



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE INGLÉS



GUÍA PARA EL PROFESOR

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL CURSO DE INGLÉS I

Coordinadora: Rosa María Martínez Maldonado (Plantel Oriente)

Martha Eugenia Castillo Cervantes (Plantel Naucalpan)

Maricela Abigail Fernández Liberato (Azcapotzalco)

Gabriela Jay Avilés (Plantel Azcapotzalco)

Araceli Mejía Olguín (Plantel Vallejo)

Martha Edith Padilla Sánchez (Plantel Azcapotzalco)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. Marco conceptual y metodológico	5
1.1. Enfoque Comunicativo	5
1.2. Enfoque Accional	9
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>).....	33
1.7. Expresión e Interacción oral (<i>Speaking and Listening</i>)	39
1.8. Componente actitudinal: aspectos sociolingüísticos y habilidades generales	51
1.9. Actividades de la lengua.....	55
1.10. Nivel A1 del MCER.....	56
1.11. Estrategias de enseñanza	57
1.12. Estrategias de aprendizaje	58
2. Propuestas de actividades	60
2.1. Enfoque Comunicativo-accional	60
2.2. Vocabulario	77
2.3. Comprensión de lectura (<i>Reading</i>)	88
2.4. Comprensión auditiva (<i>Listening</i>)	97
2.5. Expresión e interacción escrita (<i>Writing and Reading</i>).....	106
2.6. Expresión e interacción oral (<i>Speaking and Listening</i>)	117
2.7. Componentes actitudinales	127
REFERENCIAS	135

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos que el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) persigue, año tras año, consiste en mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos y proporcionarles una formación en consonancia con los retos que tendrán que enfrentar en la educación superior. Para esto, considera necesario brindar a los profesores la oportunidad de fortalecer su quehacer docente, mediante materiales didácticos que les ayuden a implementar los programas de estudio actualizados de manera efectiva, a fin de que los aprendientes logren los propósitos de las asignaturas que cursan y obtengan el perfil de egreso que establece el plan de estudios.

A cuatro años de la aplicación de los *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I – IV* (2016) reforzar la planeación, el desarrollo y la evaluación de los cursos, en lo disciplinario y en lo didáctico, sigue siendo una prioridad en el CCH, por lo que es importante proporcionar a los docentes herramientas que los guíen, clara y eficazmente, en el diseño de actividades que apoyen el logro de los aprendizajes en los alumnos.

Particularmente, es fundamental proporcionar a los docentes orientación y alternativas para adaptar las actividades de libros comerciales de acuerdo con los requerimientos de los programas de las asignaturas de Inglés I a IV, debido a que ninguno de ellos cubre sus contenidos totalmente; sin embargo, su uso es generalizado entre los docentes.

En este sentido, se presenta ***Guía para el Profesor: Orientaciones para el desarrollo del curso de Inglés I (Programa 2016)***, cuyo objetivo es asesorarlo en la adaptación de las actividades de los materiales didácticos comerciales, desde la perspectiva de los enfoques didáctico y disciplinario de la asignatura -enfoque comunicativo y enfoque accional- a las temáticas y contenidos del programa de Inglés I para que los estudiantes alcancen los aprendizajes.

El *Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades* (2020) define a la **GUÍA PARA EL PROFESOR, RUBRO III-C** de la siguiente manera:

Es 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).

Con base en esta definición, la primera parte del trabajo ofrece el marco conceptual y metodológico en el que, desde la perspectiva del enfoque comunicativo y del enfoque accional, se abordan los conceptos clave: vocabulario, comprensión de lectura (*Reading*), comprensión auditiva (*Listening*), expresión e interacción escrita (*Writing / Reading*), expresión e interacción oral (*Speaking / Listening*), componente actitudinal, actividades de la lengua, nivel A1 del MCER, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Como puede observarse, los conceptos clave se relacionan con las habilidades de la lengua y con nociones utilizadas en el diseño de los *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I – IV* (2016) tomadas del MCER.

Asimismo, en la segunda sección de la guía, aparecen las propuestas para el desarrollo de habilidades de la lengua, adaptando las actividades de los materiales comerciales a los contenidos del programa de Inglés I, las cuales incluyen sugerencias de estrategias didácticas, actividades de enseñanza aprendizaje y los materiales de apoyo necesarios. Cada propuesta también desarrolla un análisis de los libros comerciales con sus fortalezas y sus puntos problemáticos y ofrece ideas para su resolución.

Finalmente, se indican las fuentes consultadas para la elaboración del marco conceptual y metodológico y el diseño de las propuestas.

La tabla a continuación indica las unidades, los aprendizajes y los conceptos clave del Programa de Inglés I abordados en la guía.

Unidad	Aprendizaje	Concepto clave
1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros	3. Localiza información específica para extraer datos personales de textos orales y escritos.	Lectura de comprensión (<i>Reading</i>)
1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros	4. Solicita y proporciona sus datos personales y los de otros para comunicarse en el aula de manera oral y escrita.	Expresión e interacción escrita (<i>Writing / Reading</i>)
1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros	4. Solicita y proporciona sus datos personales y los de otros para comunicarse en el aula de manera oral y escrita.	Componente actitudinal
2. Describir a la familia y a los amigos	1. Identifica y utiliza vocabulario y frases para describir relaciones de parentesco y estados de ánimo de manera oral y escrita.	Expresión e interacción escrita (<i>Writing / Reading</i>)
2. Describir a la familia y a los amigos	1. Identifica y utiliza vocabulario y frases para describir relaciones de parentesco y estados de ánimo de manera oral y escrita.	Vocabulario
2. Describir a la familia y a los amigos	4. Intercambia información para comunicar relaciones de parentesco.	Enfoque comunicativo-accional
3. Describir la casa y las pertenencias	1. Identifica y utiliza expresiones para describir habitaciones, mobiliario y objetos de uso personal de manera oral y escrita.	Comprensión auditiva (<i>Listening</i>)
4. Expresar preferencias y necesidades	3. Identifica y utiliza expresiones, de manera oral y escrita, para referirse a lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, con relación a objetos cotidianos.	Expresión e interacción oral (<i>Speaking / Listening</i>)

Es importante hacer hincapié en que los modelos y estrategias que aporta el marco conceptual y metodológico de la guía para la planificación basada en el enfoque accional, el desarrollo de las habilidades de la lengua: *Reading*, *Listening*, *Writing* y *Speaking*, así como para las actividades de enseñanza de vocabulario y de componentes actitudinales, pueden ser utilizados para cualquier unidad o aprendizaje del programa. Es decir, aunque las propuestas se fundamentaron en unidades y aprendizajes específicos, son un modelo que orienta en el diseño o adaptación de las actividades didácticas para alcanzar los aprendizajes relacionados con las habilidades de la lengua que proponen los *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I – IV* (2016), o bien, para diseñar estrategias didácticas de las unidades de los programas bajo el enfoque accional.

Otro aspecto relevante que hay que señalar es que el uso de las actividades e imágenes tomadas de los libros comerciales es única y exclusivamente con fines didácticos y en cada propuesta se hacen las citas para dar los créditos correspondientes.

1. Marco conceptual y metodológico

En este apartado aparece la teoría que fundamenta los conceptos clave abordados y las propuestas para el desarrollo de habilidades de la lengua con actividades de materiales comerciales.

En primer lugar, se exploran los enfoques disciplinario y didáctico de la asignatura: enfoque comunicativo y enfoque accional. Posteriormente, se hace referencia al vocabulario y a las habilidades de la lengua: comprensión de lectura (*Reading*), comprensión auditiva (*Listening*), expresión e interacción escrita (*Writing / Reading*), expresión e interacción oral (*Speaking / Listening*). Más adelante, se reflexiona sobre el componente actitudinal y los elementos que lo conforman y se describen las actividades de la lengua, que son pieza fundamental en la redacción de los aprendizajes de los *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I – IV* (2016). Finalmente, se revisa el nivel A1 del MCER y se examinan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

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 (ENCCH, 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 del 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 cómo 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 de únicamente localizarla. (CCH, 2002:64–65, Programas de Estudio de Inglés I–IV).

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. (CCH, 2002: –6465 Programas de Estudio de Inglés I–IV).

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. (CCH, 2002:65 Programas de Estudio de Inglés I–IV).

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. (CCH, 2002:64–65, Programas de Estudio de Inglés I–IV).

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, es claro 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* (PEATLCI) (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 almacenamiento 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 autoexaminación, 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: 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: 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 37 rones 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 por lo 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 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 formuladas, 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 conocimientos 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, 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

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.

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 (Ibídem pág. 13).

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 en muchas formas de aprendizaje como la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos (Cervantes, 2008).

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 (Cervantes, 2008)).

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 (Cervantes, 2008).

1.10. Nivel A1 del MCER

El MCER describe los niveles de dominio de la lengua requeridos por los diversos exámenes y programas de evaluación que existen, con el fin de realizar comparaciones

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.

entre distintos sistemas de certificaciones con mayor facilidad. Para tal fin, el documento desarrolló un esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia que proporcionan un cuadro conceptual para delinear el funcionamiento de su sistema, el cual contiene un marco general de seis niveles que cubren el grado de aprendizaje de los estudiantes de lenguas (Cervantes, 2008).

El nivel A1 (*Acceso*) es el nivel más bajo de dominio de la lengua establecido en el MCER. No obstante, los alumnos de este nivel, aún con elementos lingüísticos muy limitados, son capaces de realizar tareas concretas y adecuadas a sus necesidades. La escala global de los niveles comunes de referencia establece que el usuario básico A1:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (Cervantes, 2008, p. 26).

Tales descriptores hacen referencia a tareas de la vida real. Sin embargo, en el contexto del aula de lenguas se puede incluir otro tipo de tareas que quizá impliquen ingredientes lúdicos, dependiendo de la edad de los aprendientes (Cervantes, 2008).

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, 2008, p. 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 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, 2008, p. 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 en el momento de su uso y presentación (Díaz Barriga, 2008, p. 143).

1.12. Estrategias de aprendizaje

De acuerdo con F. Díaz, “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, 2008, p. 234). La 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, 2008, p. 234).

Para Díaz Barriga, 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, 2008, p. 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 (1990), 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, pp. 44-46).

2. Propuestas de actividades

En este apartado se presentan las propuestas para el desarrollo de habilidades con la adaptación de algunas actividades de libros comerciales a las temáticas, contenidos y aprendizajes del programa de Inglés I. Como ya se mencionó en la introducción de este documento, cada propuesta hace un análisis de las actividades en cuestión desde los enfoques disciplinario y didáctico de la asignatura, a fin de definir el desarrollo para su adaptación. También se enumeran los puntos problemáticos que presentan para mostrar el plan de adecuación y, al pie de cada imagen, aparece la cita del libro del que fue tomada para dar los créditos correspondientes.

Aunque se desarrollan actividades sólo para algunos aprendizajes de las unidades del programa, los modelos que se utilizan pueden aplicarse a cualquier actividad y/o aprendizaje que se refiera a la misma actividad de la lengua o habilidad. Las unidades y los aprendizajes abordados en las propuestas están marcados en recuadros.

2.1. Enfoque Comunicativo-accional

Propósito general de Inglés I:

El alumno será capaz de describirse a sí mismo y a otros, además, intercambiará en forma sencilla, información sobre su familia, pertenencias y entorno inmediato de manera oral y escrita.

Propósitos de las unidades

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará datos personales, de manera oral y escrita, para iniciar la comunicación en el aula.

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.

Unidad 3. Describir la casa y las pertenencias

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para describir partes y artículos de la casa, así como las relaciones de pertenencia entre el objeto y el propietario, de manera oral y escrita.

Unidad 4. Expresar preferencias y necesidades

Al finalizar la unidad, el alumno: Interactuará, de manera oral y escrita, para compartir información sobre lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, en relación con actividades diversas.

Aprendizajes

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

El alumno:

1. Identifica y utiliza vocabulario y frases para describir relaciones de parentesco y estados de ánimo, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

2. Identifica características físicas y rasgos de personalidad, en textos orales y escritos breves para reconocer las individualidades.

Habilidades involucradas:

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

3. Proporciona información sobre estados de ánimo, apariencia física y rasgos de personalidad, de manera oral y escrita, para describirse a sí mismo y a otros.

Habilidades involucradas:

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

4. Intercambia información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de otros, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Speaking / Listening*) y escrita (*Writing / Reading*)

Análisis para determinar su tratamiento

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. Las actividades de aprendizaje se diseñan para que el alumno comprenda y produzca textos orales y escritos en lengua extranjera y lleve a cabo **tareas** en contextos específicos propias del enfoque accional que privilegia la socialización de la información y el trabajo colaborativo. Este enfoque, según establece el programa,

promueve el uso social de las tareas comunicativas, en las que tanto el alumno como los hablantes de una lengua son considerados agentes sociales (ENCCH, 2016, p. 15).

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.

Ahora bien, si solo se tomara en cuenta el enfoque comunicativo para seleccionar los materiales y actividades que permitan lograr el cuarto aprendizaje mostrado anteriormente, correspondiente a la Unidad 2 de Inglés I, se consideraría principalmente el componente pragmático del mismo: **Preguntar y responder sobre la personalidad y la apariencia física**, no solamente porque está en negritas, lo que indica que es nuevo, sino porque corresponde en gran medida al aprendizaje. Además, se buscarían situaciones comunicativas para aplicar los contenidos gramaticales: Frases nominales de uno o dos adjetivos + sustantivo; posesivo anglosajón; palabras interrogativas; verbo *To Be, To Have* en presente simple.

No sería necesario diseñar actividades para presentar primero todos los contenidos conceptuales, ni todas las habilidades en la misma medida. En este caso tanto el contenido central como el aprendizaje apuntan a la interacción, y el profesor tendría que estar consciente que en aprendizajes previos se habrían desarrollado la comprensión y la expresión con el tema de descripciones de personas y familiares.

Sin embargo, si se quiere implementar el enfoque por tareas como aproximación metodológica del enfoque accional, sería importante una visión más global, considerando el propósito de la unidad y todos los aprendizajes necesarios para llegar al aprendizaje 4: *Intercambia información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de otros, de manera oral y escrita*. Además, otra diferencia importante sería que, desde el principio de la unidad, el alumno sabe que todas las actividades son pasos del proceso de elaboración de una tarea final.

Así pues, en este apartado, desde el enfoque accional, se van a seleccionar y secuenciar materiales para que los alumnos integren todos aprendizajes de la unidad, iniciando con actividades de comprensión auditiva y de lectura básicos, ejercicios de vocabulario y expresión escrita y posteriormente trasladarlos al ámbito de la interacción oral

y escrita en una tarea comunicativa que implique la elaboración de un producto y su presentación ante los compañeros.

