



Didáctica de la Lengua Inglesa en E.G.B. (1)

Estudios
y experiencias
educativas

serie E.G.B.
N° 2

**Didáctica de la
Lengua Inglesa
en E. G. B. (1)**

COLECCION

ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Esta colección está dirigida por la Dirección General de Educación Básica y en ella colaboran profesores de E. G. B. y especialistas en las distintas áreas.

Serie E. G. B.

- N.º 1. La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinarias en la 2.ª etapa de E. G. B.
- N.º 2. Didáctica de la lengua inglesa en E. G. B. (1).

En preparación:

Didáctica de la lengua inglesa (2).
Orientaciones sobre la utilización de instrumentos didácticos en el área de Ciencias de la Naturaleza.

Serie PREESCOLAR

- N.º 1. La matemática en la Educación Preescolar y 1.º y 2.º de E. G. B.

ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Serie E. G. B.

N.º 2

**Didáctica de la
Lengua Inglesa
en E. G. B. (1)**

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Dirección General de Educación Básica

Texto: Subdirección General de Ordenación Educativa.
Coordinación: Servicio de Planes de Estudio y Gabinete de Planes y Programas
de E. G. B.

Equipo: Blanca Sagarna, Nieves Trelles y Lucía Alberdi.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
Imprime: RUAN, S. A. - P.º de la Industria, s/n. - Alcobendas (Madrid).
Depósito Legal: M. 42.410-1977 - ISBN: 84-369-0546-6.
Impreso en España.

CONTENIDO

- Introducción.
- La preparación de la clase.
- Lección modelo.
- La comprensión oral.
- La expresión oral.
- El trabajo escrito y la composición guiada en la clase de inglés.

INTRODUCCION

Recoge este número parte de los documentos elaborados para las sesiones de estudio y de trabajo realizadas en la Dirección General de Educación Básica en los meses de febrero y mayo de 1977 con 30 profesores de inglés de E. G. B., colaboradores del proyecto «Estudio y análisis de la Metodología y los recursos didácticos de la enseñanza de inglés en la segunda etapa de E. G. B.». Dicho proyecto forma parte del programa EDINTE (Estudio y Difusión de Nuevas Técnicas de Estudio), organizado por la Subdirección General de Ordenación Educativa.

Incluye esta publicación algunos temas que, por su brevedad e interés, esperamos sean de gran utilidad para todos aquellos que tienen la misión de enseñar inglés en nuestras escuelas. Se exponen en ellos ideas prácticas que el profesor puede aplicar en sus clases desde el primer día, utilizando medios sencillos que él mismo puede adquirir o elaborar.

El primero de estos temas se refiere a «La preparación de la lección». Expone las condiciones imprescindibles que debe reunir toda lección de inglés que se va a impartir. Los temas siguientes llevan por título: «La comprensión» y «La expresión oral», y pretenden dar a conocer técnicas específicas para desarrollar en nuestro alumnos la capacidad de comprender y de expresarse en la lengua que están aprendiendo, atendiendo así a dos de los objetivos fundamentales del aprendizaje de cualquier idioma. El cuarto tema, titulado «El trabajo escrito y la composición guiada en la clase de inglés», desarrolla igualmente diversos sistemas para hacer que el alumno trabaje la lengua por escrito.

En un número próximo se abordarán temas tan interesantes como:

«La evaluación.»

«El sistema fonológico inglés.»

«El material didáctico»,

que esperamos abran nuevos cauces, siempre con la idea de conseguir una enseñanza verdaderamente efectiva y amena de la lengua inglesa.

LA PREPARACION DE LA CLASE

Como profesores de inglés hay una pregunta clave que debemos formularnos: ¿Qué es lo que pretendemos al enseñar este idioma? Tratándose de una lengua viva como es el inglés, la respuesta parece obvia. El ideal es conseguir que nuestros alumnos puedan expresarse oralmente y por escrito en la lengua que están aprendiendo. Ahora bien, para lograr esta comunicación oral y escrita es necesario desarrollar en los estudiantes la capacidad de:

ENTENDER

HABLAR

LEER

Y ESCRIBIR LA LENGUA QUE PRETENDEMOS ENSEÑAR.

Este principio es el que debemos tener *in mente* cuando nos proponemos preparar las clases, para que todo nuestro trabajo y nuestro esfuerzo vaya dirigido a conseguir ese fin.

Aunque se debe dedicar algún tiempo del período lectivo y se deben de usar técnicas especiales para el desarrollo de cada una de esas habilidades, no tenemos que olvidar que las cuatro «skills» o destrezas deben ir unidas en el proceso de aprendizaje.

Veremos en los temas que siguen técnicas específicas para el desarrollo de cada una de las destrezas mencionadas. Aquí vamos a centrar nuestra atención en cómo desarrollar esas cuatro destrezas juntas en una determinada lección. Pero antes de eso vamos a exponer una serie de cuestiones importantes que el profesor debe plantearse antes de preparar cada lección.

Primeramente hemos de considerar *qué es lo que vamos a enseñar*. En la mayoría de los casos esto nos viene indicado en el libro de texto que hemos elegido. Seguidamente tenemos que pensar *cómo vamos a enseñarlo*, porque aunque existen algunos textos muy dirigidos, en los que se dan toda clase de indicaciones para su manejo, otros, sin embargo, no tienen instrucciones y el profesor se siente perdido sin saber exactamente qué es lo que tiene que hacer.

En definitiva, tenemos que estudiar el material cuidadosamente, marcarnos un propósito y llevarlo a la práctica. Una lección preparada con una meta específica es indudablemente más efectiva que algo que hacemos sin ton ni son.

Una vez hecho esto, el siguiente paso es pensar en las fases por las que debe de pasar cada lección:

- 1.º Hay una primera fase en que los alumnos escucharán al profesor o al magnetófono (Listening and Understanding). Es la fase de presentación.
- 2.º Una segunda fase en la que los alumnos hablan. Repiten en coro, en grupo o individualmente lo que han oído al profesor (Speaking). Es la fase de la expresión oral.
- 3.º Una tercera fase en la que lea lo que haya repetido oralmente (Reading) (Es la fase de la lectura.)
- 4.º Y la cuarta fase en la que se escribe lo que se ha oído, repetido y leído (Writing). (Es la fase de la escritura.)

Al programar las lecciones sobre estas bases no cabe duda de que estamos intentando alcanzar ese ideal al que aludíamos al principio.

Teniendo en cuenta lo dicho, procede inmediatamente pensar en cómo estructurar la lección sobre esas bases, y lo primero que nos debemos de plantear es cómo vamos a hacer la presentación de esa determinada estructura que hemos de enseñar; es decir, cómo vamos a introducirla para que los alumnos la entiendan sin necesidad de recurrir a la traducción.

Algunos libros ya vienen con numerosas ilustraciones o diálogos que podemos sin duda aprovechar, pero también es verdad que a veces estas ilustraciones resultan escasas o poco claras o hay libros incluso que carecen de ellas, en cuyo caso tenemos que pensar en hacer una selección de ayudas, y nada mejor que las visuales. Las hay de todos los tipos: unos dibujos en la pizarra, láminas, grabados, mapas, recortes de revistas o de periódicos, objetos reales, etcétera. Una vez elegidas éstas pensaremos en las frases estructurales que han de ilustrarlas.

Al escoger estos materiales debemos de tener en cuenta varias cosas:

- 1.º Los alumnos, su edad y sus intereses, su madurez e inteligencia, para que lo seleccionado sea lo más idóneo.
- 2.º El nivel de conocimiento que tienen, para tratar de elegir el vocabulario adecuado, evitando palabras difíciles o construcciones complicadas que impidan la comprensión.
- 3.º La duración de la clase. Esto nos ayudará a determinar la cantidad, variedad y la complejidad del material que podemos utilizar en ese tiempo y también nos ayudará a distribuir ese tiempo entre las distintas actividades de que se compone esa lección.

Conviene siempre preparar abundante material e incluso tener pensada alguna actividad extra, como por ejemplo un diálogo, un juego, un poema o una canción, por si acaso nos quedamos cortos

en el desarrollo de la lección y para evitarnos el pasar el mal rato de no saber qué hacer. Siempre estaremos a tiempo de suprimir algo si vemos que no vamos a poder enseñarlo todo. Caso de tener que suprimir alguna actividad, siempre nos queda como fondo de reserva, para hacer un repaso en su día o un trabajo de recuperación.

Superada esta parte esencial de la lección, hemos de pensar cómo vamos a explotar esa presentación que hemos hecho, es decir, qué actividades orales, qué técnicas de trabajo oral vamos a emplear para practicar ese material. Tanto unas como otras son variadas y se expondrán ampliamente en el tema de «La expresión oral».

Lo mismo debemos aplicarlo a la expresión escrita. Los ejercicios que vienen en los libros pueden ser una ayuda, pero sin duda nos conviene conocer la inmensa variedad de ejercicios escritos que pueden realizar los alumnos para consolidar la práctica oral. También estas técnicas de trabajo escrito se analizarán extensamente bajo el título «El trabajo escrito y la composición guiada en la clase de inglés».

En resumen, una lección bien programada tiene que tener una meta, que debe conseguirse utilizando las cuatro destrezas básicas lingüísticas en forma variada y con variados contenidos.

Además de considerar qué es lo que vamos a enseñar y cómo lo vamos a enseñar podíamos igualmente considerar el porqué una lección es buena. Esto lo podemos determinar considerando lo siguiente:

- 1.º La meta que nos proponemos.
- 2.º El método y las actividades que ponemos en práctica para conseguir la meta.
- 3.º El trabajo en sí (esto incluye el material, los ejercicios y la forma en que éstos son practicados por los alumnos).
- 4.º La calidad y la cantidad del trabajo hecho por los alumnos.
- 5.º El logro del objetivo, es decir, la comprobación de que la meta se ha conseguido. Esto se puede averiguar mediante un test informal, unas preguntas u otros medios.

