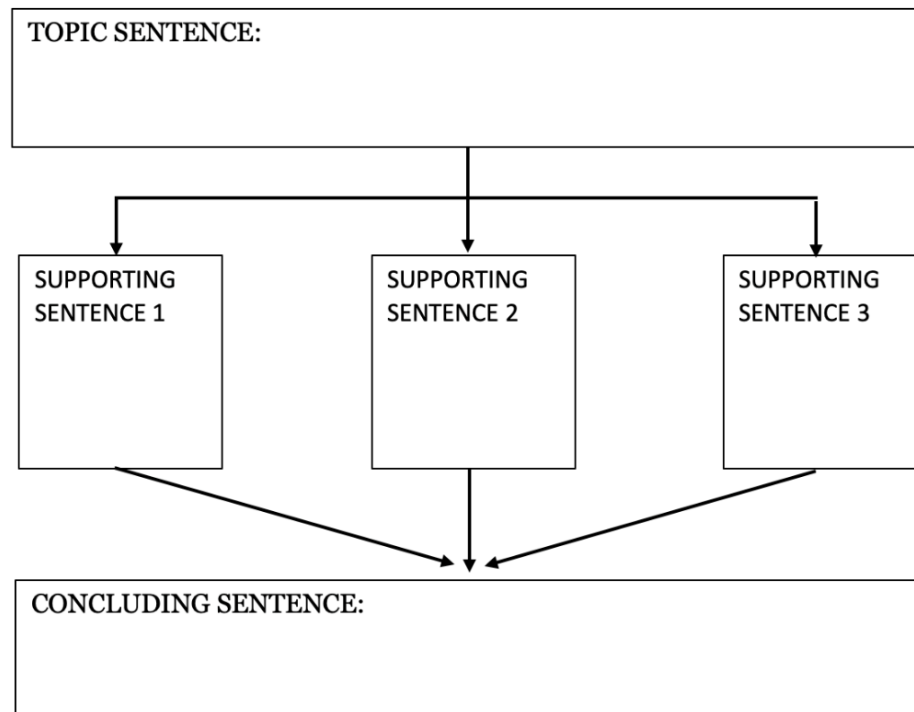


Own elaboration

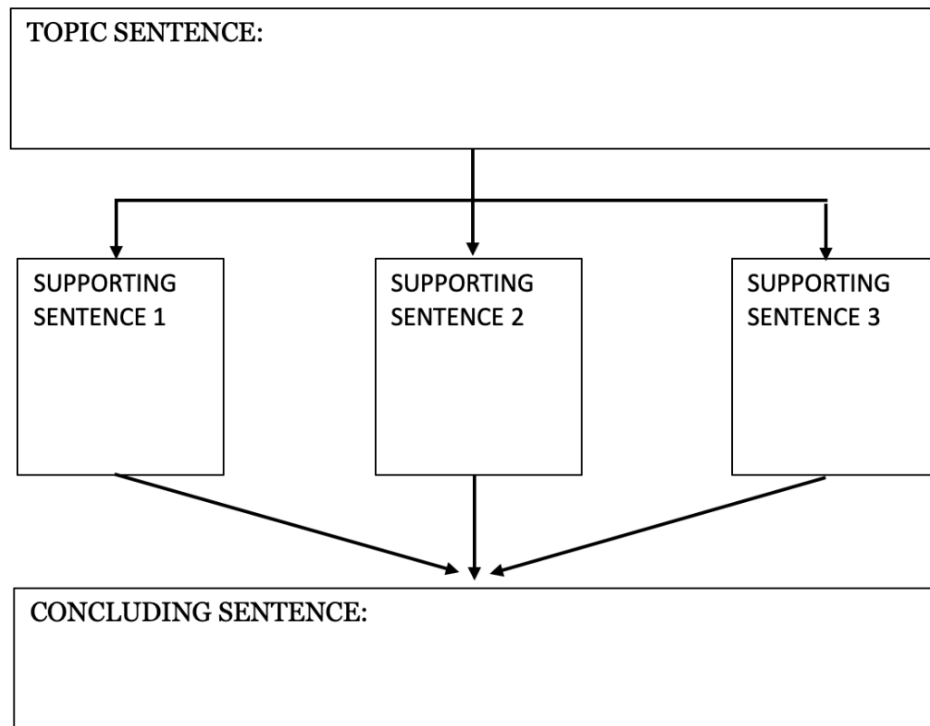
INTRODUCTORY PARAGRAPH



BODY PARAGRAPH



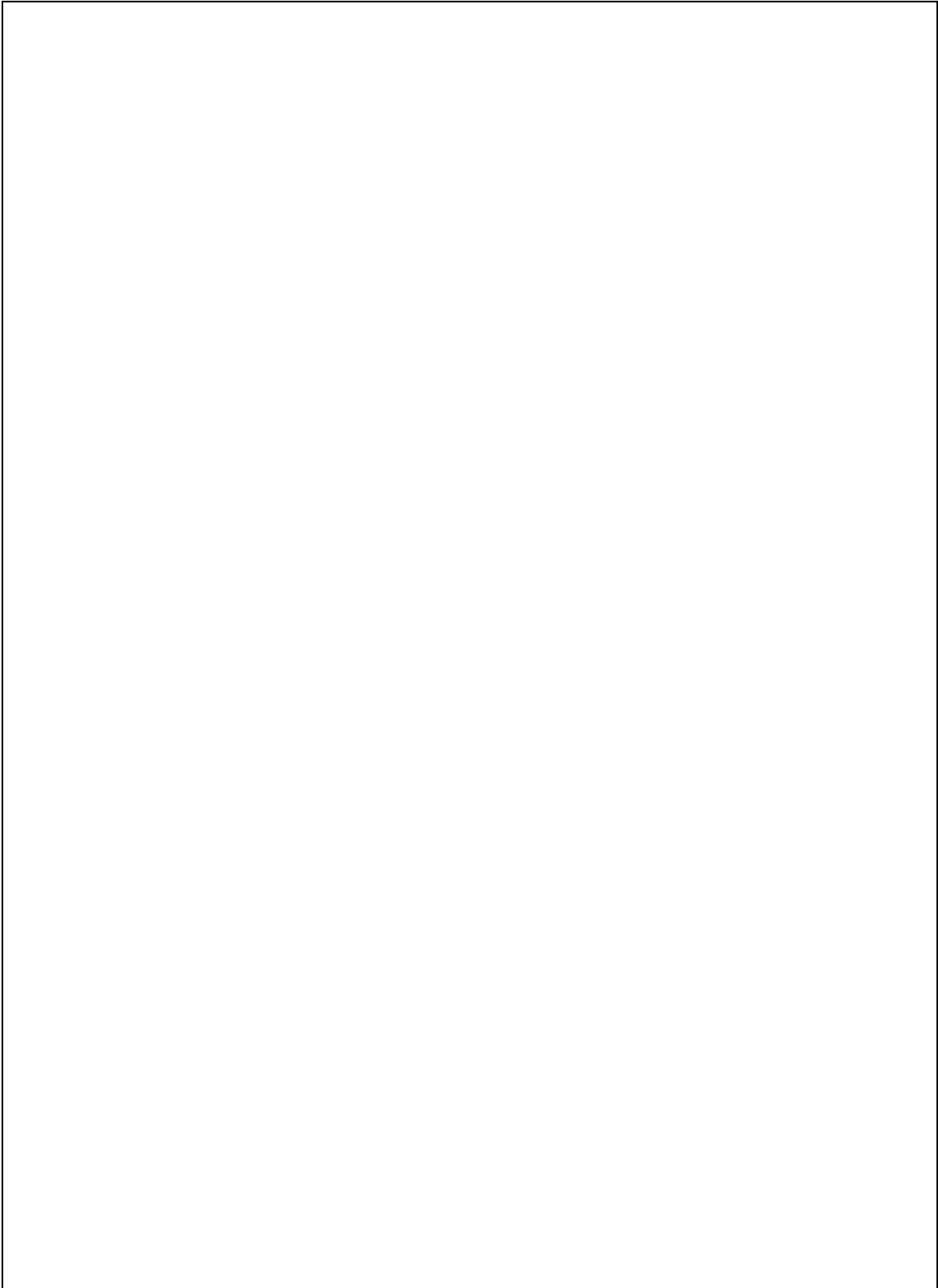
CONCLUDING PARAGRAPH



Own elaboration

B. DRAFT

Now write your blog post. Use the ideas in the plan to help you. Write a composition of at least 120 words in three paragraphs. Write an attractive title. Follow the model “*Yucatan Outdoor Adventure*”.