Antes de presentar aspectos gramaticales, se inicia con la lectura de textos que provean a los alumnos input suficiente para motivarlos, modelar vocabulario, signos de puntuación, enlace de oraciones y formato escrito.

Para abordar este aprendizaje bajo el enfoque comunicativo-accional se tomará como base la Unidad 1 y 2, tituladas “*My school*” y “*People around me*” del libro Blue Skies 1, y se conjuntarán con actividades que tomarán tres sesiones.

En el capítulo 7 del MCER se explican algunas condiciones y restricciones que repercuten en la dificultad de las tareas de comprensión como el apoyo para la realización de la tarea, las características de los textos y el tipo de respuesta exigida. Disponer de una fase preparatoria proporciona orientación y sirve para activar conocimientos previos; crear expectativas, dotar de conocimientos básicos necesarios. Activar conocimientos esquemáticos previos y filtrar ciertas dificultades lingüísticas durante una fase previa a la comprensión oral, a la comprensión escrita o a la visualización reducen notablemente la dificultad en el procesamiento de la tarea y, con ello, su complejidad.

En cuanto a las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión se menciona el grado de *contextualización*, ya que se puede facilitar la realización de la tarea ofreciendo información suficiente y adecuada respecto a los participantes, los papeles que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos, el entorno e instrucciones u orientaciones adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea. Además, el grado de *ayuda lingüística* proporcionada: ensayar la tarea, o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria, y disponer de apoyo lingüístico (palabras clave, etc.), contribuye, en las actividades de interacción, a crear expectativas, a recordar experiencias anteriores y a activar conocimientos previos y esquemas adquiridos. Las actividades previas a las tareas de expresión se pueden hacer más fáciles, obviamente, proporcionando recursos tales como obras de consulta, modelos adecuados y la ayuda de otras personas. Finalmente, en cuanto menos *tiempo* se tenga para la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultará ésta. Para el nivel A1 se requiere de tiempo suficiente para planificar, crear, revisar y corregir los textos, lo que suele ocurrir en las tareas de interacción que no requieren una respuesta inmediata.

Tomando en cuenta estas consideraciones generales, para el diseño de una secuencia de actividades se proponen 8 etapas en la realización de una tarea, retomando a Cassany, (1999) y Fernández y Navarro, (2010):

1. Motivación: establecimiento de la tarea final. Es importante impulsar la motivación de los estudiantes, haciendo énfasis en la utilidad de la tarea final.
2. Activación de los conocimientos previos: Es necesario que los alumnos estén conscientes de que ya tienen ciertos conocimientos sobre el tema de la unidad.
3. Formar hipótesis: En este paso, los alumnos se dan cuenta de qué es lo que deben aprender para llevar a cabo la tarea final.
4. Presentación de un modelo: Es fundamental que los alumnos sepan qué se espera de ellos en la tarea final.
5. Atención a las formas lingüísticas: Es esencial enfocar la atención de los alumnos a la forma y función de las estructuras gramaticales necesarias para que lleven a cabo la tarea final satisfactoriamente.
6. Práctica controlada: Los alumnos deben realizar algunos ensayos previos semejantes a la tarea final.
7. Práctica independiente: En este paso, los alumnos pueden hacer uso de los recursos lingüísticos con libertad y autonomía, mientras el docente supervisa.
8. Evaluación: Valoración tanto del desempeño de los alumnos en todo el proceso, como el logro de la tarea final.

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.

Lo más complicado es contextualizar una tarea de manera que responda a una necesidad real de interacción, es decir una situación a la que muy probablemente se enfrenten los alumnos que requiera del uso del idioma extranjero. En el caso de la Unidad 2 de Inglés I, con el material disponible la tarea que se diseñó requiere que los alumnos describan a un amigo y a dos familiares en fichas que incluyan imágenes, descripciones de su personalidad, estados de ánimo y apariencia física. Sin embargo, faltaría en el material comercial el contexto de la vida real en la que este producto y este tipo de interacción serían necesarios. El profesor tendría que proveer de este contexto y adecuar la tarea final, por

ejemplo, para describir a un familiar perdido en un parque de diversiones o rellenar un formato como requisito para recibir a un estudiante de intercambio académico.

Propuesta de actividades basada en un material comercial

Material:

Blue Skies 1

Actividad:

La propuesta está basada en la Unidad 1 “*My school*” y 2 “*People around me*” y en las 8 etapas del Enfoque Basado en Tareas.

- Definición de la tarea final

Los alumnos elaboran y presentan a sus compañeros tres fichas en las que describan a un amigo y a dos familiares con imágenes y oraciones breves sobre su personalidad, apariencia física y ocupación o materia favorita.

1. Motivación: Se les pregunta a los alumnos si les gusta ver fotos de familiares y amigos de otras personas. El profesor explica cómo se pregunta por la apariencia física y cómo se pregunta por la personalidad. El profesor puede mostrar una foto de un familiar o amigo y dar una breve descripción mencionando edad, personalidad y físico.
2. Activación de los conocimientos previos: Se repasa vocabulario sobre relaciones de parentesco, personalidad y atributos físicos, con los audios y ejercicios de las pp. 16, 28, y 32. Posteriormente los alumnos organizan el vocabulario por medio de campos semánticos y añaden palabras nuevas.
3. Formar hipótesis: Se explica la tarea a realizar. El profesor anota preguntas en el pizarrón sobre la información relevante de amigos o familiares.
4. Presentación de un modelo: Se presenta el texto de la p. 35 y el de la p. 99 como muestra del producto que los alumnos van a elaborar. Se realiza lectura de ojeada y selectiva para resolver los ejercicios planteados. Se analiza la información de cada ficha y se realiza una rúbrica para evaluar el producto final.
5. Atención a las formas lingüísticas: Se lee el texto de las pp. 21 y 32 del libro, se resuelven los ejercicios de lectura y se subrayan los elementos lingüísticos necesarios para elaborar las fichas. Se resuelven diferentes ejercicios del libro para repasar las estructuras gramaticales de la unidad enfocadas a la descripción de familiares y amigos. También se realiza una tabla para contrastar el uso de *have/has* vs. *is/are*. Además, escuchan audios y resuelven ejercicios para practicar la

entonación y estructura de preguntas con el verbo *to be – have*, pp. 15 y 17. El profesor destaca las diferentes preguntas que pueden hacerse para intercambiar información sobre amigos y familiares. Los alumnos toman nota y las practican para la última actividad de presentación oral.

6. Práctica controlada: Los alumnos llevan a clase las fotos de un amigo y dos familiares e imágenes relacionadas con sus ocupaciones. Se revisa nuevamente los textos modelo y escriben varias oraciones para describir las imágenes que trajeron. El profesor resuelve dudas y pone ejemplos en el pizarrón de oraciones significativas, así como de las preguntas que deben contestarse en las fichas.
 7. Práctica independiente: Los alumnos pegan en 1/4 de cartulina las imágenes y pasan en limpio la descripción de sus familiares y amigos. También puede hacerse de manera digital y compartirlo en línea con sus compañeros. Los alumnos ensayan para la presentación oral de sus fichas y el profesor resuelve dudas de pronunciación y entonación.
 8. Evaluación: Los alumnos presentan sus fichas, y contestan preguntas del profesor o de sus compañeros sobre el contenido de estas. El resto de la clase evalúa las presentaciones con la rúbrica elaborada anteriormente.
-

TASK: DESCRIBING FAMILY AND FRIENDS

1. Warm up

What do you know about your friends' family? What do they look like? What are they like?
I'm going to show you some of my favorite pictures....

2. Vocabulary

a) Listen to the audios and complete the exercises below

Family tree

My family

Complete the family tree with the words in the box. Then, listen and check your answers.

VOCABULARY

father sister cousin grandmother

Hi! I'm Jason and this is my family.

my grandfather

my (1) _____

my parents

my uncle

my aunt

my (2) _____

my mother

my cousin

my (3) _____

my (4) _____

me

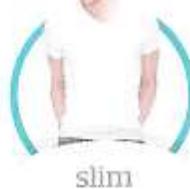
my brother

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 16, CD1, track 20.

APPEARANCE AND PERSONALITY

What do they look like?

VOCABULARY  Match the opposites. Then, listen and check your answers.

				
chubby	old	short hair	short	blond hair
				
young	long hair	slim	dark hair	tall

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 28, CD1, track 32.

WHAT IS YOUR FRIEND LIKE?

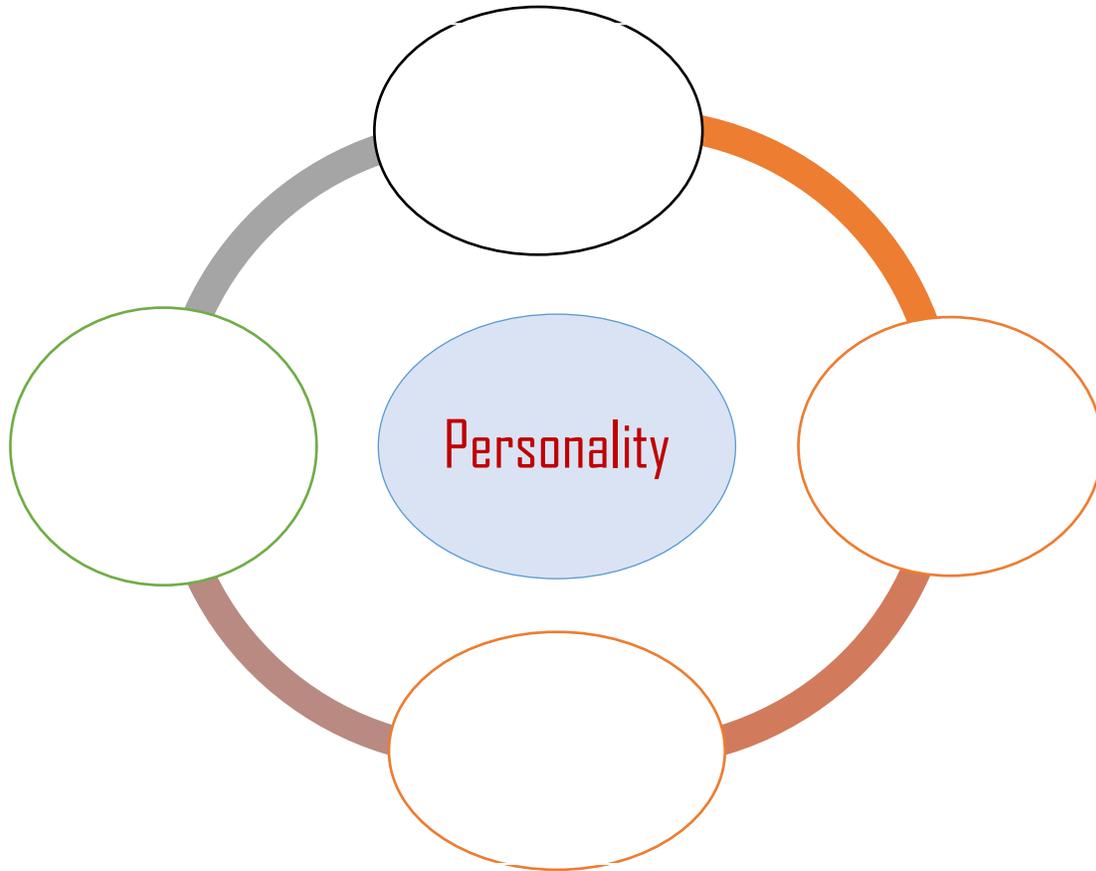
VOCABULARY  Listen and repeat. What do the words below the pictures mean? Which ones would you use to describe yourself?

			
smart	happy	sad	angry
			
friendly	serious	shy	silly

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 32, CD1, track 38.

Now, create semantic maps with family relations, appearance, and personality.

b) Use the words seen before and add new words to describe yourself, your family, or friends



Own elaboration.

3. What do you want to know about my family?

In this lesson you will create three cards describing some family members and a friend.

Think about the following questions and share some answers:

- Who's your best friend?
- What do you have in common?
- How are you different?
- Who's your favorite relative?
- What is he or she like? How old is he?
- Who do you look like in your family?
- What does he/she look like?

4. Describing family and friends

a) Read the following texts and answer the questions below. You are going to write similar descriptions as a final task.

Culture Page 1

A Look at the pictures below and match the people with the places they work at. Then, listen, read and check your answers.

First jobs



Hi, I'm Kelly! I'm 16 years old. I'm a waitress at my dad's Italian restaurant. This is my best friend, Ann. She's a waitress at our restaurant, too. It's our first job, and we love it!

This is my brother, Greg. He's 21. He's a music student and he's a salesperson, too. He is very good at his job and a very funny person. People love him.

This is our mom, Linda. She's a nurse at a big hospital. All the nurses and doctors at the hospital think she's great. I want to be a nurse or a doctor one day, too!

B Read the text again and complete the sentences.

- Kelly and Ann are waitresses at a(n) _____ restaurant.
- Greg is _____ years old.
- Greg is very _____.
- _____ is Kelly's mother.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 99, CD2, track 59.

b) Read Greg's description again. What kind of information does it have?

age personality physical appearance family relations
 occupation favorite school subject

Own elaboration.

MY BEST FRIEND FRANK

a) Underline the information related to age, personality, physical appearance, and favorite school subject.

G | Read and write T for True or F for False.

This is my new classmate and my best friend, Frank. He's 17 years old and he's a very friendly person. Frank has short blond hair and brown eyes. He's tall, slim and very handsome. His favorite subject is Math and he's really good at it. He helps me with my homework, too. He's very smart. We both like our Math teacher, Mr. Grace. He's funny.

Frank is from a big family, so he helps his mom with the housework. He cleans his room, he takes out the trash and he even does the laundry. His brothers are a bit lazy, but they help, too. They set the table and do the dishes after every meal. His dad is a doctor and he works a lot, so he doesn't have time to help Frank's mom with the chores.



1. Frank isn't a shy person.
2. Frank's hair is blond.
3. Mr. Grace is very smart.
4. Frank helps his friend with his Math homework.
5. Frank doesn't clean his room.
6. Frank's brothers take out the trash every day.
7. Frank's dad doesn't help with the housework.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 35.

b) Discuss with your teacher what kind of information you will include in your final descriptions. The following chart is an example:

The descriptions:			 	  
1	Present information about, age, personality, physical appearance, family relations, occupation, and favorite school subject.			
2	Contain five sentences with correct punctuation marks.			
3	Use linking words, possessive adjectives and pronouns correctly.			
4	Use verb to be and have to describe people, as well as adjectives.			
5	Include nice photos and images related to the information presented.			

Own elaboration.

5. Meaning and form

a) Read the following descriptions and complete the exercises below.