Hemos visto los factores que el profesor tiene que tener en cuenta antes de preparar la clase. Vamos ahora a analizar qué procedimientos pueden resultar útiles al desarrollar una determinada lección.

Repaso (Revisión)

Siempre conviene comenzar la clase con un repaso de la estructura que se enseñó en la clase anterior. Unos cuantos grabados de los que utilizamos en aquélla pueden servir para hacer unas

cuantas preguntas a los alumnos y asegurarnos de que efectivamente dominan la estructura estudiada. Para presentar la estructura nueva también conviene a veces repasar otras estructuras ya familiares a los alumnos para que éstas sirvan como base de la nueva que vamos a presentar.

¿Por qué debemos hacer esto?

- 1.º Para tantear a los estudiantes.
- 2.º Para despertar su interés y motivarles.
- 3.º Para tratar de concentrarles.

Atraer su atención será el objetivo más importante de esta fase.

Presentación

La presentación debe pensarse y prepararse cuidadosamente para que resulte clara y para que tenga vida.

¿Por qué? Para que a través de ella puedan los estudiantes extractar y formular sus propias reglas.

El profesor en esta etapa de la clase debe usar la nueva estructura y asegurarse de que los alumnos la entienden. Esto lo puede hacer usando grabados o dramatizando la acción, etcétera.

El profesor repetirá las frases que contienen la nueva estructura por los menos tres veces con fluidez, cuidando el acento, la pronunciación y la entonación. Si la clase es grande y numerosa conviene que el profesor pasee por toda la clase para que los alumnos puedan ver su boca.

Práctica oral

El profesor hará que sus alumnos repitan las frases en *coro*, dando primero el modelo antes de pedir a la clase que lo repita

Profesor: She's writing a letter
Now you...

La clase entonces repite la frase:
She's writing a letter.

Si la frase es demasiado larga o los sonidos no son familiares a los alumnos, suele ser útil dividir la frase en elementos pequeños al hacer esta práctica oral. Conviene al fraccionarla empezar por el final de la frase con objeto de conservar la misma entonación. Pero también se puede empezar por el principio.

Después del trabajo en coro puede procederse al trabajo en *grupo*. Se divide la clase por la mitad, o los de la derecha o los de la izquierda, o bien por filas, que repetirán la frase según indicación del profesor, que señalará con el dedo el grupo que ha de intervenir.

El profesor se paseará por la clase a medida que van actuando los grupos, y aplicará bien su oído para comprobar si detecta algún error de pronunciación o de producción. Si efectivamente cometen errores el profesor volverá a pronunciar la frase y volverá a pedir que los alumnos lo repitan en coro, en grupo o individualmente.

Seguidamente el profesor hará actuar a un alumno individualmente (trabajo individual), remitiéndole a algunos de los grabados o al medio que haya utilizado para la presentación, haciéndole la pregunta correspondiente para que el alumno responda. Es el momento en que el profesor puede comprobar que el alumno ha entendido el mensaje. Conviene que las preguntas sean sencillas y concretas; primero, aquellas que requieren la respuesta «sí» o «no» para pasar a otras más complejas.

No hay que olvidar que primero se debe hacer la pregunta sin señalar a un alumno concreto, con objeto de centrar el interés de toda la clase en la pregunta y en el grabado; seguidamente se debe hacer una pausa para darles tiempo a pensar y, por último, se elige al alumno para que dé la respuesta. Igualmente en este trabajo individual, si se detecta algún error en la actuación del alumno, el profesor deberá corregirlo inmediatamente, preguntando a uno o varios alumnos para que reproduzcan la frase correcta, no olvidando volver a preguntar al alumno que cometió el error para saber si lo ha subsanado.

Al entrar en esta fase de trabajo individual conviene decir que es mejor hacer las primeras preguntas a los alumnos más aventajados de la clase. Esto dará tiempo a los alumnos más lentos, que tendrán de esta manera ocasión de escuchar la secuencia y ver el grabado numerosas veces hasta que le toque a él el turno de reproducirla. Es importante que el alumno practique también las preguntas, además de las respuestas, y que lo hagan entre ellos. Esto es lo que denominaremos trabajo en parejas. Para conseguir esto, después de darles un ejemplo claro de lo que tienen que hacer, se les remitirá a los alumnos a uno de los grabados usados en la presentación y a continuación se dirán los nombres de los alumnos.

Profesor: Peter ask Tom (Peter formulará la pregunta que corresponda al grabado y Tom la contestará).

No debemos olvidar nunca que el estudiante aprenderá más si toma parte activa en el desarrollo de la lección y que toda esta práctica está dirigida a alcanzar el objetivo deseado, la comunicación.

Los alumnos no deben ser nunca sujetos pasivos, porque en definitiva el aprendizaje de una segunda lengua se consigue fundamentalmente a través de la práctica oral y escrita.

¿Qué razones puede haber para querer hacer participar a los alumnos de forma activa? Dos fundamentales. Vamos a ver cuáles:

- 1.º Para conseguir que produzcan con fluidez frases prestando particular atención a la pronunciación, al acento, al ritmo y a la entonación.
- 2.º Para que a través de esta práctica oral sean los alumnos capaces de transferir esa estructura a otras situaciones fuera de la clase.

Es importante medir el tiempo que dedicamos a estas fases de práctica oral, así como también conocer diferentes tipos de ejercicios orales que puedan hacer nuestra clase más amena y variada. (Véase tema de «La expresión oral».)

Acabamos de mencionar la necesidad de la práctica oral para que los alumnos sean capaces de usar la estructura aprendida en clase de forma repetitiva, en otras situaciones ajenas a la situación presentada.

Si son capaces o no de hacerlo es algo que podemos comprobar en cada lección, incluyendo como una fase de la misma un tiempo determinado a lo que podemos llamar trabajo creativo.

Trabajo creativo

Este consistirá en hacer trabajar a los alumnos con un material distinto, es decir, un material que represente situaciones distintas a las practicadas en la presentación, para que demuestren que son capaces de usar la estructura estudiada en esas nuevas situaciones. Aquí es donde el profesor se dará cuenta de si los alumnos han logrado captar el funcionamiento de la estructura en cuestión.

Caso de que no lo hayan captado sería el momento quizá de dar una explicación gramatical, aunque es preferible evitarla. En muchos casos un simple diagrama basta para ilustrar o contrastar determinadas estructuras gramaticales.

Lectura

La siguiente fase debe ser una fase más relajada. Los alumnos pueden leer lo que han oído y repetido, depende un poco porque en muchos casos la lectura se puede dejar para otra clase completa para así hacer una explotación adecuada de la misma.

Si decidimos dejar la lectura para otra lección entonces tenemos que pasar a la fase de la producción escrita (Written work).

Trabajo escrito

Un corto ejercicio servirá para afianzar toda esa práctica oral. No conviene recargar mucho esta práctica, pues en una lección

bien programada debe haber tiempo para pasar por todas las fases que hemos expuesto.

El trabajo escrito es por otra parte necesario.

- 1.º Para dar un respiro a los estudiantes, a los que hemos sometido durante la mayor parte de la clase a una actividad oral exhaustiva.
- 2.º Para dar a los alumnos más lentos tiempo de ponerse al día.
- 3.º Para dar a todos los alumnos tiempo para asimilar y digerir el material. Este es un momento ideal para que el profesor se pasee por la clase, vigilando el trabajo que van realizando los alumnos en el cuaderno y para dedicar especial atención a aquellos niños que hasta entonces hubieran podido tener dificultades.

Finalmente siempre suele ser bueno dedicar los últimos cinco o diez minutos de clase a practicar algún juego o a cantar alguna canción. Esto siempre gusta mucho a los niños y les relaja de la tensión a la que les hemos sometido durante la clase.

También debemos de tener en cuenta al final de la clase qué es lo que se ha aprendido y qué es lo que no se ha aprendido. Tenemos que sacar una serie de conclusiones. Esto constituirá el broche final de la lección. La clase no habrá terminado simplemente, que es lo que suele ocurrir en la mayoría de los casos. La campana toca y nos vamos y así acabó la lección, pero pocas veces nos paramos a analizar ésta, a poner juntos todos los elementos para sacar una conclusión, y esto es precisamente lo que tendríamos que hacer.

Blanca Sagarna del Amo
Agregada de Inglés de Instituto

BIBLIOGRAFIA

- R. R. JORDAN and R. R. MACKAY: «A handbook for English Language Assistants». Collins. 1976.
- FINOCCHIARO, MARY and BONOMO MICHAEL: «The Foreign Language Learner». A guide for teachers. Regents Publishing Company. Inc. 1973.

LECCION MODELO

Clase: 8.º de E.G.B.

Tiempo: Una hora.

Objetivo: Estudiar la forma en «ing» cuando hace función de sujeto, introduciendo vocabulario nuevo y usando las cuatro destrezas básicas lingüísticas.

Ayudas: Seis grabados para la presentación representando diversas acciones: alguien fumando, jugando al ajedrez, montando en bicicleta, bailando, jugando al fútbol y comiendo un helado. Otros grabados para intensificar la práctica oral expresando otras acciones diferentes.
Cuatro grabados para el trabajo creativo representando nuevas acciones.

Actividades

- 1.º Repaso de lo aprendido en la lección anterior (cinco minutos).
- 2.º *Presentación:*
 - Descripción de los grabados.
 - Preguntas. Respuestas (diez minutos).
- 3.º *Práctica oral:*
 - Ejercicio de repetición.
 - Trabajo en coro, grupos, individual.
 - Pregunta y respuesta corta.
 - Trabajo en parejas practicando pregunta y respuesta.
 - Preguntas individuales con «what» (diez minutos).
 - Práctica intensiva con seis nuevos grabados (diez minutos).
 - Trabajo creativo (diez minutos).
 - Lectura de frases
- 4.º *Trabajo escrito* (diez minutos).
- 5.º *Canción* (cinco minutos).