C. CHECK

Check your draft. Use the following checklist.

	YES	NO
<i>Did you plan your draft?</i>		
<i>Did you include the information from the content box /plan in your description?</i>		
<i>Did you write three paragraphs?</i>		
<i>Do the paragraphs have a topic sentence each one?</i>		
<i>Do the paragraphs have a concluding sentence each one?</i>		
<i>Is the first paragraph an introduction?</i>		
<i>Is the last paragraph the conclusion?</i>		
<i>Did you use the connectors to join ideas?</i>		
<i>Did you check spelling and grammar?</i>		

Own elaboration

D. PEER CORRECTION

Exchange your writing with a classmate and grade it with the following rubric.

PEER CORRECTION RUBRIC

Your classmate uses...	All (1.5 pts.)	Some (1 pt.)	None (0 pts.)
...IDEAS (the questions in the plan through the graphic organizers).			
...ORGANIZATION:			
• There is a catching title.			
• The ideas are organized in three paragraphs.			
• Each paragraph has a topic sentence.			
• Each paragraph has a concluding sentence.			
• The first paragraph has introductory ideas that state the main topic.			
• The concluding paragraph summarizes the main ideas.			
... LINKING WORDS (connectors to join the ideas).			
... PUNCTUATION correctly.			
... GRAMMAR (the past tense) correctly.			
... SPELLING correctly.			
TOTAL: ____/16.5			

Own elaboration

D. WRITE

Write the final version to hand in or to keep in your portfolio.

Postwriting

VII. Publish your post in the teacher's blog. Read at least two compositions from your classmates and comment about them. Did you find interesting facts? What place would you like to visit? What would you like to eat? Explain why.

2.6. Expresión e interacción oral (*speaking and listening*)

Propuesta de Actividad para la Producción Oral

Inglés III – Propósitos, aprendizajes, análisis y propuesta de actividades

Propósitos en el Programa

General: El alumno intercambiará, oralmente y por escrito, información sobre su entorno cotidiano al comparar y describir situaciones, personas, lugares del pasado y del presente. Asimismo, localizará e informará la secuencia de eventos acontecidos, en textos orales y escritos.

Unidad 1. Comparar las cualidades de personas, objetos y lugares.

Al finalizar la unidad, el alumno intercambiará información para comparar personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita; asimismo, destacará sus cualidades intrínsecas para realizar descripciones de su entorno cotidiano.

Unidad 2. Expresar la existencia de personas, objetos y lugares en el pasado

Al finalizar la unidad, el alumno será capaz de describir, oralmente y por escrito, personas, lugares y eventos para referirse a acontecimientos pasados.

Unidad 3. Describir la secuencia de eventos pasados

Al finalizar la unidad, el alumno será capaz de expresar la secuencia de sucesos ocurridos, de manera oral y escrita, para intercambiar información acerca de situaciones del pasado.

Unidad 4. Narrar situaciones actuales y pasadas

Al finalizar la unidad, el alumno será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado, de manera oral y escrita.

Aprendizajes – Unidad 1

El alumno:

1. Identifica las relaciones de comparación, a partir de características de personas, objetos y lugares, para diferenciar sus cualidades, en textos orales y escritos

Habilidades involucradas:

-Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).

-Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

2. Reconoce los atributos máximos de personas, objetos y lugares para resaltar sus cualidades, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).

-Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

3. **Compara y establece la superioridad de las características de personas, objetos y lugares para realizar descripciones, de manera oral y escrita.**

Habilidades involucradas:

-Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).

-Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

4. Intercambia información para comparar y resaltar las cualidades de personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

-Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).

-Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

Análisis para determinar su tratamiento

El material con el que se trabajará este aprendizaje es el libro de texto *American English File 1* y la habilidad que se abordará es la expresión oral (*Speaking*). La actividad se encuadra en el Programa de Inglés III, Unidad 1: Comparar las cualidades de personas, objetos y lugares, aprendizaje 3: Compara y establece la superioridad de las características de personas, objetos y lugares para realizar descripciones, de manera oral y escrita (páginas 56 y 57).

En este aprendizaje, y con relación a la expresión oral, se espera que el alumno *compare y establezca la superioridad de las características* de personas, objetos y lugares para realizar descripciones, de manera oral y escrita. Para ello, el alumno debe poner en práctica los componentes pragmáticos (Actos de habla/Funciones comunicativas): Resaltar las características individuales de personas, objetos y lugares. Dentro del dominio del discurso deberá redactar párrafos cortos, ordenar ideas de forma coherente con *and*, *but*, *or*, *also* y utilizar la puntuación adecuada. Adicionalmente, deberá aplicar, de la temática actitudinal, los componentes sociolingüísticos y de habilidades generales: respetar las comparaciones expresadas por otros, auto monitorear la ejecución oral y escrita y aplicar estrategia de vocabulario: sinónimos.

Puntos problemáticos

Para llevar a cabo esta actividad los alumnos requieren los siguientes conocimientos previos: formulación del grado comparativo y cultura general acerca de países, ríos, lagos, entre otros. Se requiere que los alumnos hayan trabajado anteriormente y de forma constante con la identificación de comparativos y superlativos.

Se seleccionó esta actividad debido a que la propuesta inicial del libro solicita completar algunos enunciados con la forma comparativa de los adjetivos propuestos y que sólo lean el enunciado al compañero para que éste elija la opción correcta de respuesta. Esta actividad de *Speaking* se limita a la lectura en voz alta, sin interacción ni ningún grado de producción, ni siquiera en el nivel más básico.

Con las actividades propuestas (juego de tarjetas y quiz) se espera que los alumnos inicien la producción, a un nivel, de comparaciones y oraciones superlativas. Estas actividades les brindarán confianza para que en las siguientes lecciones logren la interacción, con una ayuda menos frecuente del profesor y de sus pares y con una utilización más fluida de adjetivos en grado comparativo y superlativo.

Propuesta de actividades por habilidad articuladas con un material comercial

Libro: *American English File 1*. La actividad por tratar corresponde a la unidad 9 del libro, lección 9c (*Quiz Night*), página 73, y remite a la actividad comunicativa en las páginas 105 y 110.

Encuadre de la actividad:

Input: Vocabulario países, nacionalidades, tecnología y otras generalidades, y el input lingüístico es el grado comparativo y superlativo.

Structured Output: Completa los enunciados con la forma correcta del grado comparativo en una trivia.

Communicative output:

- Leer en voz alta las preguntas de la trivia ya completadas con el grado comparativo al compañero y que éste decida si es verdadero o falso.
- Crear textos orales sencillos que contengan el grado comparativo y el superlativo.

A continuación, se sugiere la modificación para esta actividad de forma general.