READ

 **A** | Read the e-mail quickly, What is it about?

From penny@uhf.com
To steve@cldm.net
Subject My new roommates

Hi Steve,

Guess what! I have new roommates, Tina and May. They're two friends from London, England. Tina is very pretty. She has beautiful long hair and green eyes. But she's quite shy and serious. She studies hard every day and she helps me with my homework, too. May's friendly, smart and she's very funny. She has a silly pink and yellow purse and she carries it to school every day. It's so funny!

Write back soon,

Penny



B | Read again and complete the blanks with the correct name.

1. _____ has new roommates.
2. _____ and _____ are English.
3. _____ has green eyes and long hair.
4. _____ is friendly and funny.
5. _____ has a pink and yellow purse.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 32.

F | Read the text and write T for True or F for False

S My name is Carlos and I'm from Mexico. I'm 18 years old and I live in San Diego, California. My best friend is Ryan. He is from California, and we're classmates. We like track and field and we're on the school track and field team. We're good at sports and Mr. Brooks is a great Gym teacher. Ryan is a good student and he's very good at Science and History. I'm not very good at Science, and History isn't my favorite subject. I like Math and Art.



1. Carlos is American.
2. Carlos and Ryan are students.
3. Carlos and Ryan aren't good at track and field.
4. Mr. Brooks is a History teacher.
5. Carlos is good at Science.
6. Carlos's favorite subjects are Math and Art.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 21.

b) Now, underline the descriptions in the previous texts using the verb *be* (*am, is, are* or its contractions 'm, 's, 're) with red and the descriptions using the verb *have* (*have, has*) with blue. Then write them down in the chart below. Add more examples about your own family and friends.

	Be	Have
Name		
Age		
Physical appearance		
Personality		

Own elaboration.

c) Asking and answering questions. Intonation.

LISTEN

A girl is talking about two of her friends. Listen and check (✓).

	Roberto	Gabriella
1. Who's a teacher?		
2. Who has blond hair?		
3. Who isn't tall?		
4. Who's shy?		
5. Who's funny?		
6. Who has green eyes?		
7. Who's married?		
8. Who's Italian?		

Listening

TIP

Before you listen, read the questions carefully.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 33, CD1, track 40.

d) Asking and answering using to be.

GRAMMAR A | Read the tables and the examples.

The verb to be

QUESTIONS	SHORT ANSWERS	
Am I?	Yes, I am.	No, I 'm not.
Are you?	Yes, you are.	No, you aren't.
Is he? she? it?	Yes, he she is.	No, he she isn't.
Are we? you? they?	Yes, we you are.	No, we you aren't.

Possessive Adjectives

PERSONAL PRONOUNS	POSSESSIVE ADJECTIVES
I	my
you	your
he	his
she	her
it	its
we	our
you	your
they	their

Possessive Adjectives go before nouns, without articles.
*This is my new classmate.
Her name is Marie.*

B | Complete the dialogues with the correct form of the verb to be.

- A: _____ you good at Science?
B: No, I _____.
- A: _____ Mr. Clark the new History teacher?
B: Yes, he _____.
- A: _____ Beth good at English?
B: No, she _____ She's good at Spanish.
- A: _____ they your friends?
B: Yes, they _____.
We _____ classmates.

C | Complete the sentences with the correct possessive adjective.

- A: Is that _____ roommate?
B: Yes, _____ name's Bob and he's eighteen.
- Roberta is my best friend. _____ family's from Italy.
- Mark and I are best friends. _____ favorite subject is Art.
- Maria and Anna are from Italy. _____ last name is Ponti.

PRONUNCIATION

A | Listen and notice the difference in intonation between a and b.

- Steven is good at History.
- Is Steven good at History?

B | Listen and repeat.

- You are Spanish. Are you Spanish?
- She's a teacher. Is she a teacher?
- History is my favorite subject. Is History your favorite subject?
- His hair is funny. Is his hair funny?

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 15.

GRAMMAR A | Read the tables.

The verb to have

AFFIRMATIVE	
I	have
You	have
He	has
She	has
It	has
We	have
You	have
They	have

Possessive Case

NAMES / SINGULAR NOUNS

*Marge's hair is blue.
The cat's name is Snowball II.*

REGULAR PLURAL NOUNS

My parents' names are Ken and Rita.

B | Circle the correct words.

- My best friend **has / have** three sisters.
- Uncle Bill is my **mother's brother / brother's mother**.
- My **cousin's / cousins'** names are Paul and Nick.
- We **have / has** a new Geography teacher and he **have / has** funny hair.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 17.

e) Grammar practice

READ

A | Look at the picture. What do you think the girls are talking about? Listen, read and check your answers.

Jane Hey, look! Your favorite movie's on TV tonight! Do you want to watch it?
Sue What movie?
Jane You know. The movie with that famous actor. Oh, what's his name?
Sue Who? What does he look like? Does he have blue eyes?
Jane No, he doesn't. He has brown eyes.
Sue Does he have blond hair?
Jane No, he doesn't. He has short dark hair. Come on! What's his name?
Sue Is he short and handsome?
Jane That's right! And he's from Cuba.
Sue Yes, I know.
Jane Who is he then?
Sue I don't know.

B | Read again and check (✓) the correct picture.



Leonardo DiCaprio



Arty Garcia



Robert Pattinson

C | Talk about your favorite actor/actress.

My favorite actor/actress is...
 He/She is... and...
 He/She has... and... eyes



Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 28, CD1, track 33.

GRAMMAR

B | Complete the blanks with the words in the box.

has sister's my he's her

This is (1) _____ best friend, Carla.
 We are in 10th grade. Carla (2) _____ a brother and a sister. (3) _____ brother is in 8th grade and (4) _____ very good at tennis. Her (5) _____ name is Lucy and she's a baby.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 22.

E | Circle the correct words.

1. My grandpa's / grandpas' name is Alex. He have / has gray hair and he's very funny.
2. My best friend, Mary, have / has two brothers. Mary's / Marys' brothers are very good at basketball.
3. My cousin and I are very good at Math. It's my / our favorite subject.
4. Bob and Carl have / has a sister. His / Their sister is a baby.
5. This is our / you new Music teacher. His / Her name is Mr. Black.
6. My grandparent's / grandparents' cat is black and white.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 20.

E | Choose a, b or c.

1. This is my uncle. _____ name is Bob.
 a. Her b. His c. Your
2. My grandparents live in Mexico City. _____ have a pet dog, Rex.
 a. Our b. They c. Their
3. Mike has a sister. _____ is a nurse.
 a. She b. He c. Her
4. _____ favorite subject is Math. I'm really good at it.
 a. I b. My c. Your

SCORE

4

F | Circle the correct words.

1. My aunt has / have funny hair.
2. What's the new teacher's / teachers' name?
3. Mr. and Mrs. Robinson has / have three children.
4. My parents' / parent's best friends are from Italy.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2016: 22.

6. Preparing final-task: Describing family and friends.

- 🌀 For next class, bring pictures of a friend and two family members. Also bring images related to the chores and jobs they have.
- 🌀 Then write at least five sentences to describe their appearance, personality and family relations, using as an example the texts in Exercise 4.
- 🌀 Remember to pay attention to punctuation marks, use linking words as *and* / *but*, and check that possessive adjectives and pronouns match your subject (he-his-man, or she-her-woman).
- 🌀 Think about possible questions the group may have and prepare your answers for the final presentation.

7. Exchange information about people's appearance, personality, and family relations.

Each student presents his/her description to the group or team, and the teacher or classmates ask 2 or 3 questions about them, for example:

Is your sister good at English? Does your friend have curly hair? How old is your father? What does he look like?

8. Evaluation.

Listen to your classmates and write their names under the correspondent category according to the information presented.

The descriptions:			 	  
1	Present information about age, personality, physical appearance, family relations, occupation, and favorite school subject.			
2	Contain five sentences with correct punctuation marks.			
3	Use linking words, possessive adjectives, and pronouns correctly.			
4	Use the verbs be and have to describe people, as well as adjectives.			
5	Include nice photos and images related to the information presented.			

Own elaboration.

2.2. Vocabulario

Propósito general de Inglés I:

El alumno será capaz de describirse a sí mismo y a otros, además, intercambiará en forma sencilla, información sobre su familia, pertenencias y entorno inmediato de manera oral y escrita.

Propósitos de las unidades

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará datos personales, de manera oral y escrita, para iniciar la comunicación en el aula.

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.

Unidad 3. Describir la casa y las pertenencias

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para describir partes y artículos de la casa, así como las relaciones de pertenencia entre el objeto y el propietario, de manera oral y escrita.

Unidad 4. Expresar preferencias y necesidades

Al finalizar la unidad, el alumno: Interactuará, de manera oral y escrita, para compartir información sobre lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, en relación con actividades diversas.

Aprendizajes

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

El alumno:

1. Identifica y utiliza vocabulario y frases para describir relaciones de parentesco y estados de ánimo, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

2. Identifica características físicas y rasgos de personalidad, en textos orales y escritos breves para reconocer las individualidades.

Habilidades involucradas:

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

3. Proporciona información sobre estados de ánimo, apariencia física y rasgos de personalidad, de manera oral y escrita, para describirse a sí mismo y a otros.

Habilidades involucradas:

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

4. Intercambia información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de otros, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Speaking / Listening*) y escrita (*Writing / Reading*)

Análisis para determinar su tratamiento

A partir del libro de texto *American English File 1, 2nd Ed.*, en esta propuesta se aborda el **aprendizaje 1 de la Unidad 2 de Inglés I: *Identifica y utiliza vocabulario y frases para describir relaciones de parentesco y estados de ánimo, de manera oral y escrita.***

Léxico: Adjetivos para expresar estados de ánimo o sentimientos.

Conocimientos previos:

1. *verb be, affirmative, negative and interrogative*
2. imperativos
3. relaciones de parentesco

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.

Para considerar que conoce 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.

La presente propuesta consiste en complementar las actividades del libro de texto que abordan el vocabulario y las expresiones necesarias para describir estados de ánimo, con el propósito de guiar al alumno en el desarrollo de habilidades para utilizar el nuevo vocabulario por sí mismo, tales como inferencia de significados por contexto, registro organizado, y recursos mnemotécnicos para aumentar la actuación de la memoria.

Actividades 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.

Asimismo, se procurará establecer conexiones con las palabras para hablar de sí mismo o describir experiencias personales.

La planificación consiste en una secuencia de actividades dirigida hacia la comprensión, retención y uso de unidades léxicas y ayudar al alumno a desarrollar estrategias autónomas de aprendizaje o habilidades generales, de acuerdo con el Programa.

Las actividades se llevan a cabo en el siguiente orden: identificación del grupo de palabras al inicio de la clase (primera exposición); utilización en actividades durante el desarrollo de las actividades (segunda exposición); trabajo fuera de clase para utilización de manera autónoma, tomando en cuenta ortografía y pronunciación (tercera exposición). Con el primer ejercicio, los alumnos identificarán el significado de las palabras asociadas a los sentimientos expresados en las imágenes (1. *Vocabulary*, pág. 16). Posteriormente, las integrarán por medio de actividades que les permitan comprenderlas y transferirlas a la memoria de largo plazo.

Puntos problemáticos

Lograr que el nuevo vocabulario alcance la memoria de largo plazo, después de leer, escribir, escuchar y/o decir la misma palabra en diferentes contextos de manera reiterada.

Por otro lado, el aprendizaje seleccionado del Programa no especifica si expresiones que describen sensaciones (*I'm hungry, I'm cold o I'm hot*) son consideradas estados de ánimo (*I'm happy/sad*) o deben evitarse al utilizar los adjetivos para describir tipos de personalidad. No obstante, se abordan en la propuesta debido a que, además de venir así en la lección del libro, tienen la misma estructura gramatical que la descripción de estados de ánimo, pero para los hispanoparlantes representan una discordancia de significado cuando se traducen de manera literal.

Propuesta de actividades basada en un material comercial

Material:

American English File 1

American English File 1, Teacher's Book.

American English File 1, iChecker CD, disco para el alumno.

Actividad:

La propuesta está basada en: *Unit 2C, After 300 feet, turn right.*

Habilidad: Comprensión de lectura

El docente dibuja caras en el pizarrón (*happy, sad, angry*) y pide a los alumnos los adjetivos para describirlas. Posteriormente, escribe oraciones debajo de ellas: *I'm happy today, I'm not angry, I'm not sad.* Luego hace mímica para representar *hot, cold* y escribe las frases con be para describir las sensaciones: una negativa, otra afirmativa: *I'm cold, I'm not hot.*

Los alumnos escriben en frases para describir cómo se sienten y cómo no se sienten. Se verifican las respuestas, ortografía y pronunciación.

El docente presenta el ejercicio **Vocabulary: Feelings** y pide a los alumnos que vean las imágenes y lean las palabras para relacionarlas, tratando de inferir las que desconozcan o no recuerden bien. Se verifican las respuestas de **1. a** por medio del audio y se corrigen en caso de ser necesario. Se reproduce otra vez el audio, pausando para que los alumnos repitan. Por su dificultad, se pone especial atención a la pronunciación de *thirsty, angry, hungry, stressed, bored, tired.*

Los alumnos leen la nota sobre **Collocation** para identificar las diferencias entre español e inglés. El docente modela la actividad del ejercicio **c.** agregando *very, really, not.* Los alumnos dicen oraciones afirmativas y negativas sobre ellos mismos: *I'm really hungry, I'm not very happy, I'm not bored.* Los alumnos, en parejas, describen las imágenes, cubriendo las palabras. El docente modela la actividad: *"Number 1, He's worried, he's not hungry; Number 2, She's really happy, she's not bored, Number 9, She's very cold."*

Listening & Reading a, los alumnos observan la imagen y describen los estados de ánimo y sensaciones de los miembros de la familia usando frases afirmativas y negativas para completar la tabla. Trabajan en parejas para predecir la secuencia de eventos en las imágenes. Posteriormente, escuchan el audio y verifican sus predicciones.

Se continúa con **Listening & Reading b.** Los alumnos trabajan en parejas para inferir el significado de los imperativos resaltados en amarillo, de acuerdo con las

instrucciones del libro, el docente aclara dudas de significado. Se siguen las instrucciones del libro para **Listening & Reading c** y se verifican respuestas.

El docente reactiva los conocimientos previos de los estudiantes respecto a los imperativos usados en clase, vistos en la Unidad 1 del programa, los organiza en dos secciones, negativa y afirmativa.

Grammar. Los estudiantes observan las frases en amarillo para que los alumnos infieran el llenado de la tabla **a.** (*Imperatives/Suggestions*). Se explica la importancia de la palabra *Please* para suavizar solicitudes (*I'm hot, open the window, please.*); el uso de *Let's* para hacer propuestas que incluyan a quien sugiere (*I'm hungry. Let's go to the cafeteria.*).