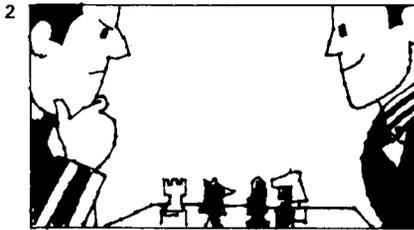
DESARROLLO

A) Revision.

B) **Presentation.** Repeat three times.



What's this woman doing?
She's smoking.
Smoking is a popular habit.



What are these men doing?
They're playing chess.
PLAYING CHESS is difficult.

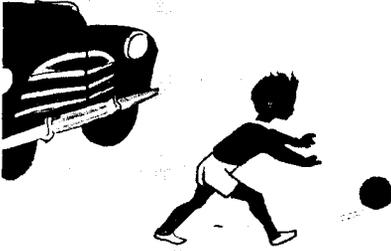


What's this boy doing?
He's cycling.
Cycling is good exercise.



What are these people doing?
They are dancing.
Dancing is good fun.

5



What's this boy doing?
He's playing football in the street.

Playing football in the street is dangerous.

6



What's this woman doing.
She's eating an ice-cream.

Eating an ice-cream is refreshing.

Chorus work.

Smoking is a popular habit.
Playing chess is difficult.
Cycling is good exercise.
Dancing is good fun.
Playing football in the street is dangerous.
Eating an ice-cream is refreshing.

Group work.

Individual work.

{ Repeat new structure.

C) Short answers. (Ask them to listen to you.)

Teacher: «Answer these questions».

Example: Is smoking healthy?

No, it isn't.

Is smoking a popular habit?

Yes, it is.

Chess / easy / difficult.

Dancing / boring / fun.

Playing football in the street / safe / dangerous.

Cycling / good exercise.

Eating ice-cream / refreshing.

Questions in Pairs.

Point to one of the pictures.

(picture 3)

Teacher: X ask Y.

X: *Is cycling good exercise?*

Y: *Yes, it is.*

(go on with the other pictures)

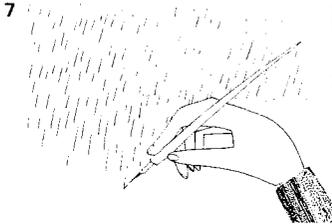
Individual questions.

Ask someone.

What is

- good fun.
- dangerous.
- difficult.
- good exercise.
- refreshing.
- a popular habit.

D) Further Practice. (Put drawings on BB.) ⁽¹⁾



Drawing well is important.

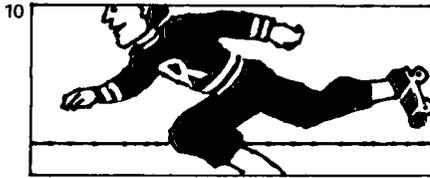


Skiing is difficult.



Driving at night is dangerous.

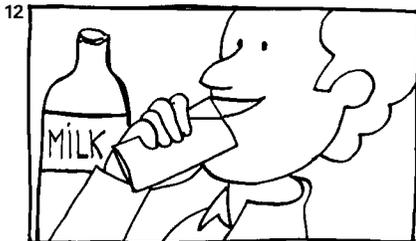
⁽¹⁾ BB = blackboard.



Skating is amusing.



Hunting is not always a pleasant hobby.



Drinking milk is healthy.

Chorus and group work. (Repeating sentences above.)

Individual work. Ask them.

What is	}	important dangerous amusing difficult healthy
---------	---	---

What is not always pleasant?

Questions in Pairs.

Let them practise questions above pointing to one of the pictures.

Teacher: X ask Y (pointing to picture n.º 9).

X: What is dangerous.

Y: Driving at night is dangerous.

(Occasionally let them choose the picture they want.)

E) Creative exercise.

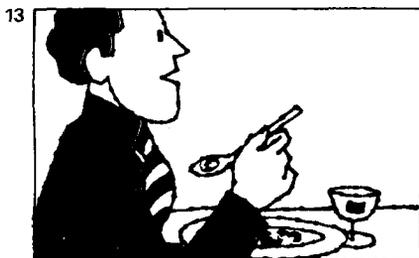
4 pictures on BB.

(Question and answer for each picture plus a statement using the new structure.)

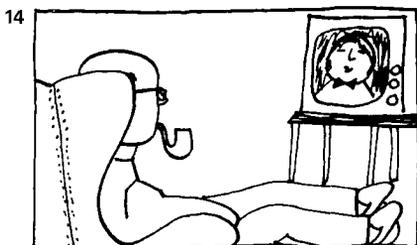
Ask them questions as you put pictures on BB.

T. What is he doing?

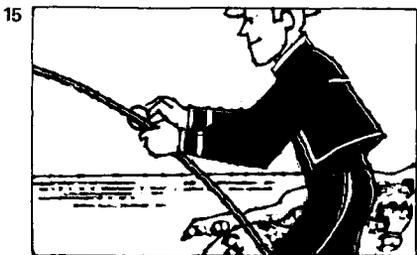
P. He's eating.



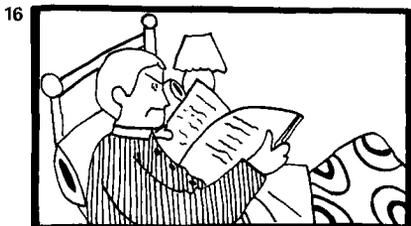
... is always a pleasure.



... televisión is his favourite pastime.



... is his favourite sport.



... in bed is bad for the eyes.

(Pupils should be able to fill in the blank spaces using the new structure.)

Reading (véase nota)

F) **Written work.**

Say: Write this in your notebook.
(Write it on BB.)

Example: No smoking.

Smoking is prohibited.

Do the same with.

No parking. No standing. No waiting.

Do not walk on the grass. No spitting.

G) **Song.**

NOTA.—Los alumnos no deben ver el texto que corresponde a cada grabado hasta la fase de la LECTURA, que puede realizarse después del trabajo creativo. El profesor podrá entonces escribir en la pizarra las frases que acompañan a cada grabado, para que los alumnos puedan leer lo que han repetido oralmente.

LA COMPRESION ORAL

El objetivo final que debemos proponernos al enseñar una lengua extranjera es lograr que nuestros alumnos lleguen a usarla para la comunicación. Para conseguir este objetivo los alumnos deberán ser capaces no sólo de hablar, sino también de entender a los hablantes de esa lengua, ya que para establecer una comunicación ambas habilidades son necesarias. Debemos empezar a desarrollar estas habilidades desde el primer día de clase de una forma sistemática.

Vamos a tratar en primer lugar de la comprensión oral y de las técnicas que nos pueden ayudar a desarrollar esta habilidad en nuestros alumnos para poder decidir qué técnicas se ajustan mejor a nuestros objetivos. Haremos en primer lugar un breve estudio de los procesos que sigue el alumno para llegar a comprender la lengua extranjera, puesto que debemos intentar ayudar y adecuar las técnicas a sus necesidades.

Al escuchar por primera vez una lengua extranjera el alumno oye una serie de ruidos indiferenciados; a medida que sigue escuchando empieza a percibir un cierto orden en esos ruidos; nota que hay una cierta regularidad en las pausas y en el tono de voz. Al ir aprendiendo algunas expresiones sencillas comienza a distinguir asociaciones de sonidos que aparecen de una forma regular y que tienen significado. Está empezando a reconocer elementos familiares, pero no es capaz de reconocer la relación que estos elementos tienen entre sí. No podemos decir que el alumno comprende todavía. A medida que va aumentando su familiaridad con la lengua va adquiriendo más facilidad para reconocer los distintos elementos del mensaje, pero no es capaz de recordar lo que ha reconocido. Esto es debido a que su atención está tan concentrada en reconocer los elementos, que no tiene tiempo de reorganizarlos en su mente antes de seguir escuchando el mensaje. El organismo humano tiene una capacidad limitada para absorber información; los elementos de información irrelevantes sobrecargan este sistema; por esta razón la información ha de ser filtrada por los procesos receptivos antes de ser absorbida por la memoria inmediata, que es un mecanismo de reserva temporal («short-term storage»). La información debe circular por los procesos receptivos, de lo contrario desaparecerá fácilmente. Para tener una idea más clara

de este proceso fijémonos en el siguiente ejemplo: cuando queremos recordar una dirección o un número de teléfono que nos acaban de dar por teléfono lo repetimos varias veces hasta que conseguimos un lápiz y un papel para anotarlo, ya que de lo contrario lo olvidaríamos.

Los elementos de información seleccionados pasan de la reserva temporal antes citada a una reserva permanente en la memoria («long-term storage»). El sistema receptivo tiene una capacidad limitada para absorber información; por esta causa cuando recibe muchos elementos de información en una sucesión muy rápida, la memoria inmediata no puede hacer circular lo que retiene, y así los elementos se pierden. Comprender implica retener no sólo los últimos sonidos que hemos oído, sino la información de una secuencia completa. Por esta razón el alumno cuando escucha material que no le es familiar se encuentra con que tiene que absorber material de un alto contenido informativo en cada secuencia de sonidos y no es capaz de retener los elementos relevantes de los que está escuchando, haciéndolos circular en la memoria inmediata, por tener que seguir absorbiendo información. El alumno es capaz de entender a medida que va escuchando, pero es incapaz de recordar lo que ha entendido. Esta es una fase inevitable en el proceso de aprendizaje y debemos hacer comprender a los alumnos que es una fase necesaria en el aprendizaje y que no se debe a que tengan un fallo de memoria.