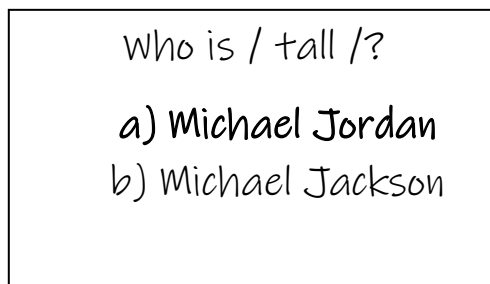
Habilidad: *Speaking*

1. Se hace una revisión de la presentación previa del tema.
2. Se presenta a los alumnos la pequeña trivia que viene en la lección, llamada QUIZ NIGHT, y se les solicita que, utilizando lectura de ojeada, localicen los adjetivos que se muestren en grado comparativo, sólo para identificar la forma comparativa. Los alumnos deciden si los enunciados de la trivia son verdaderos o falsos y después comprueban sus respuestas mediante la escucha de un audio.
3. Para realizar la actividad de *Speaking* (páginas 105 y 110, del libro *American English File 1*), los estudiantes tienen que completar los enunciados primero de forma escrita, colocando los adjetivos en negritas usando el grado comparativo. A continuación, se les

pide que lean su enunciado al alumno B (la actividad es en parejas, uno es el alumno A y otro el B) y éste debe contestar TRUE o FALSE.

4. Después de haber terminado esta actividad, se proveerá a cada alumno con 5 tarjetas diferentes que contienen ciertos indicios para que el alumno produzca preguntas sencillas que contienen el grado comparativo. Se dará la respuesta correcta en negritas. Los alumnos siguen trabajando en parejas.

Ejemplo de tarjeta:



- a) El alumno 1 tomará su tarjeta y producirá su ejemplo de forma oral:

*Who is **taller**? a) Michael Jordan b) Michael Jackson*

- b) El alumno 2 dará su respuesta, pero utilizando un enunciado completo:

*Michael Jordan is **taller than** Michael Jackson.*

La actividad continúa hasta que ambos alumnos hayan utilizado todas sus tarjetas. Es importante que el profesor monitoree constantemente esta actividad para revisar y comprobar la producción correcta de los ejemplos y la pronunciación, y hacer la corrección adecuada cuando sea necesario. También, el profesor propiciará que sean los propios alumnos los que revisen su ejecución. Por ejemplo, si escucha que los alumnos dicen “more tall” preguntará */s Michael Jordan **more tall** or **taller**?* para que los alumnos reflexionen sobre lo que acaban de decir.

5. Una vez que los alumnos hayan terminado la actividad, la profesora pedirá voluntarios para hacer algunos ejemplos de la actividad que acaban de realizar en parejas.

La profesora recapitulará cómo formar el superlativo utilizando el ejemplo de Michael Jackson: *Michael Jackson is **tall**.*

*Michael Jordan is **taller than** Michael Jackson, but*

*Shaquille O’Neal is **the tallest**.*

6. Para finalizar, se solicitará a los alumnos que lean las oraciones de un cuestionario. Para completarlas, elegirán la opción a, b, o c que aparece debajo de cada oración y escribirán el superlativo del adjetivo en paréntesis. Se turnarán para brindar sus respuestas en voz alta, por ejemplo: *Mount Everest is the highest mountain on Earth.* Sus compañeros dirán

si están de acuerdo o no: *Yes, I agree/Yes, I have the same answer/No, I think that _____ is the highest mountain.*

7. La profesora aclarará dudas y solicitará a algunos alumnos que lean sus respuestas. Los alumnos autoevaluarán cuántas respuestas correctas tuvieron en el cuestionario y expresarán qué comparaciones les parecieron más interesantes o desconocían. Asimismo, la profesora les preguntará cómo se sintieron al realizar las comparaciones y si sus compañeros respetaron su intervención (guardaron silencio, mostraron empatía aun cuando sus respuestas o su producción oral no fueran perfectas, etc).

Materiales de apoyo

- *American English File 1 (o 1b)*
- Tarjetas con *prompts*
- *Quiz* de superlativos

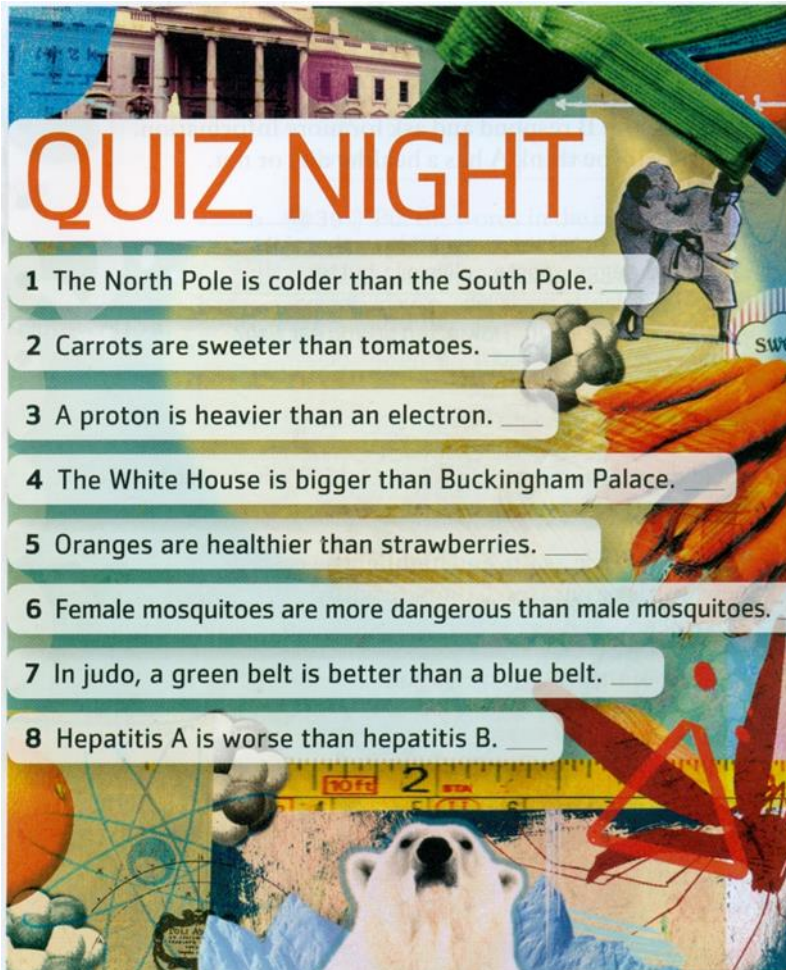
Referencias

Latham-Koenig, C., Oxenden, C., & Seligson, P. (2013). *American English File 1*. New York: Oxford University Press.

Las imágenes empleadas son de uso libre y se tomaron de *CC Search* y *Pixabay*.

Material de apoyo para desarrollar la expresión e interacción oral
Inglés III
Unidad 1, Aprendizaje 3

- I. a) Look at the sentences from *Quiz Night*. Underline the comparative adjectives.
b) Write T (True) or F (False).



Taken from Latham-Koenig et al.,2013:72.

- c) Listen to a contestant on Quiz Night. Check your answers to b. How much does she win?

II. QUIZ NIGHT. Student A

a) Complete your sentences 1-8 with the comparative of the bold adjectives.

- 1 **small** Brazil is _____ than the US.
(True. Brazil is 3.3 million square miles and the US is 3.79 million square miles.)
- 2 **long** The Amazon River is _____ than the Nile River.
(False. The Amazon is about 4,000 miles long and the Nile is about 4,130 miles long.)
- 3 **old** Oxford University is _____ than Cambridge University.
(True. Oxford University was founded in 1167 and Cambridge 43 years later.)
- 4 **short** The English alphabet is _____ than the Arabic alphabet.
(True. There are 26 letters in the English alphabet and 28 in the Arabic alphabet.)
- 5 **dangerous** K2 is _____ to climb than Mount Everest.
(True. 25% of climbers who get to the top of K2 die, but only 9% of climbers of Everest die.)
- 6 **large** A gigabyte is _____ than a megabyte.
(True. A megabyte is 1,000 bytes, but a gigabyte is 1,000 megabytes.)
- 7 **dry** The Sahara Desert is _____ than the Atacama Desert.
(False. Sahara Desert average rainfall = 0.79 inches; Atacama Desert average rainfall = 0.004 inches.)
- 8 **far** New Zealand is _____ south than Australia.
(True. It's about 1,242 miles southeast of Australia.)

b) Play *Quiz Night*. You are the host.