Se continúa con las páginas 126 y 127. *Grammar Bank.* Ejercicio 2C; el resto de los ejercicios p. 17, de acuerdo con las instrucciones.

Los estudiantes escuchan en el *iChecker CD* cinco diferentes situaciones (*Audiobank, Exercise 5: Where are they?*) y responden en la tabla diseñada exprofeso.

Speaking What's the matter? Diálogos A y B, pp. 101, 106. El docente modela la actividad con ayuda de un estudiante. Los estudiantes trabajan en parejas, después cambian de rol con otro compañero. Los alumnos agregan dos pares de frases y respuestas al juego de *Domino* del material fotocopiado entregado por su profesora (*Teacher's Book*, p. 213) y juegan en grupos de tres a cinco.

De tarea, los estudiantes diseñan una encuesta para realizarla con al menos 20 estudiantes fuera del salón de clases. Los resultados se reportarán por escrito.

Respecto del desarrollo de habilidades generales, Campirán (2000) sugiere una Bitácora COL, la cual se "... elabora para apoyar la memoria y estimular procesos de pensamiento. Es importante recalcar que ésta debe elaborarse con convicción, es decir voluntariamente. [...]. La bitácora COL consiste en:

1. Propiciar su elaboración.
2. Responder las preguntas sin explicación alguna de manera escrita.
3. Leer en grupo.
4. Retroalimentar el contenido por parte del grupo y del mediador.
5. Hacer metacognición de la dinámica.
6. Hacer la siguiente bitácora y así sucesivamente".

Ejemplo:

The diagram shows a central rectangular box with a blue border. Inside the box, there are three sections, each with a question in blue cursive and several horizontal lines for writing. The questions are: "What happened?", "How did I feel?", and "What did I learn?". On the left and right sides of the box, there are large red curved arrows pointing downwards, suggesting a continuous cycle or reflection process.

Own elaboration.

1. Look at your teacher's drawings on the board and describe them. How does he/she feel? What about you?

- I'm _____
- I'm not _____
- _____
- _____
- _____

2. Vocabulary: feelings.

1 VOCABULARY feelings

a Match the words and pictures.

<input type="checkbox"/> hungry	<input type="checkbox"/> sad	<input type="checkbox"/> bored
<input type="checkbox"/> hot	<input type="checkbox"/> thirsty	<input type="checkbox"/> happy
<input type="checkbox"/> angry	<input type="checkbox"/> cold	<input type="checkbox"/> stressed
<input type="checkbox"/> tired	<input checked="" type="checkbox"/> worried	

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017a: 16.

Look at the images, read the words and match (try to infer the meaning if necessary). Listen to the audio and check your answers.

Listen to the audio again and repeat. Pay special attention to the pronunciation of thirsty, angry, hungry, stressed, bored, tired.

3. Read the note: "Collocation" and identify the differences between English and Spanish.

4. Cover the words and look at the pictures. Make affirmative and negative sentences about how you feel.

Collocation
Use *be + hungry, thirsty, hot, etc.*,
e.g., *I'm very hungry.*
NOT *I have very hungry.*

- b 1.68 » Listen and check. Repeat the phrases
- c Cover the words and look at the pictures. Make and sentences about how you feel and tell your partner.

I'm really hungry.
I'm very tired.
I'm not hot.

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017a: 16, CD1, track 68.

In pairs, describe what you see on the images.

For example: He's worried, he's not hungry; She's really happy, she's not bored; She's very cold...

5. Listening & reading. Before you listen, look at the image and describe the feelings of the family members. Complete the following chart.

a) Mother	1) She is really stressed; she is not happy.
b) Father	2)
c) Daughter	3)
d) Son	4)

Own elaboration.

6. In pairs, look at the images and predict the correct order. Then listen and check.

2 LISTENING & READING

a 1.69 The Carter family is on vacation. Look at the pictures. Listen and number them 1-5.



Taken from Latham-Koenig et al, 2017a: 16, CD1, track 69.

7. Listen again and read. Try to guess what the highlighted phrases mean.

b Listen again and read. Try to guess what the highlighted phrases mean.

1 **GPS** After 100 feet, **turn right**.
Turn right.
Mom Please **slow down!** This road is very dangerous.
Dad **Don't worry.** You know I'm a good driver.
Mom **Be careful!**

2 **Suzy** Dad, this music is terrible. Can you turn it off?
Dad OK.
Tim Dad, I'm really hot. **Turn the air conditioning on,** please.
Dad Are you hot, Suzy?
Suzy No, I'm cold.
Mom **Open your window,** Tim.

3 **Suzy** I'm thirsty. Where's the water?
Mom Here you are.
Tim I'm hungry. Can we stop soon?
Mom **Let's stop at that service station.**
Dad OK.

4 **Tim** **Give me my iPod.**
Suzy This is my iPod!
Dad **Be quiet!**
Tim Are we there yet? I'm bored.
Dad It's not far now. Only 15 miles.
Tim Can you turn the radio on please, Mom?
Mom OK.
Dad Oh, no!

5 **Suzy** Where are we?
Dad We're here. At the hotel.
Tim Great!
Mom **Don't park here.** Look at that sign. No parking.
Dad Don't worry. It's OK. **Come on. Let's go.**

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017a: 17, CD1, track 69.

8. Listen to the end of the story. What are the two problems the family has?

c 1 70))) Listen to the end of the story. What are the two problems the family has?



0

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017a: 17, CD1, track 70.

9. Look at the highlighted phrases.
Then complete the chart.

3 GRAMMAR imperatives, let's

a Look at the highlighted phrases in 2b. Then complete the chart

Imperatives		
<input checked="" type="checkbox"/>	Turn right!	_____ here!
<input type="checkbox"/>	_____ right!	Don't park here!
Suggestions		
_____ stop at that service station.		
Come on. Let's _____		

Taken from Latham-Koenig et al, 2017a: 17.

10. Listen and repeat.

2C imperatives, let's

- 1 Open the door. Turn right.
Don't worry. Don't stop.
Be quiet, please. Please sit down.
- 2 Let's go home. Let's wait.

(1 71))

- 1 Use imperatives to give orders or instructions.
- [+] imperatives = verb (base form).
 - [-] imperatives = *don't* + verb (base form).
 - Add *please* to be polite: *Open the door, please.*
 - We often use *be* + adjective in imperatives: *Be quiet, Be careful,* etc.
 - Don't use a pronoun with imperatives: *Be quiet.*
- 2 Use *Let's* + verb (base form) to make suggestions.
Use *Let's not* + verb to make a negative suggestion: *Let's not wait.*

Taken from Latham-Koenig et al, 2017a: 126, CD1, track 71.

11. Complete.

2C

a Complete with a verb from the list. Use a or a imperative.

be go have open park read speak take turn on worry

- A It's hot. B *Open* the window.
A I'm very sorry. B *Don't worry.* It isn't a problem.
- 1 A I'm bored. B _____ the TV.
2 A *No entiendo.* B This is an English class. Please _____ Spanish.
3 A I'm tired. B It's late. _____ to bed.
4 A Is this book good? B No, it isn't. _____ it.
5 A I'm hungry. B _____ a sandwich.
6 A Look at those animals. B _____ careful. They're dangerous.
7 A It's raining. B _____ an umbrella.
8 A Where is our hotel? B It's over there. _____ here.

b Complete with *Let's* and a verb from the list.

close go open sit down stop turn off

- It's hot. *Let's open* the window.
1 Come on. _____
2 It's late. _____ the TV and go to bed.
3 I'm tired. _____
4 It's very cold in here. _____ the window.
5 There's a service station. _____ and have a coffee.

← p.17

Taken from Latham-Koenig et al, 2017a: 127.

12. Look at the pictures in 2 and cover the dialogues.
and cover the dialogues.

c Look at the pictures in 2 and cover the dialogues. Can you remember the imperatives and suggestions with each picture?

d What do the signs mean? Use a verb phrase from the list in a or imperative.

be careful cross the road now go in here
smoke here listen to music here take photos
turn left turn off your phone eat or drink here



e Cover the list and look at the pictures. Can you remember the phrases?

Taken from Latham-Koenig et al, 2017a: 17.

13. Listen to the audio and complete the chart.

Problem	Solution
1) Example: They are bored.	They see a movie.
2)	
3)	
4)	
5)	

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017a: CD iChecker, file 2C.

2C WHAT'S THE MATTER?

Student A

a Read the conversation.

- A What's the matter?
 B I'm sad.
 A Don't be sad. Cheer up.
 B Thanks.

b Have four conversations with B. Ask B *What's the matter?* B answers. Then choose a phrase below.

Relax. Take a vacation. Open the window.
 Have a drink. Don't worry.

c Change roles. B asks you *What's the matter?* You answer with 1 below. B responds with a phrase. Then you respond, e.g., *Thanks, OK, Good idea, etc.*

- 1 I'm bored. 3 I'm tired.
 2 I'm cold. 4 I'm hungry.

d Cover the phrases and do all eight conversations again from memory.

14. Speaking. What's the matter?

2C WHAT'S THE MATTER? Student B

a Read the conversation.

- A What's the matter?
 B I'm sad.
 A Don't be sad. Cheer up.
 B Thanks.

b Have four conversations with A. A asks you *What's the matter?* You answer with 1 below. A responds with a phrase. Then you respond, e.g., *Thanks, OK, Good idea, etc.*

- 1 I'm hot. 2 I'm thirsty. 3 I'm worried. 4 I'm stressed.

c Have four more conversations. Ask A *What's the matter?* A answers. Then choose a phrase below.

Close the window.
 Have a sandwich.
 Read a book.
 Sit down.

d Cover the phrases and do all eight conversations again from memory.

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017a: 106.

15. Add two phrases with answers the Memory game. Form groups of five and have fun!

2C COMMUNICATIVE Dominoes

This is a library.	This room is very hot.
Turn on the air conditioning.	I'm thirsty.
Let's have a drink.	I'm tired.
Sit down.	I'm hungry.
Have a sandwich.	My camera's expensive.
Please be careful with it.	This road is dangerous.
Slow down, please.	It's cold.
Close the window.	What's the matter?
I'm worried.	Let's go to lunch.
Good idea!	Don't go in there!
That room is private.	It's 3 o'clock in the morning!
Please turn off the music.	I'm sad.
Cheer up!	Turn left.
Where? At the hotel?	Don't eat or drink in here.

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017b: 213.

Homework. You are going to interview 20 students to find out how most of them feel.

Write questions to design your interview.

How are you today? Are you hungry? Are you thirsty?

Are you cold? Are you hot? Are you tired or bored?

Then, report you results.

Five students are stressed... 7 students are happy... one is bored... etc.

2.3. Comprensión de lectura (*Reading*)

Propósito general de Inglés I:

El alumno será capaz de describirse a sí mismo y a otros, además, intercambiará en forma sencilla, información sobre su familia, pertenencias y entorno inmediato de manera oral y escrita.

Propósitos de las unidades

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará datos personales, de manera oral y escrita, para iniciar la comunicación en el aula.

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.

Unidad 3. Describir la casa y las pertenencias

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para describir partes y artículos de la casa, así como las relaciones de pertenencia entre el objeto y el propietario, de manera oral y escrita.

Unidad 4. Expresar preferencias y necesidades

Al finalizar la unidad, el alumno: Interactuará, de manera oral y escrita, para compartir información sobre lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, en relación con actividades diversas.

Aprendizajes

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

El alumno:

1. Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

2. Identifica y utiliza expresiones de uso frecuente para saludar, despedirse y presentarse a sí mismo y a otros, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*).

3. Localiza información específica para extraer datos personales de textos orales y escritos.

Habilidades involucradas:

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

4. Solicita y proporciona sus datos personales y los de otros para comunicarse en el aula, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Listening /Speaking*) y escrita (*Reading/ Writing*).

Análisis para determinar su tratamiento

El material con el que se articula este aprendizaje es el libro de texto *Blaze 1* y la habilidad que se abordará es la lectura (*Reading*), de acuerdo con el programa de Inglés 1, Unidad 1. En cuanto a la lectura, en el aprendizaje 3 se solicita su parte procedimental, es decir, que los alumnos apliquen **las lecturas de ojeada y selectiva** para establecer el tema y datos específicos en los textos escritos. Otro aspecto, que se retoma son los **contenidos lingüísticos de vocabulario y gramática**, debido a que la lectura (*Reading*) es una habilidad que fomenta la información de entrada (*input*) para el aprendizaje de estos elementos. Además, mediante la aplicación de **la lectura selectiva**, se pueden trabajar **el vocabulario y la gramática** que contengan los textos escritos del material comercial. Sin embargo, como en la mayoría de los libros comerciales, no se abordan los tipos de lectura, ni en su **parte conceptual ni procedimental**, el profesor tendrá que desarrollar estrategias de enseñanza para dar a conocer en qué consisten **los tipos de lectura**, y enseñar a saber cómo aplicarlos.

Es necesario señalar que, al ser Inglés I, unidad 1 de nuestro programa, *se tendrán que introducir los tipos de lectura de ojeada y selectiva, lo que implica trabajar su parte conceptual (qué son), así como su parte procedimental (cómo se aplican)*. De este modo, el profesor realizará estrategias de enseñanza al explicar su parte conceptual, así como la parte procedimental al conducir a los alumnos a saber aplicar estos tipos de lectura. Sin embargo, aunque el profesor inicie el desarrollo de estos tipos de lectura, la intención final es que los alumnos puedan hacerlo de forma autónoma, convirtiéndose así la aplicación de

los tipos de lecturas en habilidades generales, que podrán utilizar de acuerdo con el propósito de lectura que tengan.

Se recuerda que las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje son estrategias cognitivas, que de acuerdo al momento de su aplicación, pueden ser de enseñanza o de aprendizaje, por ejemplo, cuando el profesor le solicita a un alumno identificar algunas palabras clave para responder alguna pregunta, esto sería considerado como una estrategia de enseñanza pero cuando el alumno sea capaz de realizar esta misma estrategia de palabras clave de forma autónoma, se considerará ya una estrategia de aprendizaje, denominadas en nuestro programa como habilidades generales.

En este caso algunas de las estrategias de enseñanza que se podrían utilizar son: señalar el objetivo, actividad focal introductoria, ilustraciones, organizadores gráficos, presentación directa, modelamiento. Las estrategias cognitivas que inicialmente serán de enseñanza son atención dirigida, atención selectiva, agrupamiento, inferencia, toma de notas. Estas mismas estrategias las podrá el alumno utilizar posteriormente como estrategias de aprendizaje, o sea de forma autónoma.

Puntos problemáticos

Concientizar a los alumnos sobre la importancia de recordar 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 basada en un material comercial

Material:

Blaze 1: el libro contiene ocho unidades y cada unidad está formada por seis lecciones.