Debemos, pues, entrenar a nuestros alumnos para que reconozcan los elementos del mensaje y seleccionen los detalles específicos de éste, gradualmente, empezando por frases cortas que llegará a comprender automáticamente. Si les hacemos escuchar la misma estructura un número suficiente de veces, tendrá tiempo de reconocer los elementos esenciales y de seleccionar los detalles importantes de éste.

No debemos olvidar que aunque tratemos aquí de la comprensión y expresión oral, en el proceso de aprendizaje estas habilidades deben ir unidas a la lectura y a la escritura, ya que unas sirven para reforzar y consolidar otras y conseguir así la comunicación.

Discriminación de sonidos: Para llegar a comprender una lengua es esencial distinguir unos sonidos de otros. Debemos conocer los principios de fonética aplicables a nuestra lengua nativa y a la que estamos enseñando para poder explicar a nuestros alumnos las diferencias que existen en la articulación y producción de sonidos. Es necesario darles práctica en discriminación auditiva para que sean conscientes de estas diferencias y sean capaces de diferenciar unos sonidos de otros. No debemos olvidar la importancia que el acento, ritmo y entonación tienen para la comprensión de un mensaje y captar los matices que afectan al significado.

El material para las primeras clases no debe ser construido artificialmente incluyendo unos sonidos y excluyendo otros con el fin de practicar un tipo determinado de sonidos.

La selección del material debe basarse en su naturalidad y utilidad práctica. De esta forma se irán habituando a todo el sistema fonológico con sus características específicas.

Tendemos a identificar los sonidos de una lengua extranjera con los de la lengua nativa; por esta razón es necesario explicar a los alumnos brevemente las diferencias en articulación y producción de sonidos e insistir en la repetición hasta conseguir que lleve a ser habitual.

El uso de «minimal pairs» (palabras que sólo difieren en un sonido) ayuda a desarrollar las habilidades de discriminar sonidos. Si queremos que aprendan a diferenciar, por ejemplo, escribiremos en la pizarra dos columnas de palabras que solamente difieren en un sonido; así:

cat	cut
bad	bud
bag	bug
hat	hut

El profesor pronuncia las palabras de la columna I varias veces; a continuación, las de la columna II. Los alumnos escuchan mirando la posición de la boca. A continuación el profesor pronuncia las palabras de ambas columnas alternativamente para que los alumnos puedan captar la diferencia. Seguidamente el profesor pronuncia una palabra al azar y los alumnos dicen, a coro, si pertenece a la columna «one» o «two». Una vez que han demostrado que pueden distinguirlos se incluye el sonido en una frase, que en este caso podría ser:

The cap is on the table I.
The cup is on the table II.

No es necesario darles el significado de las palabras incluidas en las columnas para que se den cuenta de la importancia de la discriminación auditiva. Sin embargo, es aconsejable incluir en esta segunda parte una ilustración para que quede patente la importancia que tiene la discriminación auditiva. Una vez finalizada esta práctica se debe pedir a un alumno que pronuncie una de las palabras incluidas en las columnas, y al resto de la clase que diga si pertenece a la columna I o a la II; de esta manera demostrarán que no sólo son capaces de distinguir los sonidos, sino también de producirlos. Para reforzar la práctica expuesta resulta útil dar a los alumnos unas frases en las que el sonido practicado aparezca varias veces; en este caso:

That man has got a black hat.
The bus doesn't run on Sundays.

La presentación como medio de desarrollar la comprensión:
Cuando el profesor presenta material nuevo al alumno éste tiene que ejercitar su capacidad de comprensión; ésta es la base de to-

das las técnicas posteriores. En esta fase el alumno está ayudado por el profesor y los elementos visuales empleados por éste.

Existen varias técnicas de presentación dependiendo del material que queramos presentar y de los objetivos del profesor. Vamos a enumerar las técnicas más usuales:

Láminas o dibujos: Para presentar, por ejemplo, el presente habitual podemos hacerlo usando unas láminas o dibujos en los que aparezca una persona ejecutando acciones habituales, el profesor muestra el dibujo al tiempo que va enumerando las diferentes acciones:

He gets up at 8.
He has a bath at 8:30.
He has breakfast at 8:45.
He goes to his office at 9.
He works from 9 to 3, etc.

Objetos reales: La presentación puede también efectuarse usando objetos reales preparados por el profesor para este fin. Por ejemplo: si quisiéramos presentar *a few* y *a lot of*, podríamos llevar a la clase: cerillas, clavos, lápices, libros, cajas... Daríamos a un alumno tres cerillas y diríamos: He's got three matches. He's got a few matches. A otro 15: He's got fifteen matches. He's got a lot of matches. Seguiríamos este procedimiento con los otros objetos.

Dramatización: Esta puede ser otra forma de presentación. Por ejemplo, para presentar la forma «going to». El profesor dice: I'm going to clean the blackboard; luego ejecuta la acción, al tiempo que dice: «I'm cleaning the blackboard. Luego: I'm going to draw a house. Luego: I'm going to open the window, etc.».

Diálogos: También son útiles para presentar estructuras; por ejemplo, para presentar «Do you mind?» podríamos usar un dibujo para establecer la situación del diálogo o explicarla antes: En un tren, dos pasajeros; uno, atildado, leyendo un libro; el otro es un poco pesado:

A: Do you mind if I smoke?
B: No, I don't.
A: Do you mind if I open the window?
B: No, I don't.
A: Do you mind if I borrow your book?
B: Yes, I do.

Introducción de la nueva estructura a partir de frases ya familiares al alumno: Si los alumnos ya conocen «Mary is tall, Susan is tall too», y queremos presentar «Mary is tall and so is Susan», podemos usar dos fotografías de dos chicas parecidas y decir:

This is Mary, she is English. This is Susan, she is English, too.
Mary is English and so is Susan.

Mary is a student, Susan is a student, too.
Mary is a student and so is Susan.
Mary is pretty, isn't she? Susan is pretty, too.
Mary is pretty and so is Susan,
y así sucesivamente.

La técnica a elegir dependerá del material que vayamos a presentar, pero no debemos olvidar que estas técnicas deberán dar una idea muy clara de lo que pretendemos que nuestros alumnos entiendan; el lenguaje y la situación deben conjugarse de manera que el alumno comprenda exactamente el significado de lo que está escuchando.

Diálogos: El uso de diálogos es importante para desarrollar la comprensión oral, ya que el alumno está oyendo continuamente el material que está aprendiendo repetido por el modelo, el profesor, otros alumnos y él mismo. De esta forma va creando una imagen auditiva de expresiones breves y es capaz de reconocerlas sin necesidad de análisis. Naturalmente debemos asegurarnos de que comprende haciéndoselo demostrar con respuestas físicas u orales, o usando su lengua nativa si fuera necesario, aunque existe el peligro de que si le acostumbramos a usar su lengua nativa tienda a analizar todos los elementos buscando equivalencias en ésta y no desarrollará la habilidad de escuchar, pues se acostumbrará a ir traduciendo, y esto hará que no pueda escuchar partes del mensaje, y, por consiguiente, no podrá retener ni relacionar unos elementos con otros. Cuando el diálogo ayuda realmente a desarrollar la comprensión oral es cuando lo explotamos haciendo escuchar a los alumnos combinaciones nuevas del material ya aprendido en las lecciones anteriores. Aunque los diálogos deben de ser nuevos, el material no debe de serlo. Conviene que los diálogos sean breves, pues de este modo podrán memorizarlos al oírlos varias veces.

Los diálogos aparecen generalmente en los libros de texto, y a veces se pueden adquirir cintas de los mismos; pero también es conveniente usar material diferente para desarrollar la comprensión, siempre que no sea nuevo, sino una combinación nueva de lo ya aprendido. Existen diálogos cortos útiles para esta práctica; por ejemplo:

- A: Which way do I go for Queensway, please?
B: Take the Bakerloo to Paddington, the District to Notting Hill and then get the Central.
A: Where do I go now?
B: Take the escalator on your right.

Se les hace escuchar el diálogo, frase por frase, hasta que lo hayan comprendido, dando explicaciones en la lengua materna si se cree necesario.

Esta práctica les sirve para ejercitar el oído y practicar *stress*

and intonation al mismo tiempo. También van aprendiendo expresiones y aspectos de la cultura típica del país, que deberán acostumbrarse a comprender, al menos si se quieren comunicar con los hablantes de la lengua.

Se les pueden presentar gradualmente variantes para expresar un mismo concepto; por ejemplo:

A: Which line do I take for Marble Arch, please?

B: that's easy; it's the next station down the central line.

A: How do I get down to the trains?

B: Get that lift over there.

Para elegir los diálogos deberemos tener en cuenta el nivel de los alumnos y sus intereses.

Juegos: Para practicar la comprensión oral, especialmente en niveles elementales, los juegos son de gran utilidad. Se pueden usar para dar variedad a la clase durante unos minutos y, al mismo tiempo, revisar material ya enseñado.

Ejemplo: Una vez que han aprendido el imperativo se puede dividir la clase en grupos y pedirles que preparen mandatos usando el material aprendido. A continuación los alumnos de un grupo van efectuando los mandatos ordenados por otro grupo. El profesor da puntos positivos a los mandatos realizados correctamente. La competitividad anima el ambiente y sirve de motivación para la creatividad.

Vamos a ver a continuación técnicas específicas para la comprensión oral. Las expuestas anteriormente, aunque ayudan a ejercitar esta habilidad, sirven también para desarrollar otras habilidades al mismo tiempo.

True / False Questions: El profesor prepara una lista de 25 frases, usando el material ya practicado en clase, en nuevas combinaciones; se les va leyendo una a una a los alumnos y éstos solamente escriben «true» o «false» para demostrar que han comprendido.

Ejemplo: The sun rises in the west. (False.)