- Read your sentence 1 to **B**. **B** says if it's true or false.
- Tell **B** if he / she is right and give the extra information in parentheses.
- If **B** is right, he / she wins 500 dollars. Then read sentence 2 for 1,000 dollars, sentence 3 for 2,000 dollars, sentence 4 for 4,000 dollars, etc.
- If **B** gets a question wrong, he / she loses the money, but continues to play. The prize starts again from 500 dollars.

Taken from Latham-Koenig et al., 2013: 105.

QUIZ NIGHT. Student B

a) Complete your sentences 1-8 with the comparative of the bold adjectives.

- 1 **old** The pyramids in Egypt are _____ than the Parthenon in Greece.
(True. The pyramids are about 4,500 years old and the Parthenon is about 2,500 years old.)
- 2 **short** World War I was _____ than World War II.
(True. World War I lasted four years (1914–1918), but World War II lasted six years (1939–1945).)
- 3 **high** The mountains on Earth are _____ than the mountains on Mars.
(False. Olympus Mons on Mars is 16 miles high; Everest is about 5 miles high.)
- 4 **big** China is _____ than Canada.
(False. Canada is about 3,800,000 square miles; China is about 3,700,000 square miles.)
- 5 **popular** Coffee is _____ with women than men in the US.
(False. On average, men drink 1.9 cups of coffee a day and women drink 1.4 cups of coffee a day.)
- 6 **warm** The Mediterranean Sea is _____ than the Red Sea.
(False. Mediterranean Sea average temperature = 75–78 °F; Red Sea average = 78–86 °F.)
- 7 **good** It's _____ to do exercise in the morning than in the afternoon.
(False. In the afternoon between 4 and 5 p.m., the body temperature is at its maximum, which means it is the perfect time to exercise.)
- 8 **hot** The earth is _____ than the moon.
(False. The average temperature of the moon is about 225 °F during the day; the average temperature of the earth is 55–62 °F.)

b) Play *Quiz Night*. You are the contestant.

- A will read you his / her sentence 1. You say if it's true or false.
- A will tell you if you are right, and give you extra information.
- If you are right, you win 500 dollars. A then reads you sentence 2 for 1,000 dollars, sentence 3 for 2,000 dollars, sentence 4 for 4,000 dollars, etc.
- If you get a question wrong, you lose all the money, but continue to play. The prize starts again from 500 dollars.

Taken from Latham-Koenig et al., 2013: 110.

III. SPEAKING.

1. Work with a partner.

CARD A

Instructions: a) Read the cards. Use the comparative form of the adjective in bold to ask **B** the questions. Correct your classmate when necessary. The correct answer is in **bold**.

b) Answer **B's** questions. Use complete sentences: Example: *Brad Pitt is more handsome.*

Who is / **tall** /?

- a) Michael Jordan
- b) Michael Jackson



Which is / **deep** /?

- a) Artic Ocean
- b) Pacific Ocean



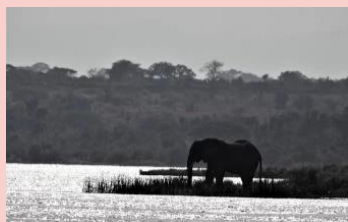
Which is / **small** /?

- a) The Earth
- b) Mars



Which is / **wide** /?

- a) The Amazon
- b) The Nile



Who / is / **rich** /?

- a) Taylor Swift
- b) Jay-Z and Beyoncé



Own elaboration.

CARD B

Instructions: a) Answer **A's** questions. Use complete sentences: Example: *Brad Pitt is more handsome.*

b) Read the cards. Use the comparative form of the adjective in bold to ask **A** the questions. Correct your classmate when necessary. The correct answer is in **bold**.

Which are/ *dangerous*/?

- a) lions
- b) hippos



Which/lives/*long*/?

- a) the elephant
- b) the crocodile



Which is/*light*/?

- a) the lion
- b) the crocodile



Which is/*hot*/?

- a) May
- b) June



Who is/*young*/?

- a) Ed Sheeran
- b) Shawn Mendes



Own elaboration

IV. Read the quiz.

1. Use the superlative form of the adjectives in parentheses and option a, b or c to complete the phrases. 2. Work in pairs. Take turns to read the sentences:

Student A: sentences 1, 3, 5, 7 and 9. **Student B:** sentences 2, 4, 6, 8 and 10.

How much do you know?

1. _____ is _____ (high / mountain) on Earth.

- a) Mount Kilimanjaro b) Mount Everest c) K2

2. _____ is _____ (fast / animal) in the world.

- a) the camel b) the zebra c) the cheetah

3. _____ is _____ (long / river) in the world.

- a) The Nile River b) The Amazon River c) The Yangtze River

4. _____ is _____ (wide / ocean) on Earth.

- a) The Pacific Ocean b) The Atlantic Ocean c) The Indian Ocean

5. _____ is _____ (small / continent).

- a) Africa b) Antarctica c) Australia

6. _____ is _____ (large / animal) on Earth.

- a) the elephant b) the blue whale c) the giraffe

7. _____ is _____ (cold / place) on Earth.

- a) Antarctica b) Alaska c) Canada

8. _____ is _____ (close / planet) to the sun.

- a) Mars b) Venus c) Mercury

9. _____ is _____ (intelligent) animal.

- a) the dog b) the dolphin c) the chimpanzee



10. _____ is the animal with _____ (dangerous) bite.

a) the lion b) the snake c) the mosquito



Own elaboration

3. Compare your answers with your classmate. You may use these phrases:

- Yes, I agree/Yes, I have the same answer.
- No, I think that _____ is the high _____ mountain on Earth.

4. a) Check your answers with the teacher.

b) Get a point for each correct answer. Write your score below.

My score:		
9-10 points:	8-7 points:	7-5 points:

Own elaboration.

FOR THE TEACHER:

Answers: 1. Mount Everest. 2. The cheetah. 3. The Nile River. 4. The Pacific Ocean.
5. Australia. 6. The blue whale. 7. Antarctica. 8. Mercury. 9. The dolphin. 10. The mosquito

2.7. Componente actitudinal: aspectos lingüísticos y habilidades generales

Propuesta de actividades para componentes actitudinales

Inglés III – propósitos, aprendizajes, análisis y propuesta de actividades

Propósitos en el Programa

General: El alumno intercambiará, oralmente y por escrito, información sobre su entorno cotidiano al comparar y describir situaciones, personas, lugares del pasado y del presente. Asimismo, localizará e informará la secuencia de eventos acontecidos, en textos orales y escritos.

Unidad 1. Comparar las cualidades de personas, objetos y lugares

Al finalizar la unidad, el alumno: intercambiará información para comparar personas, objetos y lugares, de manera oral y escrita; asimismo, destacará sus cualidades intrínsecas para realizar descripciones de su entorno cotidiano.

Unidad 2. Expresar la existencia de personas objetos y lugares en el pasado

Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de describir, oralmente y por escrito, personas, lugares y eventos para referirse a acontecimientos pasados.

Unidad 3. Describir la secuencia de eventos pasados

Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de expresar la secuencia de sucesos ocurridos, de manera oral y escrita, para intercambiar información acerca de situaciones del pasado.

Unidad 4. Narrar situaciones actuales y pasadas

Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado, de manera oral y escrita.

Aprendizajes – Unidad 2

El alumno:

1. Identifica la descripción de personas, lugares y objetos en el pasado, en textos orales y escritos.
2. Reconoce la existencia de personas, lugares y objetos en el pasado, en textos orales y escritos.

3. Identifica, en textos orales y escritos, experiencias o acontecimientos ocurridos en el pasado.

4. Describe sucesos personales y escolares para compartir experiencias pasadas propias y de otros, de manera oral y escrita.

Análisis para determinar su tratamiento

El material con el que se articula este aprendizaje es el libro de texto **English file 1**, lección 7C *A Night to remember*. De acuerdo con el Programa de Inglés III, Unidad 2, el aprendizaje 3 señala que los alumnos identifiquen experiencias o acontecimientos ocurridos en el pasado en textos orales y escritos.

En el programa se señalan los siguientes componentes actitudinales para este aprendizaje:

- **Dirigir la atención a la formulación de preguntas y negaciones en el pasado con verbo To Be y con otros verbos.**
- Aplicar estrategias de tolerancia a la incertidumbre al comprender textos orales y escritos.
- Utilizar estrategia de vocabulario: uso de diccionario bilingüe.

La primera temática hace énfasis en dirigir la atención de los alumnos en la formulación de preguntas y negaciones en el pasado con verbo To Be y otros verbos. Los alumnos utilizarán las estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitirán integrar lo aprendido al principio de la unidad (verbo to be en forma afirmativa, negativa e interrogativa y pasado simple con verbos regulares e irregulares) para expresar sus ideas de forma clara y correcta.

Desde la perspectiva del aprendizaje autónomo, el manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje se convierten en un elemento clave que permite al estudiante orientarse en la información disponible mediante su organización, clasificación e interpretación, así como la organización, supervisión y evaluación del propio proceso de aprendizaje.

De esta manera, se presentarán tablas comparativas para que el alumno observe y determine las diferencias entre las formas gramaticales en negaciones y preguntas. Asimismo, se presentaran en recuadros las estrategias para que el alumno dirija su atención a las formas gramaticales correctas. Posteriormente se realizarán preguntas simples para que el alumno reflexione sobre la forma gramatical de preguntas y negaciones. Las preguntas presentadas estarán enfocadas en la identificación sin llegar a la producción para ser congruentes con el aprendizaje establecido y respetar el proceso gradual de adquisición-aprendizaje.

Puntos problemáticos

Generalmente los libros comerciales presentan una sección o apartado para explicar el punto gramatical correspondiente, además de una serie de ejercicios para reforzar lo aprendido. Sin embargo, no es suficiente para que los alumnos aprendan-adquieran los conocimientos necesarios para enunciar sus ideas con corrección en la lengua extranjera. Es decir, los libros comerciales difícilmente promueven el uso de estrategias para que el alumno “aprenda a aprender” o dicho de otra manera, no enseñan al alumno las estrategias de aprendizaje para la adquisición de nuevos conocimientos.

En los programas de inglés se señala que el alumno debe desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico, que lo lleve a la autonomía en el aprendizaje del idioma por lo que el profesor, debe considerar la enseñanza de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas. Estas estrategias ayudarán al alumno a tomar conciencia sobre su proceso de aprendizaje para mejorarlo, resolver un problema o facilitar la asimilación de información.

En este caso, la necesidad de que los alumnos presten atención en la forma, está en que los alumnos frecuentemente cometen errores en la forma negativa e interrogativa del pasado simple; omitiendo auxiliares o cambiando el tiempo verbal. Además, los alumnos deben de recordar la diferencia en la formulación de negaciones y preguntas con las oraciones en pasado utilizando verbo To Be y pasado simple con verbos regulares e irregulares.

En el programa se señala que el alumno debe concentrar su atención en todos estos aspectos, lo que implica reflexionar sobre lo que sabe y autorregular las formulaciones que haga con base en un conjunto de reglas gramaticales. Si los alumnos prestan atención a las estrategias que se les presentan, promoveremos un aprendizaje significativo y con ello que el alumno sea capaz de aplicar lo aprendido a diferentes situaciones.

Propuesta de actividades tomando en cuenta los componentes actitudinales con un material comercial

En este caso, se seleccionó el material comercial *English File 1B*. Este libro, presenta seis unidades y cada unidad contiene tres lecciones. En este caso, se utilizará: Lección 7C- *A night to remember*. A continuación, se esbozan las actividades de forma general.

Apertura

El profesor escribe en el pizarrón: *A night to remember* y los alumnos escriben posibles actividades de tiempo libre, lugares y eventos de recreación relacionadas con el tema, por ejemplo: *go to a movie premier, go to a great party, have a picnic, etc.*

Los alumnos observan las fotos correspondientes al ejercicio de Reading 1a, leen la introducción del artículo “Why do we remember some nights in our lives?” y en pares infieren por qué es una noche memorable para las personas en las fotos.

Desarrollo

Los alumnos leen las dos descripciones, la de Maggie y la de Mehmet, y las relacionan con la foto correspondiente. El profesor pide a los alumnos que tachen o subrayen 5 palabras que no conozcan de cada descripción y hace énfasis en que los alumnos pongan atención a la comprensión de las ideas generales y no a la comprensión de todas las palabras del texto (estrategia de tolerancia a la incertidumbre). Los alumnos revisan sus respuestas con el grupo y contestan la siguiente pregunta: ¿Pudiste realizar el ejercicio sin conocer todas las palabras? Y en plenaria comentan las razones

El profesor pide que pongan atención en las preguntas del ejercicio 1C y pregunta a los alumnos si son preguntas en presente o pasado (los alumnos contestan que están en pasado). Posteriormente les pide que indiquen cómo saben que son preguntas en pasado (los alumnos contestan que es porque contiene el auxiliar *did* y *was/were*). Al terminar esto pide que relacionen las preguntas con las respuestas en el texto. Los alumnos revisan en pares y después con el grupo.

El profesor reparte la hoja de trabajo y pide que observen las tablas contenidas con atención en la forma. Los alumnos colorean los recuadros con base en las diferencias gramaticales que observan. El profesor pide a un alumno que lea la información en el recuadro y discute con los alumnos la importancia del uso de estrategias para aprender un idioma.

El profesor se enfoca en el ejercicio B y pide a los alumnos que discutan sus ideas en pares sobre las diferencias que encontraron. Los alumnos discuten sobre la estrategia y si creen que es útil para ellos.

Cierre

Posteriormente se pide que identifique la respuesta correcta en el segundo ejercicio de la hoja de trabajo. Compara sus respuestas con un compañero y después con el grupo. Al final se pide al alumno que reflexionó sobre la pregunta en la burbuja.

Materiales de apoyo

- Latham-Koenig, C., Oxenden, C., & Seligson, P. (2013). *American English File 1B*. New York: Oxford University Press.

Lección 7C- *A night to remember*.

Material de apoyo para desarrollar los Componentes Actitudinales
Inglés III
Unidad 2, aprendizaje 3

Beginning

Tell the group about a joyful event you experienced.

Read the text “Why do we remember some nights in our lives?”. Cross out 5 words that you don’t know from and do the following exercises.

Development

1 READING

- a Look at the photos and read the introduction to the article.
For each photo, say why you think the night was memorable.
- b Read about two people’s nights, and match them to a photo.
- c Read the texts again and match the questions to their answers in the texts.
- | | |
|--|---|
| ☐ What time did you get back? | ☐ What did you wear? |
| ☐ What was the weather like? | ☐ Who were you with? |
| ☐ Why was it a memorable night? | ☐ What did you do? |
| ☐ When was it? Where were you? | |



Why do we remember some nights in our lives?

Is it because we went to a beautiful place, met interesting people, heard wonderful music, or saw a fantastic movie?
We asked people all over the world to tell us about a night that they can never forget...

Maggie from the US

- 1 It was in February when I went to New York City.
- 2 I was with my family, and it was my sister’s birthday. She wanted to see a Broadway show, and my favorite actor, Nick Jonas, was the star. So my dad got tickets and organized a surprise meeting with Nick after the show.
- 3 I felt pretty. I wore a black dress and a red coat and warm, black boots.
- 4 It was a cold and cloudy night.
- 5 After the show, many people were at the side door. Then a theater worker opened the door and Nick Jonas came out! We were really excited because he spoke to us and said happy birthday to my sister! We took some pictures with Nick, and then he left.
- 6 We went back to our hotel at 11 p.m.
- 7 It was an amazing evening! I saw a great show and met my favorite actor. And my sister had a memorable birthday.

Mehmet from Turkey

- 1 It was last year. I was in Istanbul, where I live.
- 2 I was with my friends. It was my best friend’s birthday.
- 3 I wore a black T-shirt and blue jeans.
- 4 It was a hot night, and the water was really warm.
- 5 We went to a great place called Cezayir. It’s an old building with a great restaurant. We had dinner, and after dinner we had a coffee. Then we went to the beach at Florya and swam in the ocean. It was fantastic. The water wasn’t very clean, but we didn’t mind!
- 6 After our swim, we were tired and decided to go back, but I couldn’t find my car keys! We went back to the beach and we looked everywhere, but it was too dark. In the end, I left the car at the beach and I went home in my friend’s car! I got home really late, at 5:00 in the morning.
- 7 It was a memorable night because we had a fantastic dinner and took a great swim, but also because I lost the car keys – it was my father’s car and he was really angry!

Taken from Latham – Koenig, C., C. Oxenden and P. Seligson, 2017:56

Think about! Could you make the exercises even though you didn’t know all the words?
Why?

Look at the charts and color the differences you can find in the form of negatives and questions with verb To Be and other verbs.



Negatives in Simple Past				but			
I	didn't	play	the guitar.		I	wasn't	in the park last week.
My mom	didn't	go	to the movies yesterday.		Tom and Bob	weren't	at the mall.
Questions in Simple Past							
Did	Max	do	yoga in the morning?		Were	you	in Six Flags last week?
Did	you	watch	the film yesterday?		Was	your friend	at the party with you?

Own elaboration

Work in pairs. What are the differences in negatives and questions between verb to be and other verbs?



It's a good idea to color or highlight. It will help you to pay attention to critical information, differentiate, and recall. Moreover, it improves your retention.

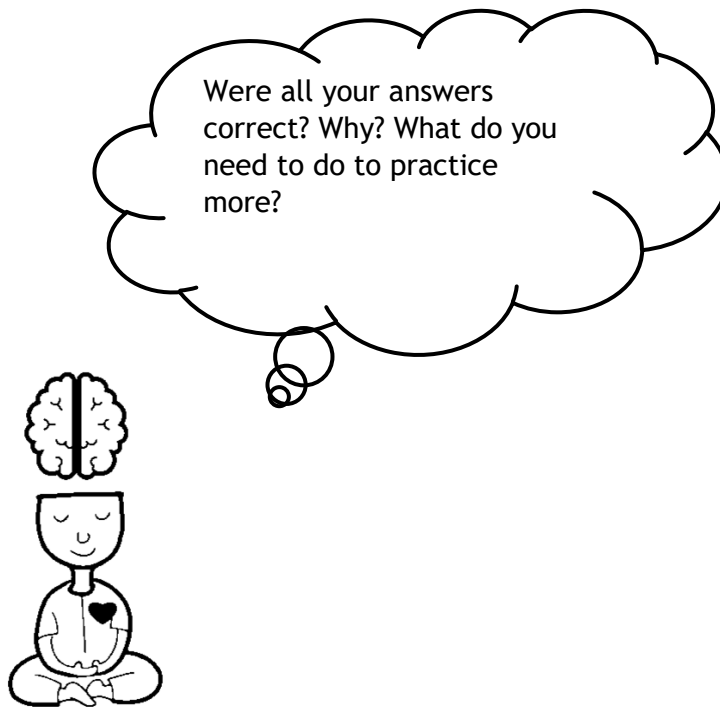
Thinking aloud is a good idea to verbalize your conclusions.

Own elaboration

Ending

Circle the correct answer according to the information above.

1. There are/ aren't clear differences when making negatives and questions in past with verb to be and in past with other verbs.
2. To make negatives in past with verb to be I use didn't / wasn't or weren't.
3. To make negatives in past with regular or irregular verbs I use didn't / wasn't or weren't.
4. I write didn't/wasn't or weren't before a verb in simple form to make negatives.
5. Did/ was your sister in the cinema at 7 pm?
6. Did/ was your sister go for a walk last evening?
7. We didn't/wasn't go to the concert. There didn't/weren't any tickets left.
8. Mike and Ruth didn't/weren't at home yesterday. They didn't/ weren't arrive until six o'clock.



Own elaboration

REFERENCIAS

Colegio de Ciencias y Humanidades (2020), *Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades*, en Gaceta CCH, Suplemento del 17 de enero. México: UNAM-CCH

Enfoques Comunicativo y Accional

Brandl, K. (2017). Principles of communicative language teaching and task-based instruction. *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*, 1-38. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/1/3/1/0131579061.pdf>

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.

Desai, A. A. (2015). Characteristics and principles of communicative language teaching. *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 3(7), 48-50. Recuperado el 3 de mayo de 2019, de https://raijmronlineresearch.files.wordpress.com/2017/08/10_48-50-ankitaben-a-desai.pdf

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, (2016). *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*, México, UNAM.

Estaire, S. (2009) *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.

Fernández, M. A. (1999). Procesamiento del input e instrucción gramatical: apuntes sobre el trabajo del profesor Van Patten, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 245-256). Recuperado el 8 de mayo de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0243.pdf

Hashemnezhad, H., & Zangalani, S. K. (2013). Input Processing and Processing Instruction: Definitions and Issues. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 23-27. Recuperado el 3 de mayo de 2019, de

- https://www.researchgate.net/publication/271027276_Input_Processing_and_Processing_Instruction_Definitions_and_Issues
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language teaching 3rd edition*. New York: Oxford.
- López, J & Luque, G. (2012). The Role of the Grammar Teaching: from Communicative Approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. *Revista Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7(1), 179-192. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4778849.pdf>
- Nassaji, H., & Fotos, S. S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (1), 31-36.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL quarterly*, 42(2), 181-207. Recuperado el 3 de mayo de 2019, de <https://pdfs.semanticscholar.org/23fe/86ba0251a5290ed0f26f6137369b7cb423f2.pdf>

Vocabulario

- Ainciburu, M. C. (2008). ¿Basta repetir? Lógicas y vericuetos del proceso de aprendizaje de palabras en una lengua extranjera. *Actas del Programa de formación para profesorado de ELE*, 41-62. Recuperado el 5 de mayo de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/06_ainciburu.pdf
- Alqahtani M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, Vol. III (3), pp. 21-34. Recupera el 19 de abril de 2019 de <https://www.iises.net/international-journal-of-teaching-education/publication-detail-213>, recuperado el 19 de abril de 2019.
- Arnaud, P. J., & Béjoint, H. (Eds.). (1992). *Vocabulary and applied linguistics*. Basingstoke, UK: Macmillan.
- Bennett, C. (S/F). "Top 17 Exposures to Learn New Words." ThoughtCo. Recuperado el 6 de mayo de 2019 de [thoughtco.com/vocabulary-reps-4135612](https://www.thoughtco.com/vocabulary-reps-4135612).

- Carter, R., Hughes, R., & McCarthy, M. (1998). Telling tails: Grammar, the spoken language and materials development. *Materials development in language teaching*, 67-86. Cambridge University Press.
- Cervantes, I. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 5 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_gramatical.htm
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.
- Haynes, M., Huckin, T., & Coady, J. (1995). *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, N.J: Ablex.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Association for Supervision and Curriculum Development. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Mass: Heinle&Heinle Publishers.
- , I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen.
- Rhalmi M. (2017). How to Teach Vocabulary – From Theory to Practice, <https://www.myenglishpages.com/blog/how-to-teach-vocabulary-from-theory-to-practice/>, recuperado el 20 de abril de 2019.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 199227, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 17-36.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Siqueira, V., (2007). ¿Por qué y para qué enseñar vocabulario? Universidade Gama Filho/Faculdade Geremário Dantas / Centro Universitário de Volta Redonda. Recuperado el 20 de abril de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_20_07/49_siqueira.pdf
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: E. Arnold.

Comprensión de lectura

- Anderson, R. (1994). 1984. Role of the Reader's Schema in Comprehension. *Learning, and Memory, in R. Ruddell, M. Ruddell, and H. Singer (eds.) Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association, 469-482.*
- Barnett, M.A. (1988). *More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice.* (Language in Education series No. 73). Englewood
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching.* New York: Pearson Education
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.* Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 18 de enero de 2019, de http://cvc.crvantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, (2016). *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV, México, UNAM.*
- Pardede, P. (2010). A Review on Reading Theories and its Implication to the Teaching of Reading. Recuperado el 7 de junio de 2019 de https://www.researchgate.net/publication/321228081_A_Review_on_Reading_Theories_and_its_Implication_to_the_Teaching_of_Reading.
- Rumelhart, D. E. (1977) *Introduction to human information processing.* New York: Wiley
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading. Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Tran-Thanh, Vu (2012). Using the Interactive Reading Model to Develop High School Student's Reading Comprehension Ability. Recuperado el 14 de octubre de 2018 de https://www.academia.edu/20077885/Using_the_Interactive_Reading_Model_to_Develop_High_School_Students_Reading_Comprehension_Ability

Comprensión auditiva

- Angamarca, M. M. H., Diaz, A. O. G., Mena, G. M. M., & Loachamin, E. S. S. (2017). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés, caso colegio municipal Fernández Madrid. *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 426-446. Recuperado el 14 de abril de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6182302.pdf>

- Behiels, L. (2010). ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA52. Recuperado el 8 de marzo de 2019 de: <https://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf>
- Brown, S. (2011). *Listening Myths*. Michigan: University of Michigan Press.
- Córdoba, C. P., Keith, R. C., & Salas, M. R. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades investigativas en educación*, 5(1). Recuperado el 12 de marzo de 2019 de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750107.pdf>
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, (2016), *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I a IV*, México, UNAM.
- Houston, H. (2016). The three stages of a listening activity. *The Magazine for English Language Teachers*. Recuperado el 16 de abril de 2019 de <https://www.eflmagazine.com/the-three-stages-of-a-listening-activity/>
- Peachey, N. (2006). A framework for planning a listening skills lesson. *British Council Teaching English Service, Brush House, Strand, London WCB4PH, UK*. Recuperado el 14 de abril de 2019 de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>
- Richards, J. C., & Burns, A. (2012). *Tips for teaching listening*. Nueva York: Pearson Education.
- Richards, J. C., & Richards, M. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. Cambridge University. Printed in The United States of America. Recuperado el 31 de marzo de 2019 de <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf>
- Rost, M., & Wilson, J. J. (2013). *Active listening*. Routledge.
- Sahr, S. (2013). Planning a listening activity, *TESOL Connections*. Recuperado el 16 de abril de 2019 de <https://www.tesol.org/connect/tesol-resource-center/search-details/teaching-tips/2013/08/22/-planning-a-listening-activity>

Expresión escrita

- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (3er ed.). NY: Pearson Longman.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. México: CCH-UNAM.
- Folse, K. S., Mahnke, M. K., Solomon, E.V. & Williams. L. (2003). *Blueprints 2. Composition Skills for Academic Writing*. USA: Heinle.

Mott-Smith, J. A., Tomas, Z. & Kostka, I. (2020). *Teaching Writing, Revised Edition*. USA: TESOL Press.

Omaggio, A. (1993). *Teaching Language in Context*. (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Puchta, H., Stranks, J. & Lewis-Jones, P. (2016). *American Think 1*. México: Cambridge.

Expresión oral

Bañuelos, C. (2006). Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés. *Tijuana: Universidad Autónoma de Baja California*. Recuperado de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/1/Carolinaunestudio.pdf>

Brown, D. (2000). *Principles of Language learning and teaching*. New York: Longman.

----- (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (3er ed.). NY: Pearson Longman.

Brown, G. and Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado el 5 de marzo de 2020 de https://www.academia.edu/39115861/Discourse_analysis_by_gillian_brown_george_yule

Bygates, M. (1991). *Speaking*. UK: Oxford University Press.

Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T., & Pascual Escagedo, C. (2012). La evaluación de la interacción oral: la conversación diádica nativo/no-nativo (aprendizaje colaborativo a distancia). *MT Ibáñez Tortosa, JD Alvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.), X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria, 2006-2021*. Recuperado el 3 de noviembre de 2019 de <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicacions-orals/246598.pdf>

Egbert, J. (2005). CALL essentials. *Principles and Practice in CALL classrooms*. Alexandria, VA: TESOL.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, (2016), *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I a IV*, México, UNAM.

González Hinojosa, A. (2015). *Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral (Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación. Con acentuación en Educación Media Superior)*. Tecnológico de Monterrey, Monterrey.

Oliver, R. y Philip J. (2018). *Focus on Oral Interaction*. China: Oxford.

O'Malley, J. y Valdez, P. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. USA: Longman.

Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533.

Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking. From theory to practice*. Cambridge University Press.

Componentes actitudinales

Cervantes, I. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 29 de julio de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 14 de abril de 2019, de http://cvc.crvantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, (2016), *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I a IV*, México, UNAM.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA, 2003*, 1-25. Recuperado el 21 de mayo de 2019 de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Actividades de la lengua y Nivel A2 del MCER

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 14 de abril de 2019, de http://cvc.crvantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje

Díaz Barriga, F., (2008). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill.

Monereo, Carles y Cols, (1998). *Estrategias de enseñanza-aprendizajes*. SEP México – Biblioteca de Normalista, Graó.

O'Malley, J., Uhl Chamot, Anna, (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

Referencias de las propuestas didácticas

Propuesta de los enfoques Comunicativo y Accional

Dussap, A. & Curran, P. (2000). *Methodology in Language Learning, T-KT*. Council of Europe & European Commission. Recuperado de: <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667913/tkit2.pdf/3ef38319-220b-474f-8960-8c0e1ae62444>

Goldstein, J. & Jones, C. (2015). *Uncover 2. Student's Book*. México: Cambridge University Press.

Imágenes

Hugo López Gatell:

https://www.gob.mx/cms/uploads/article/main_image/95079/WhatsApp_Image_2020-05-02_at_19.23.55.jpeg

Rescatistas: https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+de+rescatistas&tbm=isch&ved=2ahUKEwiauW-pPvpAhVOUKwKHWJQBwYQ2-cCeqQIABAA&oq=im%C3%A1genes+de+rescatistas&gs_lcp=CgNpbWcQDDIECCMQJzIGCAAQCBAeOqUIABCxAzoFCAAQgwE6AggAOgQIABADUJKwBViB3gVg7PsFaAFwAHgAgAFqIAHxIJIBBTMyLjEymAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWc&sclient=img&ei=0e_iXtr1Kc6gsQXioJ0w&bih=735&biw=1658&rlz=1C1CHBF_esMX853MX853&safe=active&tbs=sur%3Af&hl=es&hl=es#imgsrc=_R7nOfIPbpOM-M

Médico: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/medico-doutor-cuidados-de-saude-assistencia-medica-3881247/>

Propuesta de vocabulario

Collins Dictionary <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles-espanol>
Consultado el 20 de mayo de 2019

Mitchell, H. Q. (2011). . *Let's speed up 3*, Student's Book. UK: MM publications.

Mitchell, H. Q. (2011). *New Let's speed up 3*, Teacher's Book and CD 1, track 48. UK: MM Publications

Propuesta de comprensión de lectura

Evans, V. & Dooley, J. *Blaze 1 Student Book*. UK: Express Publishing

Imágenes

Zorrillo:

https://www.google.com/search?q=skunk%20animal&tbm=isch&safe=active&safe=active&tbs=sur%3Af&rlz=1C1CHBF_esMX853MX853&hl=es&ved=0CAQQpwVqFwoTCLCxcgMG5--kCFQAAAAAdAAAAABAC&biw=1649&bih=796#imgsrc=aesnhe_gcljS1M

Canguro:

https://www.google.com/search?q=kangaroo+animal+images&tbm=isch&ved=2ahUKEwj2tKTDufvpAhUQ0awKHSenAl4Q2-cCeqQIABAA&oq=kangaroo+animal&gs_lcp=CgNpbWcQARgHMqYIABAHEB4yBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB4yBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB4yBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB46BAgAEBM6CAgAEAcQHhATOgQIABBDQgIADoHCAAQsQMQQzoFCAAQsQNQ5eYLWPOFDGC1_gxoAHAAeACAAcECiAGSC5IBBzluOC4wLjGYAQcGAGgAQtnD3Mtd2l6LWltZw&scient=img&ei=4AXjXvbED5CiswWnzorwBQ&bih=796&biw=1649&rlz=1C1CHBF_esMX853MX853&safe=active&tbs=sur%3Af&hl=es#imgsrc=MZl-Hc3eWJ_bxM

Tarántula:

https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBF_esMX853MX853&sxsrf=ALeKk02QMEtxQgRx8dSb7rqGuUv94DD-UQ:1592287441707&source=univ&tbm=isch&q=im%C3%A1gen+libre+de+tar%C3%A1ntula&safe=active&sa=X&ved=2ahUKEwj7N761IXqAhXYZc0KHaUMA6UQsAR6BAgKEAE&biw=1671&bih=796#imgsrc=cja7hGjL5qdG3M

Paloma:

https://www.google.com/search?q=pigeon+animal&tbm=isch&ved=2ahUKEwj2tKTDufvpAhUQ0awKHSenAl4Q2-cCeqQIABAA&oq=pigeon+animal&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMqIADICCAAyBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB4yBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB4yBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB4QeZoECAAQZoHCAAQsQMQQzoFCAAQsQNQpxRYniFq6UJoAHAAeACAAyMBiAHeB5IBAzkuMpgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1n&scient=img&ei=4AXjXvbED5CiswWnzorwBQ&bih=796&biw=1649&rlz=1C1CHBF_esMX853MX853&safe=active&tbs=sur%3Af&hl=es#imgsrc=yO9NHQ2MDM-FsM

Propuesta de comprensión auditiva

Craven, Miles, (S/F). Listening skills: guide. Recuperado el 21 de marzo de 2019 de

<http://www.onestopenglish.com/skills/listening/teaching-tips/how-to-teach-listening/listening-skills-guide/146218.article>

López, R. M. J. A. Martínez, E. Vázquez (2016). Capítulo III Aplicación de estrategias de aprendizaje para disminuir los índices de reprobación de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Durango. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Una mirada desde*

diferentes niveles educativos. Red Durango de Investigadores Educativos A.C. Recuperado el 25 de abril de <http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2017/02/Libro-9.pdf>

Mitchell, H. Q. (2011). *New Let's Speed Up 3 Student's Book & Workbook*. UK: MM Publications.

Mitchell, H. Q. (2011). *New Let's speed up 3, Teacher's Book and CD 1, track 48*. UK: MM Publications

Propuesta de expresión escrita

Brown, D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (3er ed.). NY: Pearson Longman.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. México: CCH-UNAM.

Folse, K. S., Mahnke, M. K., Solomon, E.V. & Williams. L. (2003). *Blueprints 2. Composition Skills for Academic Writing*. USA: Heinle.

Mott-Smith, J. A., Tomas, Z. & Kostka, I. (2020). *Teaching Writing, Revised Edition*. USA: TESOL Press.

Omaggio, A. (1993). *Teaching Language in Context*. (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Puchta, H., Stranks, J. & Lewis-Jones, P. (2016). *American Think 1*. México: Cambridge.

Imágenes:

Palapas y mar: <https://pixabay.com/es/photos/para%C3%ADso-mar-turquesa-el-agua-598201/>

Propuesta de expresión oral

Latham-Koenig, C., Oxenden, C., & Seligson, P. (2013). *American English File 1B*. New York: Oxford University Press.

Imágenes:

Michael Jordan: ["Michael Jordan" by Mexicaans fotomagazijn.](https://search.creativecommons.org/photos/c441b05a-0908-486b-bdeb-35572228bde3)
<https://search.creativecommons.org/photos/c441b05a-0908-486b-bdeb-35572228bde3>

Océano Pacífico: <https://pixabay.com/photos/beach-pacific-coastline-ocean-coast-2089945/>

Tierra: <https://pixabay.com/photos/earth-blue-planet-globe-planet-11015/>

Elefante: <https://pixabay.com/photos/elephant-uganda-silhouette-africa-4843813/>

Taylor Swift: "Taylor Swift 2010" by avriIIIIIIa.
<https://search.creativecommons.org/photos/316de714-e18f-43e9-89b9-668ea4a71b3f>

Hipopótamo: <https://pixabay.com/photos/hippo-nature-animal-world-safari-3647749/>

Elefante en pastizales: <https://pixabay.com/photos/elephant-mamma-animal-nature-2729415/>

Lagarto: <https://pixabay.com/photos/alligator-animal-close-up-crocodile-1851313/>

Muchacha en campo: <https://pixabay.com/photos/pretty-woman-young-female-lifestyle-1509956/>

Shawn Mendes: "Shawn Mendes" by sherri219.
<https://search.creativecommons.org/photos/a85113e1-6f8f-48cc-9b33-7f1c97d8ce30>

Monte Kilimanjaro: <https://pixabay.com/photos/kilimanjaro-mount-volcano-volcanic-342702/>

Cebra: <https://pixabay.com/photos/zebra-wild-animal-zoo-africa-3305779/>

Atardecer en el Amazonas: <https://pixabay.com/photos/amazonas-sunset-amazon-river-brazil-295895/>

Antártida: <https://pixabay.com/photos/mountains-ice-bergs-antarctica-berg-482689/>

Chimpancé: <https://pixabay.com/photos/chimpanzee-monkey-ape-view-animal-1545010/>

Venus: <https://pixabay.com/es/illustrations/venus-espacio-universo-1351056/>

Pitón: <https://pixabay.com/es/photos/%C3%A1rbol-verde-python-serpiente-macro-1014229/>

Jirafa: <https://pixabay.com/es/photos/jirafa-animales-expresi%C3%B3n-facial-614141/>

Emotición muy feliz: Image by TukTuk Design. <https://pixabay.com/es/vectors/smiley-emoticon-feliz-cara-icone-1635456/>

Emotición feliz: Image by TukTuk Design. <https://pixabay.com/es/vectors/smiley-emoticon-feliz-cara-icone-1635449/>

Emotición triste: Image by TukTuk Design. <https://pixabay.com/es/vectors/smiley-emoticon-feliz-cara-icone-1635448/>

Propuesta de componente actitudinal

Latham – Koenig, C., C. Oxenden and P. Seligson, (2017). *American English File 1B*. Student Book and Workbook, NY: Oxford University Press.

Imágenes:

“Hey Pay attention”: <http://www.caoazul.com/loja/attention-pi-2002.html>

Bombilla y like: https://es.123rf.com/photo_38864021_brillante-idea-amarillo-bombilla-soluci%C3%B3n-brillante-en-manos-de-j%C3%BCvenes-pulgares-victoria-ganar-humanas-su.html

Niño en corazón y cerebro: https://img.vixdata.io/pd/webp-large/es/sites/default/files/d/dia-internacional-de-la-paz1_0.jpg