Actividad:

La propuesta está basada en: Lección 1.1 *Hi!*, Lección 1.4 *What's your...?*, Lección 1.5 *Where....from?* y Lección 1.6 *People at work* de la Unidad 1 *Hello!*

Habilidad: Comprensión de lectura

Etapa de prelectura

- La profesora pregunta a los alumnos sobre sus hábitos de lectura y **cómo obtienen información del texto. Ex. 1** (material complementario).
- La profesora apunta en el pizarrón algunas de las respuestas de los alumnos enfocadas a **estrategias de lectura**.
- Posteriormente, la profesora proyecta la sección de **Reading de la lección 1.1 Hi** (pág. 6 del material comercial) y les pregunta a los alumnos, ¿cuál piensan que es el tipo de formato que presenta ese texto?, hasta que se dé la respuesta de un diálogo. Luego, les pide leer el texto escrito cuando escuchen el texto oral correspondiente.
- Previamente la profesora anota en el pizarrón los títulos de cada diálogo, y junto con los alumnos los conduce a realizar la **lectura de ojeada** y así establecer qué título corresponde a cada diálogo. *Ejercicio 1b.* (pág. 6 del material comercial). La profesora enfatiza la relevancia de **lectura de ojeada** sobre un texto **para buscar elementos que apoyen a determinar de qué trata el texto, así como determinar qué saben del tema del texto**.
- Después la profesora da a los alumnos un ejercicio con preguntas de **lectura selectiva** sobre los diálogos antes vistos y guía a los alumnos a contestar estas preguntas. **Ex. 3** (material complementario).

Etapa de lectura

- La profesora proyecta en el pizarrón las **definiciones de los tipos de lectura: ojeada y selectiva**, explicando a los alumnos. (También se incluyen en el material complementario).
- Al **deducir a qué tipo de lectura** corresponde cada ejercicio, la profesora explica a los alumnos la importancia de determinar cuál será su propósito de lectura a partir de la información requerida y así **escoger el tipo de lectura adecuado**.
- Los alumnos responden el ejercicio de **Reading de la lección 1.4, Ex. 4 b What's your.....?** (pág. 13 del material comercial) y solicita a los alumnos leer lo que se les piden para preguntarles qué tipo de lectura aplicarán y se revisan las respuestas de forma grupal. Este ejercicio también sirve para trabajar la gramática, en especial las formas del verbo **to be** para que los alumnos las relacionen con su uso.
- Los alumnos responden el ejercicio de **Reading de la lección 1.5, Ex. 4 a, b Where...from** (pág. 15 del material comercial) y solicita a los alumnos leer lo que

se les requiere para preguntarles qué tipo de lectura aplicarán y se revisan las respuestas de forma grupal. Este ejercicio de igual forma sirve para trabajar la gramática.

Etapa de poslectura

- Los alumnos responden el ejercicio de **Reading de la lección 1.6, Ex. 3 a People at work** (pág. 17 del material comercial) donde deben leer y escuchar para seleccionar un personaje del cual se está hablando.
 - Se presenta un ejercicio de gramática, para que nuevamente los alumnos relacionen las formas del verbo **to be** con su uso. **Ex. 8** (material complementario).
 - Posteriormente, los alumnos elaborarán una tabla a partir de los datos expresados en los textos de cada personaje, este ejercicio sirve también para repasar vocabulario (países y colores). **Ex. 9** (Material complementario).
 - Finalmente, los alumnos responden el **Ex. 4** (pág. 17 del material comercial), donde deben corregir la información de unos enunciados sobre los textos breves antes vistos, con la elaboración previa de la tabla, contestarán más rápidamente.
-

Pre-Reading

1. How do you obtain information from texts when you read?

1.1 Hi!

Reading

1 a) **1.2** Listen and read the dialogues (A-C). Match them to the people (1-3) in the pictures.

b) Match the headings to the dialogues (A-C).

- Say goodbye
- Greet & introduce others
- Greet & introduce yourself

2 Take roles and read the dialogues aloud.

A

Steve: Hi! I'm Steve.
Stella: Hi, Steve. I'm Stella.
Steve: Nice to meet you, Stella.
Stella: Nice to meet you, too.

B

Sally: Hi, Ann. How's it going?
Ann: Not bad. And you?
Sally: I'm fine. This is my friend, Nicky.
Ann: Hello, Nicky, this is Ann.
Nicky: Hi, Ann. Nice to meet you.
Ann: Hi, Nicky. Nice to meet you, too.

C

Lyn: Goodbye, Tony.
Tony: Bye, Lyn. See you later.
Lyn: See you!

Taken from Evans and Dooley, 2017: 6.

2. Which are the names of the dialogues?

Dialogue 1. _____

Dialogue 2. _____

Dialogue 3. _____

3. What are the persons' names in the three dialogues?

Dialogue 1. _____

Dialogue 2. _____

Dialogue 3. _____

Reading types

- **Skimming**

Skimming is when you read text quickly to get a general idea of what the text is about.

You can look at the title, sub-headings, and illustrations.

- **Scanning**

Scanning is reading to find specific information, e.g. figures, names, or key phrases.

You can move your eyes quickly to find that specific data you are looking for.

Everyday English
Giving personal information

4 a) Complete the dialogue with the questions (A, B or C).
1.14 Listen and check.



A: Hello. Can I help you?
B: Yes, I'd like to join the club.
A: Certainly. 1) _____
B: Sandy Miller.
A: Sorry? Can you spell your last name, please?
B: M-I-double L-E-R.
A: OK, Sandy. 2) _____
B: My address is 30, Park Street, Bradford, Yorkshire BD12 0NB.
A: 3) _____
B: It's (0844) 832-5966 (oh-eight-four-four, eight-three-two, five-nine-six-six).
A: OK. Here's your card. Welcome to the club.
B: Thank you.

A And your telephone number?
B What's your name?
C What's your address?

Reading

b) Read the dialogue and complete the information card.

First Name: Sandy
Last Name: 1) _____
Address: 2) _____
Telephone Number: 3) _____

5. What is/are the type(s) of reading you need to answer this exercise?

Taken from Evans and Dooley, 2017: 13, CD1, track 14.

6. Do Exercise 4 (a-b) - Reading & Listening and Exercise 5. ←

Reading & Listening

4 a) (1.18) Listen and read the texts (A-D). Write the correct nationality.

- 1 Miguel is _____.
- 2 Brenda is _____.
- 3 Joe and Susan are _____.
- 4 May and Kim are _____.

b) Put the people in order from the youngest to the oldest.

Writing

5 *Competences:* Imagine you are a member of 'Our Global Village'. Complete the paragraph about yourself.

Hi! My name's 1) _____ and I'm 2) _____ years old. I'm from 3) _____. I'm 4) _____.

A

My name's Miguel and I'm 16 years old. I'm from Monterrey, Mexico. Football's my favourite sport.

B

My name's Brenda and I'm 14 years old. I'm from London, England.

C

Hi! I'm Joe. Susan is my sister. I'm 15 and she's 17. We're from Chile.

D

I'm May. I'm 18 and I'm from China. Kim's my friend. She's 19. She's from China, too.

Post Reading

7. Do Exercise 3 (a-b) Reading & Speaking.

Reading & Speaking

3 a) What do you know about the people in the pictures? What do they do?

b) Read and match the texts (1-3) to the people (A-C).

 Listen and check.



A

B

C

1 She is from Los Angeles, California, USA. She is an actress. She is famous for playing Lara Croft. Her nickname is AJ or Catwoman. Her surname means 'pretty' in French. Her favourite colour is black.

2 She is from Houston, Texas, USA. She is a singer. Her nickname is Juju. Her favourite colour is gold.

3 He is from Mogi das Cruzes, Brazil. He is a football player. His nickname is Juninho. His favourite colour is white. His football shirt number is 11.

Check these words
famous for, nickname, mean, pretty, gold, football shirt

4 Correct the statements.

- 1 Angelina and Beyoncé are Brazilian.
- 2 Angelina's nickname is Juju.
- 3 Angelina and Neymar are singers.
- 4 Beyoncé's favourite colour is black.
- 5 Neymar's nickname is AJ.
- 6 Neymar is Spanish.

Neymar da Silva Santos Junior

Angelina Jolie

Beyoncé Knowles-Carter

Taken from Evans and Dooley, 2017: 17, CD1, track 20.

8. Complete the sentences with the proper names.

- a. _____ is Brazilian.
- b. _____ is a singer.
- c. _____ is an actress.

9. Make a chart of these characters establishing the following data: name, country of origin, nickname, favorite colour.

10. Do Exercise 4 "Correct the statements".

2.4. Comprensión auditiva (*Listening*)

Propósito general de Inglés I:

El alumno será capaz de describirse a sí mismo y a otros, además, intercambiará en forma sencilla, información sobre su familia, pertenencias y entorno inmediato de manera oral y escrita.

Propósitos de las unidades

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará datos personales, de manera oral y escrita, para iniciar la comunicación en el aula.

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.

Unidad 3. Describir la casa y las pertenencias

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para describir partes y artículos de la casa, así como las relaciones de pertenencia entre el objeto y el propietario, de manera oral y escrita.

Unidad 4. Expresar preferencias y necesidades

Al finalizar la unidad, el alumno: Interactuará, de manera oral y escrita, para compartir información sobre lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, en relación con actividades diversas.

Aprendizajes

Unidad 3: Describir la casa y las pertenencias

El alumno:

1. Identifica y utiliza expresiones para describir habitaciones, mobiliario y objetos de uso personal, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

2. Proporciona y solicita información sobre la existencia de habitaciones, mobiliario de una casa y objetos de uso personal, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas

- Interacción oral (*Listening /Speaking*) y escrita (*Reading/ Writing*).

3. Identifica las relaciones de pertenencia en textos orales y escritos para reconocer al objeto y a su propietario.

Habilidades involucradas:

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

4. Intercambia información sobre objetos personales para identificar a su propietario de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Listening / Speaking*) y escrita (*Reading / Writing*).

Análisis para determinar su tratamiento

Se eligió el libro *The English hub 1* para abordar la comprensión auditiva del primer aprendizaje de la Unidad 3 del programa de Inglés I. 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 **expresar la existencia de habitaciones, mobiliario y objetos personales en una casa**. También se tocan los **componentes lingüísticos: léxico (tipos de vivienda, lugares y objetos de una casa, mobiliario y electrodomésticos y objetos de uso personal) y gramática (*there is/ there are: afirmativo, negativo e interrogativo y preposiciones de lugar: in, on, at, between, etc.*)**. 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, 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). 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, entonces es considerada 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 este sentido, es necesario proveer a los aprendientes con las estrategias adecuadas para abordar un pasaje mediante actividades que: a) los preparen para procesar el texto (etapa de pre escucha), como la activación de conocimientos previos, la revisión de vocabulario y la elaboración de predicciones; b) para comprender el texto (etapa durante la escucha), a través de 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 (etapa después de la escucha), con la aportación de opiniones sobre el tema, la aplicación de lo aprendido en otros contextos o bien, mediante el análisis de la lengua.

Propuesta de actividades basada en un material comercial

Material:

The English hub 1: el libro contiene ocho unidades, cada unidad está formada por seis lecciones y una sección de autoevaluación.

Actividad:

La propuesta está basada en la actividad *Listen* (p. 29), lección 2.3 (*Our house*), Unidad 2 (*My neighbourhood*).

Habilidad: Comprensión auditiva

Etapas de pre escucha

El/La profesor(a):

- Pide a los alumnos que observen las tres imágenes que aparecen en el ejercicio y que las describan, haciendo hincapié en el uso de *there is / there are*, preposiciones de lugar y el vocabulario relacionado con los tipos de vivienda, lugares y objetos de una casa, mobiliario y electrodomésticos.
- Hace saber a los alumnos la importancia de familiarizarse con el tema y el vocabulario que escucharán en el audio.
- Pregunta a los alumnos que, con base en las instrucciones del ejercicio, qué tipo de escucha creen que deban aplicar para responderlo: ¿deben poner atención a detalles? o ¿deben sólo captar la idea general?
- Explica las diferencias entre los dos tipos de escucha y pregunta nuevamente cuál deben aplicar.

Etapas durante la escucha

El/La profesor(a):

- Se cerciora que los alumnos saben qué deben hacer.
- Pone el audio y pide a los alumnos que estén atentos.
- Pide a los alumnos que respondan el ejercicio y 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.
- Solicita a los alumnos que marquen las estrategias de escucha que utilizaron durante el ejercicio de comprensión auditiva en la tabla y los hace reflexionar acerca del momento en que las usaron.

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 describan la casa de sus sueños: *My dream house*, utilizando *there is / there are*, preposiciones de lugar y el vocabulario relacionado con los tipos de vivienda, lugares y objetos de una casa, mobiliario y

electrodomésticos. Dependiendo del tiempo disponible, esta actividad puede hacerse de manera oral o escrita.

Opción B: Análisis de la lengua

El/La profesor(a):

- Proporciona a los alumnos la transcripción del pasaje y les pide que subrayen las formas *there is / there are* y analicen por qué están en plural y singular y que mencionen la existencia de dos objetos no incluidos en el audio.
 - Pide a los alumnos que circulen las preposiciones de lugar y expresen la localización de dos objetos no mencionados en el audio.
 - Pregunta si hay dudas de vocabulario y las aclara.
-

Prelisting



Taken from Mitchell and Malkoiani. 2014a: 29.

A. Look at the three houses and describe them. Use **there is / there are** and prepositions of place.

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

Own elaboration.

B. Read the instructions for the listening exercise. Do you have to listen for details or to identify the main idea?

Types of listening

Details: specific information or a particular detail of a passage.

Strategies

Listening for details: underline key words or phrases in the questions you have to answer to know what to focus on.

Listening for gist: pick up key words, intonation, and other clues to make a guess at the meaning. It is not necessary to understand every single word.

Gist: general meaning of an oral text.

For example, words like **bedroom**, **kitchen**, **lamp**, **refrigerator**, and **table** have their own meaning, but when you hear these words in a listening passage, they help you understand the context of a house.

Adapted from: Listening for Gist and Detail, (S/F).

While-listening

C. What type of listening do you have to do to answer the exercise?

GRAMMAR
A. Read the table and the examples.