There are thirty pupils in this class. (True.)

Multiple-Choice questions: Se entrega a los alumnos una hoja con las preguntas; a continuación se les pide que escuchen y luego que señalen la respuesta correcta; es conveniente que tengan oportunidad de volverlo a escuchar para asegurarse de que han dado la respuesta correcta. El material, como ya hemos dicho, no debe ser nuevo, sino una combinación diferente de lo aprendido. Ejemplo:

Charles and Mary do not live in a small house. They live in a very large one. Charles is a businessman. He has a lot of money. They have got a daughter. They are very happy.

1. Charles and Mary live:
 - a) in a flat
 - b) in a small house
 - c) in a very big house
2. Charles is:
 - a) a businessman
 - b) a farmer
 - c) a teacher
3. Charles and Mary have:
 - a) no children
 - b) two sons
 - c) one daughter.

También se puede pedir a los alumnos que contesten de forma oral o escrita a preguntas hechas por el profesor sobre lo que acaban de escuchar. Pero hay que tener en cuenta que pueden haber comprendido y dar una respuesta errónea gramaticalmente; en este caso se ha de tener más en cuenta el que haya comprendido que la forma de expresión, sin embargo, es difícil a veces saber si se debe a un fallo de comprensión o de expresión.

Uso de ilustraciones: El uso de dibujos, recortes de revistas pegados en cartulina, etc. ayudan a facilitar la comprensión; si mostramos una imagen, no tendremos necesidad de dar muchas explicaciones en la lengua nativa. Esto es particularmente importante en los primeros cursos. Se pueden usar ilustraciones que muestren situaciones y acciones similares, hablar de ellas a los alumnos y que escriban el número de la ilustración que crean apropiada.

Uso del magnetófono para la comprensión oral: Para presentar material grabado para la comprensión oral se deben tener en cuenta los siguientes pasos:

- a) Conviene dar una idea a los alumnos de lo que van a escuchar, a ser posible en inglés.
- b) Se debe detener el magnetófono muy a menudo para darles tiempo de retener lo que van escuchando y hacer preguntas para comprobar que van escuchando o hacer preguntas para comprobar que comprenden.
- c) Una vez que han escuchado el material de esta forma se les hace escucharlo de nuevo, esta vez sin pausas, haciendo preguntas de comprobación al final. El material debe ser conocido, aunque la situación y la combinación de los elementos sea diferente.

El uso de filmes es muy valioso para la comprensión oral, ya que la imagen unida al sonido ayuda a la anticipación y facilita la comprensión. También tiene la ventaja de que los alumnos pueden oír voces distintas, a veces acentos diferentes también, en situa-

ciones reales. Existen películas en el mercado adaptadas a determinados libros de texto, por ejemplo: «Slim John», «The Turners», aunque tienen el inconveniente de que su precio es elevado.

Dictado: El dictado puede ser útil para evaluar la comprensión oral de nuestros alumnos. Siempre que no les pidamos que escriban algo que no hayan practicado de forma oral y escrita antes. Hecho de esta forma, nos puede indicar si nuestros alumnos cometen errores de «spelling», o si se deben a una mala discriminación auditiva, o a errores gramaticales.

Nieves Trelles Gómez
Catedrático de Instituto

BIBLIOGRAFIA

- OCKENDEM, MICHAEL: «Situational Dialogues». Longman, 1971.
RIVERS, WILGA: «Teaching Foreign Language Skills». University of Chicago Press, 1971.
FINOCCHIARO, MARY, y BONOMO, MICHAEL: «The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers». Regents Publishing Company Inc., 1973.

LA EXPRESION ORAL

La comunicación implica no sólo entender, sino hablar. Los alumnos necesitan mucha práctica de comprensión para ser capaces de mantener una conversación en inglés. Ambas habilidades van muy unidas en el proceso de aprendizaje, ya que necesitan absorber los elementos del mensaje que acaban de escuchar para poder aportar su contribución a la conversación. Si el alumno tiene una imagen auditiva clara de cómo debería sonar lo que dice, escuchará de una manera más crítica para ajustar su producción a la del modelo. Se le debe pedir que repita después del modelo expresiones que van adquiriendo cada vez más complejidad y que reproduzca la entonación apropiada. Una vez que haya adquirido la pronunciación, ritmo y entonación apropiados no tendrá que dedicarles tanta atención y podrá dedicar más tiempo al proceso de selección.

Al principio del aprendizaje las prácticas de conversación deben estar relacionadas con el material recientemente aprendido. A niveles más avanzados el alumno necesitará usar la variedad de estructuras aprendidas hasta ese momento. Tendrá que seleccionar de sus conocimientos el léxico, las estructuras, frases hechas más adecuadas a la idea que quiere expresar. Es importante tener en cuenta que el alumno no debe hablar de temas que exijan mucha concentración. Las ideas deben acudir a su mente con facilidad, para que pueda dedicar más atención a la forma de expresión que al contenido. Debemos recordar una vez más que todas las «skills» deben ir unidas en el proceso de aprendizaje, ya que, en definitiva, unas sirven para reforzar a otras; así, lo que han practicado oralmente puede servir de base para un ejercicio escrito, y una lectura puede dar lugar a una conversación.

FACTORES A TENER EN CUENTA EN LA EXPRESION ORAL

La expresión oral no depende únicamente de la habilidad de usar un idioma.

Es necesario que el alumno tenga algo que comunicar. Si un alumno no habla, la razón puede ser simplemente que no tenga

nada que decir, porque el t3pico elegido no le interese, o porque no sepa nada sobre el mismo, o porque no tenga deseos de comunicarse. Si la relaci3n con el profesor no le estimula o no se siente c3modo entre sus compa1eros, guardar3 silencio porque no tendr3 nada que comunicar, o pensar3 que no domina bien el idioma y que sus compa1eros o el profesor le van a censurar o ridiculizar o que no les va a interesar su opini3n. Esta falta de participaci3n puede tambi3n tener su origen en que el alumno no comprenda lo que el profesor o sus compa1eros est3n diciendo.

El profesor debe tener en cuenta siempre los factores de personalidad que afectan a la participaci3n en la conversaci3n.

Todos tenemos en la clase alumnos t3midos y callados, y otros extrovertidos. La situaci3n de la clase de idioma, en general, les hace sentirse extra1os, ya que est3n en una edad en que pueden expresarse perfectamente en su lengua materna. Se han llevado a cabo experimentos psicol3gicos que demuestran que las personas tienden a continuar una conversaci3n mejor, cuando sus interlocutores se muestran de acuerdo con ellas. Por esta raz3n no es conveniente corregir al alumno constantemente cuando est3 intentando expresarse en otro idioma; es m3s aconsejable ir anotando los errores para explic3rseles m3s tarde; si resulta dif3cil comprenderle, una buena t3ctica es repetir detr3s de 3l, haciendo como que el resto de la clase no lo ha o3do. Otro factor digno de tener en cuenta es que si queremos que los alumnos participen, se comuniquen en ingl3s; nosotros debemos mantener la conversaci3n, pero hablando lo menos posible.

Como hemos dicho anteriormente, la correcta producci3n de los sonidos, el acento, el ritmo y la entonaci3n son esenciales para conseguir que nuestros alumnos se expresen correctamente en ingl3s.

No debemos olvidar la necesidad de practicar las «weak forms». Aunque todos estos factores deben estar presentes en toda la actividad oral de la clase, es conveniente dedicarles un tiempo especial en la clase.

Las canciones ayudan tambi3n a desarrollar la comprensi3n y la expresi3n oral. Especialmente las canciones populares, por contener partes que se repiten.

«Mister Monday and other songs». Canciones creadas por un grupo de profesores de ingl3s, adaptadas a estructuras determinadas: «Present continuous baby», «Going to», etc.

DRILLS

Se ha comprobado la utilidad de los «drills» para principiantes, ya que les ayudan a desarrollar asociaciones y a producir formas correctas sin que tengan que concentrarse en unir los elementos, ya que van adquiriendo los elementos de la lengua en secuencias

normales de expresiones naturales. Al programarlos cuidadosamente se intenta conseguir respuestas a velocidad normal. Existe el peligro de que los alumnos repitan sin saber lo que dicen. Es importante tener en cuenta que deben ser un medio para conseguir un fin: lograr la comunicación.

El alumno debe saber la relación que existe entre los diversos elementos que tiene que manipular. Debemos hacer que el alumno aplique lo que ha aprendido y practicado en los «drills» a una situación nueva de comunicación donde tenga que crear sus propias expresiones usando lo aprendido.

Vamos a ver cuáles son los objetivos de los «drills»:

- a) Presentar «patterns» y estructuras de la lengua y hacer visibles elementos formales de la lengua ya presentados.
- b) Dar práctica a los alumnos para que formen hábitos y consigan un control automático de la lengua.
- c) Conseguir relaciones lingüísticas apropiadas a situaciones dadas.
- d) Conseguir el acento, ritmo y entonación correctos.

Para que los «drills» cumplan estos objetivos deben ser:

- Variados.
- Eliminar dificultades de vocabulario para que el alumno pueda concentrarse en las formas gramaticales que intentamos practicar.
- Presentar un ejemplo claro de lo que se va a practicar.
- Ser breves.
- El profesor debe dirigirlos correctamente para que los alumnos repitan al unísono y poder conseguir el acento, ritmo y entonación adecuados.
- Rapidez en la ejecución.
- La estructura tiene que haber sido presentada y comprendida antes de llevar a cabo el «drill».

Vamos a ver algunos tipos de «drills»:

«**Substitution**»: En este tipo de «drill» solamente cambia un elemento, que es sustituido por otro de la misma clase: un nombre por otro nombre, un verbo por otro verbo, etc.

Ejemplo:

He is a miner.
a doctor.
a garage mechanic.
a cook.
a secretary.
a businessman.

«**Progressive substitution**»: Se sustituyen dos o tres elementos

sin orden fijo; debe hacerse sin interrupciones y rápidamente. Debe constar de nueve o diez «prompts». Muy útil para dominar el control de la estructura y discriminar los elementos de ésta.

Ejemplo: The plane is going to land.

- | | |
|--------------|-----------------------------|
| 1. take off | 6. stop in a minute |
| 2. it | 7. I |
| 3. we | 8. eat at 12 |
| 4. leave | 9. watch television tonight |
| 5. the train | 10. she |

«**Contextualized drills**»: Se plantea una situación.

Ejemplo: A teacher is telling one of his students why he has failed his exams, and what *he ought to do*.

Ejemplo: You never study: you ought to study.

1. You never listen to me.
2. You never do your homework.
3. You never read English books.
4. You never answer my questions.
5. You never speak English.
6. You never go to English films.

Este tipo de «drill» es muy útil porque ayuda no sólo a expresar las ideas correctamente, sino también a relacionar la estructura con la situación en que debe usarse. La situación debe establecerse en pocas palabras. Es difícil encontrar el número suficiente de ejemplos; pero hay estructuras que son fáciles de adaptar a una situación con ejemplos fáciles de conseguir para este tipos de «drill».

«**Transformation drills**»: Son sencillos, pero no deben ser despreciados por esta razón, ya que ayudan mucho a aclarar características sintácticas. A ser posible, deben estar contextualizados.

Ejemplo: He went to the theatre. Oh really? When did he go to the theatre?

1. Jill and Tom got married.
2. They lost all their money.
3. She broke her leg.
4. He wrote a book.
5. They bought a house.
6. They lived in France.
7. They had an accident.

«**Question and answer drills**»: Establecen una situación natural: dos personas hablando, y son útiles para practicar preguntas y respuestas:

Ejemplo: Q - Why doesn't Molly play something for us?
A - *She* forgot to bring *her* music with *her*.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. The children | 4. Mary |
| 2. You | 5. Those men |
| 3. He | 6. Tom and Mary |

En este «drill» se trata de que discriminen I - my - me, etc.

«**Contextualized, Free response drills**»: En este tipo de «drill» se les da una situación de la que tienen que inferir una respuesta. Solamente pueden ser utilizados para respuestas individuales. Se les pide que elijan entre dos formas de las que sólo una es correcta; tienen que resolver problemas de contexto.

Ejemplo:

Situación: I am an English teacher. I am in class now.

Respuesta: You are teaching English.

Situación: Mrs. Martin is a teacher. She is not in school now.

Respuesta: She teaches music.

1. Tom Cheave is a great footballer. He is on the field now, and everyone's eyes are on him.
2. Howard likes Coca-Cola. There's a glass of it in his hand now.
3. Arthur has a job in a bank from 9 to 5. It's 6 o'clock.
4. It is 9.30 and Arthur is in the bank now.

«**Invention exercises**»: Los alumnos tienen que seleccionar el vocabulario apropiado ellos mismos. Los mejores suelen ser los que llevan nombres en los «prompts».

Ejemplo: Say things you did. Use ago Prompt up: I got up 6 hours ago

- | | |
|----------------------------|--------------------|
| 1. A letter from my mother | 5. My friend Peter |
| 2. To England | 6. These shoes |
| 3. My first English lesson | 7. Football |
| 4. Breakfast | 8. A glass of beer |

Este ejercicio solamente puede ser practicado de forma individual.

Creatividad: Es importante recordar que aunque los «drills» son necesarios en el proceso de aprendizaje, deben ser un medio y nunca un fin. Por esta razón debemos dar a los alumnos una situación diferente en la que puedan crear sus propias expresiones para comunicarse aplicando lo que ya han aprendido y practicado; esto es necesario a todos los niveles. Si tenemos una clase de principiantes que ya han comprendido y practicado «I've got. Have you got?», podríamos darles un diálogo en el que apareciera esta estructura; por ejemplo:

Mrs. Smith: Good morning.

Assistant: Good morning.

Mrs. Smith: Have you got any apples?

Assistant: Yes, I have.

Mrs. Smith: Are they good?

Assistant: Yes, they are.
Mrs. Smith: Give me five, please.
Assistant: Here you are.
Mrs. Smith: How much is it?
Assistant: Twenty five pence, please.
Mrs. Smith: Here you are.
Assistant: Thank you.
Mrs. Smith: Goodbye.
Assistant: Goodbye.

Una vez que lo han escuchado y comprendido repetirán detrás del profesor; luego el profesor hará el papel de Mrs. Smith, y los alumnos, de Assistant. A continuación se cambian los papeles; luego los alumnos lo reproducen alternativamente por filas, finalmente en parejas. A continuación se les puede dividir en grupos y pedirles que hagan ellos un diálogo; por ejemplo, «at the butcher's», «at the baker's», etc. Una vez preparado se pide a dos alumnos de cada grupo que salgan a dramatizarlo para el resto de la clase. A nivel de principiantes no se puede esperar que sean capaces de expresarse sin cometer errores; la transición tiene que ser gradual. El profesor debe de ir de un grupo a otro resolviendo dudas, corrigiendo y ayudando.

Juegos y competiciones.—Si dividimos la clase en equipos y practicamos algún juego, los alumnos se olvidan de sus inhibiciones, de los posibles errores y la vergüenza que pudieran dar lugar. Es importante elegir el juego adecuado al nivel e intereses de los alumnos.

Ejemplo: «Twenty questions»: Se divide la clase en dos equipos; un equipo piensa en un personaje, actual si sólo han dado el presente, de otra época si ya dominan el pasado. Los componentes del otro equipo hacen veinte preguntas para averiguar su identidad. Las preguntas deben hacerlas por turno, así como las contestaciones, para que todos los alumnos tengan oportunidad de hablar: «Is it a man or a woman?; is he old?; does he play the piano?», etc.

Uso de ilustraciones.—El uso de recortes de revistas pegados en cartulinas, mostrando objetos y personas realizando diversas actividades, es de gran utilidad para desarrollar la expresión oral. Se les puede dividir en grupos de cuatro, darles una ilustración y un ejemplo de la técnica a seguir; por ejemplo, escribir en la pizarra: Who is he?; What is he?; Why is he there?; What's he doing?, etc. Esta técnica suele ser útil para animarles a preparar lo que van a decir; también pueden hacer preguntas unos a otros. Una vez preparado se les pide que les cuenten a sus compañeros lo que han preparado. Hemos encontrado muy útil para esta práctica: Byrne, Donn and Wright, Andrew: *What do you think? Pictu-*

res for oral expression. Longman, 1974, Libro del profesor y del alumno. Consta de numerosos dibujos y situaciones. Book I para principiantes hasta un nivel medio. Book II, más avanzado: los dibujos sirven para desarrollar un tema determinado.

Otras actividades: se debe animar a los alumnos a que hablen de acontecimientos de su vida diaria; esto les hace ver que pueden expresarse en el idioma para hablar de sus sentimientos y actividades. Ejemplo: Profesor: What did you do last Saturday? Alumno: I went to the cinema. Profesor: Did you? What did you see? Alumno: I saw... Profesor: Did you like it? Tell us about it. Al principio el profesor hace las preguntas, pero una vez que los alumnos van adquiriendo más práctica y se van acostumbrando a esta técnica pueden hacerlo ellos mismos. El profesor debe hacer que participen todos los alumnos. Otra técnica que hemos encontrado útil: El profesor dice: You're a teacher. Alumno: No, I'm not. I'm a student. Profesor: I work in a bank. Alumno: No, you don't. You work in a school. Esta técnica es útil también para trabajo en grupo. A la vista de una lámina un alumno puede decir: She's wearing a coat; y otro responder: No, she isn't. She's wearing a skirt, etc.

Se debe acostumbrar a los alumnos a que usen estructuras y vocabulario sencillo para expresar sus ideas, ya que si intentan usar frases complicadas se sentirán frustrados al cometer errores.

Esto se puede ir consiguiendo gradualmente con la práctica de la clase.

Hemos visto diversas técnicas para ayudar a nuestros alumnos a expresarse oralmente en inglés: «drills», diálogos, ilustraciones, etc. Estas prácticas, como hemos visto, están siempre dirigidas por el profesor. Hasta que el alumno no ha alcanzado un nivel intermedio o avanzado no puede participar en debates, y aun a este nivel necesita una preparación para que esta práctica de expresiones orales sean fructíferas. Con esto no queremos decir que el alumno no pueda participar en una clase de conservación, pues hemos visto que esto es posible y necesario siempre que el profesor la programe dentro de los límites establecidos por los conocimientos del alumno hasta ese momento.

Nieves Trelles Gómez,
Catedrático de Instituto

BIBLIOGRAFIA

- OCKENDEM MICHAEL: «Situational dialogues». Longman, 1971.
WILGA RIVERS: «Teaching Foreign Language Skills». University of Chicago Press, 1971.
FINOCCHIARO, MARY y BONOMO, MICHAEL: «The Foreign Language Learner». Regents, 1973.
O'NEIL: «English in situations». OUP, 1975.

EL TRABAJO ESCRITO Y LA COMPOSICION GUIADA EN LA CLASE DE INGLES

La escritura es una actividad esencial en la clase, debido a la interrelación de las cuatro destrezas. Por supuesto que no se puede enseñar a escribir aisladamente.

Nunca se debe pedir a los alumnos ningún tipo de escrito creativo en los primeros niveles, pues a lo único que daría lugar es a una colección de errores gravísimos. En los primeros niveles hay que facilitarles la actividad escrita al máximo. Debe dárseles siempre algo que hayan ya practicado antes oralmente y donde, por tanto, tengan pocas posibilidades de error.