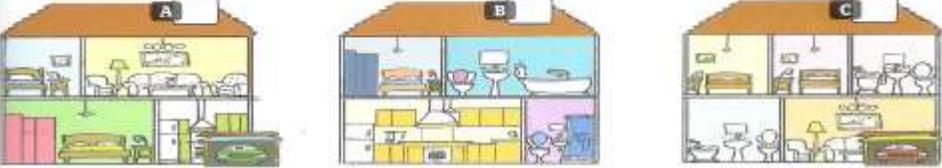
There is / There are	
AFFIRMATIVE	NEGATIVE
There's a bathroom downstairs.	There isn't a bathroom downstairs.
There are two bedrooms upstairs.	There aren't two bedrooms upstairs.
QUESTIONS	SHORT ANSWERS
Is there a bathroom downstairs?	Yes, there is. No, there isn't.
Are there two bedrooms upstairs?	Yes, there are. No, there aren't.

a vs the
There's a clock in *the* living room. The clock is next to *the* door.

B. Complete the dialogues with the correct form of *there is / there are* and circle *a* or *the*.

- A: _____ two bedrooms in your new house?
B: Yes, _____ a / *the* big bedroom upstairs and a / *the* small bedroom downstairs, next to a / *the* living room.
- A: _____ a / *the* garden behind a / *the* house?
B: No, _____ but _____ a / *the* garage.
- A: In our new house _____ two windows in a / *the* living room.
B: Really? _____ two windows in my bedroom, too?
A: No, _____ Your bedroom is small and has got one window.

LISTEN 
Listen and number the houses (1-3)



C. Read again and label the rooms in the house.



SPEAK
Talk in pairs. Ask each other about the furniture and things you have got in your bedroom.

Is there a bookcase in your bedroom?
Yes, there is.
Where is it?
It's next to the door.

WRITE
Write a few sentences about the furniture and things you have got in your bedroom.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2014a: 29, CD1, track

1. Listen and number the houses as they are described.

2. Listen again, check your answers, and compare them with a partner.

3. Tick the strategies you used to answer the listening exercise.

When did you use them?

- Listening for gist.
- Paying attention to details.
- Using key words and phrases.
- Paying attention to intonation.

Own elaboration.

Postlistening

Option A: Reaction to the text

A. Write a short text about your dream house. Use there is / there are and prepositions of place when possible.



In my dream house there is ... _____

Own elaboration.

B. Now, join in groups of three people and share your text.



Option B: Language analysis

LISTENING TRANSCRIPT

1.

Woman 1 Excuse me, where's the bathroom?

Woman 2 There's a small bathroom downstairs and a big bathroom upstairs.

Woman 1 Right, and the small bathroom is...

Woman 2 Oh, sorry, it's next to the kitchen.

2.

Man 1 It's a two-bedroom house. The living room is big and there is a garage in front of it.

Man 2 That's nice. Um, are there two bathrooms?

Man 1 Yes, one bathroom is upstairs and there's another bathroom downstairs, too.

3.

Young woman Mum, this is the plan of my new house!

Elderly woman Oh, it's beautiful, darling. So this is the living room. It's really big. Where's the bedroom?

Young woman There are two bedrooms, actually. The big bedroom is downstairs next to the kitchen and the small bedroom is upstairs.

Elderly woman Is there a garage?

Young woman Yes, it's in front of the house. Look here.

Taken from Mitchell and Malkogianni, 2014b:

A. Read the listening transcript and underline **there is / there are**. When do we use **there is**? When do we use **there are**?

B. Write two sentences with **there is / there are** about the houses of the listening exercise.

1. _____

2. _____

C. Circle the prepositions of place in the text. What do they mean?

D. Write two sentences about the location of some objects or places in the houses of the same exercise.

1. _____

2. _____

Own elaboration.

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

Propósito general de Inglés I

El alumno será capaz de describirse a sí mismo y a otros, además intercambiará, de forma sencilla, información sobre su familia, pertenencias y entorno inmediato, todo de manera oral y escrita.

Propósitos de las unidades

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

Al finalizar la unidad, el alumno: intercambiará datos personales, de manera oral y escrita, para iniciar la comunicación en el aula.

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

Al finalizar la unidad, el alumno: intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.

Unidad 3. Describir la casa y las pertenencias

Al finalizar la unidad, el alumno: intercambiará información para describir partes y artículos de la casa, así como las relaciones de pertenencia entre el objeto y el propietario, de manera oral y escrita.

Unidad 4. Expresar preferencias y necesidades

Al finalizar la unidad, el alumno: interactuará, de manera oral y escrita, para compartir información sobre lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, en relación con actividades diversas.

Aprendizajes

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

El alumno:

1. Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*listening*) y escrita (*reading*).
- Expresión oral (*speaking*) y escrita (*writing*).

2. Identifica y utiliza expresiones de uso frecuente para saludar, despedirse y presentarse a sí mismo y a otros, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*listening*) y escrita (*reading*).
- Expresión oral (*speaking*) y escrita (*writing*).

3. Localiza información específica para extraer datos personales de textos orales y escritos.

Habilidades involucradas:

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

4. El alumno solicita y proporciona sus datos personales y los de otros para comunicarse en el aula, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Listening /Speaking*) y escrita (*Reading/ Writing*).

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

El alumno:

1. Identifica y utiliza vocabulario y frases para describir relaciones de parentesco y estados de ánimo de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*listening*) y escrita (*reading*).
- Expresión oral (*speaking*) y escrita (*writing*).

2. Identifica características físicas y rasgos de personalidad en textos orales y escritos breves para reconocer las individualidades.

Habilidades involucradas:

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

3. Proporciona información sobre estados de ánimo, apariencia física y rasgos de personalidad, de manera oral y escrita para describirse a sí mismo y a otros.

Habilidades involucradas:

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

4. El alumno intercambia información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de otros, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Listening /Speaking*) y escrita (*Reading/ Writing*).

Análisis para determinar su tratamiento

El material con el que se articula este aprendizaje es el libro de texto *Four Corners* y la habilidad que se aborda es la producción escrita (*Writing*), de acuerdo con el Programa de

Inglés 1, Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros. En el Aprendizaje 4, se solicita la atención de la parte **procedimental** porque se trata del desarrollo de una función comunicativa. 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 receptoras. Por esa razón, en la producción escrita, también es importante considerar los siguientes elementos del **dominio del discurso**:

- a) Utilizar letras **mayúsculas** en títulos y nombres propios: en el programa, este aspecto discursivo está a nivel receptor -reconoce el uso de- en la Unidad 1; sin embargo, es relevante retomarlo en la etapa de producción;
- b) Utilizar adecuadamente la **ortografía**: aunque este punto se encuentra a partir de la Unidad 3, se tomará como parte del aprendizaje abordado en esta propuesta de adecuación de materiales didácticos y, por lo tanto, en su evaluación;
- c) Utilizar **signos de puntuación** de forma adecuada en una serie de oraciones;
- d) Enlazar oraciones con **and**: aunque estos dos últimos puntos discursivos se encuentran a partir de la Unidad 2, se considerarán 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 comas, mayúsculas y el conector *and* para separar elementos. 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.

Lo importante 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 *Four Corners*, se pide a los alumnos completar una tabla con datos personales de tres amigos, lo cual implica la escritura de palabras aisladas. Posteriormente, se pide que escriban oraciones con la información de la tabla, utilizando un modelo. Sin embargo, no hay explicaciones sobre la organización con el apoyo del enlace *and*, comas y el uso de mayúsculas en los nombres propios. Lo anterior se debe atender no solo porque se señala en los programas, sino porque son relevantes para la escritura en niveles básicos.

El utilizar un modelo (aunque incompleto) es un acierto del material didáctico comercial, pero le hace falta un tratamiento más integral que el profesor debería considerar en su planeación, para apoyar a los alumnos con la organización de ideas. Otro acierto del material es solicitar fotos de los amigos de los alumnos, lo cual hace más significativa la producción, aunque a nivel de oración, no de composición; es decir, faltaría abordar esta última etapa. Finalmente, el material solicita a los alumnos que interactúen oralmente al preguntar y responder sobre las personas en las fotos, lo cual es adecuado porque propicia extender el conocimiento a otra habilidad comunicativa. El problema es que la producción escrita queda inconclusa.

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 “fossilización” 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 basada en un material comercial

Material:

Four Corners,

Actividad:

La propuesta está basada en la Unidad 2, página 23.

Habilidad: Producción escrita

Etapa de Pre-escritura

La profesora indica a los alumnos que la descripción de una persona podría incluir datos como: nombre, edad, dirección, teléfono, correo electrónico, nacionalidad, ocupación y hobbies. Después dirige la atención hacia un modelo de composición escrita titulado “My best friend” y solicita a los estudiantes encontrar la información sobre los datos personales de *Samantha* y subrayarlos con diferentes colores. Posteriormente, la profesora dirige la atención al uso de mayúsculas. Después de ofrecer la explicación, los alumnos aplican la regla en una serie de 5 ejercicios. Asimismo, se dirige la atención de los alumnos hacia el uso de *and* para unir elementos. Después de la explicación, se aplica la regla en una serie de 5 ejercicios. Finalmente, se dirige la atención hacia el uso de comas para separar elementos y se aplica la regla en una serie de 3 ejercicios.

Etapa de Escritura

Se ofrece a los alumnos un plan estratégico que siguen paso a paso (*plan, draft, checking, peer correction, final version*). El plan se realiza con el apoyo de un mapa semántico que incluye los elementos que conformarán la descripción de la persona sobre la que se va a escribir. El borrador se lleva a cabo indicando que se use la información del plan, se proponga un título y se inicie la primera oración presentando a la persona, así como la extensión del texto. 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. Como se puede apreciar, se sugieren propuestas de evaluación alternativa para apoyar el automonitoreo del proceso de composición escrita.

Etapa de Post escritura

Es importante que las composiciones, por simple que parezcan, tengan un propósito. En este caso, se sugiere que los alumnos colecten la información de los compañeros del grupo para preparar un libro de contactos ilustrado.

3 Writing and speaking My friends

A Complete the chart with information about three friends. Then find photos or draw pictures of them.

	Friend 1	Friend 2	Friend 3
Name			
Age			
Nationality			
Other information			

B Write sentences about your friends in the pictures. Use the model and your answers in Part A to help you.

My Friends

*My best friend is Samantha. She's 26 years old.
She's American. She's a teacher.
Jill is my friend, too. She's ...*



C Group work Share your pictures and sentences. Ask and answer questions for more information.

A: *This is my friend Samantha. She's 26 years old.*

B: *What's her last name?*

I can give information about family and friends.

23

Taken from Richards and D. Bohlke, 2019: 23.

My best friend



My best friend is Samantha. She's 16 years old. Her address is 85 Heroes de Padierna Avenue in Tacubaya. Her phone number is 54791224, and her email address is samanthalopez@gmail.com. Samantha is from Mexico City. She is an athlete, and a high school student at CCH. Sports, rock music, shopping, video games, pizzas, and movies are our common likes.

Own elaboration.

Prewriting

A. Content: information about a classmate.

Information about a person can include the following:

1. Name
2. Age /birthday
3. Address
4. Phone number
5. Email address
6. Nationality
7. Occupation / hobbies
8. Things in common

Own elaboration.

I. Find the previous information in Samantha's description and underline it with different colors.

B. Language: capital letters.

We use capital letters in Spanish and English in some words:

- To start a sentence or a question: *My house is big. Where are you from?*
- With names of people, teams, shops: *Daniel, Chivas del Guadalajara, Sears*
- With towns, cities, countries: *Toluca, Tepito, Canada, Brazil*

Own elaboration.

PAY ATTENTION, we also use capital letters in English with:

- The pronoun I: *That is what I like. My friend and I study at CCH.*
- Nationalities: *Chilean, Chinese, British, Greek, Mexican, German*
- Languages: *Spanish, English, Portuguese, Chinese, Italian, Germany*
- Months: *December, June, April, January*
- Days: *Friday, Saturday, Wednesday, Thursday*

Own elaboration.

II. Circle the capital letters at Samantha's description.

III. Correct the following sentences:

1. My best friend's birthday is on thursday, december 14th.

2. He speaks italian and spanish.

3. my favorite food is chinese duck

4. My sister and i live at the same house.

5. what's your cell phone number?

C. Language: Linking word "and".

Uses of *and*

- To add the last items in a list:

*I study English, French **and** German.*

*My school bag is green, red, blue **and** white.*

*They are Mr. **and** Mr. López.*

- To join to similar ideas:

*She is my sister **and** my best friend.*

*She is an athlete, **and** a high school student at CCH.*

*They are Mexican **and** eat tamales.*

Own elaboration.

IV. Insert the word "and" in the correct place.

1. Cancún, Toluca, León Monterrey are Mexican cities.

2. Andrea Bochelli is a famous composer singer.

3. Guadalajara is the capital of Jalisco the home of mariachi music.

4. Six Flags main attractions are Wonder Woman Coaster, Batman the ride, Medusa Steel Coaster, Ghostbusters Boomerang.

5. I have books, a notebook, a pen, a pencil, a calculator a dictionary in my school bag.

D. Language: Use of commas.

Commas function to separate items in a series. A series consists of three or more similar items (words, phrases or independent clauses). Check the examples:

- (words) The buffet includes turkey, ham, roast beef, and lamb.
- (phrases) The treasure map has directions to go through the woods, over the mountain, and past the bridge.
- (clauses) Elizabeth cleans the house, makes dinner, and sets the table every Friday.

Own elaboration.

Writing

V. Write commas in the following sentences when necessary.

1. Every table in the dinner is set with a knife a fork and a spoon.

2. Patty has to mow the lawn take out the garbage and do the laundry.

3. My sister likes sunny days strawberry ice cream and comfortable clothes.

E. Writing: My best classmate.

To be a good writer, follow these steps:

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

Own elaboration.

VI. Plan

Choose a classmate to describe. Complete the information in the network.



VII. Draft

Own elaboration.

Now write your description. Use the ideas in the plan to help you. Write a title. Start introducing your classmate. Write at least 40 words. Follow the model “*My Best Friend*”.

VIII. Check

Check your draft. Use the checklist.

		YES	NO
1.	Did you plan your draft?		
2.	Did you include the information from the content box /plan in your description?		
3.	Are the capital letters correct?		
4.	Did you check spelling and grammar?		
5.	Did you write commas to separate items correctly?		
6.	Did you use the linking word <u>and</u> to join ideas or items?		

Own elaboration.

IX. Peer correction

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

Your classmate uses...		All (1.5 p.)	Some (1 p.)	None (0 p.)
1.	Ideas from the plan (semantic network).			
2.	Organization (there is a title before the body of the text, and it starts introducing a person).			
3.	The linking word <u>and</u> to join ideas or items.			
4.	commas correctly.			
5.	Words and phrases to describe age, address, phone number, email address, nationality, occupation, hobbies, and interests.			
6.	Grammar (the verb <u>be</u> : <i>am, is, are</i>) correctly.			
7.	Good spelling .			
8.	Capitalization correctly.			
				Total: ___/12

Own elaboration.

X. The final version

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

Postwriting

XI. Collect your classmates' information to prepare a school contact book. Illustrate by using pictures or images about likes, hobbies, occupation, nationality, or any other thing that represents each person.

2.6. Expresión e interacción oral (*Speaking and Listening*)

Propósito general de Inglés I:

El alumno será capaz de describirse a sí mismo y a otros, además, intercambiará en forma sencilla, información sobre su familia, pertenencias y entorno inmediato de manera oral y escrita.

Propósitos de las unidades

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará datos personales, de manera oral y escrita, para iniciar la comunicación en el aula.

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.

Unidad 3. Describir la casa y las pertenencias

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para describir partes y artículos de la casa, así como las relaciones de pertenencia entre el objeto y el propietario, de manera oral y escrita.

Unidad 4. Expresar preferencias y necesidades

Al finalizar la unidad, el alumno: Interactuará, de manera oral y escrita, para compartir información sobre lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, en relación con actividades diversas.

Aprendizajes

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

El alumno:

1. Localiza información específica para dar a conocer datos de lugares y horarios de actividades de esparcimiento en textos orales y escritos.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

2. Solicita y proporciona información específica, de manera oral y escrita, sobre horarios y lugares de actividades de esparcimiento para elegir el de su interés.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y expresión escrita (*Writing*).

3. Identifica y utiliza expresiones, de manera oral y escrita, para referirse a lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, con relación a objetos cotidianos.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*).

4. Solicita y proporciona información sobre objetos cotidianos, de manera oral y escrita, para comunicar lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Listening /Speaking*) y escrita (*Reading/ Writing*).

Análisis para determinar su tratamiento

Esta propuesta de trabajo tiene el propósito de proveer a los alumnos de práctica adicional de *speaking* respecto a identificar y utilizar expresiones para referirse a lo que uno y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, a través del uso de: pronombres demostrativos *this, that, these* y *those*, léxico sobre ropa y accesorios, así como los verbos *have, like, want, need* en presente simple. Con esta propuesta, se pretende ir más allá del planteamiento original del libro de texto *The English hub 1*.

A diferencia de lo sugerido en el libro, la actividad pretende incrementar la producción oral, pues como Richards (2008) menciona: “*Talk as interaction refers to what we normally mean by “conversation” and describes interaction that serves a primarily social function*” (p: 22). En este sentido, la conversación se vuelve una herramienta de comunicación acorde al enfoque en el que se basa nuestra asignatura.

La actividad se inserta en el programa de Inglés I, Unidad 4, aprendizaje 3: “Identifica y utiliza expresiones de manera oral y escrita, para referirse a lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, con relación a objetos cotidianos” (CCH, p: 37).

En este aprendizaje, las temáticas relacionadas con la producción oral son:

- a) Conceptual. Componentes lingüísticos: ropa y accesorios, demostrativos, verbos *have, like, hate, want, need* en presente simple.
- b) Procedimental. Componentes pragmáticos: Dominio del discurso: expresar deseos, necesidades y gustos; pronunciar con suficiente claridad *these/those/this*.

- c) Actitudinal. Componentes sociolingüísticos/Habilidades generales: mostrar respeto a la expresión de gustos y necesidades de otros.

En la actividad del libro se espera que el alumno comprenda los pronombres demostrativos e inicie su práctica en el contexto de la expresión oral, con el fin de identificar y/o describir objetos que se encuentran cerca o lejos del hablante. Sin embargo, para cubrir el aprendizaje es necesario que los alumnos además utilicen expresiones para referirse a gustos y necesidades, con relación a objetos cotidianos, por lo que se requiere adaptar la propuesta del material comercial.

Puntos problemáticos

Para llevar a cabo esta actividad, los alumnos requieren los siguientes conocimientos previos: verbo *be* (presente simple), adjetivos posesivos (*my, your, his, her, its, our, your, their*) y la palabra interrogativa *what*, (todo esto contenido en la Unidad 1). Además, es necesario que los alumnos empleen los verbos *like, hate, want, need* y *have* en presente simple en todas sus formas, lo cual ya se habrá trabajado en la etapa de comprensión.

Se seleccionó esta actividad debido a que la propuesta inicial del libro (*Speaking*) presenta la problemática siguiente:

- 1) La actividad pertenece a la Unidad 2, lección 2.1, la cual plantea actividades de vocabulario, lectura, gramática, escucha y pronunciación en torno a la identificación o descripción de objetos. En la sección de gramática, se presentan los demostrativos y se espera que en la actividad de expresión oral (que es la última de la lección) los alumnos ya produzcan preguntas y respuestas utilizando estos demostrativos.
- 2) La actividad de *Speaking* se plantea a partir de un dibujo con diferentes objetos tanto en singular como en plural. Sin embargo, las figuras son poco claras y algunas, como la de los teléfonos celulares, hasta obsoletas para los alumnos.
- 3) Además de lo anterior, las instrucciones para que se lleve a cabo la actividad son muy escuetas. Por ejemplo: *Look and talk in pairs*. El único apoyo adicional para comprender lo que el autor espera que se haga en la actividad es un ejemplo de pregunta y respuesta.
- 4) Con base en lo anterior, se proponen actividades que permitan al alumno practicar, de manera oral, el uso de los componentes lingüísticos, así como utilizar expresiones para referirse a gustos, deseos, posesiones y necesidades.

Propuesta de actividades basada en un material comercial

Material:

The English hub 1: el libro contiene ocho unidades, cada unidad está formada por seis lecciones y una sección de autoevaluación.

Actividad:

La propuesta está basada en la actividad *Speak* (p. 25), lección 2.1 (*Inside -Outside*), Unidad 2 (*My neighbourhood*).

Encuadre de la actividad:

Input: vocabulario sobre objetos personales, presente simple de los verbos: *like, hate, want, need* y *have* y demostrativos.

*Structured Output*⁵: *Communicative output*: identifica y utiliza expresiones para referirse a lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan con respecto a objetos cotidianos.

Habilidad: Speaking

1. El profesor organiza a los alumnos en equipos de cuatro y les entrega un juego de tarjetas con imágenes de las palabras (*spiders, earphones, rock music, cats, mobile phone, pop music, books, video games, sneakers, selfies, make-up, fish, jacket, K-pop, guitar, caps*). Estos son objetos relacionados con la realidad de los adolescentes para que el aprendizaje resulte significativo. Las tarjetas deben colocarse boca abajo. El profesor explica que cada miembro del equipo debe tomar una de las tarjetas y expresar en un enunciado sus gustos, lo que quiere, tiene o necesita con relación a la imagen dada. El profesor modela la actividad y escribe un ejemplo en el pizarrón:

Dogs:

- *I like dogs. / I don't like dogs. / I hate dogs.*
- *I want a dog. / I don't want a dog. / I want no dogs.*
- *I need a dog. / I don't need a dog. / I need no dogs.*

⁵ Structured Output Activities

Language learners must have opportunities to produce output in order to gain fluency and accuracy. Lee and VanPatten (2003) state that structured output "is a concept that can be applied to the development of activities that encourage learners to use newly learned vocabulary in a productive manner" (p. 179). In terms of progression, structured output activities should follow structured input activities.

Lee and VanPatten (2003) define structured output as "a special type of form-focused activity that is communicative in nature" (p. 168). They provide two major characteristics of structured output activities:

1. They involve the exchange of previously unknown information.
2. They require learners to access a particular form or structure in order to express meaning.

- *I have two dogs. / I don't have a dog. / I have no dogs.*
2. El profesor entrega a cada equipo copia de las imágenes 1,2,3 y 4 e indica a los alumnos que observen el modelo de preguntas y respuestas de la actividad *Speak* en la página 25 del libro, para que, junto con la imagen proyectada en el pizarrón, el profesor modele el tipo de preguntas y respuestas que realizarán los alumnos de forma oral, empleando las imágenes dadas. El propósito es preguntar por los objetos para solicitar su identificación y, posteriormente, expresar gustos (*like/hate*), necesidad (*need*), deseo (*want*) o posesión (*have*) sobre esos objetos. Por ejemplo:
What's this? It's a computer. I want that computer.
What are these? They're cellphones. I like those cellphones.
 3. Los alumnos realizan la actividad empleando las imágenes proporcionas por el profesor, quien monitorea la actividad. Se solicitará a los alumnos que respeten los gustos, deseos y necesidades de los compañeros.
 4. Una vez concluida la actividad, el profesor pide que cada equipo muestre una de las imágenes con las que trabajaron sus compañeros, reportando alguna de las preguntas y respuestas que surgieron en la práctica oral. Por ejemplo:
- What are those? - Those are books. - Luis needs books.
 El profesor dirige la atención hacia la forma del presente simple con las terceras personas del singular y escribe ejemplos en el pizarrón:
He likes dogs. / He doesn't like dogs. / He hates dogs.
She wants a dog. / She doesn't want a dog. / She wants no dogs.
Luis needs a dog. / Luis doesn't need a dog. / Luis needs no dogs.
Martha has two dogs. / Martha doesn't have a dog. / Martha has no dogs.
 Los alumnos reportan, de manera oral, sobre los gustos y necesidades de sus compañeros.
 5. Para finalizar, el profesor muestra a los alumnos la siguiente rúbrica para que evalúen su aprendizaje de la sesión.



Now I know how to...

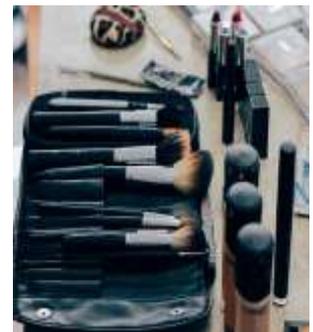
1.	ask for the 'identity' of the objects.			
2.	use demonstratives to express distance of the object or objects.			
3.	express my likes, desires, needs and possessions.			
4.	express others' likes, desires, needs and possessions.			
5.	show respect to others' likes, desires, needs and possessions.			

6. Es importante señalar que la propuesta es una actividad de producción oral y que el profesor deberá atender la forma lingüística del presente simple en la fase de comprensión. Lo que se propone apoya al alumno a que se exprese en un contexto menos controlado, más familiar y con información personal que resulta significativa.
-

Dog

1. Join in groups of four. Take a card and say sentences as in the example.

*I like dogs. / I don't like dogs. / I hate dogs.
 I want a dog. / I don't want a dog. / I want no dogs.
 I need a dog. / I don't need a dog. / I need no dogs.
 I have two dogs. / I don't have a dog. / I have no dogs.*



www.shutterstock.com/1000042

www.shutterstock.com/1222070

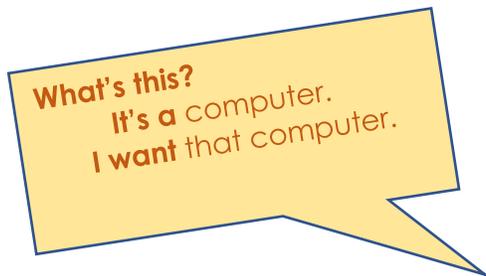
www.shutterstock.com/1400796

www.shutterstock.com/14251640

3. Work in groups and ask and answer questions as in the examples.



Taken from Mitchell and Malkogianni, 2014: 25.





2.7. Componentes actitudinales

Propósito general de Inglés I:

El alumno será capaz de describirse a sí mismo y a otros, además, intercambiará en forma sencilla, información sobre su familia, pertenencias y entorno inmediato de manera oral y escrita.

Propósitos de las unidades

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará datos personales, de manera oral y escrita, para iniciar la comunicación en el aula.

Unidad 2. Describir a la familia y a los amigos

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.

Unidad 3. Describir la casa y las pertenencias

Al finalizar la unidad, el alumno: Intercambiará información para describir partes y artículos de la casa, así como las relaciones de pertenencia entre el objeto y el propietario, de manera oral y escrita.

Unidad 4. Expresar preferencias y necesidades

Al finalizar la unidad, el alumno: Interactuará, de manera oral y escrita, para compartir información sobre lo que él y los demás tienen, les gusta, quieren y necesitan, en relación con actividades diversas.

Aprendizajes

Unidad 1. Presentarse a sí mismo y a los compañeros

El alumno:

1. Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*)

2. Identifica y utiliza expresiones de uso frecuente para saludar, despedirse y presentarse a sí mismo y a otros, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*).
- Expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*).

3. Localiza información específica para extraer datos personales de textos orales y escritos.

Habilidades involucradas:

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

4. Solicita y proporciona sus datos personales y los de otros para comunicarse en el aula, de manera oral y escrita.

Habilidades involucradas:

- Interacción oral (*Listening /Speaking*) y escrita (*Reading/ Writing*).

Análisis para determinar su tratamiento

Esta propuesta se articula con el libro de texto English file 1A para cubrir los componentes actitudinales del aprendizaje 4 de la Unidad 1 del Programa de Inglés 1. En dicho aprendizaje, se solicita que los alumnos apliquen sus habilidades generales, desarrollen actitudes y valores y utilicen estrategias cognitivas y metacognitivas. El programa señala lo siguiente:

- Dirigir la atención a la entonación ascendente y descendente.
- Respetar la ejecución propia y la de los demás
- Utilizar estrategia: lenguaje corporal (gestos y ademanes)

Los componentes sociolingüísticos comprenden el conocimiento y destrezas relacionadas con la dimensión social del uso de la lengua de tal forma que el alumno pueda establecer contactos básicos. Se recuerda que las habilidades académicas y las estrategias cognitivas generales permitirán al alumno incorporar los nuevos conocimientos nuevos a los ya existentes y/o modificarlos. Además, se promueve el aprendizaje autónomo y reflexivo para que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

Puntos problemáticos

Focalizar la atención de los alumnos a la entonación de preguntas ascendente (preguntas con auxiliar al inicio) y descendente (preguntas con palabras interrogativas) y el impacto social que puede derivarse de no realizar los cambios en la entonación de preguntas, inclusive que no se entienda lo que se está preguntando. Asimismo, desarrollar en el alumno las habilidades para respetar los turnos de palabra que le permitan relacionarse y

convivir con otros. Finalmente, que el alumno haga uso de algunas estrategias de lenguaje corporal para comunicar sus ideas.

Propuesta de actividades basada en un material comercial

Material:

English File 1A: el libro contiene seis unidades y cada unidad está formada por tres lecciones.

Actividad:

La propuesta está basada en la Lección 1C (*Open you books, please!*)

Componentes actitudinales

Apertura

El profesor:

- Pregunta a los alumnos cuáles datos personales creen o saben que se requieren dar cuando se aplica para una beca en el extranjero y se hace una lluvia de ideas.
- Apunta en el pizarrón algunas de las respuestas de los alumnos y les pregunta en qué lugar del extranjero les gustaría aprender más inglés o perfeccionarlo.
- Enseñará diferentes formularios para estudiar en el extranjero y revisarán qué datos personales se solicitan

Desarrollo

- El profesor les pedirá que escuchen una entrevista que se le hace a un estudiante para ir a estudiar inglés a USA y completarán el formulario del ejercicio 3 pág. 9 con base en las respuestas de la entrevista. Después se hará la revisión en plenaria.
- Para el ejercicio 4 pág. 9 los estudiantes deberán completar las preguntas que hizo la recepcionista. Una vez que se revisen los alumnos checarán **la pronunciación y entonación ascendente o descendente para hacer las preguntas.**
- Los estudiantes trabajarán en parejas asumiendo los roles de estudiante y recepcionista. El profesor modelará cómo deben hacerlo y aprovechará para enseñar **frases de repetición y/o clarificar información** resaltando que es indispensable usar este tipo de frases para poder atender las normas de cortesía.
- Una vez que empiecen los alumnos a trabajar también será importante recordarles respetar los turnos de interacción.

- El profesor monitoreará a los estudiantes para ayudarles con la pronunciación, entonación y frases de repetición. Al final de hará una retroalimentación de la actividad y cómo se sintieron con las preguntas.
- Los estudiantes cambiarán de pareja y trabajarán en el ejercicio 6 pág. 9 que combinará la parte de interacción oral con la escritura.
- Los estudiantes entrevistarán a un compañero para llenar el formulario para obtener una visa pág.111. Tomando en cuenta lo que se hizo en el ejercicio anterior

Cierre

- Los estudiantes usarán la información personal obtenida para escribir un párrafo referente a su pareja. Intercambiarán párrafos y los revisarán usando la lista de cotejo que se les proporcionará. Se pedirá que un par de estudiantes lean sus párrafos.
-

1. What personal information do you need to give when applying for studying abroad?

2. Check the next form and underline the personal information you need to give.



The University of Vermont

Academic Advising Form for Studying Abroad

TO BE COMPLETED BY THE STUDENT IN CONSULTATION WITH **YOUR FACULTY ADVISOR.**

Don't know who your faculty advisor is? Check your Degree Audit to confirm.

College of Education and Social Services students should complete this form **fall semester sophomore year.**

Student Name: _____ ID #: _____

Department/Major(s): _____ Department/Minor(s): _____

Anticipated Graduation Date _____ Faculty Advisor Name _____

Which year and/or semester, if any, might work best for you to study abroad? Consider and discuss the following with your advisor:

- Are you aware of what is required to complete all degree requirements as noted in your Degree Audit?
- Are there particular courses that are only offered once per academic year (e.g. spring only) OR are there course sequences that must be taken at a particular time?
- Are there required courses that must be completed at UVM in order to fulfill requirements?
- Are there courses which, if taken abroad, will not fulfill major/minor requirements?
- I am considering going abroad during the semester(s) noted below. Which courses would I need to take abroad to remain on track for graduating with my major(s) and minor(s) by May/December?
- Will I be in compliance with the "UVM in residence" requirement regarding 30 of my last 45 credits being completed on campus?

Planned semester/year abroad: _____

I met with my advisor to discuss how study abroad may impact my academic progress toward graduation. I understand no one can promise that the courses I take while abroad will fulfill specific degree requirements until after a transfer evaluation is completed upon returning from abroad. I understand it is to my benefit to know what requirements I have left to complete prior to deciding on a program and prior to going abroad.

Student Signature

Date

To be completed by faculty advisor

- This student met with me to discuss the factors which should be considered in planning for a study abroad experience.

Faculty advisor notes:

Faculty Advisor Signature

Date

STUDENT - RETAIN THIS FORM FOR YOUR REFERENCE
back.

Check here if additional notes on back.

Taken from: https://www.uvm.edu/sites/default/files/CESS_advising.pdf

3. Listen to the interview and complete the form, then listen again and complete the questions.

3 LISTENING & SPEAKING

a (1:39) A student goes to the US to study English. Listen to the interview and complete her form.

First name	D _____
Last name	B _____ rr _____
Country	_____
City	_____
Age	_____
Address	Avenida Princesa Isabel
Zip code	_____
Email	dbezerra@mail.com
Phone number	55 _____
Cell phone number	_____

b (1:40) Listen. Complete the receptionist's questions.

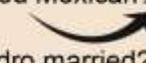
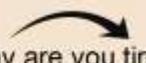
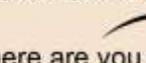
- 1 What's your _____ name?
- 2 _____ your last name?
- 3 _____ do you spell it?
- 4 Where are you _____?
- 5 _____ old are you?
- 6 _____ your address?
- 7 _____ your zip code?
- 8 What's your _____ address?
- 9 What's your _____?

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017: 9, CD1, tracks 39 and 40.

4. Repeat the questions again but pay attention to the correct intonation. Analyze the chart and complete the exercise.

Intonation

Notice the different intonation in the two types of question. Practice and write 2 examples of each type of question.

Yes / No questions	Wh questions
 Are you Mexican?  Is Pedro married?  Are you 18? 1. _____ 2. _____	 Why are you tired?  Where are you from?  What time is it? 3. _____ 4. _____

Remember that intonation is important to understand and to be understood.

Taken from Padilla, *et al*, 2019: 57.

5. Now practice the questions with a partner and complete the form with his/her information. Remember to use the phrases for clarification or repetition in the box when you don't understand.

3 LISTENING & SPEAKING

- a. (1:39) A student goes to the US to study English. Listen to the interview and complete her form.

First name	D _____
Last name	B _____ rr _____
Country	_____
City	_____
Age	_____
Address	Avenida Princesa Isabel
Zip code	_____
Email	dbezerra@mail.com
Phone number	55 _____
Cell phone number	_____

Pardon me...
Excuse me...
Come again
Could you repeat that, please?
Could you say that slower, please?
I'm sorry. I didn't hear you.

Own elaboration.

Remember to respect your speaking time to ask and answer the questions.

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017: 9.

6. Work in pairs and complete an application for a student visa.

APPLICATION FOR A STUDENT VISA

About You	
First name	Last name (Family name)
_____	_____
Mr. <input type="checkbox"/> Mrs. <input type="checkbox"/> Ms. <input type="checkbox"/>	Gender Male <input type="checkbox"/> Female <input type="checkbox"/>
Date of birth Month <input type="text"/> <input type="text"/> Day <input type="text"/> <input type="text"/> Year <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Marital status Married <input type="checkbox"/> Single <input type="checkbox"/> Divorced <input type="checkbox"/> Separated <input type="checkbox"/>	
Nationality	_____
Place of birth	
Country	Town / City
_____	_____
Contact Details	
Home address	Email address
_____	_____
_____	Phone number
_____	home _____
_____	cell phone _____
Passport / Identity card number	_____
Signature	Date
_____	_____

Taken from Latham-Koenig *et al*, 2017: 111.

7. Write a short paragraph using the information from the previous form. Remember to use *his/her* or *she/he* correctly.

8. Share your paragraph with a partner. Check your partner's text with the following check list.

<i>The paragraph includes:</i>	Yes	No
1. <i>Full name.</i>		
2. <i>Nationality.</i>		
3. <i>Birthday.</i>		
4. <i>Marital status.</i>		
5. <i>Home address.</i>		
6. <i>Email address.</i>		
7. <i>Phone and cell phone number.</i>		
8. <i>Commas and periods.</i>		

Own elaboration.

REFERENCIAS

Introducción

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

Suplemento Gaceta CCH-UNAM. (17 de enero de 2020a). *Protocolo de equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 3 de marzo de 2020 de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Protocolo_Equivalencias.pdf

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.
- 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/competen-ciagramatical.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_2007/49_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.*
- 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.
- 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 COMPRESIÓN 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.
- Omaggio, A. (1993). *Teaching Language in Context*. (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

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.
- 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/cortesi_a.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 A1 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 29 de enero de 2019 de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Cervantes, I. (2008). Las actividades de la lengua. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de enero de 2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activlengu_a.htm

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.

Propuesta del enfoque accional

- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999; 36-37: 11–33.
- 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 2011 de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, (2016), *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I a IV*, México, UNAM.
- Fernández, S. (2010). Enfoque de acción: aprender lenguas con “tareas”. Fernández, S. y Navarro, A., *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas*, 5-20.
- Mitchell, H. Q., M. Malkogianni, (2016). *Blue Skies 1*, Student's Book, EU: MM Publications.

Propuesta de vocabulario

- Campirán, A. (2000). "Estrategias Didácticas." Recuperado el 20 de mayo de 2019 de https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/421_Campiran_estrateg_didac_Cap2.pdf
- Latham – Koenig, C., C. Oxenden and P. Seligson, (2017a). *American English File 1A*. Student Book Workbook, NY: Oxford University Press.
- , (2017b). *American English File 1*. Teacher's Book, NY: Oxford University Press.

Propuesta de comprensión de lectura

- Evans, V. and J. Dooley, (2017). *Blaze 1*. Student's Book, EU: Express Publishing.

Propuesta de comprensión auditiva

Listening for Gist and Detail | Teach English | Englishpost.org (S/F). Recuperado el 28 de abril de 2019 de https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&channel=trow&ei=3yzLXN3TOcK8tgXAvLCYCw&q=listening+for+the+main+idea+meaning&oq=listening+for+the+main+idea+&gs_l=psy-ab.1.3.0i19l2j0i22i30i19l2j0i22i10i30i19j0i22i30i19l5.3984.18230..21895...0.0..0.145.4683.28j20.....0....1..gws-wiz.....0..0i71j0i67j0j0i131j0i131i67j0i22i30.rclR-qUSuqo

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 2019 de <http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2017/02/Libro-9.pdf>

Mitchell, H. Q., M. Malkogianni, (2014a). *The English Hub 1*. Student's Book & Workbook. EU: MM Publications.

-----, (2014b). *The English Hub 1*. Teacher's book. EU: MM Publications.

Imágenes:

Casa: <https://pixabay.com/images/search/houses/>

Propuesta de expresión/interacción escrita

Richards, J. C. and D. Bohlke, (2019). *Four Corners 1*. Student's Book, Cambridge: Cambridge University Press.

Imágenes

Atleta: <https://pixabay.com/es/photos/ejecuci%C3%B3n-corredor-larga-distancia-573762/>

Propuesta de expresión/interacción oral

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

Mitchell, H. Q., M. Malkogianni, (2014). *The English Hub 1*. Student's Book & Workbook. EU: MM Publications.

Richards, J.C. (2008). *Teaching Listening and Speaking. From theory to practice*. Cambridge University Press.

University of Texas, *Structured Output (S/F)*. Recurado el 18 de noviembre de 2019 de <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/vocabulary/04/output.php>

Imágenes:

Celular: <https://pixabay.com/es/photos/iphone-smartphone-apps-apple-inc-410311/earphone>

Audífonos: <https://pixabay.com/es/vectors/auriculares-dibujado-escucha-30583/>

Araña: <https://pixabay.com/es/photos/insectos-ara%C3%B1a-macro-colombia-2884460/>

Música rock: <https://pixabay.com/es/photos/artista-rock-n-roll-guitarra-roca-1560867/>

Gato: <https://pixabay.com/es/photos/cat-flor-gatito-piedra-pet-2536662/>

Música pop: https://www.shutterstock.com/image-vector/cool-dark-pop-art-text-effect-1197190738?irgwc=1&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Pixabay+GmbH&utm_source=44814&utm_term=https%3A%2F%2Fpixabay.com%2Fes%2Fimages%2Fsearch%2Fpop%2520music%2F

Libros: <https://pixabay.com/es/photos/los-libros-la-lectura-playa-918521/>

Video juegos: <https://pixabay.com/es/photos/video-juego-juego-controlador-de-2159117/>

Tennis: <https://pixabay.com/es/photos/calzado-lienzo-zapatillas-de-deporte-1433925/>

Selfie: <https://pixabay.com/es/illustrations/foto-personaje-de-dibujos-animados-2992501/>

Maquillaje: <https://pixabay.com/es/photos/conforman-productos-de-belleza-1209798/>

Pez: https://www.shutterstock.com/image-photo/gold-fish-isolated-on-white-background-580306465?irgwc=1&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Pixabay+GmbH&utm_source=44814&utm_term=https%3A%2F%2Fpixabay.com%2Fes%2Fimages%2Fsearch%2Ffish%2F

Chamarra: https://www.shutterstock.com/image-photo/blue-denim-jacket-isolated-over-white-310155074?irgwc=1&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Pixabay+GmbH&utm_source=44814&utm_term=https%3A%2F%2Fpixabay.com%2Fes%2Fimages%2Fsearch%2Fjacket%2F

K-pop: https://www.shutterstock.com/image-vector/kpop-korean-pop-music-style-hand-1463907998?irgwc=1&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Pixabay+GmbH&utm_sour

e=44814&utm_term=https%3A%2F%2Fpixabay.com%2Fes%2Fimages%2Fsearch%2Fk-pop%2F

Guitarra: <https://pixabay.com/es/illustrations/silueta-guitarra-rock-rockero-1444982/>

Cachucha: [https://www.shutterstock.com/image-photo/black-baseball-cap-four-different-angles-](https://www.shutterstock.com/image-photo/black-baseball-cap-four-different-angles-1435781489?irgwc=1&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Pixabay+GmbH&utm_source=44814&utm_term=https%3A%2F%2Fpixabay.com%2Fes%2Fimages%2Fsearch%2Fcap%2F)

[1435781489?irgwc=1&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Pixabay+GmbH&utm_sourc](https://www.shutterstock.com/image-photo/black-baseball-cap-four-different-angles-1435781489?irgwc=1&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Pixabay+GmbH&utm_source=44814&utm_term)

[e=44814&utm_term](https://www.shutterstock.com/image-photo/black-baseball-cap-four-different-angles-1435781489?irgwc=1&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Pixabay+GmbH&utm_source=44814&utm_term=https%3A%2F%2Fpixabay.com%2Fes%2Fimages%2Fsearch%2Fcap%2F)

Recámara: <https://pixabay.com/es/images/search/rec%C3%A1maras/>

Regalos para chicos:

<https://pixabay.com/es/images/search/teen%20boys%20holiday%20gifts/>

Regalos para chicas:

<https://pixabay.com/es/illustrations/search/teen%20girls%20holiday%20gifts/>

Sims2: <https://pixabay.com/es/images/search/sims%202%20teen%20style/>

Propuesta de componentes actitudinales

Latham – Koenig, C., C. Oxenden and P. Seligson, (2017). *American English File 1A*. Student Book Workbook, NY: Oxford University Press.

Padilla, A., *et al.* (2019). *Wise up 1*. México: UNAM.

Imágenes:

Formato de solicitud: https://www.uvm.edu/sites/default/files/CESS_advising.pdf