En el desarrollo de esta destreza y en su práctica las ayudas visuales pueden también ser de gran utilidad.

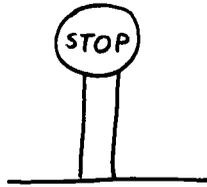
Se pueden considerar distintos estadios en el desarrollo de la capacidad de escribir en un idioma extranjero; también pueden considerarse como distintas actividades escritas, pues casi todas pueden hacerse a mayor o menor nivel.

Podrían considerarse: copia, deletreo y producción; integración, transformación, compleción; composición guiada; aunque tampoco pueden delimitarse tajantemente, pues estas fases de desarrollo a veces son simultáneas y otras veces se van desarrollando a niveles más complejos conforme se va avanzando.

Copia (Copy): Puede parecer una tontería, pero no lo es; es un ejercicio en el que el alumno tiene que fijar la atención para familiarizarse con una lengua que ve por primera vez: diálogos, frases, que ya se han trabajado oralmente, etc.

También se puede hacer interesante, copiando cosas que nos interesan y que incluso hacemos también en la vida cotidiana: copiar menús, canciones, instrucciones, direcciones.

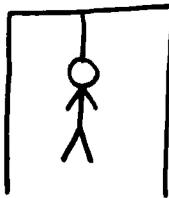
Deletrear (Spelling): El deletreo es muy difícil en inglés. Por ello puede ser interesante organizar algunos juegos en que practiquen el deletreo, el Jaberwocky o bien con «flash cards» de letras que formen las palabras, o con algún juego como el stop.



Un alumno sale a la pizarra con una palabra pensada; por ejemplo: «difficult». Escribe en la pizarra la primera letra, la última y hace guiones para las letras intermedias.

d - - - - - t

Los alumnos, de uno en uno, preguntan: Is there an ... in it?; si la hay, el que está en la pizarra contesta: «Yes, there is» y la coloca en su sitio; si no la hay, dice: «No, there isn't» y empieza a dibujar el Stop. Cada línea continua y cada letra en el dibujo del Stop es un fallo. Conviene que los fallos se apunten en la pizarra, para que los alumnos no repitan las mismas letras. Si los alumnos logran completar la palabra antes de que el que está en la pizarra termine de dibujar el Stop, han ganado ellos y sale otro con otra palabra. Si el que está en la pizarra termina el Stop, ha ganado él y puede poner otra palabra. Este juego también se puede llamar «hung man» con un dibujo diferente.



Producción (Production): Son ejercicios de producción siempre que el alumno tiene que hacer o suplir algo por su cuenta que implica un conocimiento previo.

Contestar una pregunta:

Where do you live?

Reproducir una frase con ayuda de un estímulo visual:

What's he doing?

Escribe la frase apropiada debajo de este dibujo.

Completar frases con la forma correcta de «to be» o «to have»:

They a new car.

He at home.

Completar con «a» o «an»:

It is orange.

She is girl.

Completar con la forma correcta del verbo:

We (read) the newspaper in class everyday.

They (go) to the seaside last summer.

Usa la forma correcta del presente en las siguientes frases:

George always (try) to do the same thing.

Mr. Adams (teach) English and Mathematics now.

Completar con el adjetivo posesivo correspondiente:

She knows lesson well.

I do homework in the bus every day.

Escoge la forma correcta:

She lives near (we, us).

She sits near (I, me) during the lesson.

Completar las siguientes frases con la preposición adecuada:

We bought this car August.

This book belongs John.

The boat moved slowly the coast.

Contestar las preguntas sobre un pasaje de lectura.

Rellenar espacios en blanco sobre una lectura.

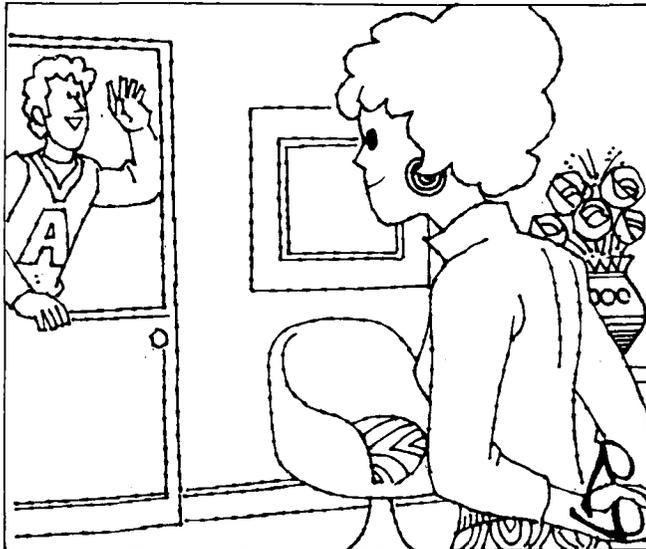
Ejemplo: Véase página 46.

Completar una serie de frases relacionadas entre sí o con un trozo de lectura que se ha estudiado anteriormente (pág. 46).

Rehacer la lectura a partir de unas palabras clave que se da a los alumnos (pág. 46).

Reading passage: Susan usually wears glasses. She can't see very well. She is 17 years old, and she often goes out with a young

58



man. When she goes out with him, she never wears glasses. When he comes to the door to take her out, she takes her glasses off and when she comes home again and he leaves, she puts her glasses on.

Her mother always says to her: «But Susan, why do you never wear your glasses when you are with Tim?» «He takes you to beautiful places in his car, but you don't see anything!» And Susan always answers: «Listen mother, I look very pretty to Tim when I'm not wearing my glasses and he looks very handsome to me too.»

Comprehension Questions

- Does Susan usually wear glasses?
- What does she usually wear?
- She can't see well, can she?
- How old is she?
- Does she often go out?
- What does she often do?
- What does she do when she goes out with him?
- She never wears glasses when she goes out with him, does she?
- What does she do when he comes to the door?
- What does she do when she comes home again?
- What does her mother say?
- What does Susan answer?
- What does she look like to Tim without glasses?
- What does Tim look like to Susan without glasses?

Fill in the blank spaces in your own notebook

Susan ... wears glasses. She ... very well. She is ... and she ... goes ... with a young ... When she ... out with him, she ... wears ... When he comes to the ... to take ... out, she takes her ... off and when she ... home again and he ... she ... her glasses ... Her mother ... says to her: But ... why ... you ... wear your glasses when you ... with ... He ... you to ... places in his ... but you ... see ... And ... always ...: Listen ...: I ... very pretty to ... when I'm not ... my glasses, and he ... very handsome ... me ...

Completar una serie de frases relacionadas entre sí o con un trozo de lectura que se ha estudiado anteriormente. En este caso, con la lectura anterior.

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| Susan usually goes out | when he comes |
| She takes her glasses off | she puts her glasses on |
| When he leaves | when she isn't wearing her glasses |
| Tim looks very handsome to her | to beautiful places |
| Tim takes her | with a young man |

Joining words together:

1. Susan - usually - wear - glasses.
2. can - see - well.

3. 17 years old - often - go out - young man.
4. when - go out - him - never - wear - glasses.
5. when - he - come - door - take - her - take - glasses - off -
when - again - leave - put - glasses - on.
6. Mother - always - say - her - «Susan - why - never - wear -
glasses - are - Tim? - Take - beautiful - places - car - but -
not - see - anything!
7. Susan - always - answer - Mother - I - look - pretty - Tim -
when - not - wear - glasses - he - look - handsome - too.

Transformación: Son todos los ejercicios en los que el alumno tenga que hacer algún tipo de cambio que implica unos conocimientos.

Poner en plural:

I go to school every day.

He stays at home every Sunday.

Sustituye por el pronombre correcto la palabra o palabras subrayadas:

Peter is going to tell *Mary* about it.

I often see you and your sister in the school bus.

Cambiar la frase afirmativa a negativa usando la forma contracta.

I work on the tenth floor.

Mary likes to study French.

We went to England last Summer.

Poner en plural las siguientes frases:

The child plays in the park every morning.

The dish is on the table.

Cambia las siguientes frases a preguntas, encabezando con la palabra entre paréntesis:

They live in Brooklyn (where).

She teaches us grammar (what).

Cambiar las siguientes frases de afirmativas a interrogativas:

He prepared his lesson well.

They are trying hard.

Un diálogo que se haya trabajado antes oralmente y que les demos a los alumnos para que escriban introduciendo algunas variantes puede ser también un ejercicio de transformación:

Peter: How old are you?

John: I'm 16 years old.

Peter: What about you.

John: I'm fifteen.

Cambiando las edades, escribe un diálogo distinto: 24-13; 17-18; 6-7:

What's the weather like?

Oh, it's raining.

Escribe y practica distintos diálogos con snow, hail, pour down with rain. Preparar un diálogo a partir de una narración que se ha leído y trabajado con anterioridad o viceversa.

Integration exercises: Un ejemplo de ejercicios de integración sería:

She is the girl - She bought a new car yesterday.

She is the girl who bought a new car yesterday.

I can see some cups. I can't see any glasses.

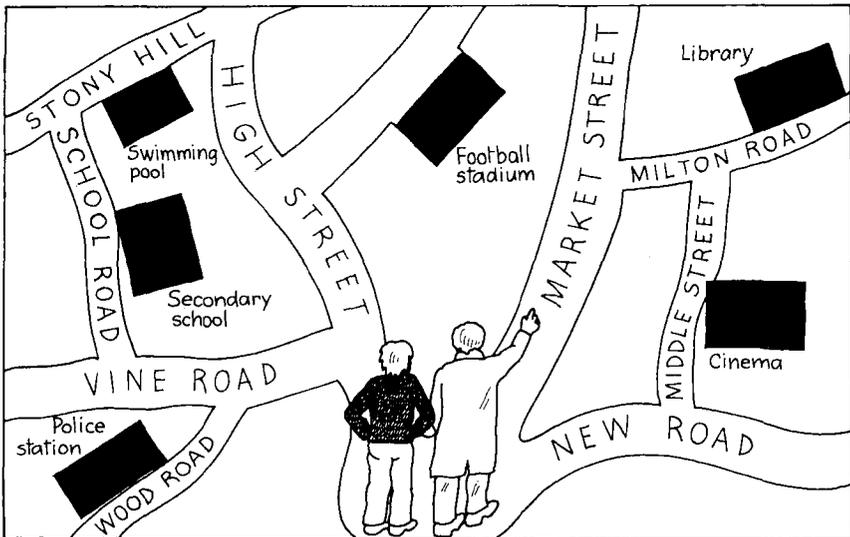
I can see some cups but I can't see any glasses.

This is the shirt. I washed it last week.

This is the shirt I washed last week.

Muchos de los ejercicios que hemos indicado anteriormente pueden considerarse composiciones guiadas. Al hablar de composiciones guiadas voy a referirme más que nada al tipo de composición guiada con un estímulo visual.

Parallel composition (composición paralela): Adjunto dos ejemplos de «Write now», de Ronald Ridout de Longman, páginas 9 y 10.



BOB: Excuse me. How do I get to the library, please?

A STRANGER: You go up Market Street and take the first turning on the right. That brings you into Milton Road. The library is a little way along on the left.

BOB: Is it very far?

STRANGER: No, it's only four or five hundred yards. You can walk there in about five minutes.

BOB: Thank you so much.

Write five similar conversations between a child and a stranger. The child is standing in the square. This is the first line of each conversation:

1. Susan: Excuse me. Can you tell me the way to the cinema, please?
2. Tom: Excuse me. Which way do I go for the football stadium, please?
3. Mary: Excuse me. How do I get to the swimming pool, please?
4. David: Excuse me. What is the way to the secondary school, please?

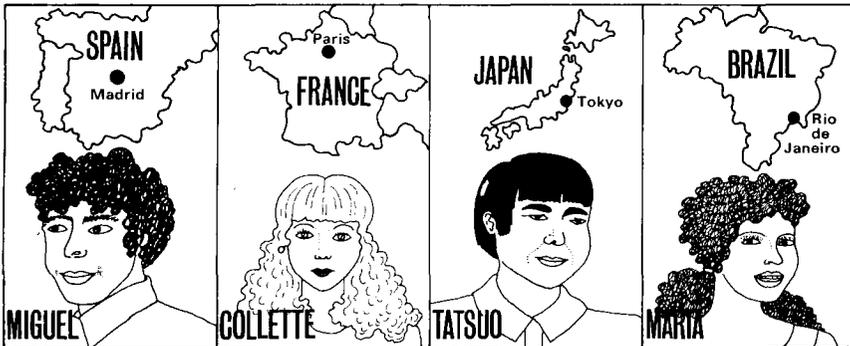


Her name is Roberta, and she comes from Italy.

She lives in Genoa.

She speaks Italian at home, but she is learning English at school.

A) Now write three similar sentences about each of these children. Their languages are Spanish, French, Japanese, Portuguese.



- B) Miguel is writing:
My name is Miguel and I come from Spain.
I live in Madrid. I speak Spanish at home, but I am learning English at school.
Write three similar sentences for Roberta, Collette, Tatsuo and Maria.
- C) Now write three similar sentences about yourself.

Otro tipo de composición guiada, del que hay varias editadas y que es bastante completa, pues incluye mucha práctica oral previa, composición oral y finalmente la composición escrita, pero con un grado mayor o menor de control, según el nivel de los alumnos, pueden ser las de Byrne, Fougasse & Fleming.

Se expone la historieta del primer dibujo, se practica oral y exhaustivamente con preguntas y respuestas (repetición en coro, en grupo e individual) y se pasa a la producción o composición oral por parte de los alumnos, y así con cada dibujo de los cuatro que tienen estas historietas.

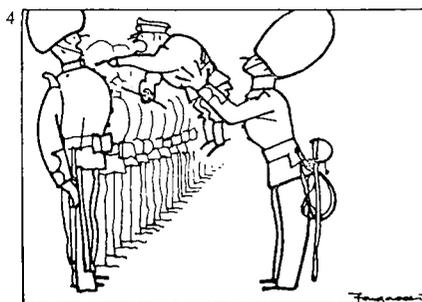
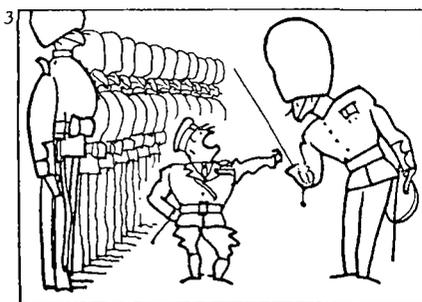
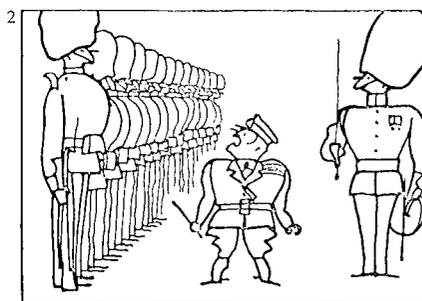
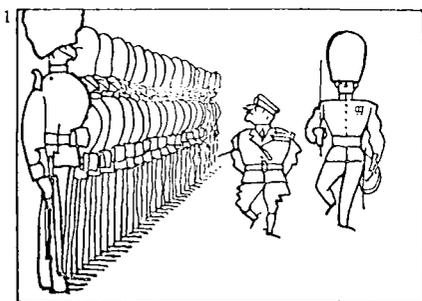
La parte escrita de estas historietas, que es la composición guiada que nos interesa ahora, se puede hacer de varias maneras.

1. Conforme los alumnos la van reproduciendo oralmente, el profesor o un alumno (correctamente, por supuesto) la va escribiendo en la pizarra. Cuando está completa manda a algunos de los alumnos más flojos que la lean, después borra unas cuantas palabras y otros alumnos la leen, teniendo ya que suplir algo.

Depende del nivel de los alumnos y del grado de dificultad que haya dado a la historieta en qué momento decir a los alumnos que a partir de lo que queda en la pizarra escriban la historieta en su cuaderno. En este caso es un ejercicio del tipo «Fill in the blank spaces». Esto lo puede hacer el profesor tan fácil o tan difícil como quiera y queda enteramente a su criterio, ya que él es el que tiene que preparar su clase de acuerdo con las características y nivel de sus alumnos.

2. Conforme los alumnos van reproduciendo la historieta oralmente, el profesor va escribiendo en la pizarra *solamente* las palabras clave y las palabras nuevas, y a partir de ahí los alumnos tienen que escribir la historieta.

Aquí se da más lugar a la creatividad del alumno, pero a la vez es un ejercicio más difícil y no se debe hacer si el alumno no está preparado para ello, pues entonces a lo único a que da lugar es a un mayor número de errores.



LESSON PLAN

THE DWARF AND THE GIANT (guided composition)

(Fougasse & Fleming).

Presentation of new words.

general of the Army

to inspect: to have a look at, to examine carefully

short: mimic

to have difficulties: to have problems

officers: in the Army

line (show picture): they are in a line

strap (show picture)

unbuttoned: mimic (button and unbutton), impassive (mimic)

to turn: mimic

bend: mimic

manage: to be able

straight line: BB drawing

to realize: to become aware of

First picture: One Monday morning general Mac Carthy decided to inspect the company. Poor general Mac Carthy was very short and he always had difficulties with his tall officers. He began to walk down the line as usual, accompanied by one of his assistants. He wanted to find out if the soldiers were properly dressed.

They all were properly dressed except one who had the shoulder strap unbuttoned.

Questions:

What day of the week was it?

What did general Mac Carthy decide to do?

Was he tall or short?

What did he want to find out?

Were they all properly dressed?

What happened to the one who wasn't properly dressed?

Second picture: So he stopped in front of him; he first looked at him carefully, then he shouted at him furiously, but the officer remained impassive.

Questions:

What did general Mac Carthy do?

What was the first thing he did?

What did he do afterwards?

What was the reaction of the officer?

Third picture: Then he turned to his assistant and looked at him in anger. The assistant bent down to concentrate on what the general wanted to tell him. He ordered him what to do.

Questions:

What was the general's reaction to that?

How did he look at his assistant?

What did the assistant do?

What for?

Fourth picture: So the assistant lifted him up as he was told. Therefore general Mac Carthy managed to look at him straight in the eyes, and the officer realized in surprise that the general had something to tell him.

Questions:

What did general Mac Carthy order him?

Why did the general want to be lifted up?

What happened to the officer?

El dictado: Entra dentro de lo que se puede llamar un ejercicio escrito, pero hay que tener en cuenta que no es eso solamente; implica también un ejercicio de comprensión oral.

En los primeros niveles nunca debe hacerse un dictado sin que hayan visto y trabajado antes todo el material que se les va a dar. Incluso si hay palabras nuevas se les deben poner en la pizarra.

La técnica a seguir debe ser:

1. Leer el trozo a velocidad normal. Los alumnos no deben escribir.
2. Se lee el trozo de nuevo, dividiéndolo en frases cortas con sentido, se les da una puntuación. Se les debe acostumbrar a dejar espacios en blanco si no entienden una palabra,

para en la tercera lectura poder rellenarlos si lo entienden al oírlo otra vez.

Si se corrigen inmediatamente, que creo que es lo más positivo, puede ser una buena idea que un alumno lo escriba en la pizarra y sobre ese dictado se hace la corrección.

De todas formas, es un ejercicio muy complejo del que no se debe abusar.

Lucía Alberdi Alonso,
Catedrático de Inglés de Instituto



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA