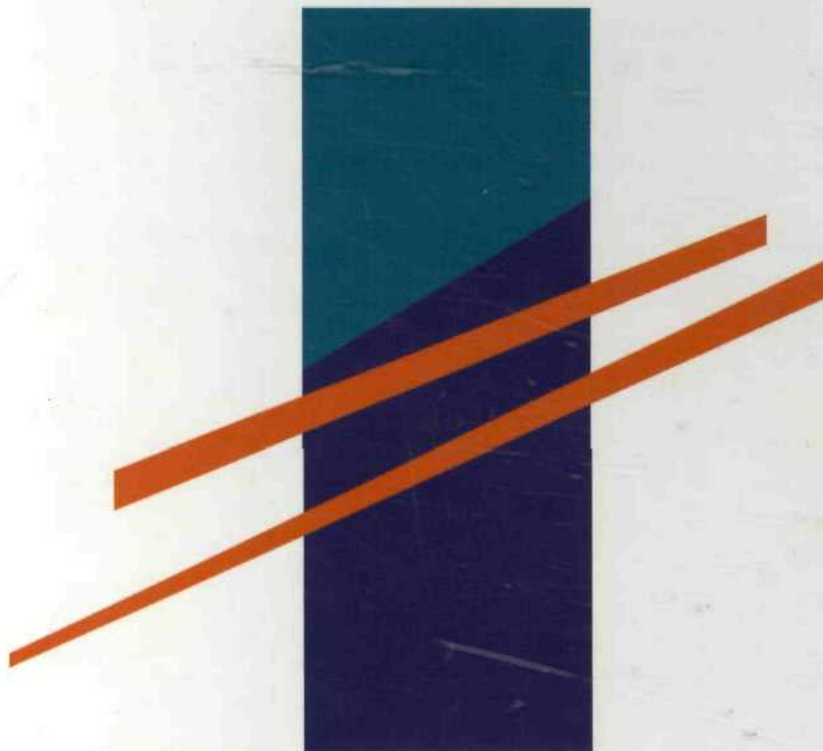


1

Materiales Didácticos

Lengua Extranjera: Inglés

4º CURSO

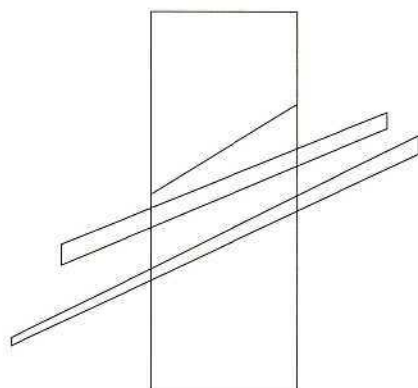


SECUNDARIA
OBLIGATORIA



Ministerio de Educación y Ciencia

Materiales Didácticos



4º curso

Lengua Extranjera: Inglés

Autor:

José Manuel Castrillo Vega

Coordinación:

Carmen Echevarría Rosales
del Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

- *Coordinación de la edición:* Ana Francisca Aguilar Sánchez
- *Maquetación y supervisión de pruebas:* María Isabel Salazar Garteizgogea



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N. I. P. O.: 176-95-016-5

I. S. B. N.: 84-369-2608-0

Depósito legal: M-6328-95

Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

La finalidad de estos materiales didácticos para la Educación Secundaria Obligatoria, en su segundo ciclo, es orientar a los profesores que, a partir de septiembre de 1993, impartirán las nuevas enseñanzas en los centros que se anticipan a implantarlas. Son materiales para facilitarles el desarrollo curricular de las correspondientes áreas, en particular para el cuarto año, aunque alguna de ellas se presenta para el segundo ciclo completo. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores la aplicación y desarrollo del nuevo currículo en su práctica docente, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo; unas sugerencias, desde luego, no prescriptivas, ni tampoco cerradas, sino abiertas y con posibilidades varias de ser aprovechadas y desarrolladas. El desafío que para los centros educativos y los profesores supone anticipar la implantación de las nuevas enseñanzas, constituyéndose con ello en pioneros de lo que será más adelante la implantación generalizada, merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo por parte del Ministerio, que a través de estos materiales didácticos pretende ayudar a los profesores a afrontar ese desafío.

El Ministerio valora muy positivamente el trabajo de los autores de estos materiales, que se adaptan a un esquema general propuesto por el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales, y han sido elaborados en estrecha conexión con los asesores de este Servicio. Por consiguiente, aunque la autoría pertenece de pleno derecho a las personas que los han preparado, el Ministerio considera que son útiles ejemplos de programación y de unidades didácticas para la correspondiente área, y que su utilización por los profesores, en la medida que se ajusten al marco de los proyectos curriculares que los centros establezcan y se adecuen a las características de sus alumnos, servirá para perfeccionarlos y para elaborar en un futuro próximo otros materiales semejantes.

La presentación misma, en forma de documentos de trabajo y no de libro propiamente dicho, pone de manifiesto que se trata de materiales con cierto carácter experimental, destinados a ser contrastados en la práctica, depurados y completados. Es intención del Ministerio seguir realizando ese trabajo de contrastación y depuración a lo largo del próximo curso, y hacerlo precisamente a partir de las sugerencias y contrapropuestas que vengan de los centros que se anticipan a la reforma.

Para cada una de las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria se han elaborado una o más propuestas de materiales didácticos. En este último caso se trata de Matemáticas, con dos volúmenes correspondientes a sus dos opciones para el cuarto curso, Lenguas Extranjeras, con una propuesta de Francés y otra de Inglés, Educación Física, con dos materiales alternativos y Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que además de la propuesta de la correspondiente área para el segundo ciclo se complementa con una específica para el bloque sobre la vida moral y la reflexión ética.

Los materiales así ofrecidos a los profesores tienen un carácter netamente experimental. Son materiales para ser desarrollados con alumnos que proceden mayoritariamente de la Enseñanza

General Básica y que se han incorporado al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria sin haber realizado el primer ciclo. Se trata, por tanto, de materiales para un momento transitorio y, por eso, también particularmente difícil: el momento de tránsito de la anterior a la nueva ordenación. En ellos se contiene, sobre todo, la información imprescindible sobre distribución y secuencia de contenidos para poder organizar éstos en el cuarto año de la etapa a lo largo del curso 1993/94. Las sugerencias y contrapropuestas que los profesores realicen, a partir de su práctica docente, respecto a esos materiales o a otros con los que hayan trabajado serán, en todo caso, de enorme utilidad para el Ministerio, que a través de futuras propuestas, que complementen a las actuales, podrán redundar en beneficio de los centros y profesores que en cursos sucesivos se incorporen a la reforma educativa.

Índice

	<i>Páginas</i>
I. INTRODUCCIÓN.....	7
El conductismo y el mentalismo.....	7
El proceso interactivo.....	19
II. MODELO.....	23
Objetivos y contenidos.....	24
Recursos.....	24
Actividades.....	25
Evaluación.....	34
El papel de los alumnos y del profesor.....	36
III. PROGRAMACIÓN.....	39
School.....	40
Music.....	42
Sports.....	44
Films.....	47
People.....	49
Books.....	51
Places.....	53
Newspapers.....	55
Work.....	58
DESARROLLO DE DOS UNIDADES DIDÁCTICAS.....	61
IV. UNIDAD DIDÁCTICA: HEALTH.....	63
V. UNIDAD DIDÁCTICA: U. S. A.....	75
VI. MATERIAL COMPLEMENTARIO.....	87
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	97

Introducción

El libro de la Universidad de Zaragoza

Este capítulo es fundamentalmente teórico. Se parte de un análisis comparativo entre las posiciones conductista y mentalista con el fin de clarificar el modelo interactivo que aquí se propone. Este modelo servirá de marco teórico al desarrollo de los otros dos capítulos de este documento.

El conductismo y el mentalismo

Para aprender una lengua se necesitan dos requisitos: una exposición a la lengua y un mecanismo interno para procesarla. Aceptando la necesidad de estos dos requisitos, habría que decidir qué importancia tiene cada uno de ellos. Simplificando, veamos dos posturas contrapuestas:

Para el conductismo, el alumno aprende automáticamente y sin esfuerzo cuando se le expone adecuadamente a la lengua.

Para el mentalismo, el alumno aprende de manera creativa cuando utiliza su capacidad innata, independientemente de la exposición lingüística recibida.

A continuación se estudian brevemente las teorías conductista de Skinner y mentalista de Chomsky para, después de analizar algunas investigaciones concretas, comentar la influencia que estas teorías del aprendizaje han tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El conductismo de Skinner

Desde su posición conductista, Skinner (1971: 254) mantiene que la conducta del hombre es sólo externa y social:

«Un análisis científico de la conducta desmantela al hombre autónomo y reintegra al ambiente el control que hasta ahora se decía que era ejercido por ese hombre autónomo. El individuo, en este caso, parece ser particularmente vulnerable. A partir de ahora será controlado por el mundo que le rodea, y en gran medida por los demás hombres».

Para este autor, el aprendizaje es sólo una formación de hábitos, que se producen por la influencia del ambiente, cuando un «estímulo» se asocia, con la ayuda de un «refuerzo positivo», a una «respuesta» de forma repetida. Así, por ejemplo, una paloma aprenderá (formará hábitos) a golpear un conmutador (respuesta) cuando tiene hambre (estímulo) si, después de su acción, aparece la comida (refuerzo positivo) en el comedero.

Como resultado de estas investigaciones con animales, Skinner llega a la conclusión de que la frecuencia de una respuesta (formación de un hábito) aumenta cuando aplicamos un refuerzo positivo (premio) a continuación de la respuesta, y disminuye hasta su extinción cuando este refuerzo positivo no se produce o cuando aplicamos un refuerzo negativo (castigo).

Por una parte, un uso indiscriminado del refuerzo puede producir, como señalan Holland y Skinner (1970:113), conductas «supersticiosas»:

«El experimentador coloca diversas palomas en cajas experimentales separadas. El comedero proporciona pequeñas porciones de comida a cada paloma, cada 15 segundos, sin importar lo que la paloma esté haciendo. Cuando el experimentador regresa al laboratorio se encuentra con que una paloma está rígidamente sentada, otra brinca de una pata a la otra, una más está hecha arco, la otra da vueltas sin parar, otra sube y baja la cabeza, etc. Cada paloma continúa repitiendo su "ritual", entre comida y comida».

Por otra parte, un uso adecuado del refuerzo produce, como vemos en los animales del circo, la formación de hábitos o el aprendizaje que se desea. Es decir, para conseguir el aprendizaje que se desea, es fundamental saber utilizar bien los refuerzos. Además de los refuerzos primarios, como la comida, hay otros refuerzos secundarios, como la aceptación social, que son muy importantes para condicionar la conducta humana.

Para Skinner (1974:87), la conducta verbal se produce de la misma forma que cualquier otro tipo de conducta:

«Cuando abrir una puerta sea reforzante, la persona puede hacer girar la llave en la cerradura y empujar o tirar de una manera dada; pero si, en cambio, dice "Abra la puerta, por favor", y alguien que le escucha responde apropiadamente, entonces se sigue la misma consecuencia reforzante».

La respuesta verbal es como cualquier otro tipo de respuesta, y su formación viene determinada por el refuerzo que aplicamos cuando se asocia con un estímulo. Según Skinner (1957), los principales componentes de este aprendizaje verbal son los siguientes:

- El niño *imita* la conducta verbal que oye a su alrededor.
- Las personas que escuchan *refuerzan* la conducta verbal correcta.
- El niño *repite* esta conducta verbal reforzada hasta crear hábitos.
- Estos hábitos verbales del niño son continuamente *moldeados* siguiendo el modelo adulto.

El mentalismo de Chomsky

Para el conductismo, hay una asociación directa entre el estímulo y la respuesta:



Según esta posición conductista, no podemos decir nada que no hayamos oído antes o saber nada que no se nos haya enseñado previamente.

Sin embargo, Chomsky (1985: 7), representando la posición mentalista, afirma que sabemos más de lo que nos han enseñado y que, en realidad, decimos oraciones que no hemos oído previamente:

«Language poses in a sharp and clear form what has sometimes been called «Plato's problems», the problem of «poverty of stimulus», of accounting for the rich-

ness, complexity, and specificity of shared knowledge, given the limitations of the data available».

Para explicar este problema, entre el estímulo y la respuesta externa del conductismo, como vemos en el siguiente diagrama, Chomsky presupone la existencia del conocimiento interno de la gramática.



El conocimiento de las reglas gramaticales de una lengua permite al hablante, según Chomsky (1971: 123), producir un número infinito de oraciones que nunca antes había oído:

«Once a person has mastered the rules (unconsciously, of course), he is capable, in principle, of using them to assign semantic interpretations to signals quite independently of whether he has been exposed to them or their parts, as long as they consist of elementary units that he knows and are composed by the rules he has internalized».

Una lengua no es simplemente una conducta verbal que se puede observar, como opina Skinner, sino un sistema interno de reglas que nos permiten ser creativos. Para explicar cómo se adquiere este sistema interno de reglas que permiten a un hablante ser creativo con la lengua, Chomsky predice la existencia de un dispositivo interno de aprendizaje («Language Acquisition Device»)

Según Chomsky (1971: 126), el hablante utiliza este dispositivo de aprendizaje de una lengua para generar y contrastar hipótesis gramaticales:

«The device might proceed to acquire knowledge of a language in the following way: the given schema for grammar specifies the class of possible hypotheses; the method of interpretation permits each hypothesis to be tested against the input data; the evaluation measure selects the highest valued grammar compatible with the data. Once a hypothesis —a particular grammar— is selected, the learner knows the language defined by this grammar; in particular, he is capable of pairing semantic and phonetic interpretations over an indefinite range of sentences to which he has never been exposed».

Aunque el hablante no sea consciente de este proceso, estas hipótesis se contrastan con los datos que se reciben y se confirman o rechazan, según corresponda.

Los datos que se reciben del exterior sólo sirven para contrastar las hipótesis gramaticales que se elaboran internamente, partiendo del conocimiento innato del lenguaje («Universal Grammar»). Este conocimiento gramatical de la lengua se encuentra, según Chomsky (1980: 226), dentro de nosotros y nos viene dado por la herencia:

«Ultimately, the study of language is a part of human biology».

Como resumen, el siguiente cuadro muestra las diferencias esenciales entre el aprendizaje conductista de Skinner y el mentalista de Chomsky:

CONDUCTISMO DE SKINNER	MENTALISMO DE CHOMSKY
<ul style="list-style-type: none"> — Social — Exterior — Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> — Individual — Interior — Herencia

El conductismo declara que el proceso de aprendizaje es sólo externo y social. La posibilidad que un alumno tiene de aprender se encuentra fuera de su persona y le viene dada por el ambiente.

El mentalismo defiende que el proceso de aprendizaje es sólo interno e individual. La posibilidad que un alumno tiene de aprender se encuentra dentro de su persona y le viene dada por la herencia.

Gramática universal y el aprendizaje de la lengua

Sólo podremos producir oraciones gramaticales correctas que nunca antes hemos oído si poseemos un conocimiento de las reglas de esa lengua. Este conocimiento no se puede explicar por el estímulo lingüístico recibido que, según Chomsky, es escaso y gramaticalmente deficiente. Para Felix (1984), el estímulo lingüístico es inadecuado para explicar el conocimiento que un niño tiene de la lengua por tres razones fundamentales:

- El niño no está suficientemente expuesto a algunas estructuras poco frecuentes en la vida ordinaria y que, sin embargo, conoce.
- Los errores gramaticales cometidos por el niño no son normalmente corregidos por los adultos.
- Las reglas gramaticales profundas que el niño aprende no reflejan las propiedades superficiales de la lengua a la que se expone.

Si la riqueza de respuestas lingüísticas producidas no se puede explicar por la cantidad y calidad de estímulos lingüísticos recibidos, según Lightfoot (1982), parece lógico suponer la existencia del conocimiento innato de la lengua o unos universales lingüísticos.

Para estudiar estos universales lingüísticos, se pueden adoptar dos posturas:

- El estudio en profundidad de una sola lengua con el fin de descubrir los principios universales que generan cualquier gramática específica (Chomsky, 1965).
- La comparación de distintas lenguas con el fin de descubrir las características que todas tienen en común (Greenberg, 1966).

La postura que nos interesa comentar en este apartado es la primera, llamada Gramática Universal. Para Chomsky, esta gramática no consiste en reglas específicas, sino en un conjunto de principios generales que se aplican a todas las lenguas y que son inherentes a la mente humana (Cook, 1985). Estos principios consisten en un conjunto de opciones que permanecen abiertos hasta que se fijan por la experiencia con una lengua concreta.

La Gramática Universal limita el número de opciones que el niño tiene que explorar para aprender una lengua. Sin embargo, el niño tiene que descubrir cuál de estas opciones se debe utilizar con la lengua que está aprendiendo. Con este fin, el niño debe contrastar sus hipótesis con los datos lingüísticos que recibe. De esta forma, como afirma White (1980: 30), no todos los principios universales serán relevantes al mismo tiempo para el desarrollo de la competencia lingüística:

«Thus, though the principles of universal grammar may be present in the language faculty all along, they will not necessarily all make their appearance at the same time. We are unable to see the effects of such principles until they are revealed by the data in a particular way, he or she will be constrained by the principles of grammar which are relevant to the data».

Como vemos en el siguiente diagrama, los parámetros o principios universales posibilitan al hablante para que, a través del Dispositivo de Adquisición Lingüística (LAD), pueda desarrollar opciones o hipótesis que tienen que contrastarse con los datos lingüísticos que se reciben:



La Gramática Universal limita el número de posibles hipótesis a contrastar, siendo el medio exterior sólo un estímulo desencadenante del proceso. Para explicar este proceso de aprendizaje, Chomsky distingue entre «adquisición» y «desarrollo»:

- «Adquisición» es el aprendizaje que se produce independientemente de las capacidades no lingüísticas, como puede ser la limitación memorística, etc. Este término hace referencia al proceso de aprendizaje de un hablante ideal.
- «Desarrollo» es el aprendizaje que se produce en realidad, teniendo en cuenta todo tipo de limitaciones personales. Este término hace referencia al proceso de aprendizaje de un hablante real.

Como a Chomsky (1965) sólo le interesa el hablante ideal, su preocupación se dirigirá fundamentalmente a estudiar la lógica de la «adquisición» y no los problemas de su «desarrollo». Las limitaciones que el hablante tiene para producir lengua no deben ser, según Chomsky, un objetivo de estudio de la Lingüística.

Ante el problema de «desarrollo» de la lengua, White (1981) sugiere que todos poseemos la Gramática Universal desde que nacemos, pero ésta se manifiesta, como los ojos, de acuerdo con el desarrollo cognitivo de nuestras capacidades perceptuales. La capacidad perceptual de un niño determina los datos lingüísticos que recibe y éstos desencadenan las opciones de aprendizaje.

En el aprendizaje de una lengua, las reglas que el niño descubre con la ayuda de la Gramática Universal forman la gramática central (que tiene elementos menos marcados) y las otras reglas que el niño descubre sin la ayuda de la Gramática Universal forman la gramática periférica (que tiene elementos más marcados).

En general, los elementos menos marcados de la gramática central son más simples y tienen una aplicación más amplia que los elementos más marcados de la periférica. Así, el adjetivo «fast» está menos marcado que «slow» porque podemos decir «How fast can he run?» pero no «How slow can he run?» (Rutherford, 1982).

Por tanto, los términos menos marcados se aprenderán antes, ya que necesitan menos datos lingüísticos externos para activarse. Sin embargo, esta secuencia natural de aprendizaje («adquisición») viene modificada por las limitaciones de las capacidades cognitivas («desarrollo»).

Las limitaciones de «desarrollo» que tiene el niño para aprender su lengua materna no se dan cuando es un adulto quien quiere aprender una segunda lengua. En este caso, hay otro tipo de limitaciones. El siguiente cuadro, basado en Hyltenstam (1982), muestra la comparación entre la lengua materna y la segunda lengua, con respecto a lo marcados que están sus elementos:

	LENGUA MATERNA	SEGUNDA LENGUA
Caso 1	+ marcado	- marcado
Caso 2	+ marcado	+ marcado
Caso 3	- marcado	- marcado
Caso 4	- marcado	+ marcado

En cualquiera de los cuatro casos, hay una tendencia a aprender primero los elementos menos marcados. De esta forma, solamente se recurre a la lengua materna (transferencia) en el aprendizaje de una segunda lengua en el último caso: como los elementos de la segunda lengua que se quieren aprender no son simples (no se derivan de la Gramática Universal) hay una tendencia a dejarse influir por los elementos más simples (menos marcados) de la lengua materna.

Hasta ahora, la hipótesis de la Gramática Universal no ha sido probada. Se ha podido recoger alguna evidencia empírica que la apoya, pero también se *plantean distintos problemas que pasamos a considerar a continuación.*

Pobreza de estímulos lingüísticos

Para Chomsky, un niño no puede aprender la lengua inductivamente, como afirma el conductismo, ya que los estímulos verbales que recibe son escasos y deficientes. Tratando de estudiar esta pobreza de estímulos, sin embargo, diversas investigaciones (Snow, 1976; Sachs, 1977) demostraron que las madres simplifican la lengua cuando hablan con sus hijos, pero sus construcciones son gramaticalmente correctas.

Si los estímulos que recibe el niño no son tan pobres o escasos como en principio se pensaba, no podemos desechar la posibilidad de que la lengua se pueda aprender inductivamente. No tenemos que recurrir al conocimiento innato de la gramática, como hace el mentalismo. También podemos asumir que la lengua se aprende por analogía, cuando se comparan los distintos estímulos lingüísticos recibidos.

Los universales lingüísticos son innatos

Partiendo de que los universales lingüísticos son innatos, Chomsky aísla su estudio lingüístico del uso real de la lengua. En este sentido, como ya hemos visto, se separa «adquisición» de «desarrollo».

Nosotros no creemos que estos dos aspectos del aprendizaje deban separarse ya que no tenemos actualmente medios para identificarlos claramente. Además, no hay ninguna razón por la que a los profesores nos interese estudiar más la «adquisición» que el «desarrollo». En realidad, nos interesa una versión completa y real de aprendizaje.

Con este fin, necesitamos una versión del aprendizaje de la lengua que no presuponga unos universales lingüísticos innatos. Estudiando la lengua como «instrumento» real en manos del hablante, como veremos más adelante, nosotros consideramos que los universales lingüísticos pueden tener su origen en el uso comunicativo de la lengua. De esta forma, como señala Halliday (1973: 67), sólo sería innata la «posibilidad» de comunicación:

«Hence we do not make a dichotomy between knowing and doing; instead we place «does» in the environment of «can do», and treat language as speech potential.»

Dispositivo de adquisición lingüística

Para Chomsky, el dispositivo de adquisición lingüística es un órgano, como pueden ser los ojos, a través del cual elaboramos la gramática de una lengua.

Nosotros no vemos la necesidad de aceptar que este órgano de adquisición lingüística se desarrolle independientemente de otras capacidades cognitivas. Siguiendo a Félix (1984), nosotros pensamos que el conocimiento de la Gramática Universal no existe desde que nacemos sino que se desarrolla, junto a otras capacidades, a lo largo del tiempo. De esta forma, como afirma Piaget (1964: 115), consideramos que el pensamiento y el lenguaje están tan íntimamente relacionados entre sí que sería inútil tratar de separarlos:

«Preguntarse si es la función simbólica la que engendra el pensamiento o el pensamiento el que permite la formación de la función simbólica es, pues, un problema tan inútil como querer saber si es el río el que orienta sus orillas o si son las orillas las que orientan al río».

Elaboración de una gramática

Según Chomsky, la elaboración de una gramática concreta seguiría una secuencia definida. Como ya vimos, se partiría de los elementos menos marcados para, finalmente, elaborar los elementos más marcados.

Sin embargo, a causa de los diversos criterios que se han utilizado en este sentido (frecuencia, complejidad, centralidad, etc.), un mismo término puede ser clasificado de distinta manera por diferentes autores. Este hecho nos aproxima, como señala Ellis (1985: 212) al problema de la circularidad de la definición:

«An unmarked parameter is one that is fixed early, while a parameter that is fixed early is unmarked. Until reliable and generally accepted means are found for establishing which of two or more forms are marked and unmarked or more or less marked, the whole construct of markedness must be considered of doubtful value for empirical research».

Finalmente, metodológicamente hablando, la posición innatista que adopta Chomsky nos conduce, como afirma Sampson (1980: 153), a la imposibilidad de refutar sus hipótesis:

«By advocating introspective methodology he simultaneously ensured that syntactic analysis ceased to be scientific in practice».

Interlengua y el análisis de errores

Parece de sentido común que nuestro aprendizaje de una segunda lengua se vea influido por el conocimiento que ya tenemos de la materna. Así, los que hablamos una lengua extranjera lo hacemos normalmente con «acento».

Según la posición conductista, esta influencia se explica porque los hábitos ya creados dificultan el desarrollo de otros nuevos. De esta forma, se producirían transferencias de la lengua materna a la segunda lengua. Estas transferencias pueden ser positivas o negativas:

- Se producirá una transferencia positiva cuando el elemento que se quiere aprender es igual en ambas lenguas. Este tipo de transferencias facilitará el aprendizaje correcto de la segunda lengua. Por ejemplo, «Yo tengo un coche» se transferirá correctamente al inglés como «I have a car».

- Se produciría una transferencia negativa cuando el elemento que se desea aprender es distinto en ambas lenguas. Este tipo de transferencias dificulta el aprendizaje correcto de la segunda lengua. Por ejemplo, «Yo tengo frío» se transferirá incorrectamente al inglés como «I have cold».

Para los conductistas, hay que evitar el segundo tipo de transferencias, que produce errores. Con este fin, se comparan la lengua materna y la segunda lengua para identificar las diferencias y anticipar los posibles errores. Finalmente, se practica repetitivamente las áreas de dificultad identificadas para contrarrestar los efectos negativos de la lengua materna.

Con el fin práctico de facilitar el aprendizaje de una segunda lengua, como señala Lado (1957), se desarrolla el Análisis Contrastivo. En este sentido, Stockwell y Bowen (1965) y Stockwell, Bowen y Martín (1965) comparan el español y el inglés, ofreciendo una jerarquía de dificultad que corresponde al grado de diferencia entre las dos lenguas.

Partiendo de estos presupuestos, se sugiere que la mayor parte de los errores que un alumno comete cuando está aprendiendo una segunda lengua se pueden explicar por la transferencia de la lengua materna. Sin embargo, diversos estudios, como el de Dulay y Burt (1973), calcularon que la frecuencia de este tipo de errores es bastante menos de la mitad de todos los errores cometidos. Parece que la mayoría de los errores que cometen los alumnos cuando aprenden una segunda lengua no se pueden explicar por la interferencia de la lengua materna.

Después de analizar estos resultados empíricos, ya no es posible explicar el error simplemente por la diferencia entre la lengua materna y la segunda lengua. Se necesita un replanteamiento de los principios lingüísticos y psicológicos que fundamentan el Análisis Contrastivo.

Replanteamiento lingüístico

El Análisis Contrastivo se basaba en los principios lingüísticos del estructuralismo. Para Bloomfield (1933) todas las lenguas son diferentes y, por tanto, deben describirse de acuerdo con unas categorías propias que se establezcan inductivamente. El problema radica en la dificultad de comparar lenguas que se describen utilizando categorías diferentes. Lo que el Análisis Contrastivo necesitaba era utilizar unas categorías universales que se diesen en todas las lenguas. En este sentido, como ya vimos, tanto Chomsky como Halliday pueden ofrecer alguna ayuda.

Replanteamiento psicológico

Con la crítica de Chomsky (1959) a la obra de Skinner, empieza una nueva interpretación del fenómeno de la transferencia. Ahora este fenómeno se entiende como una estrategia personal de aprendizaje. El alumno utiliza los conocimientos de su lengua materna para dar sentido a la segunda lengua a la que se expone. Cuando se experimenta una dificultad en la segunda lengua, se recurre a la lengua materna para tratar de solucionarla.

Partiendo de estos replanteamientos, se desarrollan investigaciones para analizar la interlengua y el proceso natural de aprendizaje de una segunda lengua. En estas investigaciones, el término «proceso» se utiliza en un doble sentido: si se refiere a los estadios de evolución en el desarrollo de la lengua, la investigación será descriptiva y, por otra parte, si se refiere a cómo se construyen internamente las reglas gramaticales de una lengua, la investigación será explicativa.

Selinker (1972) fue el primero en utilizar el término «interlengua» para referirse a los estadios en el aprendizaje de una segunda lengua. Estos estadios de aprendizaje se caracterizan por ser inestables y sistemáticos. Veamos cada una de estas características.

Todas las lenguas son inestables, pero una interlengua es normalmente más inestable todavía. El aprendizaje de los elementos de una segunda lengua no se produce bruscamente sino gradualmen-

te a través del tiempo. Según Corder (1978), este cambio gradual se puede explicar como consecuencia del principio de reestructuración (partiendo de la lengua materna) o del principio de recreación (independientemente de la lengua materna).

Por otra parte, la interlengua es un sistema de reglas gramaticales, como cualquier otra lengua. El alumno no comete errores con respecto a su interlengua, sólo los comete cuando comparamos su sistema de reglas gramaticales con el sistema gramatical de la segunda lengua que quiere aprender.

Corder (1967) sugiere que los alumnos cometen errores como medio para contrastar las hipótesis que van elaborando sobre la lengua que aprenden. Para analizar estos errores, se sigue el siguiente procedimiento:

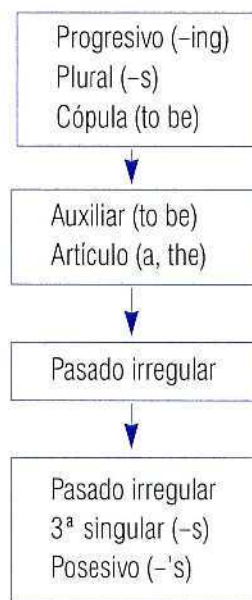
1. Se selecciona el corpus lingüístico que se va a analizar.
2. Se identifican los errores producidos.
3. Se clasifican los errores en categorías lingüísticas.
4. Se trata de explicar la causa de estos errores.
5. Si se buscan aplicaciones para la enseñanza, se evalúan estos errores con el fin de proponer las actividades de enseñanza más adecuadas.

Con este nuevo planteamiento, el error no es algo que haya que evitar, como proponían los conductistas, sino que se acepta como evidencia de la participación del alumno en el proceso de aprendizaje y se estudia con el fin de mejorar la enseñanza. Además, analizando estos errores, a través de los estudios de morfemas y de los estudios longitudinales, se pretende descubrir, influidos por Chomsky, el orden natural de adquisición de la lengua. Veamos estos dos tipos de estudios.

En los estudios de morfemas, se recogen conversaciones de alumnos de una segunda lengua donde aparecen los morfemas gramaticales que se desean investigar. Después, se clasifican estos morfemas según la frecuencia con que se utilizan correctamente. Finalmente, se equipara este orden de corrección con el orden de adquisición de estos morfemas.

En general, como señala Ellis (1985), los resultados de estas investigaciones coinciden en que hay un orden natural de adquisición, independientemente de la edad o lengua materna de los alumnos.

Basándose en estudios como el de Brown (1973), sobre el aprendizaje de la lengua materna, y el de Dulay y Burt (1974), sobre el aprendizaje de una segunda lengua, Krashen (1981) propone el siguiente orden de morfemas gramaticales en la «adquisición» del inglés como segunda lengua:



No existe un orden claro de adquisición de los morfemas dentro de los cuadrados. El orden entre cuadrados que aquí se propone aparece más claramente cuando el alumno, ya sea niño o adulto, le preocupa más la comunicación real que la corrección gramatical.

El problema de los estudios de morfemas es que, al ser transversales, equiparan el orden de corrección al orden de adquisición. Estudios de casos han demostrado que los alumnos pueden, en una primera etapa, utilizar una forma gramatical correctamente para, en una etapa posterior, utilizarla incorrectamente.

Se necesitan otros estudios longitudinales que analicen el desarrollo individual a lo largo del tiempo. Schumann (1979) compara distintos estudios sobre el desarrollo de la negación en inglés. En general, todos estos estudios coinciden en señalar que para aprender la negación en inglés se pasa por los siguientes estadios:

- Primero, la negación es externa con la partícula «no» (Ej. «No very good»).
- Después, aparece la negación interna con las partículas «no», «not» o «don't» (Ej. «I no/not/don't can swim»).
- Finalmente, se va desarrollando la negación gramaticalmente correcta.

El desarrollo de la negación, como otros muchos elementos gramaticales, no se produce repentinamente sino que se realiza de manera gradual a lo largo del tiempo, haciendo muy difícil la separación entre los estadios. Por otra parte, dependiendo de cual sea la lengua materna y otras característica de los alumnos, cada uno de los estadios tendrá una duración diferente.

En cualquier caso, el mayor problema de los dos tipos de investigación que estudian el orden natural de adquisición de la lengua es que, por influencia de Chomsky, sólo tratan la competencia lingüística y no la comunicativa. Como reacción a la postura conductista, el mentalismo enfatiza la importancia de los procesos mentales internos. Al minimizar la importancia del medio, los estudios sobre la interlengua y el análisis de errores olvidaron que el aprendizaje, en general, sólo se puede explicar si existe una relación entre el sujeto y el medio. En el caso de una lengua, lo que explica su aprendizaje no es un Dispositivo de Adquisición Lingüística (LAD) sino la relación entre el estímulo lingüístico externo y el conocimiento lingüístico interno.

De esta forma, para investigar el aprendizaje de una lengua no debemos estudiar el individuo aisladamente, sino en su relación con otros. En definitiva, nosotros pensamos que la investigación intrapersonal, que hemos analizado en este apartado, debería adoptar una orientación más interpersonal.

Enseñanza conductista y mentalista

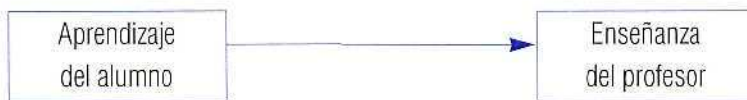
Las diferencias entre las teorías de Skinner y Chomsky para explicar el aprendizaje de una lengua justifican dos tipos distintos de enseñanza. Esta enseñanza será de formación si seguimos los principios conductistas de Skinner, y de educación si seguimos los principios mentalistas de Chomsky. Veamos las diferencias entre estos dos tipos de enseñanza.

En la formación, la enseñanza del profesor determina lo que puede aprender el alumno:



De esta forma, el profesor, que es como un escultor, da forma al alumno, que es de materia moldeable. Este alumno recibe pasivamente la enseñanza del profesor, que determina su aprendizaje.

En la educación, por otra parte, el aprendizaje del alumno determina lo que puede enseñar el profesor:



De esta forma, la enseñanza del profesor debe adaptarse a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

En esta comparación entre formación y educación, como señala Widdowson (1983: 19), la formación impone la conformidad del alumno y la educación promueve su creatividad:

«Training seeks to impose a conformity to certain established patterns of knowledge and behaviour, usually in order to carry out a set of clearly defined tasks, where the problem is recognizably a token of a formula type. Education, however, seeks to provide for creativity whereby what is learned is a set of schemata and procedures for adapting them to cope with problems which do not have a ready-made formulaic solution. In this sense we may say that training tends to convergence and a reliance on established technique, whereas education tends towards divergence and a readiness to break from the confinement of prescribed practices.»

En principio, parece muy conveniente que lo que se enseña coincida plenamente con lo que aprende. De esta forma, el profesor es como un escultor que da forma al alumno y el alumno es como un objeto totalmente moldeable. Así, como señala Rocher (1973: 175), se consigue la necesaria adaptación del individuo a su medio social:

«De ahí que, para que haya adaptación a un medio social, sea necesario que todas las personas pertenecientes al mismo ofrezcan entre sí un cierto denominador común, es decir, unas normas, unos modelos, unos valores y unos símbolos compartidos por todos y que les permitan participar de las mismas identidades colectivas.»

Sin embargo, aceptando solamente este proceso de adaptación, estaríamos ofreciendo una concepción de la sociedad demasiado estática y conservadora. En realidad, el individuo no es un simple autómatas y la sociedad no es estática. Además de una mínima formación conformista, que permita la necesaria adaptación del individuo a su medio social, el profesor debería facilitar una educación creadora en el aula, que permita la autonomía del alumno.

Siendo intermediario entre la lengua y el alumno, el profesor puede responder más a las necesidades de la lengua o a las del alumno a la hora de elaborar sus actividades. Si la actividad se centra en la lengua, se está potenciando la formación, y si la actividad se centra en el alumno, se está potenciando la educación. En el primer caso, la actividad será controlada y en segundo, libre.

En las actividades controladas, como afirma Hubbard et al. (1983: 191), el profesor decide, organiza y corrige:

«The teacher has to check that the students have grasped the pattern correctly, together with its pronunciation. He has to correct errors which arise. He has to direct and manage the class while they are practising; and if it is a large class he may have to exercise a great deal of control to make sure that everybody is participating and learning.»

Según este mismo autor (1983: 191), en las actividades libres ocurre lo contrario:

«The teacher may initiate the activity, but will not intervene or manage it, unless it breaks down altogether. The teacher does not correct errors: students have to cope by themselves. The teacher does not talk at all: the students do all the talking. And finally the teacher does not control the subject matter apart from setting up the beginning of the activity. Ideally, students are free to say whatever they want; they choose the direction their conversation takes.»

Aunque teóricamente se analicen por separado, en realidad estos dos tipos de enseñanza se presentan mezclados. El siguiente diagrama presenta los dos tipos teóricos extremos y las actividades reales que se pueden situar en algún lugar a lo largo de esta dimensión:



Aunque sea en realidad una dimensión graduada (más o menos), puede ser teóricamente conveniente analizar estos tipos de actividades dicotómicamente (una u otra). Veamos el comportamiento del profesor conductista y mentalista en el aula.

El profesor conductista tratará de que sus alumnos repitan frecuentemente las estructuras gramaticales que se desean. Con el fin de que las respuestas de los alumnos sean correctas, se graduará la dificultad de las actividades. Cuando, a pesar de la graduación de la dificultad, la respuesta de los alumnos no es correcta, el profesor corregirá rápidamente. Así resumen Dakin (1973: 12) esta enseñanza conductista:

«As far as classroom practice is concerned, the behavioural laws commonly assume the form of maxims:

- 1. Get the pupils to utter the same structural pattern repeatedly.*
- 2. Get them to do so correctly, forestalling all mistakes.*
- 3. Do this by grading the structural patterns, that is by arranging them in order and introducing only one at a time.»*

En contraste con la repetición mecánica que nos propone el conductismo, el profesor mentalista tratará de que sus alumnos analicen problemas interna y creativamente, de acuerdo con las posibilidades que le ofrece el estadio concreto de evolución que su competencia innata ha desarrollado. Con el fin de poder desarrollar esta competencia innata, según Wilkins (1972: 172), el profesor presentará la segunda lengua a los alumnos para que éstos puedan contrastar sus hipótesis gramaticales:

«What is needed in language teaching, therefore, is adequate exposure to the target language. The greater the exposure to meaningful language the more effectively the learner can formulate and revise his hypotheses about the structure of the language.»

Según la teoría mentalista, las respuestas de los alumnos no tienen que ser siempre correctas, ya que los errores, que se producen cuando se formulan las hipótesis, son esenciales para el aprendizaje de una lengua.

Resumiendo, las diferencias fundamentales entre la enseñanza conductista y la mentalista son las siguientes:

— *Enseñanza gramatical:*

El profesor conductista enseña la gramática de forma inductiva, a través de la repetición, y el mentalista la enseña de forma deductiva, a través de la explicación.

— *Graduación de dificultad:*

Mientras que el profesor conductista controla, graduando su dificultad, las estructuras gramaticales que se presentan al alumno (programa de la lengua), el mentalista sólo presenta suficiente lengua para que sea el propio alumno quien contraste sus hipótesis gramaticales (programa del alumno).

— *Corrección de errores:*

El profesor conductista trata de que los alumnos no produzcan errores, corrigiéndolos rápidamente cuando se produzcan. El profesor mentalista, por otra parte, acepta los errores como pieza clave en el proceso de aprendizaje del alumno.

Como algunas investigaciones han comparado estos métodos de enseñanza sin obtener resultados concluyentes, nosotros consideramos que ambos métodos de enseñanza son parcialmente válidos. Aunque teóricamente se analizan por separado, en el aula normalmente se presentan conjuntamente. Así, dependiendo de la situación en que se encuentra, el profesor normalmente utilizará tanto uno como el otro. En este sentido, mejor que comparar estos métodos de enseñanza para elegir el mejor, deberíamos tratar de integrarlos, como veremos en el siguiente apartado, con el fin de poder explicar lo que realmente sucede en el aula.

© 2008 Pearson Educación, S. A. Todos los derechos reservados

Para el conductismo, la actividad de aprendizaje es exterior porque el aprendizaje depende de la enseñanza y para el mentalismo, esta actividad es interior porque el aprendizaje es independiente de la enseñanza. Teniendo en cuenta la opinión de la mayoría de los profesores, ambas posiciones son parcialmente válidas para la enseñanza del inglés. Por tanto, mejor que elegir una de ellas, deberíamos descubrir la teoría que las integra. En nuestra opinión, el proceso de aprendizaje es interpersonal —tanto externo como interno— porque el aprendizaje y la enseñanza son interdependientes.

El proceso interactivo

El origen del conocimiento se encuentra tanto en el sujeto como en el medio. En realidad, como señala Piaget (1964: 128-9), todo aprendizaje es el resultado de la interacción entre los factores internos del sujeto y los externos del medio:

«Si se tiene en cuenta esta interacción fundamental de los factores internos y externos entonces toda conducta es una asimilación de lo dado a los esquemas anteriores (con asimilación, en diversos grados de profundidad, a los esquemas hereditarios) y toda conducta es al mismo tiempo una acomodación de estos esquemas a la actual situación. De ello resulta que la teoría del desarrollo apela necesariamente a la noción de equilibrio puesto que toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, de forma más general, entre la asimilación y la acomodación.»

Esta noción de equilibrio no es estática, sino que se manifiesta en la actividad con la que el sujeto responde a las perturbaciones externas. Lo importante no es el equilibrio como estado, sino el proceso mismo de equilibración que trata de representar la siguiente figura:



La equilibración entre el sujeto y el medio se realiza a través de dos procesos:

- En el proceso de *asimilación*, tratamos de incorporar las nuevas experiencias a nuestros esquemas mentales. En este sentido, nos resistimos al cambio ya que tratamos de que lo nuevo encaje en lo ya conocido.
- En el proceso de *acomodación*, tratamos de modificar nuestros marcos de referencia mentales a las características de las nuevas experiencias. En este sentido, promovemos el cambio ya que modificamos lo ya conocido para que encaje mejor con lo nuevo.

Así, el aprendizaje se explica por el proceso interactivo entre el sujeto y el medio, que incluye tanto la asimilación (tendencia a la estabilidad) como la acomodación (tendencia al cambio). En nuestra relación diaria con el exterior utilizamos continuamente el esquema teórico conocido para analizar la realidad que nos circunda. Todo va muy bien cuando al utilizar nuestro esquema teórico anticipamos una realidad exterior que se confirma, pero cuando la realidad exterior no se ajusta fácilmente a la teoría y cuando esta realidad exterior se nos enfrenta como necesaria, entonces tenemos que ajustar y modificar la teoría previa para poder seguir operando en la realidad.

Nadie complica una teoría innecesariamente, sólo la realidad misma puede decidir hasta qué punto es necesario complicar la teoría para que pueda explicar esta realidad. La tendencia natural de toda teoría es a simplificarse y a generalizarse, ya que, por definición, la teoría es abstracción simplificadora de la realidad. Es la realidad, como novedad continua y necesaria, la que fuerza a la teoría a complicarse.

De acuerdo con esta relación entre el sujeto y su medio, el aprendizaje del alumno se produce cuando a su conocimiento previo se enfrenta un problema nuevo que necesita resolver. Así pues, para enseñar a este alumno hay que tener en cuenta tanto las necesidades que este alumno tiene como las dificultades que puede superar.

Por otra parte, el medio no es sólo natural. Como los instintos genéticos del hombre son bastante inespecíficos y carentes de dirección, la naturaleza del hombre se manifiesta, como afirman Berger y Luckman (1968: 68), a través de la interacción con su ambiente, tanto natural como humano:

«El proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente. Este enunciado cobra significación si se piensa que dicho ambiente es tanto natural como humano.»

Esta flexibilidad biológica le permite la adaptación a diversos contextos culturales. Es el orden social de estos contextos culturales lo que le proporciona al individuo dirección en su comportamiento. En este sentido, nuestra posición con respecto al aprendizaje coincide en gran medida con el propuesto por Coll (1986) para fundamentar psicológicamente la Reforma del Sistema Educativo. Después de hacer un repaso de las teorías que más han influido en su concepción constructivista del aprendizaje, este autor concluye (p. 15):

«De lo que precede se infiere que es el alumno quien, en último término construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende en definitiva la construcción del conocimiento. Sin embargo, en el caso del aprendizaje escolar, la actividad constructiva del alumno no aparece como una actividad individual sino como parte de una actividad interpersonal que la incluye. La actividad cognitiva del alumno que está en la base del proceso de construcción y modificación de esquemas se inscribe de hecho en el marco de una interacción..., en primera instancia profesor-alumno, pero también alumno-alumno.»

Para nosotros, por tanto, la integración de los factores externos del conductismo y los factores internos del mentalismo se manifiesta no solamente en la interacción de un sujeto con su medio sino también en la interacción de distintos sujetos entre sí. Veamos cómo se manifiesta esta relación entre sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

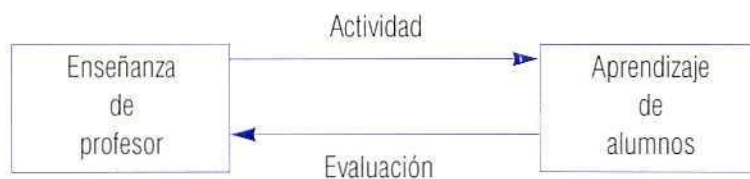
En nuestras clases, en principio, puede parecer que la función del profesor es sólo enseñar y la del alumno es, como consecuencia, aprender. Esto, sin embargo, es verdad sólo parcialmente, ya que los alumnos también enseñan al profesor. El profesor enseña un material que él u otros han elaborado y los alumnos enseñan los resultados de una actividad que el profesor puede evaluar. Ambos, profesor y alumnos, enseñan algo en este proceso y ambos deberían también aprender algo de esta enseñanza.

El profesor debe enseñar actividades adecuadas para que los alumnos puedan aprender. Sin embargo, al ser lo aprendido un producto interno de los alumnos, el profesor sólo podrá evaluar éste de acuerdo con lo que los alumnos enseñan. Como consecuencia de esta evaluación, el profesor preparará la siguiente actividad con intención de mejorar su enseñanza.

Según Brumfit (1983: 58) los procesos de enseñanza y aprendizaje se diferencian entre sí en cuanto a sus posibilidades de observación:

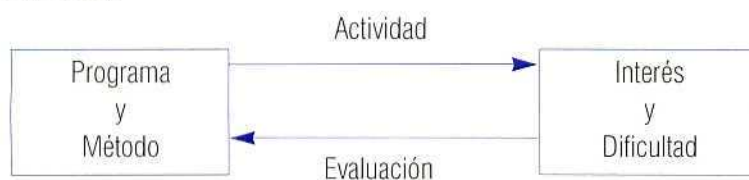
«The characteristics which set teaching apart from learning spring mostly from the fact these behaviours can be observed.»

La enseñanza se puede observar directamente pero su eficacia sólo se puede medir a través del aprendizaje obtenido. Por tanto, en su relación con los alumnos, como vemos en la siguiente figura, el profesor normalmente determina la enseñanza y evalúa el aprendizaje.



Haciendo consciente esta relación con sus alumnos, el profesor puede investigar la actividad de enseñanza que produce un mayor aprendizaje en cada momento en su aula.

Basándonos en nuestra experiencia de investigación y docencia, nosotros proponemos que la enseñanza se analice en términos de Programa y Método y el aprendizaje en términos de Interés y Dificultad:



El objetivo del profesor consistiría en descubrir el Programa y Método de enseñanza que en cada momento produce el mayor Interés y la Dificultad más adecuada para sus alumnos. Esta enseñanza del profesor, como señala Corder (1981: 77), debería adaptarse al aprendizaje de sus alumnos:

«Efficient language teaching must with, rather than against, natural processes, facilitate and expedite rather than impede learning. Teachers and teaching materials must adapt to the learner rather than vice versa. The study of interlanguage is the study of the natural processes of language learning. What has been discovered so far suggests that the nearer we can approximate language teaching to the learning of second languages in an informal setting the more successful we shall be.»

Siguiendo a este autor, nosotros proponemos que tanto el Programa como el Método de las actividades lo sugieran los alumnos en cada momento con su actuación y no vengan impuestos por el libro de texto o una corriente metodológica de moda. En este sentido, como apunta Wilkins (1974: 85-6), se necesita un profesor que sea sensible a la conducta de sus alumnos:

«Predetermined learning sequences cannot take into account the feedback that any teacher will expect to receive from his pupils. This feedback will tell the teacher how successfully learning is proceeding, and in the light of it he will continue or adjust his intended procedures. It would be a rash man who would claim that we know enough about learning to be able to predict exactly the path that learning will follow in any one instance.»

El siguiente cuadro muestra cómo la evaluación del aprendizaje obtenido por los alumnos con una actividad permite la constante adaptación del profesor para mejorar su enseñanza:



Lo que caracteriza este proceso interactivo es que su Programa y Método no vienen impuestos de antemano, sino que dependen de la evaluación del Interés y Dificultad de la actividad en cada momento.

Modelo

Para elaborar unidades didácticas tenemos, profesores y alumnos, que tomar decisiones con respecto a los siguientes aspectos:

- A) Los objetivos que perseguimos y los contenidos que queremos tratar.
- B) Los recursos, tanto de medios como de materiales, que utilizaremos.
- C) La organización y realización de las actividades.

Si falta uno de estos tres aspectos, el diseño de la Unidad didáctica estará incompleto. Por otra parte, como propone el MEC¹, este diseño siempre será provisional:

«Una vez establecida la programación de aula, el profesor debe ser consciente de que probablemente sufrirá modificaciones. Esta relativa provisionalidad es debida a dos factores. En primer lugar, porque es necesario tener en cuenta el resultado de la negociación con los alumnos y, en segundo lugar, porque las evaluaciones parciales del proceso de enseñanza y aprendizaje pueden modificar la propuesta. Por tanto, la selección de actividades y contenidos es una tarea que, de hecho, tendrá lugar a lo largo de todo el curso.»

Teniendo en cuenta estos planteamientos iniciales, seguidamente se presenta el modelo analítico que aquí se propone para elaborar unidades didácticas:



Este modelo presenta la enseñanza como un proceso abierto donde la evaluación permite un continuo reajuste de todos los aspectos de la programación.

A continuación se trata cada uno de los aspectos de este modelo analítico por separado con el fin de facilitar la comprensión y aumentar la utilidad de los otros dos apartados de este documento. Además para concluir este primer apartado, también se tratará el papel del profesor y los alumnos en el aula.

1. Real Decreto 1345/91, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria «B. O. E.», nº 220 de 13 de septiembre de 1991.

Objetivos y contenidos

Los objetivos y contenidos de esta materia se desarrollarán dentro del marco establecido por el Ministerio de Educación en el Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tampoco podemos olvidarnos de los siguientes temas transversales que debemos trabajar interdisciplinariamente, según el Proyecto Curricular de Centro:

- Educación del consumidor
- Educación moral y cívica
- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos
- Educación para la paz
- Educación para la salud
- Educación vial

Recursos

Parece conveniente distinguir entre recursos de materiales y de medios.

Como **materiales** podemos incluir los siguientes

- Libros de texto.
- Libros de lectura.
- Libros de consulta.
- Enciclopedias.
- Cuadernos de ejercicios.
- Diccionarios y gramáticas.
- Revistas y periódicos.
- Folletos y *posters*.
- Fotocopias y transparencias.
- Fotos, dibujos y objetos.
- Cintas de casete y vídeo.
- Disquetes por ordenador.
- Materiales producidos por alumnos, etc.

Como **medios** podemos incluir los siguientes

- Pizarra.
- Radio-casetes.
- Retroproyector y pantalla.

- Televisor y magnetoscopio de vídeo.
- Cámara de vídeo.
- Ordenadores.
- Mobiliario, armarios y estanterías.
- Otros.

Estos recursos tienen una importancia fundamental en la programación de unidades didácticas:

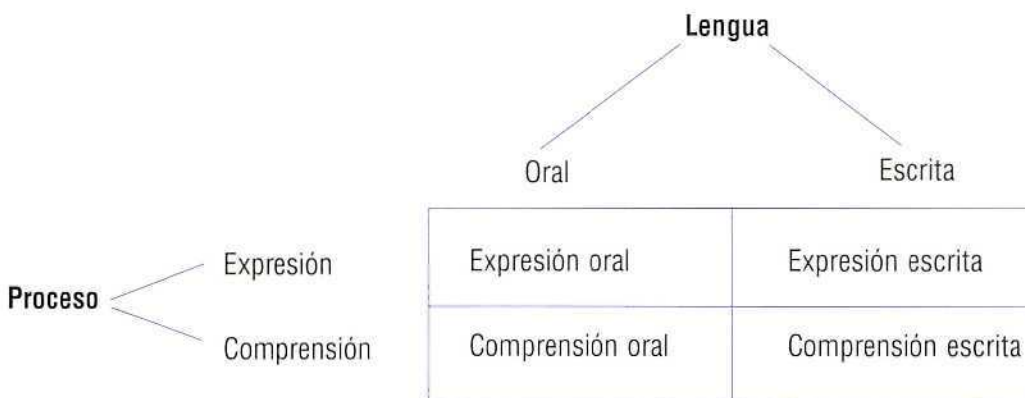
- Unas veces, la existencia de un determinado material (película, folleto, etc.) que deseamos utilizar en el aula sirve de punto de arranque para la elaboración de toda la Unidad didáctica.
- Otras veces, después de determinar objetivos, contenidos y actividades, comprobamos que no disponemos de los recursos necesarios (televisor, texto adecuado, canción, etc.) para realizarla.

Si se utiliza un libro de texto, los materiales ya vienen integrados con las actividades en relación con unos objetivos y contenidos. Sin embargo, el profesor debe estar siempre abierto a una continua negociación con los alumnos de todos los aspectos programados. En este sentido, Breen (1984) distingue dos tipos de currículos:

- A) El currículo como plan anticipa la actividad en el aula de acuerdo con la opinión del diseñador.
- B) El currículo en proceso desarrolla la actividad en el aula según las características de los participantes.

Actividades

En este apartado describiremos algunas de las actividades que desarrollan cada una de las destrezas lingüísticas que aparecen en el siguiente cuadro:



Aunque, por razones de claridad, estas destrezas lingüísticas se presenten aquí separadamente, en la programación concreta del segundo y tercer capítulo de este documento se tratarán de manera integrada.

Comprensión oral

Las actividades que desarrollan esta destreza lingüística deberían tener en cuenta los siguientes principios:

- Es preferible empezar trabajando el texto en su conjunto para, finalmente, poder entender cada una de sus partes. Si se empieza trabajando cada una de las partes de un texto, los alumnos no se acostumbrarán a hacer interpretaciones contextualizadas.
- La comprensión oral no debe ser pasiva. Los alumnos deben tener como objetivo de esta actividad la realización de alguna tarea específica.
- Para estimular la motivación, las tareas deben ser variadas e incluir algún elemento de juego que las haga atractivas.
- La comprensión oral no debe realizarse aisladamente. Parece conveniente integrar esta destreza lingüística con otras que le sirvan de apoyo.
- La enseñanza de esta destreza debe basarse en el conocimiento y experiencias previas de los alumnos.
- Más que preguntas al final del texto, para comprobar lo que se ha entendido, deberíamos hacer las preguntas al principio, para darle un mayor sentido a la actividad.

Teniendo en cuenta estos principios, a continuación se mencionan algunas de las actividades que desarrollan esta destreza lingüística.

Discriminación de sonidos

El profesor pronuncia palabras que se diferencian solamente en los sonidos que se quieren contrastar y los alumnos tratan de identificarlos. Los alumnos también pueden decidir si dos palabras que pronuncia el profesor son iguales o diferentes.

Instrucciones

Las instrucciones pueden darlas una grabación, el profesor o los mismos alumnos. La tarea que se tiene que realizar puede ser muy variada: hacer un dibujo, completar un mapa, ordenar objetos, construir un modelo, etc.

Dibujos

Los alumnos escuchan la descripción de una persona, casa o escena para identificar el dibujo al que se refieren.

Un dibujo también puede servir para predecir una conversación. Los alumnos escriben esta conversación con el fin de comprobar las diferencias que se observan cuando finalmente se ofrece la grabación.

Información global

Los alumnos tienen que entender la idea general del texto que escuchan para, por ejemplo, elegir un título o responder a preguntas generales.

Información específica

La atención de los alumnos se centra en conseguir la información que necesita para completar los espacios, cuadros o diagramas que se proponen como tarea. Por ejemplo, los alumnos

escuchan una grabación sobre coches para completar el cuadro que describe su velocidad, tamaño y precio.

Anticipación

Se interrumpe la grabación con el fin de que los alumnos puedan anticipar lo que sigue, oralmente o por escrito. De esta forma, los alumnos tienen que estar atentos y apreciar la función de palabras como «because», «however», etc.

Interpretación

Se ofrece la grabación de conversaciones cortas para que los alumnos interpreten distintos elementos de su contexto como pueden ser las personas que toman parte en la conversación, el lugar en que ésta ocurre y el tema de que se habla. Además, el hecho de que los alumnos tengan que justificar sus interpretaciones da lugar a discusiones muy enriquecedoras.

Información incompleta

Primero hay que entender la información oral que se recibe y después hay que compartir esta información con los otros miembros del grupo para conseguir la información completa y, de esta forma, poder realizar la tarea.

Entrevistas

Las entrevistas se pueden utilizar de formas muy distintas. Los alumnos pueden identificar las fotos de las personas entrevistadas o completar un cuadro con las respuestas que distintas personas dan a unas mismas preguntas.

Canciones

Además de aumentar el interés de los alumnos, las canciones también ofrecen distintos aspectos culturales de los países en que se habla la lengua. Los alumnos pueden escuchar canciones para completar espacios, ordenar frases o responder a preguntas de comprensión.

Películas

Con alguna preparación previa, los alumnos también pueden ver alguna película en inglés que sirva de base a una discusión posterior.

Comprensión escrita

Con el fin de desarrollar distintas estrategias de comprensión escrita, Grellet (1981) propone que las actividades tengan las siguientes características fundamentales:

- La lectura debe partir del texto en su totalidad, desarrollando la capacidad para deducir el significado de palabras del contexto en que se producen. Si se parte de las partes que lo integran, se propicia el que los alumnos quieran entender todas las palabras para conocer la idea general en un texto. Además de dar confianza a los alumnos, esta prioridad de la comprensión global sobre la específica también facilita el desarrollo de la capacidad de anticipación e inferencia.
- La dificultad de los textos de lectura no tiene que estar siempre adaptada a las posibilidades de los alumnos. Sin necesidad de simplificar un texto, la dificultad de una actividad de lectura se puede graduar a través de la tarea que se proponga.

- La comprensión escrita no debe utilizarse de manera aislada. Esta destreza se puede integrar con la expresión escrita (como cuando se toman notas de lo que se está leyendo), con la expresión oral (como en discusiones sobre lo leído) y con la comprensión oral (como cuando se comparan artículos y conferencias).
- La comprensión escrita es una destreza activa que implica una continua elaboración y contrastación de hipótesis. Por tanto, mejor que hacer una serie de preguntas al final para comprobar si los alumnos han entendido un texto, el profesor debería proponer la tarea antes de empezar la lectura.
- Las actividades de lectura deben ser flexibles y variadas. Todo tipo de ejercicios puede ser válido si se ajusta al texto que se utiliza y tiene en cuenta el propósito que motiva su lectura. Unas veces la tarea es lingüística, como puede ser el responder a una pregunta, y otras veces esta tarea no es lingüística, como puede ser dibujar una casa.
- Hay que distinguir entre las tareas que pretenden examinar y las que pretenden enseñar las destrezas lectoras. Si nuestra intención es enseñar, tenemos que procurar desarrollar un lector eficiente e independiente, admitiendo que su interpretación de un texto puede ser tan buena como la nuestra.
- Aunque, algunas veces, el profesor debe leer en voz alta, la lectura de los alumnos debe ser silenciosa para que puedan entender mejor el significado y desarrollar distintas estrategias lectoras. En contraste con la lectura en voz alta, este tipo de lectura no se produce de forma lineal, sino que algunas veces se saltan palabras y otras veces se vuelve atrás.
- Como cada alumno tiene distintas capacidades, parece conveniente facilitar la lectura individualizada. Aunque sea una actividad personal, la interpretación que cada lector hace de un texto también puede ser fuente de discusión en grupo.

Teniendo en cuenta estos principios generales, a continuación se describen algunas actividades que desarrollan la comprensión escrita.

Inferencia

Se trata de descubrir el significado de elementos desconocidos, se puede utilizar el contexto o analizar las reglas de formación de palabras. Cuando se trata de inferir relaciones de cohesión entre partes del texto, se deben señalar las palabras y los dispositivos que utiliza la lengua con este fin.

Predicción

Con el fin de darle un propósito a la lectura, los alumnos pueden tratar de adivinar el contenido de un texto antes de leerlo.

Para desarrollar esta estrategia, el profesor puede utilizar los títulos y/o dibujos de un texto, algunas palabras esenciales del texto, etc. Otra posibilidad sería que los alumnos formularan sus propias preguntas antes de la lectura. También podemos dar a los alumnos la primera parte de un texto para que ellos traten de adivinar la segunda parte.

Idea general

Algunos alumnos tardan tanto en captar la idea general de un texto que nunca tienen tiempo de hacer una segunda lectura más despacio.

Para entender la idea general de un texto no hay que leerlo todo. En este sentido, el profesor puede ofrecer una serie de textos breves separados de sus títulos o de los dibujos a los que se refieren para que los alumnos los emparejen.

Idea específica

Si sólo nos interesa conocer un dato específico, la lectura de un texto puede ser muy rápida. Para desarrollar esta estrategia lectora, los alumnos tienen que acostumbrarse a buscar la información específica que necesitan, como puede ser la profesión de una persona, en el menor tiempo posible.

Organización

Parece importante conocer, entre otras funciones, si el texto es descriptivo, argumentativo, narrativo o expositivo. Después de conocer su función, sería necesario saber cómo se organiza el contenido. Unas veces el contenido se organiza cronológicamente, otras veces se organiza por contrastes, etc.

Los cuadros y diagramas pueden ayudar a entender la organización del texto. Además, es conveniente identificar las ideas fundamentales y las que sirven de apoyo.

Para estudiar los distintos aspectos de la organización de un texto, el profesor puede entregarlo dividido en fragmentos desordenados para que los alumnos lo ordenen.

Contenido

Para entender el contenido de un texto, se utilizan distintos tipos de preguntas. Estas preguntas pueden ser de respuesta abierta, respuesta múltiple y respuesta sí/no.

Para otras tareas de comprensión escrita se pueden utilizar cuadros, dibujos, diagramas o espacios en blanco con el fin de resumir el contenido de un texto de lectura.

Opinión y actitud

Para entender un texto es importante distinguir entre los hechos y las opiniones. Por otra parte, también es importante conocer la actitud del autor.

La lengua se utiliza de distinta forma según sea la intención del autor. Analizando la opinión y actitud de un autor podríamos, finalmente, evaluar su obra.

Expresión escrita

Teniendo en cuenta los distintos propósitos que se pretenden, las actividades de expresión escrita que podemos utilizar con nuestros alumnos se pueden dividir en los grupos fundamentales que se citan a continuación.

Ejercicios controlados

Este tipo de ejercicios puede ser útil a un nivel elemental con el objeto de aprender la ortografía de ciertas palabras o reforzar el conocimiento de ciertas estructuras. En este grupo se pueden incluir los siguientes ejercicios:

- Copiar ordenadamente las palabras de una oración desordenada.
- Copiar ordenadamente las partes de un diálogo desordenado.
- Copiar el texto que describe cada dibujo.
- Clasificar distintas palabras por grupos.
- Copiar la respuesta correcta, eligiendo una de las posibilidades que se ofrecen.
- Copiar un texto cambiando la información que no corresponda con un dibujo.

Ejercicios de sustitución

Este tipo de ejercicios puede ser muy útil para presentar estructuras nuevas. Utilizando el siguiente cuadro de sustitución con la ayuda de dibujos, los alumnos producirían un gran número de oraciones correctas con la estructura que se quiere practicar:

He		work		3:00
	goes to	school	at	4:15
She		the cinema		8:50
		the theatre		1:30

Sin embargo, la repetición excesiva de estructuras puede producir cansancio y aburrimiento. Con el fin de añadir variedad y dificultad a este tipo de ejercicios, Hubbard *et al.* (1983) proponen las siguientes posibles modificaciones:

- Las columnas se pueden presentar desordenadas.
- Las opciones de distintas columnas pueden ser incompatibles entre sí.
- Si una columna del cuadro parece fácil, se puede suprimir.
- Algunas otras palabras también se pueden suprimir o sustituir por dibujos.
- Para aumentar el interés, los alumnos pueden participar en su elaboración.

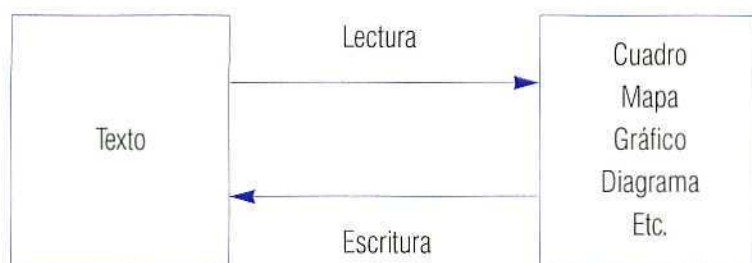
Ejercicios guiados

Algunos ejercicios libres de expresión escrita pueden ser demasiado difíciles para alumnos principiantes. Los ejercicios guiados tratan de ayudar a que los alumnos puedan, finalmente, realizar otros ejercicios más libres. En este grupo se pueden incluir los siguientes ejercicios:

- Completar un diálogo donde faltan algunas partes.
- Transformar narraciones en diálogos o diálogos en narraciones.
- Completar textos que sólo tienen el principio y/o final.
- Escribir la descripción de dibujos.
- Desarrollar ideas escribiendo textos.
- Completar espacios de un texto de acuerdo con los dibujos que se ofrecen.

Transferencia de información

Además de los textos, los cuadros, mapas, gráficos y diagramas también ofrecen información. Como ambos tipos de medios pueden transmitir la misma información, los ejercicios de transferencia entre ellos podrán utilizarse, como muestra el siguiente cuadro, para practicar la lectura y la escritura:



De esta forma, los alumnos escriben un texto basándose en la lectura previa de otro texto parecido que sirve de modelo.

Actividades comunicativas

Teniendo en cuenta las actividades que normalmente hacemos fuera del aula, podemos realizar actividades del tipo de las siguientes:

- Unos alumnos construyen un modelo de piezas y escriben las instrucciones para que otros alumnos puedan construir el mismo modelo. Al final, se comparan los modelos y se comentan resultados.
- Mirando a un mismo mapa, un alumno escribe direcciones y otro tiene que entender dónde le llevan.
- Los alumnos de clase se pueden intercambiar mensajes entre ellos. Unos pueden exponer problemas reales o ficticios para que otros actúen como consejeros, ofreciendo soluciones.
- Escribir cartas en inglés a amigos de otros países. Se pueden comparar las diferencias entre las cartas personales y las más formales.
- En situaciones simuladas, los alumnos pueden escribir cartas de invitación y de excusa. También podemos escribir para solicitar un empleo o para quejarnos de la calidad de un producto que hemos comprado.
- Los alumnos escriben todo lo que se les ocurre sobre un dibujo y después se comparan versiones.
- Después de escribir sobre distintos dibujos, los alumnos tienen que relacionarlos escribiendo una historia.
- Los alumnos pueden escribir noticias de prensa o anuncios publicitarios.
- Basándose en algún problema que les preocupe, los alumnos pueden preparar un cuestionario y escribir los resultados a los que llegan después de analizar las respuestas.

Dictado

El dictado puede ser utilizado tanto para examinar como para enseñar. Si no es para examinar, se puede permitir que los alumnos hagan preguntas. De esta forma, el profesor podrá comprobar las dificultades de los alumnos y repetir algunas partes más que otras. Los alumnos también pueden participar en la repetición de las lecturas.

Al ser también un ejercicio de comprensión oral, la lectura del texto de dictado debe realizarse en segmentos cortos pero significativos y a una velocidad normal.

Siendo una actividad tan compleja, es conveniente que los textos de dictado no sean demasiado difíciles. No siempre hay que copiar todo el texto que se dicta. El profesor puede dar un texto con espacios en blanco para que los alumnos completen según escuchan la lectura. De esta forma, se puede seleccionar el grado de dificultad para distintos alumnos o los aspectos de la lengua que se quieran practicar en cada dictado.

Expresión oral

Dependiendo del propósito que persigamos, las actividades de expresión oral serán típicamente distintas.

Actividades de práctica

Después de haber presentado el nuevo elemento de la lengua que se desea, es conveniente repetirlo con actividades de práctica. Esta práctica puede ser mecánica, contextualizada o comunicativa.

Lo que caracteriza la práctica mecánica es que los alumnos pueden realizarla correctamente sin necesidad de prestar atención al significado de lo que dicen. Para conseguir que esta práctica esté contextualizada se pueden utilizar los siguientes procedimientos:

- Enseñar tarjetas con dibujos de objetos a toda la clase.
- Proponer situaciones imaginarias.
- Dejar que los propios alumnos elijan el estímulo.
- Permitir que los alumnos puedan responder libremente.
- Expresar inferencias y relaciones lógicas.

Finalmente, según Johnson (1980), una práctica comunicativa se caracteriza por lo siguiente:

- Los alumnos A y B no tienen la misma información. De esta forma, el alumno A pregunta al alumno B para conseguir la información que le falta.
- El alumno A tiene que escuchar atentamente al alumno B para realizar su tarea. Esta tarea le da sentido a la actividad.

Producción oral

En contraste con la práctica, en la producción se le da más libertad a los alumnos en su uso de la lengua. Siguiendo a Ur (1981), a continuación se describen algunas de las actividades orales que se pueden incluir en este grupo:

- Una persona posee una información, como puede ser el nombre de un objeto, que el resto de las personas del grupo tiene que descubrir haciendo preguntas. Dándole el carácter de juego, podemos decidir que haya un límite de preguntas y que las respuestas sólo puedan ser «yes» o «no».
- Los alumnos tienen que combinar distintos elementos para contar una historia. Estos elementos pueden ser palabras o dibujos.
- Interpretación de estímulos poco claros. Estos estímulos pueden ser visuales, como algunas fotografías, o auditivos, como la grabación de algunos ruidos.

- Comparación de distintos objetos para formar categorías o elegir el que es diferente a los demás.
- Describir las diferencias entre dos versiones de un dibujo que cada miembro de las parejas tienen.
- Preguntar a dos sospechosos de un crimen con una misma coartada para descubrir diferencias en sus versiones.
- Repartir los dibujos de una historia en un grupo para que, sin mostrarse estos dibujos, traten de descubrir la secuencia.
- Los alumnos tienen que llegar a un acuerdo sobre la importancia que distintos elementos tienen para solucionar un problema.
- *Un grupo de alumnos tiene que decidir cuál es el mejor de los distintos candidatos presentados para cubrir las necesidades de un trabajo concreto.*
- Los alumnos se dividen en grupos, según la postura que adopten, para debatir temas de interés.
- Los alumnos también pueden entrevistarse con el fin de comprobar las opiniones o actitudes de la clase ante ciertos temas de interés.

Juegos orales

Siguiendo a Maley y Duff (1978) y Wright *et al.* (1979), a continuación se mencionan algunos de estos juegos:

- Los alumnos y alumnas sólo repiten la oración del profesor si coincide con el dibujo que se presenta.
- Los alumnos corrigen al profesor cuando éste se equivoca al describir un dibujo.
- El profesor esconde un objeto en clase para que los alumnos traten de descubrir, haciendo preguntas, donde está.
- Cerrando los ojos, los alumnos tienen que describir la ropa que llevan puesta sus compañeros o los detalles del aula.
- Después de observar una escena, los alumnos tratan de recordar lo que vieron.
- Los alumnos se van pasando en voz baja las instrucciones del profesor.
- Cada alumno trata de relacionar los dos dibujos de objetos que recibe.
- No se puede utilizar «yes» o «no» para responder a las preguntas que se hacen.
- Cada alumno tiene que buscar al compañero que tiene su mismo dibujo por medio de preguntas orales.
- Un alumno describe un dibujo para que su compañero pueda dibujarlo.
- Un alumno describe el orden de sus dibujos para que su compañero pueda ordenar los suyos.
- Los alumnos tienen que adivinar una actividad escuchando los ruidos producidos.
- Los alumnos hacen preguntas para averiguar la historia que el profesor o un grupo de alumnos escenifica sin palabras.

- Los alumnos tienen que continuar la oración que inicia el profesor.
- Se enseña muy rápidamente un dibujo a los alumnos para que traten de describirlo.
- Los alumnos tratan de describir la vida de una persona observando su fotografía.
- Los alumnos tratan de imaginar la situación de la fotografía que se presenta.
- Cada alumno de un grupo recibe las características del personaje que tiene que interpretar en una representación.

Evaluación

La evaluación es algo más que exámenes. El siguiente cuadro muestra su complejidad:

¿QUIÉN EVALÚA?	¿QUÉ SE EVALÚA?	¿CÓMO SE EVALÚA?	¿CUÁNDO SE EVALÚA?
Profesor	Profesor/Alumnos	Pruebas	Inicial
Alumnos	Enseñanza/aprendizaje	Diarios	Continua
Padres	Procesos/productos	Cuestionarios	Final
Etcétera	Corrección/fluidez	Observación	Etcétera
	Etcétera	Trabajos	
		Etcétera	

Este cuadro permite varias posibilidades: un profesor puede evaluar el aprendizaje de sus alumnos a través de distintas pruebas al final de un curso, pero los alumnos también pueden evaluar la enseñanza del profesor a través de diarios a lo largo del curso.

A continuación sólo vamos a desarrollar algunos aspectos sobre:

- La evaluación del aprendizaje
- La evaluación de la enseñanza.

La evaluación del aprendizaje

Los instrumentos que se pueden utilizar para evaluar el aprendizaje de los alumnos son muy variados. En cualquier caso, la calidad de estos instrumentos viene determinada por su grado de fiabilidad y de validez:

- La fiabilidad mide el grado de consistencia de los resultados. Los mismos alumnos deben obtener los mismos resultados con independencia de la persona que evalúa.
- La validez mide el grado en que se evalúa lo que se desea. Se desea evaluar la consecución de los objetivos que se persiguen.

Tratando de mejorar el nivel de fiabilidad y validez en la evaluación del aprendizaje, el MEC fija en el Decreto de currículo los criterios de evaluación. Estos criterios están íntimamente ligados a los

objetivos. Si los alumnos han participado en la concreción de los objetivos propuestos, no les sería muy difícil autoevaluarse utilizando los siguientes instrumentos:

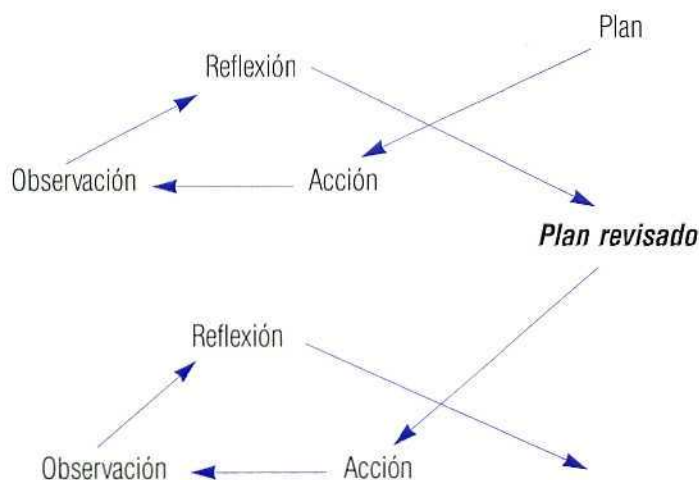
- Cuestionarios.
- Diarios de aprendizaje.
- Discusión de clase.
- Entrevistas.
- Trabajos realizados, etc.

Cuando este proceso de autoevaluación se comparte, los alumnos descubren distintas técnicas de aprendizaje y sugieren cambios en el propio proceso de enseñanza. De esta forma, el profesor va ajustando los distintos aspectos de la programación a las posibilidades y necesidades de los alumnos.

La evaluación de la enseñanza

Distintos aspectos de la programación pueden evaluarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje convirtiéndose éste, por tanto, en investigación.

Basándonos en Kemmis y McTaggart (1988) la siguiente figura recoge las cuatro fases de este proceso de investigación:



Plan

En esta fase anticipamos la acción. Al reconocer que toda acción social no puede ser totalmente predecible, el plan general debe ser suficientemente flexible para poder adaptarse a situaciones imprevistas. En este sentido, se debe tener en cuenta las limitaciones de la situación y los riesgos que todo cambio social implica.

Acción

La variación de la práctica que se proponga debe estar basada en la reflexión crítica y estar dirigida a una mejora educativa. A pesar de que el plan propuesto determine en gran medida la acción emprendida, ésta debe estar lo suficientemente abierta a la influencia de situaciones imprevistas.

Observación

Los participantes en la acción tratan de recoger datos sobre la acción con el fin de poder analizarlos y valorarlos detenidamente. Se necesita un análisis cuidadoso de estos datos que pueda servir de base para la reflexión. Como en la fase anterior, la observación debe ser suficientemente flexible y abierta con el fin de que se pueda registrar también lo inesperado.

Reflexión

En esta fase, el grupo trata de dar sentido a los datos que se han recogido con la observación. A través del intercambio de ideas y la discusión, el grupo revisa su plan general de acción con el fin de ajustarlo a la nueva valoración de los hechos y circunstancias.

Siendo investigador, el profesor deja de ser un mero transmisor de un currículo previamente establecido y se convierte en un participante activo, junto a los alumnos, en su desarrollo. Por tanto, los papeles del profesor y los alumnos en el aula se ven ampliamente modificados con respecto a cómo eran entendidos tradicionalmente.

El papel de los alumnos y del profesor

Basándonos en Breen (1983), a continuación analizamos las contribuciones de los alumnos y el profesor al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los alumnos

Los alumnos contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje de dos formas distintas:

1) Implícitamente, con sus conocimientos y experiencias previas.

El significado particular de un texto escrito no existe con independencia del lector. Lo mismo sucede con los textos orales. En el aula, el significado de un texto o acontecimiento lo negocian los alumnos con sus conocimientos y experiencias previas. Partiendo de estos conocimientos y experiencias, los alumnos desarrollan sus propias expectativas sobre el aprendizaje de idiomas.

2) Explícitamente, cuando tiene que negociar abiertamente los materiales y procedimientos de aprendizaje.

En el aula, la negociación pública se refiere a la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, a través de una evaluación continua, los participantes adoptan decisiones con respecto a las actividades que se realizan en el aula. En esta negociación, las necesidades y posibilidades de cada uno de los alumnos son compartidas por el grupo.

Con estas dos contribuciones, los alumnos asumen funciones, como veremos a continuación, que tradicionalmente habían sido asignadas a lingüistas e investigadores profesionales:

- Cuando se enfrentan con datos lingüísticos, los alumnos adoptan una serie de estrategias con el fin de darles sentido. Los alumnos adoptan la postura del lingüista que busca regularidades y descubre los aspectos fonológicos, léxicos, sintácticos y de discurso de la lengua. De esta forma, en su esfuerzo por dar sentido a los datos lingüísticos con los que se enfrenta, cada alumno va construyendo su gramática y diccionario según le permite su competencia real.
- Por otra parte, adoptando la postura del investigador, los alumnos también tienen que evaluar la actividad realizada en el aula. Al compartir esta evaluación en el grupo, los criterios de eva-

luación de cada participante también van adaptándose cada vez más a las necesidades reales del grupo. De esta forma, los alumnos evalúan su propio proceso de aprendizaje y deciden sobre la mejor manera de mejorarlo. Como el investigador profesional, los alumnos también tratan de dar respuesta a lo desconocido. Los alumnos deben desarrollar, de manera explícita, sus propias preguntas y responderlas según sus necesidades y posibilidades. En este sentido, los alumnos se convierten en diseñadores curriculares.

El diseño curricular se ocupa de identificar los cinco aspectos siguientes:

- Los objetivos o propósitos de aprendizaje que se persiguen.
- El conjunto de contenidos de aprendizaje que se trata.
- Los medios y materiales que se pretenden utilizar.
- El método que se desea seguir para alcanzar lo que se propone.
- La evaluación que permita comprobar procedimientos y resultados.

Obviamente, el alumno no utilizará la perspectiva del diseñador profesional para analizar estos aspectos sino que los interpretará según su experiencia y conocimientos previos. Es decir, el currículo-como-plan del diseñador profesional debe ser interpretado por los alumnos para que pueda convertirse en currículo-en-proceso. La interpretación de los alumnos determinará, en última instancia, la actividad en el aula. Por tanto, en el caso de que haya un currículo impuesto externamente, parece conveniente que los alumnos negocien abiertamente su interpretación. El proceso de aprendizaje de un grupo mejorará en la medida en que se desarrolle una negociación explícita del currículo. Esta negociación permitirá la distinta contribución de cada uno de los participantes, facilitando la creación de una mayor cohesión e identidad grupal.

El profesor

La participación del profesor en la actividad del aula puede ser muy variada: con un solo alumno, un grupo pequeño o toda la clase. Con esta participación variada, el profesor trata de facilitar los siguientes aspectos:

- La interacción entre el currículo institucional externo y el interno de los alumnos.
- La contribución explícita de todos los alumnos en el desarrollo de las actividades.

Para realizar estas dos tareas, el profesor adopta los papeles de *informante*, *coordinador* y *diseñador*.

El profesor como informante

Normalmente, el profesor conoce mejor la lengua extranjera y tiene una mayor experiencia en su enseñanza que los alumnos. Este hecho le permite al profesor ofrecerse a los alumnos como fuente de recursos en los tres aspectos que conforman las actividades en el aula:

- Proporcionando datos.
- Orientando en el uso de materiales.
- Proponiendo procedimientos adecuados de actuación.

El profesor como coordinador

En la fase de evaluación de las actividades, el profesor actúa como secretario, recogiendo todos los resultados obtenidos y los problemas encontrados. Partiendo de las distintas necesidades y

posibilidades de los alumnos, en esta fase se pueden seleccionar, adaptar o crear nuevas actividades con el fin de mejorar el aprendizaje. En este sentido, el profesor debe coordinar la contribución explícita de todos los alumnos.

El profesor como diseñador

En el aula es el lugar donde interactúan el currículo institucional externo y el interno de los alumnos. El profesor debe facilitar esta interacción a través de la evaluación de las actividades. De esta forma, con ayuda de los alumnos, el profesor descubre los objetivos, contenidos, materiales, métodos y criterios de evaluación más apropiados en cada momento.

En definitiva, el profesor comparte con sus alumnos las responsabilidades del diseño curricular, que tradicionalmente habían sido asignadas solamente a profesionales externos. Sin embargo, estas responsabilidades no se pueden imponer bruscamente a los alumnos sino que éstos deben ir asumiéndolas gradualmente. El profesor debe estar continuamente buscando oportunidades donde los alumnos puedan negociar públicamente decisiones curriculares sobre su propio aprendizaje. De esta forma, en distintos momentos de la actividad, tanto el profesor como los alumnos pueden ser informantes, coordinadores y diseñadores.

Resumiendo, el aula que se propone se parece, en gran medida, a un lugar de experimentación donde se investiga la lengua inglesa y el mejor procedimiento para aprenderla. La mayor parte del tiempo, los alumnos trabajan en grupos pequeños tratatando de resolver problemas. Para resolver estos problemas, los alumnos utilizan diversos procedimientos con una gran variedad de materiales orales y escritos. Finalmente, los resultados son compartidos y evaluados por todos los participantes.

Programación

Dos consideraciones previas ampliamente comprobadas por lingüistas e investigadores:

- Al ser un sistema de reglas, el valor de cada elemento de una lengua viene determinado por su relación con todos los demás elementos del conjunto.
- Los alumnos no aprenden los distintos elementos de una lengua independientemente unos de otros sino conjuntamente.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, las unidades didácticas que se proponen en este apartado no se basan en elementos estructurales o funcionales aislados de la lengua sino que éstos se subordinan con respecto al tema elegido, que sirve de base secuenciadora de los contenidos.

Por otra parte, las unidades didácticas que se proponen en éste y en el siguiente apartado de este documento sólo pueden aceptarse como posibilidades (currículo-como-plan). A través del proceso de interacción profesor-alumnos podrán estas posibilidades convertirse en realidades (currículo-en-proceso). Aceptando esta interacción, el profesor siempre tiene que estar dispuesto a una continua modificación del programa.

Los temas se han elegido teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, pero son éstos quienes, en última instancia y con la ayuda del profesor, deben negociar su aceptación, secuencia y distribución temporal. El siguiente cuadro muestra los temas elegidos con su duración aproximada y el apartado de este documento donde se presentan:

TEMAS	DURACIÓN (HORA)	APARTADOS
School	8	Programación
Music	10	"
Sports	8	"
Films	10	"
People	8	"
Books	10	"
Places	10	"
Newspapers	10	"
Work	8	"
Health	12	Ejemplificaciones
USA	9	"
TOTAL	103	

Al incluir más unidades que las estrictamente necesarias para cubrir las 90 horas lectivas del curso (aproximadamente 30 semanas), el profesor y sus alumnos pueden fácilmente eliminar las menos relevantes.

A continuación se presentan las unidades temáticas elegidas siguiendo el siguiente esquema:

- Objetivos.
- Contenidos:
 - Actitudes.
 - Procedimientos.
 - Conceptos.
- Actividades (duración).
- Recursos.
- Evaluación.

School

Teniendo en cuenta las actividades y objetivos que se propone, parece conveniente que ésta sea la primera Unidad que se trabaje en el curso.

Objetivos

- Analizar las normas que rigen el funcionamiento de la escuela y actuar consecuentemente.
- Appreciar y respetar los valores culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Participar constructivamente con los compañeros en el desarrollo de la actividad de aula.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y el propio proceso de aprendizaje.

Contenidos

Actitudes

- Participación en distintas situaciones de comunicación oral.
- Rigor en la interpretación y producción de textos escritos.
- Interés y respeto por las formas de vida de los países donde se habla inglés.
- Curiosidad por conocer y analizar el funcionamiento de la lengua.
- Interés por superar los problemas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje.

Procedimientos

- Participación en intercambios orales para expresar gustos y dar opiniones.
- Comprensión global y extracción de informaciones específicas a partir de textos auténticos.

- Producción escrita adecuadamente estructurada.
- Análisis del sistema lingüístico y sus posibles estrategias de aprendizaje.
- Comparación de sistemas educativos en distintos países.

Conceptos

- Vocabulario y expresiones más frecuentes en relación con la escuela.
- Verbos auxiliares y su funcionamiento dentro del discurso.
- Elementos sintácticos de la oración compuesta.
- Dar y pedir opinión, expresando acuerdo o desacuerdo.
- Tratamiento incidental de la fonología y ortografía.

Actividades

(8 horas)

Marco de normas

- 1º Con ayuda de los alumnos, el profesor lista en la pizarra los aspectos en los que la escuela debe educar a los alumnos.
- 2º Individualmente, los alumnos eligen los tres aspectos que consideran más importantes y, guiados por el profesor, toda la clase argumenta posiciones para tratar de llegar a un acuerdo.
- 3º Con la ayuda de los alumnos, el profesor escribe en la pizarra las posibles aportaciones de la clase de inglés en la consecución de los objetivos generales.
- 4º Guiados por el profesor, los alumnos elaboran un marco normativo de referencia que, con una revisión periódica, facilite el trabajo en el aula.

Plan de trabajo

- 1º El profesor pregunta a los alumnos cuál es su asignatura preferida y les pide que den razones.
- 2º Los alumnos escriben sobre sus dificultades en la asignatura de inglés y el profesor las recoge en la pizarra.
- 3º Profesor y alumnos comparten algunas técnicas de estudio y distintas soluciones, que pueden incluirse como plan de trabajo del curso.

Sistemas educativos

- 1º Se presenta y trabaja la comprensión de un texto escrito sobre el sistema educativo en un país de habla inglesa.
- 2º Los alumnos realizan ejercicios de vocabulario y reflexión gramatical basados en el texto de lectura.
- 3º Con la ayuda del profesor, los alumnos escriben un texto sobre el sistema educativo español que, finalmente, se puede presentar como folleto.

Propuesta de cambios normativos

- 1º Con la ayuda del profesor, los alumnos escriben las normas más importantes del centro donde estudian.
- 2º Después de proponer algunos cambios de estas normas, los alumnos escriben una carta al director del centro justificando la propuesta.

Recursos

- *Medios utilizados:*
 - LOGSE, pizarra, fotocopiadora, etc.
- *Materiales presentados por el profesor:*
 - Texto del sistema educativo y hojas de ejercicios.
- *Materiales elaborados por los alumnos:*
 - Marco de normas, plan de trabajo, folleto sobre el sistema educativo español y carta al director del centro.

Evaluación

A través de las actividades apuntadas, el profesor deberá ir comprobando el interés que este tema despierta en los alumnos y la dificultad que su tratamiento en el aula de inglés entraña. El profesor tendrá en cuenta la cantidad y calidad de la participación y ajustará su ayuda en consecuencia.

Conviene dar gran importancia a dos documentos que han producido los alumnos en esta Unidad:

- Marco de normas.
- Plan de trabajo.

Aunque son provisionales y se revisarán periódicamente a lo largo del curso, el profesor debe tenerlos en cuenta a la hora de elaborar sus programaciones. El «plan de trabajo» le informa sobre lo que los alumnos quieren aprender y el «marco de normas» sobre cómo quieren aprenderlo.

Music *Objetivos*

- Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en inglés sobre el mundo de la música.
- Valorar los textos de las canciones como fuente de información y como medio de acceso a la cultura de otros países.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y sobre las estrategias para su aprendizaje.

Contenidos

Actitudes

- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje oral sin necesidad de entender todos los detalles.
- Actitud positiva hacia las actividades de clase más idóneas para desarrollar la competencia comunicativa.
- Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida de los países donde se habla inglés.

Procedimientos

- Comprensión global de textos publicados en diversos medios de comunicación.
- Utilización consciente de canciones como estrategias para aprender la lengua extranjera.
- Análisis crítico de los comportamientos socioculturales.

Conceptos

- Expresiones y vocabulario más frecuente relativo al mundo de la música.
- Elementos sintácticos de la oración y marcadores del discurso.
- Sonidos y entonación en el discurso.
- La música a través de los medios de comunicación.

Actividades

(10 horas)

Con algunas variaciones, las dos actividades que aquí se proponen, de 60 minutos cada una, se pueden repetir, cambiando los cantantes o grupos, cinco veces a lo largo del curso. Con ayuda del profesor, los alumnos seleccionarán los textos y canciones que más les gustan para la realización de estas actividades.

Entrevista

- El profesor pregunta a los alumnos cuánto saben del cantante o grupo y lo escribe en la pizarra.
- Los alumnos leen texto para comprobar respuestas.
- Por parejas, los alumnos preparan un «role-play» entre entrevistador y cantante o grupo entrevistado.
- Algunas parejas representan ante la clase. Alumnos y profesor pueden evaluar.

Canción

- Los alumnos escuchan la canción y el profesor pregunta de qué se trata.
- Los alumnos vuelven a escuchar la canción y tratan de completar espacios en blanco. Se comprueba por grupos y, finalmente, con el profesor.

- El profesor comprueba la comprensión del texto de la canción y aclara dudas.
- Los alumnos vuelven a escuchar la canción, cantándola en voz baja.

Recursos

- *Medios:*
 - Fotocopiadora, cassette, pizarra, etc.
- *Materiales:*
 - Textos sobre cantantes o grupos de actualidad.
 - Cintas con canciones.
 - Textos de canciones.

Evaluación

Tanto el profesor como los alumnos tendrán en cuenta el resultado obtenido con una canción para preparar la siguiente. Para poder comparar la explotación de cada una de estas canciones, los alumnos completan el siguiente cuestionario después de cada una de ellas:

— How much did you learn today?

Little

--	--	--	--	--

 Much

— Why?

.....

.....

.....

.....

Evaluando los resultados obtenidos, se podrán modificar las actividades de explotación para la siguiente canción:

- Además de con entrevistas, un texto de lectura se puede explotar de otras muchas formas: preguntas previas de anticipación, ordenar partes del texto, preguntas de comprensión, actividades de resumen, ejercicios de vocabulario, etc.
- Una canción también puede explotarse de muchas formas: Escribir texto a partir de algunas palabras, ordenar frases de la canción, cambiar partes que gustan menos, etc.

Sports *Objetivos*

- Usar el inglés oral y escrito en relación con el mundo del deporte.
- Valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico y desarrollar una imagen equilibrada de sí mismo.

- Relacionarse constructivamente con los compañeros y el profesor adoptando una actitud cooperativa y flexible.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y su aprendizaje.

Contenidos

Actitudes

- Participación reflexiva, creativa y crítica en diferentes situaciones de comunicación oral.
- Rigor en la interpretación y producción de textos escritos.
- Reconocimiento de la capacidad personal para aprender el inglés.

Procedimientos

- Extracción de informaciones específicas de textos auténticos.
- Producción de textos escritos sencillos.
- Participación activa en intercambios orales.
- Utilización de distintas estrategias comunicativas y de aprendizaje.

Conceptos

- Tiempos verbales con referencia al pasado.
- Estructura del discurso y recursos de cohesión.
- Léxico y estructuras más frecuentes referidas al mundo del deporte.
- Expresión de gustos y preferencias.
- Tratamiento incidental de la fonología y la ortografía.

Actividades

(8 horas)

Biografías de deportistas

- 1º Por parejas, cada alumno lee la biografía de un deportista famoso distinto para completar un cuadro.
- 2º Intercambio oral por parejas para completar otro cuadro del deportista no leído.
- 3º Se escribe la biografía basándose en la información dada en otro cuadro sobre un tercer deportista famoso.
- 4º Intercambio por parejas para corrección y comentario. El profesor comprueba.

Reglas de juego

- 1º Elaboración de una lista de deportes. El profesor escribe en la pizarra con ayuda de los alumnos.

- 2º El profesor lee las frases en relación con las reglas de juego de estos deportes para que los alumnos decidan si son verdaderas o falsas.
- 3º Alumnos, solos o por parejas, preparan otras frases para leer al resto de los compañeros.

Informe sobre gustos

- 1º Cada alumno escribe el deporte que le gusta más y menos, apuntando las razones que justifican su elección.
- 2º El profesor recoge los gustos y razones de los alumnos en la pizarra.
- 3º Guiados por el profesor, los alumnos escriben en un resumen la opinión de la clase según la información de la pizarra.
- 4º Se comentan y corrigen las distintas versiones.

Juegos Olímpicos

Elaboración de un gran mural con los Juegos Olímpicos, haciendo especial referencia a los de Barcelona-92.

Crucigrama para reforzar el vocabulario y ejercicios de reflexión gramatical

Recursos

— *Medios necesarios:*

- Pizarra, fotocopidora, revistas, enciclopedia, cartulinas, rotuladores, etc.

— *Materiales presentados por el profesor:*

- Biografías de deportistas famosos y cuadros e información.
- Frases sobre reglas de juego de distintos deportes.
- Crucigrama y ejercicios gramaticales.

— *Materiales producidos por los alumnos:*

- Biografía del tercer deportista famoso.
- Frases sobre reglas de juego de distintos deportes.
- Informes sobre los deportes preferidos por los alumnos.
- Mural olímpico.

Evaluación

Una evaluación formativa a lo largo de todas las actividades nos permitirá acomodar los aspectos programados a las posibilidades y necesidades de nuestros alumnos.

Además de evaluar los materiales y ejercicios producidos por los alumnos, al final de la Unidad didáctica, el profesor también analizará las respuestas escritas dadas por los alumnos a las siguientes preguntas:

- What have we done?
- What did you like? Why?
- What would you change? How?
- What did you learn?
- What would you like to do next?

Objetivos

- Comprender la información global y específica de mensajes orales a través de películas.
- Apreciar la riqueza del inglés para codificar la experiencia y organizar las relaciones personales.
- Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo elaboradas a partir de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.
- Relacionarse constructivamente con otras personas adoptando actitudes de cooperación y respeto.

Films

Contenidos

Actitudes

- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje oral, sin necesidad de entender todos los detalles.
- Confianza en la capacidad personal para aprender el inglés.
- Actitud receptiva ante distintas formas de vida y valores culturales.

Procedimientos

- Comprensión global de mensajes orales y extracción de información relevante.
- Participación activa en intercambios orales para expresar gustos y opiniones.
- Identificación de distintas estrategias de comunicación.
- Utilización consciente de algunos mecanismos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Análisis y comparación de determinados aspectos socioculturales de distintos países.

Conceptos

- Expresiones más frecuentes y vocabulario relativo al tema de las películas.
- Componentes del acto de comunicación: interlocutores, situación, tema, etc.

- Funciones más frecuentes de la interacción oral.
- El cine como medio de comunicación.

Actividades

(10 horas)

El profesor elegirá dos películas de interés, que no hayan visto los alumnos, para dos momentos distintos del curso.

Las actividades que se proponen a continuación pueden no utilizarse o repetirse varias veces a lo largo de la película.

- Presentación previa del vocabulario con actividades de agrupamiento, relación, contextualización y diccionario. Se comprueba la comprensión en los diálogos de la película.
- Análisis de lo ya visto para anticipar el desarrollo de la acción. Se ve la película para comprobar.
- Frases para que los alumnos ordenen según ven la película.
- Descripción de imágenes paradas.
- Se ve la imagen sin sonido para imaginarse la conversación, que se puede grabar. Se comprueba viendo la película.
- Sólo se oye la conversación sin imagen para imaginarse la situación. Se ve la imagen para comprobar.
- Hoja de trabajo para completar según se ve la película.
- Preguntas finales de comprensión.
- Valoración razonada de la película vista y comparación en grupos.
- Modificación del final y su representación en grupos.

Recursos

- *Medios:*
 - Televisor, magnetoscopio de vídeo, fotocopiadora, pizarra, retroproyector, etc.
- *Materiales:*
 - Hojas de trabajo.
 - Película en vídeo.

Evaluación

Una película inglesa sin subtítulos no siempre es fácil de entender. Casi todas las actividades que se proponen en esta Unidad van encaminadas justamente a facilitar su comprensión.

Por otra parte, no siempre es necesario entender todos los detalles de una película para que guste. Si tratamos de explicar demasiado, una película puede dejar de ser interesante.

Con las actividades que se proponen, el profesor tratará de buscar ese equilibrio que permite ayudar a la comprensión de la película y no destruir su posible interés. La evaluación final de esta Unidad vendrá determinada por:

- El grado de comprensión, que se puede medir con varias preguntas finales de comprensión.
- El grado de interés, que se puede medir por la valoración razonada que los alumnos finalmente dan de la película.

Objetivos

People

- Formarse una imagen equilibrada y ajustada de sí mismo.
- Superar inhibiciones y prejuicios, rechazando todo tipo de discriminaciones debidas a características físicas o psíquicas.
- Analizar los mecanismos que rigen el funcionamiento de la sociedad, actuando consecuentemente dentro de los grupos sociales a los que se pertenece.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en relación con el tema de la Unidad.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y utilizar estrategias que faciliten su aprendizaje.

Contenidos

Actitudes

- Reconocimiento del error como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Rigor en la interpretación y producción de textos escritos.
- Interés por conocer y analizar tanto las formas expresivas propias como las de otros compañeros.
- Curiosidad, respeto y valoración crítica de distintas formas de vida.

Procedimientos

- Organización coherente de las ideas y utilización creativa del lenguaje para expresar lo que realmente se desea.
- Producción de textos escritos sencillos y comprensibles con una adecuada estructura lógica.
- Análisis consciente de aquellos aspectos semánticos y morfológicos que permiten la comunicación lingüística.
- Análisis crítico de los comportamientos socioculturales que implican una discriminación o rechazo.

Conceptos

- Funciones más habituales en la descripción de personas y sus relaciones.
- Estructuras y elementos formales de los textos que describen personas.
- Relaciones con amigos y padres.

Actividades

(8 horas)

Descripción física

- Los alumnos unen distintos textos con los dibujos o fotos de personas que describen.
- Los alumnos escriben la descripción física de distintos dibujos o fotos de personas.

Personalidad

- Clasificación de una lista de adjetivos que describen la personalidad.
- Lectura de signos del zodiaco describiendo la personalidad.

Compañero ideal

- Lectura de distintos textos que describen personajes famosos, tanto actuales como históricos.
- Ayudados por el profesor, cada alumno escribe un texto describiendo a su compañero ideal.

Padres

- Los alumnos opinan sobre distintas manifestaciones de padres con respecto a la educación de los hijos.
- Explotación de conversaciones donde discuten padres e hijos sobre tareas de la casa, estudio, salidas, ropa, dinero, diversión, etc.
- «Role-play» por parejas representando las diferencias entre padres e hijos.

Cuestionario

- Trabajando en grupos, los alumnos preparan distintas preguntas sobre los temas tratados en la Unidad.
- Después de analizar las respuestas dadas a las preguntas del cuestionario, se escribe el informe de los resultados.

Recursos

- *Medios:*
 - Pizarra, fotocopidora, cassette, etc.
- *Materiales:*
 - Fotografías y dibujos.
 - Textos de lectura.
 - Conversaciones grabadas.
 - Cuestionarios.

Evaluación

Para que la participación de los alumnos en la evaluación tenga una mayor repercusión formativa, éstos deben haber participado previamente en la programación. Los alumnos deben aceptar los

objetivos que se persiguen y negociar las actividades que se realizan para que su evaluación posterior permita mejorar distintas estrategias de aprendizaje.

Aceptando los condicionamientos impuestos externamente o por el currículo, los alumnos también tienen que participar en la elección y elaboración de criterios e instrumentos de medida para evaluar todo el proceso de aprendizaje. Este proceso de aprendizaje se puede evaluar mediante:

- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Grabaciones.
- Observación.
- Diarios.
- Trabajos, etc.

Utilizada de esta forma, la evaluación constituye un importante instrumento de aprendizaje. El papel del profesor en este proceso consiste en facilitar gradualmente la toma de decisiones por parte de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje.

Objetivos

- Aumentar el interés por la lectura literaria como fuente de disfrute y ocio.
- Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos.
- Mantener una actitud receptiva y crítica hacia otras culturales.
- Utilizar distintas estrategias para el aprendizaje autónomo de la lengua.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico.

Books

Contenidos

Actitudes

- Atención y respeto hacia los mensajes orales emitidos en lengua inglesa.
- Interés por leer textos de forma autónoma.
- Confianza en la capacidad personal para progresar.
- Aprecio de la corrección en el uso de la lengua.

Procedimientos

- Comprensión global de textos literarios.
- Extracción de informaciones específicas.
- Extracción de informaciones implícitas.
- Utilización de diferentes estrategias lectoras de aprendizaje de la lengua.

Conceptos

- Expresiones más frecuentes y vocabulario relativo al tema del libro de lectura elegido.
- Elementos que dan cohesión al discurso escrito.
- Relaciones temporales en la narración.
- Aspectos culturales de los países donde se habla la lengua inglesa.

Actividades

(10 horas)

El libro de lectura que se elija debe tener un nivel adecuado y ser interesante para los alumnos. También es conveniente tener la cinta grabada del texto para que pueda haber variedad en su presentación.

Actividades antes de la lectura

- Predicciones sobre el contenido del libro basadas en el título, portada, ilustraciones, frases representativas, etc.
- Consideraciones previas sobre el autor y su obra.
- Presentación del vocabulario y gramática necesaria para la comprensión del texto.

Actividades durante la lectura

- Predicción de contenido basada en lectura previa, vocabulario, etc.
- Ejercicios sobre el vocabulario y gramática del texto.
- Actividades escritas y crucigramas.

Actividades después de la lectura

- Escribir la historia desde el punto de vista diferente. También se puede cambiar el final.
- Debate oral sobre uno de los temas de la lectura.
- «Role-play» por grupos de alguna parte del libro.
- Escribir individualmente o en grupos una reseña literaria donde se incluya resumen del contenido y valoración personal del libro leído.

Recursos

- *Medios:*
 - Fotocopiadora, diccionarios, pizarra, cassette, etc.
- *Materiales:*
 - Libros de lectura.
 - Cinta grabada del texto.
 - Hojas de trabajo.
 - Reseña literaria.

Evaluación

El libro de lectura que se proponga debe tener:

- Un tema interesante.
- Una dificultad adecuada.
- A. Para saber qué tema interesa a los alumnos podemos pasarles un cuestionario donde puedan elegir temas o títulos concretos.
- B. Para conocer la dificultad de un libro, se elige un párrafo eliminando una palabra de cada diez para que los alumnos completen el texto en inglés o en español. La dificultad del libro será adecuada si hay de 60% a 80% de aciertos.

En cualquier caso, unas buenas actividades de aula estimularán el interés y facilitarán la lectura.

La evaluación final de la Unidad puede hacerse a través de una reseña literaria donde se resuma el contenido del libro y se ofrezca una valoración personal razonada.

Objetivos

- Utilizar de forma autónoma y crítica distintas fuentes de información con el fin de planificar actividades de consumo y ocio.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en relación con viajes y ciudades.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y utilizar distintas estrategias para su aprendizaje.
- Apreciar la riqueza que suponen distintas culturas como formas distintas de organizar las relaciones personales.

Places

Contenidos

Actitudes

- Reconocimiento de la importancia de ser capaz de comunicarse oralmente en inglés para satisfacer distintas necesidades.
- Interés por leer textos escritos en inglés de forma autónoma con el fin de obtener información.
- Actitud positiva hacia las actividades de clase más idóneas para desarrollar al máximo la competencia comunicativa.
- Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia.

Procedimientos

- Participación activa en intercambios orales para pedir y ofrecer información.
- Extracción de informaciones específicas a partir de textos auténticos.

- Utilización de los conocimientos adquiridos como instrumento de control para mejorar la eficacia comunicativa.
- Comparación de determinados aspectos de otros países con los correspondientes del nuestro.
- Utilización de estrategias de comunicación útiles para mantener la comunicación y hacerla fluida y eficaz.

Conceptos

- Expresiones más frecuentes y vocabulario relativo a viajes y ciudades.
- El discurso como resultado de la interacción entre emisor y receptor.
- Los sonidos, ritmo y entonación del inglés.
- Distintos aspectos socioculturales de los países de habla inglesa.

Actividades

(10 horas)

Agencia de viajes

- Conversación en agencia de viajes basándose en la información ofrecida por los catálogos.
- Los alumnos preparan una conversación parecida.

Viajes

- Cada alumno aporta al grupo sus preferencias sobre dónde quiere ir en el viaje fin de curso o vacaciones.
- Los grupos tratan de llegar a un acuerdo.

Lectura del folleto informativo de una ciudad como Londres

Hotel

- Conversación con recepcionista a la llegada a un hotel.
- Los alumnos preparan conversación parecida.

Mapa

- Posición de distintos lugares de interés en un mapa de la ciudad.
- Direcciones para llegar a algún lugar de la ciudad.

Restaurante

- Conversación con camarero en restaurante.
- Los alumnos preparan conversación parecida.

Tiendas

- Conversación en tienda de ropa.
- Los alumnos preparan conversación parecida.

Trabajando en grupos, los alumnos preparan un folleto informativo sobre la ciudad donde viven y lo exponen en la pared

Los alumnos escriben una carta invitando a un amigo a pasar una semana de vacaciones en su ciudad

Recursos

- *Medios:*
 - Pizarra, fotocopidora, cassette, cartulinas, etc.
- *Materiales presentados por el profesor:*
 - Catálogos de agencias de viajes.
 - Cintas grabadas con distintas conversaciones.
 - Folleto informativo de Londres.
 - Mapa de ciudad.
- *Materiales producidos por los alumnos:*
 - Conversaciones grabadas.
 - Folleto informativo de ciudad.
 - Cartas de invitación.

Evaluación

Para poder interesar más a los alumnos en las actividades que se proponen, sería conveniente que se pudiera hacer un viaje de fin de curso a algún lugar donde se hable inglés. De esta forma, los alumnos verían el propósito de las actividades realizadas y se podría evaluar la competencia comunicativa alcanzada en situaciones reales fuera del aula.

En cualquier caso, casi todas las actividades propuestas tienen una parte final donde los alumnos preparan y, si parece oportuno, graban conversaciones, el profesor podrá adaptar su programación para ajustarla cada vez más a las posibilidades y necesidades de sus alumnos.

Los materiales escritos que producen los alumnos al final de la Unidad (folleto informativo de su ciudad y carta de invitación) también deben ser evaluados por todos. Esta evaluación permitirá decidir qué Unidad didáctica se va a trabajar a continuación.

Objetivos

Newspapers

- Utilizar de forma autónoma y crítica la prensa con el fin de contrastar y adquirir información.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en relación con la prensa escrita.
- Apreciar la riqueza cultural de los países de habla inglesa manteniendo una actitud receptiva y crítica.
- Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera y utilizar diversas estrategias para su aprendizaje.

Contenidos

Actitudes

- Participación reflexiva, creativa y crítica en las actividades del aula.
- Interés por leer textos con distintos fines.
- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos los detalles.
- Curiosidad, respeto y valoración crítica de otras formas de vida y costumbres.

Procedimientos

- Organización coherente de las ideas expresadas.
- Identificación de los elementos relevantes en el código periodístico.
- Comprensión global de artículos de revistas y periódicos.
- Extracción de informaciones específicas de revistas y periódicos.
- Análisis de determinados aspectos socioculturales de los países de habla inglesa.

Conceptos

- Expresiones más frecuentes y vocabulario relativo al mundo periodístico.
- Elementos que dan cohesión al discurso: marcadores, concordancia, etc.
- Tipos de texto y presentación periodística.
- Funciones: exponer, narrar, opinar, etc.
- Elementos morfológicos y sintácticos del discurso.
- Ortografía y puntuación.
- Medios de comunicación y formas de vida.

Actividades

(10 horas)

El siguiente listado de posibles actividades se realizará, utilizando distintos periódicos y revistas, en diez periodos lectivos a lo largo de todo el curso académico.

- Clasificación de contenidos en distintos periódicos. Comparación y discusión.
- Elección de titulares para cada uno de los distintos artículos.
- Predicción del contenido de un artículo leyendo el titular.
- Lectura de las noticias de un artículo para, posteriormente, presentarlas oralmente, en directo o con grabación previa.
- Lectura de artículos para decidir si distintas frases son verdaderas, falsas o no se mencionan. Los alumnos también pueden corregir frases falsas.

- Ordenar las frases de un texto o las distintas partes de un artículo.
- Completar espacios con o sin opciones.
- Escribir alguna de las partes que faltan en un artículo.
- Extraer información de un artículo para completar cuadros o diagramas.
- Resumir, sacar conclusiones, inferir opiniones, etc.
- Identificar los elementos conectores del discurso.
- Identificar variación de estilos modificando el léxico.
- Deducir significado de palabras analizando el contexto.
- Escribir cartas o hacer debates en relación con puntos de interés.
- Interpretar y opinar sobre las fotos y textos de los anuncios.
- Extraer información específica en relación con bolsa de trabajo, cartelera de espectáculos, venta de artículos, oferta inmobiliaria, etc.
- Explotación de comics ordenando viñetas, completando textos, etc.
- Realización de crucigramas y pasatiempos.

Recursos

- *Medios:*
 - Fotocopiadora, pizarra, retroproyector, etc.
- *Materiales:*
 - Revistas y periódicos.

Evaluación

En las actividades que se proponen, el profesor debe evaluar tanto el proceso de aprendizaje como los resultados obtenidos. Los alumnos pueden aprender muy poco en actividades donde se alcanzan los resultados perseguidos y mucho donde no se alcanzan.

Con el fin de descubrir las actividades que más facilitan el aprendizaje del idioma, los alumnos completarán el siguiente cuestionario:

— How much have you learnt today?

Little

--	--	--	--	--

 Much

— Why?

.....

.....

.....

Contrastando las respuestas a estas preguntas con la observación sistemática de la actividad en el aula, podemos sacar algunas conclusiones que nos permitan mejorar la calidad de la enseñanza.

Work **Objetivos**

- Desarrollar estrategias de identificación personal y de toma de decisiones.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos relativos al mundo del trabajo.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y utilizar estrategias de aprendizaje autónomo.
- Desarrollar una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.

Contenidos

Actitudes

- Participación y respeto en las diferentes situaciones de comunicación oral en el aula.
- Superación de las limitaciones propias sacando el máximo partido de los recursos lingüísticos disponibles.
- Actitud positiva hacia las actividades de clase y la propia capacidad de progreso.
- Curiosidad, respeto y valoración crítica de distintas profesiones.

Procedimientos

- Participación en intercambios orales para expresar gustos y opiniones.
- Producción de textos escritos sencillos con distintas intenciones comunicativas.
- Análisis del sistema lingüístico y utilización de diferentes estrategias de aprendizaje.
- Análisis de determinados aspectos socioculturales en relación con el mundo del trabajo.

Conceptos

- Expresiones más frecuentes y vocabulario relativo al tema de trabajo y profesiones.
- Funciones: pedir y ofrecer información, opinión y consejos.
- Elementos morfológicos y sintácticos más importantes y su funcionamiento dentro del discurso.
- Reglas y hábitos de la vida cotidiana en relación con el mundo del trabajo.

Actividades

(8 horas)

Texto de lectura

Explotación de un texto de lectura donde se describen las actividades normales de un día de trabajo de una persona.

Profesiones

- Los alumnos tratan de averiguar las profesiones que se describen en distintos textos.
- Los alumnos escriben textos para que otros compañeros averiguen la profesión.

Ventajas e inconvenientes

- Partiendo de una lista de profesiones, los alumnos analizan las ventajas e inconvenientes de algunas de ellas.
- Los alumnos eligen la profesión que les gustaría dando razones que justifiquen su elección.

Cartas

- Lectura de distintas cartas solicitando un empleo para seleccionar la mejor y analizar distintos aspectos lingüísticos.
- Los alumnos escriben una carta solicitando un empleo. Se evalúa cada una de estas cartas de acuerdo con criterios fijados previamente.

Consejos

- Explotación de grabaciones donde profesores, padres o amigos dan consejos sobre estudios y trabajo.
- Trabajando por parejas, los alumnos preparan «role-plays» parecidos a las grabaciones explotadas previamente.

Carteles

- Por grupos, los alumnos preparan carteles que recojan las posibilidades de estudio y trabajo que tienen. Estos carteles también recogerán las ventajas e inconvenientes de cada posible opción.
- Cada grupo expone su cartel en la pared y lee los de los demás grupos.
- Comentarios y puesta en común.

Recursos

- *Medios:*
 - Pizarra, fotocopiadoras, retroproyector, cassette, cartulinas, etc.
- *Materiales:*
 - Textos de lectura (actividades y profesiones).
 - Cinta grabada con consejos.
 - Cartas (presentadas por profesor y escritas por alumnos).
 - Carteles de opciones producidos por los alumnos.

Evaluación

Al ser el último curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, parece conveniente ayudar a que los alumnos puedan tomar decisiones con respecto a su futuro. En ese sentido, las actividades propuestas pretenden:

- Mostrar las rutinas de un día de trabajo.
- Ofrecer una gran variedad de profesiones.
- Que los alumnos reflexionen sobre sus propias posibilidades y limitaciones.
- Que los alumnos estudien las opciones que tienen y lo que supone cada una.

Por tanto, además de evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa, en cada una de las actividades debemos considerar la ayuda que estamos prestando para que los alumnos puedan tomar decisiones adecuadas con respecto a su futuro. La evaluación de los carteles expuestos en la pared sobre ventajas e inconvenientes de cada posible opción nos indicará el éxito alcanzado en esta Unidad.

Desarrollo de dos unidades didácticas

Unidad didáctica: Health

Objetivos

- Contribuir activamente y de forma autónoma al desarrollo y a la salud corporales valorando:
 - a. Los beneficios que suponen los hábitos de ejercicios físico, de higiene y alimentación.
 - b. Las repercusiones negativas para la salud de determinadas prácticas sociales (tabaquismo, alcoholismo, drogadicción, alimentación desequilibrada, etc.).
- Desarrollar un nivel aceptable de autoestima que le permita encauzar de forma equilibrada sus actividades y contribuir a su propio bienestar.
- Utilizar de forma autónoma y crítica las principales fuentes de información existentes en el entorno (prensa, televisión, radio, etc.).
- Relacionarse constructivamente con otras personas, superando inhibiciones y prejuicios.
- Valorar los efectos del desarrollo científico y tecnológico sobre la calidad de vida de las personas.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera con respecto a temas de salud.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y las posibles estrategias para su aprendizaje.

Contenidos

Actitudes

- Atención y respeto a los mensajes orales emitidos por el profesor y otros compañeros.
- Reconocimiento del error como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Participación constructiva en las distintas actividades del aula.
- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto sin necesidad de entender todos los detalles.
- Aprecio por la corrección en el uso de la lengua como garantía de una comunicación fluida y eficaz.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con otras personas.

Procedimientos

- Participación activa en intercambios orales para recabar/ofrecer información y expresar opiniones.
- Extracción de informaciones específicas a partir de textos auténticos.
- Producción de textos escritos con una adecuada estructura lógica e intención comunicativa.
- Análisis y utilización de diversas estrategias comunicativas (parafrasear, resumir, etc.) y de aprendizaje de la lengua (autocorrección, memorización, etc.).
- Análisis crítico de los comportamientos socioculturales y personales.

Conceptos

- Información, adaptada a los cambios que se producen como consecuencia de la interacción oral.
- Expresiones y vocabulario más frecuente relativo a temas de salud: drogas, dietas, ejercicio físico, enfermedades de transmisión sexual y anticonceptivos.
- Datos relevantes y elementos de cohesión en la producción escrita.
- Elementos morfológicos y sintácticos básicos dentro del discurso (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) y orden de los mismos dentro de la oración.
- La fonología y ortografía.

ACTIVIDADES

(12 horas)

Introducción (60')

- Los alumnos completan la siguiente frase y comparten sus ideas en grupos:
«A person is healthy when (s)he».
- Los grupos aportan sus ideas a la clase y el profesor las escribe en la pizarra completando el siguiente cuadro:

	Positive	Negative
Physical		
Mental		

- Los alumnos seleccionan aquellos aspectos de la salud que podemos controlar con nuestro comportamiento y el profesor los escribe en la pizarra. En relación con estos aspectos, el profesor propone tratar los siguientes temas en esta Unidad:

Drugs, diet, exercise, AIDS, contraceptives.

- El profesor presenta los objetivos que persigue en esta Unidad (ver arriba) y negocia su aprobación.

Drugs (210')

- Los alumnos escriben las palabras que asocian con «drug», comparten en grupos y aportan a la clase. Agrupándolas por categorías, el profesor las escribe en la pizarra y, si hace falta, completa la siguiente lista de drogas:

Tobacco, tranquilisers, heroín, solvents, alcohol, cannabis, amphetamines, cocaine.

- Agrupándose por intereses, los alumnos preparan un informe de una de estas drogas que incluya información para completar el siguiente cuadro:

NAME OF DRUG:
THE BAD THINGS THAT CAN HAPPEN TO YOU IF YOU TAKE THE DRUG ARE:
.....
.....
.....
.....

Este cuadro debería incluir los siguientes aspectos:

- A. *Whether it is against the law to take the drug.*
- B. *The effect the drug has on a person and whether the drug is habit-forming.*
- C. *How is the drug taken and what it feels like.*
- D. *What other people think about the person who takes the drug.*

Como material de apoyo podríamos utilizar los textos de la página 88, pero sería conveniente que los alumnos pudieran utilizar otros materiales de la biblioteca y fuentes diversas.

- Cada grupo coloca su cuadro en la pared y circula para leer los cuadros de los otros grupos. Si se considera conveniente, se puede comentar y evaluar lo presentado por los grupos.
- El profesor muestra fotos de anuncios de bebidas alcohólicas a los alumnos, como los de las páginas 89–90–91, y les hace las siguientes preguntas:
 - A. *What's the age and appearance of the people in the adverts?*
 - B. *Where does the action take place?*
 - C. *What's the advert trying to say?*
 - D. *Do you agree with the message?*
- Alumnos, individualmente o por parejas, escriben sobre el siguiente tema y lo leen a la clase:

Write a short story about a situation where things go badly wrong because someone has been drinking.

- Como a veces son los propios amigos quienes ofrecen las drogas, el profesor pregunta:

What would you do if you were offered a drug in a social situation among friends?

- Por parejas, los alumnos preparan un «role-play». Un miembro de la pareja trata de convencer al otro de que acepte la droga y el otro la rechaza dando razones.
- Algunas parejas representan el diálogo preparado. Profesor y alumnos comprueban la fluidez de las ideas aportadas y la corrección lingüística conseguida.

AIDS and contraceptives (180')

- El profesor escribe en la pizarra STD y pregunta:

What do these letters stand for? (Sexually Transmitted Disease)

- Los alumnos leen los siguientes textos:

Texto A

ANNE AND DAVID

Anne met David at a college disco. This was David's first real opportunity to get to know her. In the weeks that followed they went out together several times. David invited Anne to stay with him over a weekend when his parents would be away. Anne said she would. Just before the weekend Anne's best friend warned her «you'd better watch out. That David's been around a bit. Be careful you don't catch something».

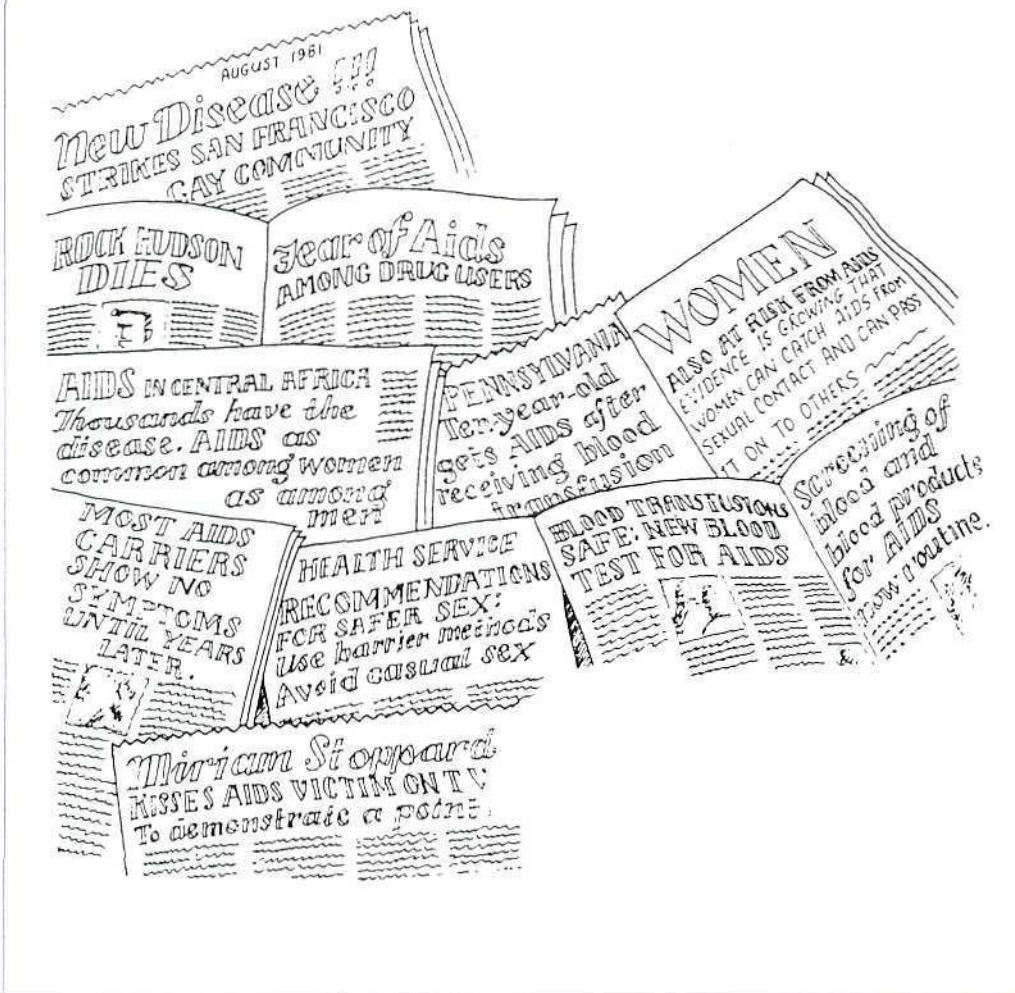
Texto B

JOHN AND JOANNE

John met Joanne on holiday in Majorca. It was a casual thing. They spent several nights together. They didn't meet up after the holiday. Soon after he got back, John had a burning sensation when he went to the toilet and passed water.

- Las chicas leen el texto A y responden a la pregunta:
 - *What would you do in Anne's place?*
- Los chicos leen el texto B y responden a la pregunta:
 - *What would you do in John's place?*
- El profesor escribe en la pizarra las respuestas.
- Los alumnos tratan de responder a las siguientes preguntas:
 - *What is AIDS (Acquired Immune Deficiency Syndrome)?*
 - *Which people are most likely to catch AIDS?*
 - *How can AIDS be passed from one person to another?*

AIDS is caused by a tiny organism: a type of virus. Inside the body the AIDS virus attacks certain kinds of blood cells. These blood cells normally help fight off disease. If these cells are knocked out by the AIDS virus, then the person is more likely to get other diseases. AIDS sufferers often get pneumonia or certain types of cancer. At the time of writing there is no known cure for AIDS.



DAY, 1987.

Para comprobar las respuestas, los alumnos leen el siguiente texto:

— Los alumnos deciden si las siguientes frases son verdaderas o falsas:

AIDS can be passed from one person to another by:

- a) *Hugging and kissing on the lips.*
- b) *Being sneezed or coughed upon.*
- c) *Sharing injection needles with an infected person.*
- d) *Intimate heterosexual or homosexual contact.*
- e) *Insect or animal bites.*

— Los alumnos comprueban respuestas en grupos y con el profesor.

— El profesor pregunta cómo se puede prevenir la infección. Para comprobar las respuestas, los alumnos leen el siguiente texto:

HOW TO AVOID INFECTION

- A. Any device that punctures the skin may be infectious. Don't share injection equipment for intravenous drug use.
- B. Remain faithful to one sexual partner who is also faithful to you. This assumes that neither of you has had previous sexual partners or engages in intravenous drug abuse.
- Of course, abstaining from sex altogether is obviously a certain way of avoiding the sexual transmission of HIV infection.
- C. However, for sexually active people who are not in «one faithful partner» relationships, a good quality new condom, correctly used, is the single most effective defence against infection
- Never use the same condom twice.
 - Check the expiry date.
 - Be careful not to damage the condom with fingernails, rings or its foil covering.
 - Never have genital contact with a partner without the protection of a condom.
 - If using a lubricant it should be water based. Oil based lubricants weaken the condom.
 - After sex, carefully remove the condom to avoid spilling semen, and dispose of it hygienically.

— Hay muchas razones por las que algunas personas no quieren tener hijos. Los alumnos aportan estas razones y el profesor las escribe en la pizarra.

— El profesor pregunta a los alumnos qué métodos anticonceptivos conocen y escribe en la pizarra los siguientes:

The contraceptive pill, the cap (diaphragm), the sheath (condom), IUD (coil or loop), rhythm method, male sterilisation (vasectomy), female sterilisation.

— Cada grupo de alumnos, acudiendo a diversas fuentes y con la ayuda del profesor, analizará las ventajas e inconvenientes de cada método y los presentará a la clase. Los alumnos pueden utilizar la pizarra para hacer sus exposiciones.

Diet and exercise (120')

— El profesor pregunta a los alumnos:

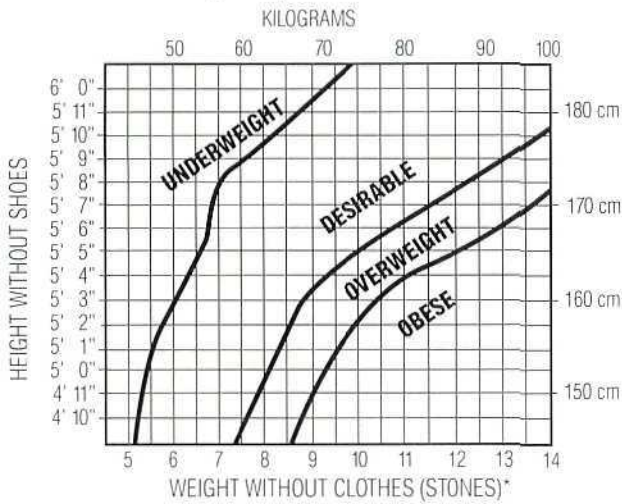
Are you overweight or about right?

Los alumnos pueden comprobar sus respuestas con los cuadros de la página siguiente:

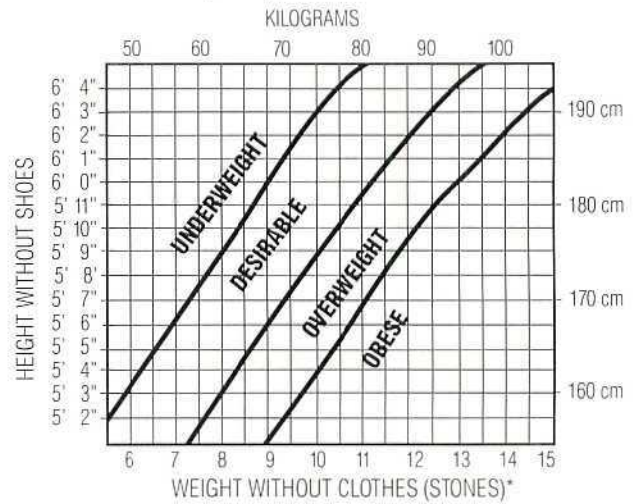
— El profesor lee el siguiente texto y los alumnos tratan de responder a las preguntas que aparecen en él:

«Whether you lose or gain weight depends on the balance between the food energy you take in and the energy you burn up. What happens if you take in more energy than you burn up? What happens if you take in less energy than you burn up? What do you need to do to stay the same weight?»

FEMALES (16-18)



MALES (16-18)



DAY, 1987.

* Clothes weigh about 2 kg, including shoes, in summer and 3 kg in winter.

De esta forma, se introduce los dos temas de esta actividad:

- A. Food: the energy you take in
- B. Exercise: the energy you burn up

Food: the energy you take in

- Con la ayuda del profesor, los alumnos mencionan los alimentos que toman normalmente. El profesor escribe este vocabulario en la pizarra.
- Con la ayuda de un cuadro dietético, como el que se ofrece en la página 87 el que se pueda conseguir en la biblioteca o de otra fuente, los alumnos estudian un cambio en su dieta para hacerla más equilibrada. Finalmente, la comparten en clase con otros compañeros, comprobando semejanzas y diferencias.
- Utilizando fuentes diversas (profesores, biblioteca, padres, etc.) los alumnos tratarán de responder a las siguientes preguntas:
 - A.
 - How can animal fats help to cause heart disease?
 - Which foods are rich in animal fats?
 - Do you eat any of these foods?
 - What could you eat instead?
 - B.
 - What is dietary fibre?
 - What does fibre do?
 - Which foods are rich in fibre?
 - Which diseases are you more likely to get if you don't eat enough fibre?
 - C.
 - What does sugar contain apart from energy?
 - What can sugar do to your teeth and gums?

However fit or unfit you are, you can work out an exercise programme that is just right for you.

Fitness is about three things, all beginning with 'S': strength, suppleness (being able to bend and move easily) and stamina (being able to keep exercising without tiring quickly).

You will become fit if you regularly take enough exercise to raise your heart rate to 150 beats per minute for at least 12 minutes. With this heart rate you should be slightly breathless but still able to talk to someone. You should check with your doctor if you have a special health problem. Fitness experts recommend that everyone should do 15 minutes' stamina training at least three times a week.

Look at the chart of scores for different exercises. Which activities would you recommend to the people in the pictures below? What things do you need to think about?

EXERCISE SCORES			
	STRENGTH	SUPPLENESS	STAMINA
AEROBIC DANCE	**	***	***
BADMINTON	**	**	**
CLIMBING STAIRS	**	*	**
CRICKET	*	*	*
CYCLING(HARD)	**	*	***
DANCING BALLROOM	*	**	*
DISCO	*	**	**
DIGGING GARDEN	***	*	*
FOOTBALL	**	**	**
GOLF	*	**	*
HILL WALKING	**	*	*
HOUSEWORK (MODERATE)	*	**	*
JOGGING	*	*	***
JUDO	**	**	*
KEEP FIT CLASSES	**	***	***
MOWING LAWN (HAND MOWER)	**	*	*
ROWING	***	*	***
SAILING	**	**	**
SQUASH	**	***	**
SWIMMING (HARD)	***	***	***
TENNIS	**	**	**
WALKING (BRISKLY)	*	*	**
WEIGHT LIFTING	***	*	*
YOGA	*	***	*



DAY, 1987.

- D. • How much salt do you eat each day?
- How much do we need?
 - What can salt do to your blood pressure?
 - How could you cut down on the salt in your diet?

— Puesta en común para comprobar respuestas a estas preguntas y evaluar la actividad realizada.

Exercise: The energy you burn up

- Los alumnos leen el siguiente texto para contestar a la pregunta que en él se propone. Se comprueban respuestas por grupos y con el profesor.
- Cada alumno decide el ejercicio más adecuado para él escribiendo las razones que justifican su elección. Se comparten ideas en grupos y con el profesor.
- El profesor pregunta a los alumnos lo que saben sobre ataques al corazón. Finalmente, les pide que completen el siguiente cuestionario, comprobándose las respuestas de la clase a cada una de las preguntas.

WHAT IS YOUR RISK FACTOR SCORE?

1. Are you male or female?	Male	<input type="checkbox"/>	Female	<input type="checkbox"/>	
2. Is there a history of heart disease?	Yes	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	
3. Do you have high blood pressure?	Yes	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	Don't Know <input type="checkbox"/>
4. Do you have diabetes?	Yes	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	
5. Do you smoke?	Yes	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	
6. Do you avoid animal fat in your diet?	No	<input type="checkbox"/>	Yes	<input type="checkbox"/>	
7. Is your diet high in fibre?	No	<input type="checkbox"/>	Yes	<input type="checkbox"/>	
8. Do you have a type A personality (keen to get on, like competing with others) or type B (relaxed and easy-going)?	Type A	<input type="checkbox"/>	Type B	<input type="checkbox"/>	
9. How much exercise do you take?	Little	<input type="checkbox"/>	Some	<input type="checkbox"/>	A lot <input type="checkbox"/>

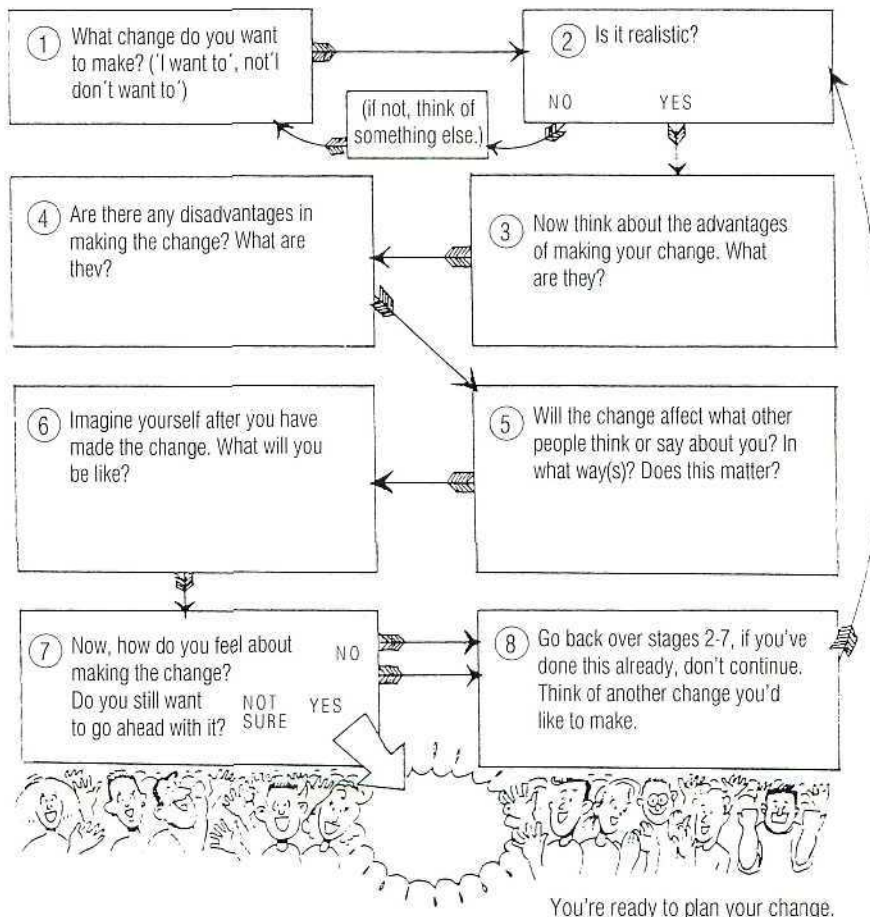
Score _____

Add up the number of ticks in the first column. This is your risk factor out of 9. The higher your score the greater the chances of getting heart disease.

Risk factors are things which make you more likely to have a heart attack. Using the chart, work out your risk factor score. Which factors can you alter (changing your sex is a bit drastic)? What could you be doing to reduce your score?

Plan your change (60')

Como proyecto final, los alumnos escribirán sobre los cambios que se proponen realizar siguiendo el siguiente esquema.



DAY, 1987.

Reflexión

- El profesor y los alumnos evaluarán conjuntamente los objetivos propuestos al principio de la Unidad.
- Cada alumno contestará por escrito a las siguientes preguntas:
 - *What have we done?*
 - *What did you like? Why?*
 - *What would you change? how?*
 - *What have you learnt?*
 - *What would you like to do next?*
- Profesor y alumnos comparten la evaluación de la Unidad realizada y proponen el tema de la siguiente.

Recursos

- Medios necesarios:
 - Pizarra y/o retroproyector.
 - Fotocopiadora.
 - Biblioteca.
 - Cartulinas, rotuladores, etc.
- Materiales presentados por el profesor, (algunos de los cuales están basados en el libro: Day, T. (1987) *Positively Healthy*, Jonquil Publishing).
 - Objetivos de la Unidad.
 - Información sobre drogas.
 - *Fotos anunciando bebidas.*
 - Textos A y B sobre enfermedades de transmisión sexual.
 - Texto sobre AIDS.
 - Frases verdaderas/falsas.
 - Texto sobre prevención de la infección.
 - Cuadros dietéticos.
 - Texto sobre tipos de ejercicio.
 - Cuestionario sobre ataques al corazón.
 - Esquema para proponer cambios.
 - Hoja de evaluación.
- Materiales producidos por los alumnos:
 - Cuadros de información sobre drogas.
 - Texto sobre bebidas alcohólicas.
 - Informes sobre métodos anticonceptivos.

- Cambio de dieta.
- Elección de ejercicios adecuados.
- Proyecto final de cambios propuestos.
- Hoja de evaluación.

Evaluación

Al principio de la Unidad se negocian los temas que se van a tratar y los objetivos que se persiguen. Al final, profesor y alumnos evaluamos el grado de consecución alcanzado.

A lo largo de todas las actividades, el profesor debe estar siempre abierto a un posible cambio en la programación con el fin de ajustarla lo más posible a los intereses y nivel de dificultad de los alumnos. Con este fin, el profesor deberá consultar a sus alumnos y permitir que también puedan tomar decisiones sobre los distintos aspectos que inciden en el proceso de aprendizaje:

- Materiales
- Actividades
- Contenidos
- Evaluación

Además de la evaluación de los objetivos, que podría ser oral, al final de la Unidad los alumnos completan el siguiente cuestionario:

EVALUATION SHEET	
Unit: Health	
What have we done?	
What did you like? why?	What would you change? how?
Linguistic	Non-linguistic
What have you learnt?	
What can we do next?	

Analizando las respuestas a estas preguntas, el profesor podrá contrastar su propia opinión, finalmente, compartirla con los alumnos de clase. De esta forma, se podrá proponer la siguiente Unidad temática.

Unidad didáctica: U. S. A.

Objetivos

Esta Unidad debería desarrollarse en relación con un posible intercambio cultural con EE. UU. (visitas, cartas, etc.) y teniendo en cuenta los siguientes objetivos fundamentales:

- Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de la sociedad en EE. UU. y España.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en inglés en relación con distintos aspectos socioculturales de EE. UU. y España.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y utilizar distintas estrategias de aprendizaje autónomo.
- Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información sobre EE. UU. y utilizar dicha información para reflexionar sobre España.

Contenidos

Actitudes

- Participación y respeto en las diferentes situaciones de comunicación oral en las que se interviene.
- Reconocimiento del error como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Interés y curiosidad por conocer las ideas expresadas en los textos escritos sobre EE. UU.
- Curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua y aprecio de la corrección en su uso.
- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos los detalles.
- Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida y otros aspectos socioculturales de EE. UU.

Procedimientos

- Participación activa en intercambios orales para expresar gustos, recabar y dar informaciones y opiniones, etc.
- Comprensión global de textos, infiriendo el significado de algunas palabras desconocidas a partir del contexto.

- Extracción de informaciones específicas a partir de un folleto informativo sobre EE. UU.
- Producción de un folleto informativo sobre España con una adecuada estructura lógica y atendiendo a los principios y características principales del discurso escrito.
- Análisis del sistema lingüístico y utilización de diferentes estrategias para su aprendizaje.
- Comparación de determinados aspectos de las formas de vida de EE. UU. con los correspondientes de España.

Conceptos

- Expresiones más frecuentes y vocabulario relativo a los siguientes temas sobre EE. UU. y España: Historia, Geografía, Población, Política, Economía, Educación y Agricultura.
- Principios y características lingüísticas más relevantes de los folletos informativos: cohesión, concisión, etc.
- Elementos morfológicos y sintácticos del discurso escrito.
- Diversos aspectos de la sociedad y cultura de EE. UU. y España.

ACTIVIDADES

(9 horas)

Para las siguientes actividades, los alumnos dispondrán de diccionario. Conviene que lo consulten solamente para comprobar las hipótesis a las que llegan después de analizar el contexto. También pueden consultar al profesor.

Introducción (60')

- Por parejas, los alumnos escriben sus conocimientos de USA. El profesor puede sugerirles los siguientes temas: historia, geografía, población, política, economía y educación.
- Los alumnos leen lo que escribieron y el profesor anota en la pizarra.
- El profesor negocia con los alumnos una primera aproximación a los objetivos, contenidos y actividades de la Unidad.

Historia (60')

- Los alumnos tratan de responder a las siguientes preguntas sobre la historia de USA:
 - *When did Leif Ericson sail to America?*
 - *Who were the first settlers?*

THE FOUNDING OF THE UNITED STATES OF AMERICA



A little less than 500 years ago, North America was a vast wilderness inhabited by Indians who, perhaps 20,000 years earlier, traveled across a land bridge from Asia to America where the Bering Strait is today. Icelandic Viking Leif Ericson sailed to America around the year 1000. Then in 1492, Christopher Columbus, an Italian sailing under the Spanish flag, set out for Asia and discovered a "New World." For the next 100 years, English, Spanish, Portuguese, Dutch and French explorers sailed north looking for the New World, for gold and riches, for honor and glory.

But the North American wilderness yielded little glory and less gold so most explorers did not stay. The individuals who did settle the New World arrived later, and they came in search of different goals—economic opportunity and religious and political freedom. In 1607 a daring band of English settlers built the first permanent village, which they called Jamestown in commemoration of their charter from King James I of England. Bleak, hard and lonely as life was in this wilderness, more and more people began to make the difficult ocean journey, and immigrants soon founded colonies all along the Atlantic Coast from Massachusetts to Georgia.

Adventurers and rogues, religious believers and practical builders—all came. America promised, as the poet Robert Frost said, "a fresh start for the human race." The colonies took on the political, religious and cultural views of those who settled them. Puritans from England, for example, established several settlements in Massachusetts. These colonists wanted to escape religious persecution and found "a city upon a hill"—an ideal community. Yet their community was based narrowly on their own reli-

gious ideals, heretics and other non-conformists were strictly punished. By contrast, the Providence, Rhode Island colony promised religious freedom; it was founded in 1636 by Roger Williams, a Puritan forced out of Massachusetts. Maryland was established in 1634 as a refuge for Roman Catholics and Pennsylvania was founded in 1681 by Quaker leader William Penn.

Over time, settlers from many other nations joined the English in America. German farmers settled in Pennsylvania and Swedish settlers founded the colony of Delaware. Dutch settlers purchased Manhattan Island from local Indians in 1626. The French settled Canada and Spanish explorers established missions and settlements in Florida and the American Southwest. Africans were first brought to Virginia as slaves in 1619. The settlers carried with them seeds for planting and tools to ply their trades. They brought ideas shaped by the religious and dynastic wars in Europe, the Magna Carta, the Renaissance and the Protestant Reformation. They cleared the land for farms, built villages and established local governing bodies. The Mayflower Compact, drawn up by the Plymouth colony in New England in 1620, was the colonies' first agreement to form "a civil body politic for better ordering and preservation to enact, constitute and frame such just and equal laws. Under the Compact, the Plymouth settlers were able to conduct their affairs without outside interference.

By 1733 European settlers occupied 13 colonies along the Atlantic Coast. The French controlled Canada, Louisiana and the entire watershed of the Mississippi River. A series of conflicts between the British and the French culminated in the French and Indian War (1754-63) in which Britain, with its American colonial allies, emerged victorious. France ceded Canada and the Ohio territories east of the Mississippi River to Britain in the Peace of Paris of 1763.

In the following years, the British started imposing new taxes on sugar, coffee, textiles and other imported goods. Under the Quartering Act, the British required the colonists to house and feed British soldiers; under the Stamp Act, they issued special tax stamps to be attached to all newspapers, pamphlets, legal documents and licenses.

These measures seemed quite fair to British politicians, who had spent large sums of money to defend their American colonies during the French and Indian War. But the Americans feared that the new taxes would make trading difficult, and that British troops stationed in the colonies might be used to crush civil liberties which the colonists had heretofore enjoyed. Speaking as freeborn Englishmen, colonial Americans insisted that they could be taxed only by their own colonial assemblies. "No taxation without

representation" was their rallying cry. Parliament heeded their protests and repealed the Stamp Act; however, it enforced the Quartering Act, enacted taxes on tea and other goods and sent customs officers to Boston to collect these tariffs. When the colonists refused to obey, the British sent soldiers to Boston.

Soon all British taxes were removed except for a tax on tea. In protest, on December 16, 1773, a group of Americans disguised as Indians boarded British merchant ships and tossed 342 crates of tea into Boston Harbor. Parliament responded to the "Boston Tea Party" with the "Coercive" or "Intolerable Acts." The independence of the Massachusetts colonial government was sharply curtailed, and the port of Boston was closed to shipping. Instead of isolating Massachusetts, the Coercive Acts helped to unite moderates among the colonists.

Opposed to what was perceived as British oppression, colonial leaders held the first Continental Congress in 1774 in Philadelphia, Pennsylvania. The leaders urged Americans to disobey the Coercive Acts and to boycott British trade. Colonists began to organize militias and to collect and store weapons and ammunition. On April 19, 1775, 700 British soldiers left Boston determined to capture a colonial arms depot at Concord and forestall a colonial rebellion. At the village of Lexington, they confronted 70 colonial militiamen. Someone—one no one knows who—fired a shot, and the American War of Independence began.

In May 1775, a second Continental Congress met in Philadelphia and began to assume the function of a national government. It founded a Continental army and navy under the command of George Washington, printed paper money and opened diplomatic contacts with foreign powers. On July 2, 1776, the Congress finally resolved "that these United Colonies are, and of right ought to be free and independent states." Thomas Jefferson of Virginia drafted a Declaration of Independence, which the Congress adopted on July 4, 1776.

The Declaration presented a public defense of the American Revolution, including a lengthy list of grievances against the British king, George III. Most importantly, it explained the philosophy behind the revolution—that men have a natural right to "Life, Liberty and the pursuit of Happiness"; that governments can rule only with "the consent of the governed"; that any government may be dissolved when it fails to protect the rights of the people.

At first, the war went badly for the Americans. The British captured New York City in September 1776 and Philadelphia a year later. The tide turned in October 1777, when the British army surrendered at Saratoga, in northern New York. Encouraged by that victory, France seized an opportunity to humble Britain, her traditional

enemy. A Franco-American alliance was signed in February 1778. Although American troops generally fought well, with few provisions and little training, they might have lost the war if they had not received aid from the French Treasury and the powerful French navy.

After 1778 the fighting shifted largely to the South. In 1781, 8,000 British troops under Lord Cornwallis were surrounded at Yorktown, Virginia, by a French fleet and a combined French-American army under George Washington's command. Cornwallis surrendered, and soon afterward the British government asked for peace. The Treaty of Paris, signed in September 1783, recognized the independence of the United States and granted the new nation all the territory north of Florida, south of Canada and east of the Mississippi River.

The colonies were now free but they had not yet forged a united nation. The first national constitution, the Articles of Confederation and Perpetual Union, had been adopted by the Continental Congress in 1777, but was not ratified by the states until 1781. Moreover, under the Articles, the crucial powers of regulating commerce and levying taxes—indeed the power to make laws—remained with the states. In fact, the Articles of Confederation declared that "each State retains its sovereignty." The federal government could declare war and peace, make foreign treaties and coin and borrow money—but only with the consent of two-thirds of the states. And the Articles provided no method of enforcement.

By 1787 it was widely believed that the superficial unity imposed by the Articles of Confederation would disintegrate. The Congress had difficulty negotiating international commerce because any one state could render a treaty ineffectual. The states themselves were constantly involved in commercial or territorial disputes. Small farmers throughout the country, in debt and pressed for payment by merchants, petitioned state legislatures for paper money. When the Massachusetts legislature refused, debt-ridden farmers organized a revolt in 1786-87 known as Shay's Rebellion.

In May 1787, 55 of the most highly regarded American leaders—including George Washington, Benjamin Franklin and James Madison—opened a Constitutional Convention in Philadelphia, Pennsylvania, that had been called specifically for revising the Articles of Confederation. But the delegates boldly decided to throw the Articles out and instead began drafting a new constitution. The meeting, which went on for four long months and is sometimes called "the second American revolution," resulted in the Constitution of the United States. This Constitution established not merely a league of independent states but a strong central government that exercises authority directly over all the

citizens of the nation.

The framers of the Constitution sought to reconcile their belief in democracy with their concern about the possible abuses of a centralized government. The solution was to divide the powers of the federal government by function. The Constitution establishes separate executive, legislative and judicial branches of government, and requires that a "balance of power" be maintained among them. Under this principle, each branch is provided independent means to exercise checks on the activities of the others, thus guaranteeing that no branch can gain dictatorial authority over the government. In addition, even under this strong central government, states retain considerable power. Each state, for example, has the right to educate children and young people, build highways and maintain order within its borders. Moreover, the ratification of an amendment to the Constitution requires approval by three-fourths of the state legislatures or state conventions.

The Constitution was accepted in 1788, but only after much bitter debate. Many Americans feared that a powerful central government would trample on the liberties of the people, and 10 amendments guaranteeing these liberties—the Bill of Rights—were added to the Constitution in 1791. The Bill of Rights ensures freedom of religion, a free press, free speech, protection against illegal searches, the right to a fair trial by jury and protection against "cruel and unusual punishments." Nor were liberties limited to those specified. The ninth amendment holds that "enumeration in the Constitution of certain rights, shall not be construed to deny or disparage others retained by the people." The addition to the Constitution of the Bill of Rights thus strikes a balance between the need for a strong efficient central authority and the need to ensure individual liberties.

Since the Bill of Rights was adopted, 16 other amendments have been added to the Constitution. The 14th Amendment, which bars states from denying "any person" either "due process" or "equal protection" of law in many ways an extension of the fundamental civil liberties provided by the Bill of Rights. Simply put, it guarantees that all persons in the nation have equal rights. Other key amendments include: the 13th, barring slavery; the 15th, prohibiting states from interfering with the right to vote; and the 19th, giving women the right to vote.

The framers of the Constitution created an enduring but by no means unchanging document. The Constitution was formulated in a way that allows it to evolve and change as the nation itself has grown and developed. Today, more than 200 years after it was written, the Constitution remains vital, alive, and at the center of American political ideals and practices. □

NOTA:

Estos materiales que se presentan para el desarrollo de la Unidad con los alumnos y alumnas y en las páginas 92-95, proceden del folleto PROFILE (United States Information Agency, 1988) y han sido gentilmente proporcionados por la Embajada de Estados Unidos de América en España (C/ Serrano, 75, 28006, MADRID).

- *Why did the American War of Independence start?*
 - *How does the Constitution of the United States provide a «balance of power»?*
 - *What adds the Bill of Rights to the Constitution?*
- Lectura del texto anterior para comprobar respuestas.
- Los alumnos vuelven a leer el texto para representar gráficamente los acontecimientos y fechas más importantes. Se pueden añadir otros que no aparecen en el texto, utilizando, por ejemplo, la información de las páginas 92-95.

Política (60')

- Los alumnos aportan sus conocimientos sobre la política actual en EE. UU.
- Lectura del siguiente texto para señalar semejanzas y diferencias con el sistema político español.

POLITICAL SYSTEM

Facts in Brief:

OFFICIAL NAME : UNITED STATES OF AMERICA
CAPITAL : WASHINGTON, D.C. (THE DISTRICT OF COLUMBIA)

NATIONAL HOLIDAY : INDEPENDENCE DAY, JULY 4

LEGAL SYSTEM : BASED ON ENGLISH COMMON LAW ★ DUAL SYSTEM OF COURTS, STATE AND FEDERAL ★ CONSTITUTION ADOPTED 1789 ★ JUDICIAL REVIEW OF LEGISLATIVE ACTS

BRANCHES OF GOVERNMENT : EXECUTIVE (PRESIDENT), LEGISLATIVE (HOUSE OF REPRESENTATIVES AND SENATE), AND JUDICIAL (SUPREME COURT) IN PRINCIPLE, BRANCHES ARE INDEPENDENT AND MAINTAIN BALANCE OF POWER

SUBDIVISIONS : 50 STATES, THE DISTRICT OF COLUMBIA, THE COMMONWEALTH OF PUERTO RICO, THE COMMONWEALTH OF THE NORTHERN MARIANA ISLANDS, GUAM, VIRGIN ISLANDS, AND AMERICAN SAMOA

SUFFRAGE : ALL CITIZENS OVER AGE 18, NOT COMPULSORY

POLITICAL PARTIES : REPUBLICAN AND DEMOCRATIC ARE NATIONAL PARTIES, ALONG WITH OTHER MINOR GROUPS AND PARTIES

ELECTIONS : PRESIDENTIAL EVERY FOUR YEARS (NEXT ELECTION, NOVEMBER 1988)

★ ALL MEMBERS OF THE HOUSE OF REPRESENTATIVES (435) EVERY TWO YEARS ★ ONE-THIRD OF MEMBERS OF THE SENATE (33 OUT OF 100), EVERY TWO YEARS ★ FEDERAL ELECTIONS ARE HELD THE FIRST TUESDAY AFTER THE FIRST MONDAY IN NOVEMBER OF EACH EVEN-NUMBERED YEAR

VOTER STRENGTH : 60 PERCENT VOTER PARTICIPATION IN THE 1984 PRESIDENTIAL ELECTION, REPUBLICAN PARTY (RONALD REAGAN)—RECEIVED 58.8 PERCENT OF THE POPULAR VOTE (525 ELECTORAL VOTES) ★ DEMOCRATIC PARTY (WALTER MONDALE)—RECEIVED 40.6 PERCENT (113 ELECTORAL VOTES)



Features

The nation's capital, Washington, D.C., with more than 3.4 million people, is the 10th largest metropolitan area in the country. Laid out by the French architect Pierre L'Enfant in the late 18th century, it was the world's first city especially planned as a center of government.

The city of Washington, in the District of Columbia along the Potomac River, is the capital of a federal union of 50 states. When the United States declared its independence from Great Britain on July 4, 1776 (now celebrated as a national holiday), there were 13 original states—each one sovereign, each wanting to control its own affairs. The states tried to keep their sovereignty and independence within a loose confederation, but their attempt proved ineffectual. Therefore, in 1789, they adopted a new Constitution establishing a federal union under a strong central government.

The original 13 states were grouped along the Atlantic Coast. As the frontier moved westward, large areas of what is now the continental United States were added by purchase, treaty and annexation. As each state was settled, governments were first organized as territories and later entered the Union as states when their territorial

(All statistics are for 1985 unless otherwise stated)

legislatures petitioned the Congress for admission. There are now 50 states Alaska and Hawaii, the last states to enter the Union, did so in 1959.

Under the Constitution, the states delegated many of their sovereign powers to this central government in Washington. But they kept many important powers for themselves. Each of the 50 states, for example, retains the right to run its own public school system, to license its doctors and other professionals, to provide police protection for its citizens and to maintain its roads.

In actual practice, and in line with the American tradition of keeping government as close to the people as possible, the states delegate many of these powers to their political subdivisions—counties, cities, towns and villages. Thus, at the lowest political level residents of small American communities elect village trustees to run their police and fire departments, and elect a board of education to run their schools. On the county level, voters elect executives who are responsible for roads, parks, libraries, sewage and other services, and elect or appoint judges for the courts. The citizens of each state also elect a governor and members of the state legislature.

In addition to the 50 states and the District of Columbia, citizens of the Commonwealth of Puerto Rico, the Commonwealth of the Northern Mari-

ana Islands, Guam, the Virgin Islands and American Samoa vote in federal elections. United States possessions include the Pacific Islands of Wake, Midway, Jarvis, Howland, Baker, Johnston Atoll and Kingman Reef. The United States administers the Republic of Palau under United Nations auspices. Two entities, The Federated States of Micronesia and the Republic of the Marshall Islands, have become sovereign self-governing states in free association with the United States.

Under the Constitution, the federal government is divided into three branches, each chosen in a different manner, each able to check and balance the others.

The executive branch is headed by the president, who, together with the vice president, is chosen in nationwide elections every four years (in every year divisible by four). The elective process for a U.S. president is unique: Americans vote for slates of presidential electors equal to the number of senators and representatives each state has in Congress (a total of 535 persons). The candidate with the highest number of votes in each state wins all the electoral votes of that state. The presidential candidate needs 270 electoral votes to be elected; if no candidate has a majority, the House of Representatives makes the decision. (In all other state and local elections, voters cast their votes directly for the

candidate or referendum on that particular ballot.) Any natural-born American who is 35 years old or older may be elected to this office. The president proposes bills to Congress, enforces federal laws, serves as commander-in-chief of the armed forces and, with the approval of the Senate, makes treaties and appoints federal judges, ambassadors and other members of the executive departments (the Departments of State, Defense, Commerce, Justice, etc.). Each head of an executive department holds the title of secretary and together they form a council called the Cabinet.

The vice president, elected from the same political party as the president, acts as chairman of the Senate, and in the event of the death or disability of the president, assumes the presidency for the balance of his term.

The legislative branch is made up of two houses: the Senate and the House of Representatives. The 435 seats in the House of Representatives are allocated on the basis of population, although every state has at least one representative. Each state elects two members of the 100-member Senate; a senator's term of office is six years.

Both houses must approve a bill for it to become law, but the president may veto, or refuse to sign it. If so, Congress reconsiders the bill. If two-thirds of the members of both houses then approve it, the bill becomes law

even without the president's signature.

The judicial branch is made up of Federal District Courts (at least one in every state), 11 Federal Courts of Appeals and, at the top, the Supreme Court. Federal judges are appointed by the president with the approval of the Senate, to minimize political influences, the appointments are for life. Federal courts decide cases involving federal law, conflicts between states or between citizens of different states. An American who feels he has been convicted under an unjust law may appeal his case all the way to the Supreme Court, which may rule that the law is unconstitutional. The law then becomes void.

In order to amend the Constitution, Congress must pass the proposed amendment by a two-thirds majority vote in each house, and three-fourths of the states must concur. In more than 195 years, the Constitution has been amended 26 times. The first 10 amendments—the Bill of Rights—guarantee individual liberties: freedom of speech, religion and assembly, the right to a fair trial, and the security of one's home. Later amendments chronicle America's struggle for equality and justice for all of its people. These amendments abolish slavery, prohibit any denial of rights because of race, grant the vote to women and to citizens of the District of Columbia, and allow citizens to vote at age 18. □



- Debate a favor y en contra de la posición actual de EE. UU. en el mundo. Para facilitar este debate, se puede utilizar las noticias del día.

Intercambio (120')

- En grupos de cuatro, cada miembro lee un documento distinto y escribe un resumen para presentarlo oralmente a los otros miembros del grupo. Estos documentos son los siguientes:

POPULATION

Facts in Brief

POPULATION: 239,300,000 • 51.4 PERCENT FEMALE • 48.6 PERCENT MALE • AVERAGE ANNUAL GROWTH RATE—0.9 PERCENT
 * FAMILY SIZE—3.23 PERSONS • MEDIUM AGE—31.5 • LIFE EXPECTANCY AT BIRTH—71.2 (MALE) • 78.2 (FEMALE) • 5 PERCENT ARE UNDER AGE FIVE • 12 PERCENT ARE OVER AGE 65
 * DENSITY—26.3 PERSONS PER SQUARE KM

LARGEST METROPOLITAN AREAS

(POPULATION) • NEW YORK—17,931,000
 * LOS ANGELES—12,738,000 • CHICAGO—8,085,000 • SAN FRANCISCO—5,809,000
 * PHILADELPHIA—5,376,000

ETHNIC DIVISIONS: 78.4 PERCENT WHITE
 * 12.1 PERCENT BLACK • 7.4 PERCENT HISPANIC ORIGIN • 1.5 PERCENT ASIAN AND PACIFIC ISLANDER • 0.6 PERCENT AMERICAN INDIAN • ESKIMO AND ALEUT

RELIGION: TOTAL MEMBERSHIP IN RELIGIOUS BODIES—142,171,000 • PROTESTANT—78,702,000 • ROMAN CATHOLIC—52,286,000
 * JEWISH—4,053,000 • OTHER RELIGIONS—7,130,000

LANGUAGE: PREDOMINATELY ENGLISH WITH A SIZABLE SPANISH-SPEAKING MINORITY

LITERACY: 99.5 PERCENT OF TOTAL ADULT POPULATION

HEALTH CARE: 76.9 PERCENT OF POPULATION COVERED BY PRIVATE HEALTH INSURANCE
 * 190 PHYSICIANS PER 100,000 PERSONS
 * 6,812 HOSPITALS • 5.7 BEDS PER 1,000 PERSONS • 28,423,000 INDIVIDUALS COVERED BY MEDICARE—HEALTH INSURANCE PROVIDED BY THE FEDERAL GOVERNMENT PRIMARILY FOR PERSONS AGE 65 AND OLDER.



Trends

America has long been known as an ethnic "melting pot." Its current population is 239.3 million, made up of immigrants or their descendants from virtually every country in the world. It is believed that the first people to arrive—from Siberia, 10,000 to 20,000 years ago—were the Native Americans or the American Indians. Today, nearly 1.4 million American Indians and Eskimos live in the United States, many on tribal lands set aside for them in 31 states.

Europe, the major source of U.S. immigration, began sending colonists to America in the early 17th century, primarily from northern and western Europe. Immigration peaked in the period from 1880 to 1920, when tens of millions of immigrants entered the United States, with the largest percentage during that period coming from southern and eastern Europe.

Black Americans, who today number 28.5 million, constitute the largest single ethnic minority in the country. They were first brought to the New World as slaves in the 17th, 18th and early 19th centuries. In the 20th century, large numbers of blacks, who historically lived in the South, migrated to the large industrial cities of the North in search of jobs and a better way of life. Hispanics, who number 17.6 million and live primarily in the Southwest, are the next largest ethnic minority group in the United States. Sixty percent are Mexican-Americans with the remainder from Central and South America. The Hispanic commu-

(All statistics are for 1985 unless otherwise stated.)

nity is extremely varied, and includes large Puerto Rican populations in many eastern cities as well as a growing Cuban-American presence in Miami, Florida. The United States' population has also absorbed nearly 3.6 million Asians (from China, Hong Kong, Japan, Laos, the Philippines, Vietnam, South Korea, Cambodia and Thailand). Many Asian Americans live in Hawaii, where more than two-thirds of the population claim an Asian or Polynesian heritage.

Once a nation of farmers, the United States has become increasingly urban since the turn of the century. Today, 80 percent of the population live in or near cities, and only 2.4 percent of the population live on farms. In 1985 the United States counted 10 metropolitan areas of over one million people, and 175 cities with 100,000 or more people.

Since 1930 the suburbs have grown faster than the cities (as middle-class residents have left the crowded living conditions of most large cities). Suburbs are defined as residential areas within commuting distance to large cities. Most people who live in suburbs own their own homes and com-

mute to work in the city, or they work in nearby offices and factories that have relocated to the suburbs.

Americans as a nation tend to be quite mobile. Over a five-year period, one family in 10 moves to a new state. In general, the population currently is shifting south and westward. California has passed New York as the most populous state, although the metropolitan area of New York City (population: 17.9 million) remains the nation's largest, with Los Angeles second (12.7 million), and Chicago third (8.1 million).

During the period from 1945 to 1964, the number of children born in the United States increased dramatically, a total of 76 million babies were born during this period. This sharp increase became known as the "baby boom." As this group, known as the baby boomers, has grown to adulthood, it has brought significant economic, cultural and social changes to the American population.

Fashioned out of the traditions, customs and institutions of many lands, the American people are united culturally by the English language and politically by a faith in democracy. □



AGRICULTURE

Facts in Brief:

TOTAL FARM POPULATION : 5,355,000
FARM EMPLOYMENT : 3,115,000 TOTAL
★ 2,017,000 FAMILY MEMBERS ★ 1,098,000 HIRED WORKERS

NUMBER OF FARMS : 2,275,000
TOTAL LAND IN FARMS (millions of hectares) : 410.4

AVERAGE HECTARES PER FARM : 181
NUMBER OF FARMS BY TYPE OF ORGANIZATION (percentage, 1982) ★ 86.9 INDIVIDUAL OR FAMILY-OWNED ★ 10.0 PARTNERSHIPS ★ 2.7 CORPORATIONS

FARM AREA BY TYPE OF ORGANIZATION (percentage, 1982) ★ 68.9 INDIVIDUAL OR FAMILY-OWNED ★ 16.3 PARTNERSHIPS ★ 13.6 CORPORATIONS

GROSS FARM INCOME (millions of dollars) \$167,700



Trends:

American farmland is among the richest and most varied in the world. In part, this is due to the United States' vast size; in part, to nature's generosity. Deserts exist only in a relatively small area of the West. Elsewhere, rainfall ranges from modest to abundant, and rivers and underground water permit extensive irrigation. Large areas of land—especially in the midwestern Great Plains—provide ideal conditions for large-scale agriculture.

The United States today has about 2,275,000 American farms, of which more than 85 percent are owned by the people who operate them. With their effective use of machines, fertilizers and chemicals, American farmers are virtually unrivaled in producing crops cheaply and in quantity. Just 50 years ago a farmer fed 10 persons; today the average farmer feeds 75. Yet the number of farmers decreases annually. There were 15.7 million people living on farms in 1960; by 1980 that total had decreased to 6.1 million. The U.S. farm population today is roughly 5.3 million.

The number of farms has dropped over the years as well—from some 3,963,000 in 1960 to less than 2,300,000 today. Total U.S. farm land is also down, from 476 million hectares in 1960 to 410 million hectares in 1985. At the same time, the average size of individual farms has grown, from 120 hectares in 1960 to 181 hectares in 1985.

American farmers receive federal crop-price support and farm credits, which have been developed to maintain a stable economic environment. In addition, farmers benefit from federal programs providing rural electrification, crop insurance and other services.

American farmers also rely on agricultural research and extension institutions, such as the federal government's Agricultural Research Service, which sponsors research into high-yielding, disease-resistant crops and new strains of livestock and poultry. Of equal importance to farmers is the nationwide Cooperative Extension



System—a network comprising the Department of Agriculture, land-grant universities in the 50 states, and more than 3,150 county offices. The Extension System links research, science and technology with farmers where they live and work.

The United States today produces as much as half the world's soybeans and corn for grain, and from 10 to 25 percent of its cotton, wheat, tobacco and vegetable oils. Indeed, one-third of the farm land in the United States produces crops destined for export—to Europe, Asia, Africa and Latin America. U.S. farm exports reached a high of \$43.3 thousand million in 1981. Agricultural imports lag far behind, leaving a surplus in the agricultural balance of trade.

In the early 1980s, American farmers entered a period of economic difficulty. Agricultural exports declined, partly due to the high value of the U.S. dollar (which raised the cost

of U.S. products to foreign buyers). Crop prices fell, interest rates rose, and farmers found themselves hard-pressed to keep up payments on loans taken on when incomes were higher. Several governmental and private programs were started to aid in economic recovery.

In addition, in 1985 the federal government enacted a new farm law designed to improve the international competitiveness of U.S. agricultural products. In simplest terms, the law calls for price supports for basic farm commodities to change in response to shifts in average market prices.

Currently, the United States is proposing that, by the year 2000, agricultural exporting nations agree to phase out all government programs—including import barriers, price supports and export subsidies—that distort international trade in agriculture.

GEOGRAPHY

Facts in Brief:

LAND: 9,372,614 SQ. KM (CONTINENTAL U.S. PLUS ALASKA AND HAWAII) • 19,924 KM OF COASTLINE • 2,275,000 FARMS, AVERAGING 181 HECTARES PER FARM • 27 PERCENT GRAZING AND PASTURE, 19 PERCENT CULTIVATED • 32 PERCENT FOREST • 22 PERCENT URBAN, MOUNTAIN, DESERT AND OTHER

TRANSPORTATION: 1 OF 2.916 THOUSAND MILLION PASSENGER-KILOMETERS TRAVELED BY VEHICLE PRIVATE AUTOMOBILES ACCOUNT FOR 81.90 PERCENT • DOMESTIC AIRWAYS—16 PERCENT • BUS—1.43 PERCENT • RAILROADS—66 PERCENT

HIGHWAYS: 16,262,228 KM INCLUDING 69,655 KM CITY EXPRESSWAYS AND INTERSTATE SUPERHIGHWAYS

AIR TRAVEL: 106 AIRLINES • 854 CITIES WITH PASSENGER SERVICE • 16,318 AIRPORTS • 3,120 HELIPOINTS

RAILROADS: 424,776 KM OF TRACKS

INLAND WATERWAYS: 41,009 KM OF NAVIGABLE INLAND CHANNELS, EXCLUSIVE OF THE GREAT LAKES

COMMUNICATIONS: IN U.S. HOUSEHOLDS—92.2 PERCENT HAVE TELEPHONES • 99 PERCENT HAVE RADIOS, 85.9 PERCENT HAVE TELEVISIONS • 46.8 PERCENT RECEIVE CABLE TELEVISION AND 36 PERCENT HAVE VIDEO-CASSETTE RECORDERS (VCRS) • 4,718 AM AND 3,875 FM RADIO STATIONS, 1,235 TV BROADCAST STATIONS AND 7,600 CABLE TELEVISION SYSTEMS (ALL U.S. TV OPERATES ON N T S C 525 LINE SCAN) • 1,676 NEWSPAPERS PRINT 62.8 MILLION COPIES DAILY • AMERICANS RECEIVE AN AVERAGE OF 585 PIECES OF POSTAL MAIL PER INDIVIDUAL ANNUALLY



Characteristics

The vast and varied expanse of the United States of America stretches from the heavily industrialized, met-

ropolitan Atlantic seaboard, across the rich flat farms of the central plains, over the majestic Rocky Mountains to the fertile, densely populated West Coast, then halfway across the Pacific to the semi-tropical island-state of Hawaii. The continental U.S. measures 4,505 kilometers from its Atlantic to Pacific coasts, 2,574 kilometers from Canada to Mexico, with Alaska and Hawaii it covers 9,372,614 square kilometers. In area, it is the fourth largest nation in the world (behind the Soviet Union, Canada and China).

The sparsely settled far-north-ern state of Alaska is the largest of America's 50 states with a land mass of 1,477,887 square kilometers. Alaska is nearly 400 times the size of Rhode Island, which is the smallest state; but Alaska, with 521,000 people, has half the population of Rhode Island.

Airlines service 854 cities throughout the country. A flight from New York to San Francisco takes five and a half hours. Train service is also available. The most frequent service is between Washington, D.C., New York and Boston in the East, St. Louis, Chicago and Milwaukee in the Midwest, and San Diego, Los Angeles and San Francisco in the West. A coast-to-coast trip by train takes three days.

The major means of intercity transportation is by automobile. Motorists can travel over an interstate highway system of 69,655 kilometers, which feeds into another 6,262,228 kilometers of roads and highways

connecting virtually every city and town in the United States. A trip by automobile from coast to coast takes five to six days.

America is a land of physical contrasts. The southern parts of Florida, Texas, California and the state of Hawaii have warm temperatures year round. Most of the United States is in the temperate zone, with four distinct seasons and varying numbers of hot and cold days each season, while the northern tier of states and Alaska have extremely cold winters. The land varies from heavy forests covering 2,104 million hectares to barren deserts, from high-peaked mountains (McKinley in Alaska rises to 6,194 meters) to deep canyons (Death Valley in California is 1,064 meters below sea level).

The United States is also a land of bountiful rivers and lakes. The northern state of Minnesota, for example, is known as the land of 10,000 lakes. The broad Mississippi River system, of great historic and economic importance to the U.S., runs 5,969 kilometers from Canada into the Gulf of Mexico—the world's third longest river after the Nile and the Amazon. A canal south of Chicago joins one of the tributaries of the Mississippi to the five Great Lakes—making it the world's largest inland water transportation route and the biggest body of fresh water in the world. The St. Lawrence Seaway, which the U.S. shares with Canada, connects the Great Lakes with the Atlantic Ocean, allowing seagoing vessels to travel

3,861 kilometers inland, as far as Duluth, Minnesota, during the spring, summer and fall shipping season.

America's early settlers were attracted by the fertile land along the Atlantic coast in the southeast, and inland beyond the eastern Appalachian Mountains. As America expanded westward, so did its farmers and ranchers, cultivating the grasslands of the Great Plains, and finally the fertile valleys of the Pacific coast. Today, with 1,214 million hectares under cultivation, American farmers plant spring wheat on the cold western plains, raise corn, wheat and fine beef cattle in the Midwest, and rice in the damp heat of Louisiana. Florida and California are famous for their vegetable and fruit production, and the cool, rainy northwestern states are known for apples, pears, berries and vegetables.

Underground, a wealth of minerals provides a solid base for American industry. History has glamorized the gold rushes to California and Alaska and the silver finds in Nevada. Yet America's yearly production of gold (\$742,500,000) is far exceeded by the value of its petroleum, natural gas, clays, phosphates, lead and iron, even its output of sand, cement and stone for construction. The production value of crude oil alone is about \$84 thousand million annually, pumped from petroleum reserves that range from the Gulf of Mexico to Alaska's North Slope.

(All statistics are for 1985 unless otherwise stated)



THE ECONOMY

Facts in Brief:

GNP (GROSS NATIONAL PRODUCT):
\$3,998 THOUSAND MILLION (SEASONALLY ADJUSTED) * PERSONAL CONSUMPTION—\$2,601 THOUSAND MILLION

AGRICULTURAL PRODUCTION:
* CORN—\$21.33 THOUSAND MILLION
* SOYBEANS—\$10.82 THOUSAND MILLION
* WHEAT—\$7.65 THOUSAND MILLION
* COTTON—\$3.53 THOUSAND MILLION
* TOBACCO—\$2.49 THOUSAND MILLION

BUSINESSES: NON-FARM PROPRIETORSHIPS AND PARTNERSHIPS—12.9 MILLION
* CORPORATIONS—3 MILLION * NEW CORPORATIONS FORMED—569,000

EXPENDITURES FOR NEW PLANTS AND EQUIPMENT: \$386.4 THOUSAND MILLION

CORPORATE PROFITS AFTER TAXES: \$131.4 THOUSAND MILLION

EXPORTS: \$206.9 THOUSAND MILLION
IMPORTS: \$345.3 THOUSAND MILLION

FREIGHT CARRIED ANNUALLY:
2,660 THOUSAND MILLION METRIC TON-MILES
* RAILROADS—37.2 PERCENT * MOTOR VEHICLES—24.86 PERCENT * INLAND WATERWAYS—14.42 PERCENT * OIL PIPELINES—23.28 PERCENT
* DOMESTIC AIRLINES—26 PERCENT

ENERGY: ELECTRIC POWER—2,469 THOUSAND MILLION KILOWATT HOURS | 15.5 PERCENT NUCLEAR * DOMESTIC CRUDE OIL PRODUCTION—3,274 THOUSAND MILLION BARRELS
* IMPORTS OF CRUDE OIL—1,168 THOUSAND MILLION BARRELS * NATURAL GAS PRODUCTION—481.6 THOUSAND MILLION CUBIC METERS
* COAL PRODUCTION—872 MILLION METRIC TONS

LABOR FORCE: 115,461,000 * AVERAGE UNEMPLOYMENT RATE—6.2 PERCENT (1987)

ORGANIZED LABOR: 16,996,000 (14.7 PERCENT OF CIVILIAN LABOR FORCE)



Features:

The American economy is a free enterprise system that has emerged from the labors of millions of American workers, from the choices that tens of millions of consumers have expressed in the marketplace, from the efforts of thousands of private business people, and from the activities of government officials at all levels who have undertaken the tasks that individual Americans cannot perform.

The nation's income and productivity have risen enormously over the past 70 years. In this period, the money for personal consumption tripled in real purchasing power. The gross national product per capita quadrupled, reflecting growth in worker productivity.

Together, all sectors of the American economy produce almost \$4,000 thousand million dollars worth of goods and services annually, and each year they turn out almost \$190 thousand million more. The consumption of these goods and services is spread widely. Most Americans consider themselves members of the middle economic class, and relatively few are extremely wealthy or extremely poor. According to U.S. Census Bureau figures, 14.8 percent of all American families make more than \$50,000 a year, and 7.7 percent of all American families have incomes less than \$5,000, the median annual income for all American families is about \$24,500.

Americans live in a variety of housing that includes single detached homes (65 percent) with a median cost of



\$84,300. They also live in apartments, townhouses and mobile homes. Three-fourths of all married couples own their own homes. The size of all dwelling units has increased in living space. The median number of rooms occupied in each dwelling unit has grown from 4.9 rooms per unit in 1960 to 5.1 rooms today, despite the shrinking family size. About 3.6 percent of all Americans live in public (government-supplied or subsidized) housing.

The government plays an important role in the U.S. economy. From the founding of the Republic, for example, the federal government has strongly supported the development of transportation. It financed the first major canal system and later subsidized the railroads and the airlines. It has developed river valleys and built dams and power stations.

For farmers, the government has provided electricity, scientific advice, and a guaranteed minimum price for their basic food crops. For all citizens, it checks the purity of food and drugs, insures bank deposits and guarantees certain types of loans for housing.

America's individual 50 states have been most active in building roads and in the field of education. Each year the states spend some \$244 thousand million on schools and provide a free public education for 26.6 million primary-school pupils and 12.3 million youths in secondary schools. (In addition, 5.7 million youths attend private

primary and secondary schools.) More than half the students who graduate from secondary schools attend colleges and universities, 77.2 percent of which are supported by public funds. The U.S. leads the world in the percentage of the population that receives a higher education. Total enrollment in schools of higher education is 12.5 million.

Despite the fact that the United States government supports many segments of the nation's economy, economists estimate that the public sector accounts for only one-fifth of American economic activity, with the remainder in private hands.

The bulk of America's wealth is produced by private industries and businesses—ranging from giants like General Motors, which sells \$96.371 million worth of cars and trucks each year—to thousands of small, independent entrepreneurs. In 1984 nearly 700,000 small businesses were started in the U.S. Yet by one count, some 75 percent of American products currently face foreign competition within markets in the United States. America has traditionally supported free trade. In 1985 the U.S. exported \$206.9 thousand million in goods and imported \$345.3 thousand million.

In 1985, 115.5 million Americans were in the labor force, representing 65.1 percent of the population over the age of 16. The labor force has grown especially rapidly since 1955 as a result of the

increased number of working women. Women now constitute more than half of America's total work force. The entry of the post-World War II "baby boom" generation into the job market has also increased the work force. Part-time employment has increased as well—only about 55 percent of all workers have full-time, full-year jobs—the rest either work part-time, part-year or both. The average American work week was 41 hours in 1980.

American industries have become increasingly more service-oriented. Of 12.6 million new jobs created since 1982, almost 85 percent have been in service industries. In particular, careers in technical, business and health-related fields have experienced employee growth in recent years. Approximately 22.5 million Americans are employed in selling. Another 19.2 million work for federal, state and local governments.

Recently, unemployment in the United States was calculated at slightly below six percent. The government provides short-term unemployment compensation (from 20 to 39 weeks depending upon economic conditions) to replace wages lost between jobs. About 80 percent of all wage and salary earners are covered by unemployment insurance. In addition, both the government and private industry provide job training to help unemployed and disadvantaged Americans.

- Interacción oral por grupos para informarse sobre los temas no leídos.
- Trabajando por grupos, los alumnos representan gráficamente los datos más importantes. Esta presentación puede ser oral y/o con murales en la pared del aula. De esta forma, los alumnos intercambian y comentan la información de los textos de lectura. Finalmente, con una puesta en común, se resume la información aportada.

Educación (60')

- Con ayuda del profesor, los alumnos aportan sus conocimientos sobre el sistema educativo en España. El profesor escribe en la pizarra.
- Lectura del siguiente texto para conocer semejanzas y diferencias de nuestro sistema educativo y el de EE. UU.
- El profesor recoge en la pizarra, a través de un cuadro, las semejanzas y diferencias que aportan los propios alumnos.
- Discusión en grupos y, después, con toda la clase sobre preferencias y propuestas de cambio razonadas.

Repaso (60')

Extracción de información específica sobre todos los textos de la Unidad:

- Los alumnos preparan e intercambian preguntas por parejas.
- Las parejas preparan preguntas para hacer a toda la clase.

Proyecto (120')

- Análisis y valoración crítica de los textos leídos.
- Trabajando en grupos, los alumnos preparan folletos informativos generales o sobre algún tema específico de España utilizando textos, gráficos y dibujos.
- Cada grupo expone su folleto en la pared y lee los de los otros grupos.
- El profesor y los alumnos evalúan la actividad y la Unidad en su conjunto.

Recursos

- Medios:
 - Pizarra, fotocopidora, biblioteca, cartulinas, etc.
- Materiales presentados por el profesor:

Textos de lectura y lista de acontecimientos históricos del folleto informativo publicado por United States Information Agency (1988).

EDUCATION

Facts in Brief:

SCHOOL EXPENDITURES (millions of dollars) \$244,400 • ELEMENTARY AND SECONDARY—\$148,900 • COLLEGES AND UNIVERSITIES—\$95,500

ENROLLMENT (millions)
• ELEMENTARY—30.7 • HIGH SCHOOL—14.1
• COLLEGE—12.5

PUBLIC AND PRIVATE SCHOOL ENROLLMENT (nursery through college, in millions)
• PUBLIC—49.0 • PRIVATE—9.0

NUMBER OF PUBLIC SCHOOLS (1984)
• ELEMENTARY—57,471 • SECONDARY 22,136
• COMBINED—1,611 • SPECIAL EDUCATION ALTERNATIVE AND OTHER SCHOOLS—2,760

PUBLIC HIGH SCHOOL GRADUATES:
2,402,000

MICROCOMPUTERS IN PUBLIC SCHOOLS (percent)
• ELEMENTARY SCHOOLS—91.0
• JUNIOR HIGH SCHOOLS—97.3 • SENIOR HIGH SCHOOLS—97.4

PERCENT HIGH SCHOOL GRADUATES ENROLLED IN COLLEGE: 14.3

TOTAL COLLEGE ENROLLMENT: 12,524,000

EARNED DEGREES (1983)
• BACHELOR'S 5,969,504 • MASTER'S 289,921
• DOCTORATE—33,088



Features:

Over 57 million students are enrolled in American schools, which range from kindergartens to high schools, small colleges, large universities, as well as a variety of institutions for adult education and vocational training. Americans place a high value on education for themselves and their children, and universal access to quality education has been one of the nation's historic goals.

More than 100 years before the signing of the Declaration of Independence, European settlers in Massachusetts passed laws requiring all communities to hire schoolmasters; larger towns had to establish grammar schools to train children for the university. America's first college, Harvard, was founded in Massachusetts in 1636, and the second, William and Mary, was established in Virginia in 1693.

Higher education was revolutionized in 1862 by the Morrill Act, which granted federal lands to each state for the creation of agricultural and mechanical colleges. These "land-grant" institutions legitimized vocational and technical education.

By the end of the Civil War in 1865, education was becoming available to all, and educational institutions began to shape a distinctive American culture. In the late 19th and early 20th century, the schools were instrumental in "Americanizing" the massive numbers of immigrants who arrived in the United States. Indeed, 20th-century America is the product of a nationalism defined in large part by its schools.

Perhaps the most noteworthy feature about American education is the absence of a national administration or structure. Each of the 50 states controls and directs its own schools. Most states require that children attend school from the time they reach six or seven years old until they are 16 or 17. Educational

requirements are set by the state legislatures, and public schools are managed by local communities, divided into about 15,500 state school districts.

But what do American public schools teach? Public school education is constantly debated, continually evolving. In the late 1960s, public schools experimented with the curriculum and expanded the number of "elective" subjects, deemphasizing the traditional "three Rs"—reading, writing and arithmetic. During the mid-1970s, schools moved back to an emphasis on the basics, and many states began to administer proficiency tests to students graduating from high school. And in the 1980s, schools have supplemented the basics with new programs to familiarize students with such rapidly changing fields as computer technology.

There is no uniform school organization or curriculum throughout the nation, but certain common features exist. Preschool education consists of nursery schools and kindergartens, although in recent years the latter is usually part of the elementary

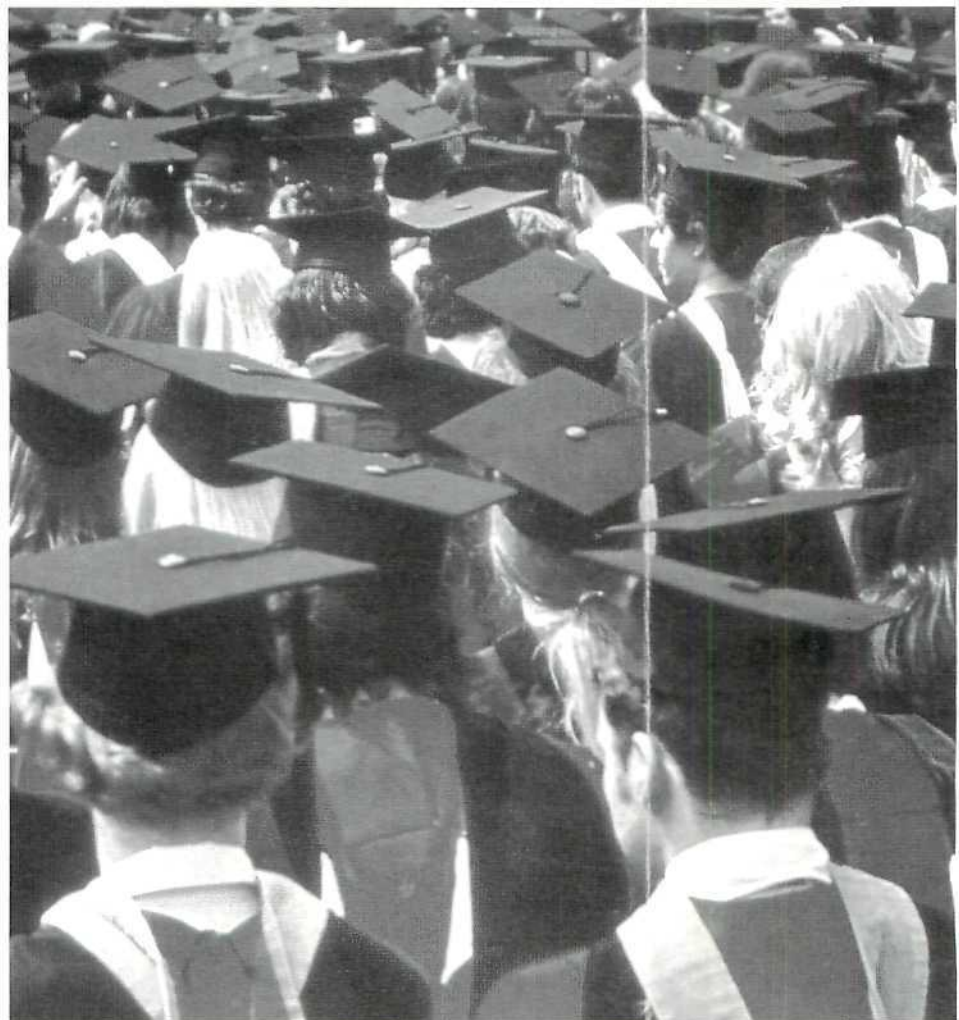
schools. Elementary and secondary schools together consist of 12 years of classes (not counting kindergarten) which meet for about 10 months a year, five days a week and five hours a day. Almost every elementary school curriculum includes English, mathematics, science, social studies, penmanship, music, art and physical education. Many include classes teaching basic computer skills. Most secondary schools have a "core curriculum" of English, mathematics, science, social studies and physical education as well as a variety of elective subjects.

About 85 percent of American students attend public schools, which are supported by state and local taxes. The other 15 percent attend private schools, for which their families choose to pay special attendance fees. Four out of five American private schools are run by churches, synagogues or other religious groups.

In addition, schools have for many years received federal aid for special purposes, such as vocational training and school lunches. In 1965 Congress approved a major program of

federal support for public schools, and federal aid was extended to private schools for the first time.

After graduating from secondary school, a growing number of Americans go on to higher education. The percentage of high school graduates enrolling in public and private colleges, for instance, has increased from 40.4 percent in 1960 to 54.3 percent in 1984. American institutions of higher education include technical training schools, which offer programs in fields ranging from hairstyling to computer programming, community colleges, which provide two years of semiprofessional training for some students and the first two years of college for others, colleges, offering four-year bachelor degree programs, and universities, which contain one or more colleges and graduate schools offering master's or doctoral degree programs. The factors determining an institution's prestige are the quality of the teaching faculty, quality of research facilities, amount of funding available, and the competence and number of applicants for admission.



- Materiales elaborados por los alumnos:
 - Representaciones gráficas de acontecimientos históricos y datos diversos.
 - Folleto sobre España.

Evaluación

- La evaluación no solamente se realiza *al final* de la Unidad sino que también hay una evaluación *antes* de iniciar la Unidad y otra *continua*:
 - A. Antes de empezar las lecturas de la Unidad, los alumnos aportan sus conocimientos sobre los distintos aspectos de EE. UU. Además de para estimular el interés de los alumnos, estas aportaciones sirven para negociar con los alumnos, a través de una evaluación inicial, los objetivos y contenidos de la Unidad.
 - B. A lo largo de las distintas lecturas se van modificando también las actividades programadas con el fin de ajustarlas mejor a los intereses y posibilidades de los alumnos.
 - C. Al final de la Unidad, los alumnos elaboran sus propios folletos informativos sobre España. Los criterios para poder evaluar estos folletos los fijarán los propios alumnos a partir de un análisis lingüístico crítico de los textos que se han leído previamente sobre EE. UU.
- Además de en distintos momentos, también se pueden evaluar distintos aspectos de los objetivos propuestos:
 - A. Para comprobar el aprendizaje de los alumnos, éstos responderán a las siguientes preguntas:
 - *What have you learnt about USA's history and political system?*
 - *What have you learnt about USA's economy and education?*
 - *What have you learnt about USA's people and customs?*
 - *What activities did you like best? Why?*
 - *What new language did you learn in this unit? How?*
 - B. Para comprobar el cambio de actitudes sobre EE.UU., los alumnos escribirán al principio y final de la Unidad su opinión sobre los siguientes aspectos:
 - *What's your opinion of USA's wealth and economy?*
 - *What's your opinion of USA's foreign policy?*
 - *What's your opinion of USA's customs and people?*

Material complementario

CUADRO DE TOMAS DE ALIMENTOS POR CANTIDADES, EDADES Y TIEMPO

Alimentos	años 1-3	4-6	7-12	Chicas 13-19	Chicos 13-19	Hombres 20-40	40 y ss. hombres 20-40 mujeres	Mujeres 40 y ss.	Embara- zadas	Número
Leche	1/8 lit.	1/4 lit.	1/4 lit.	1/4 lit.	1/4 lit.	1/2 lit.	1/2 lit.	1/4 lit.	1/4 lit.	3 ó 4 veces diar.
Carne	60 grs.	70 grs.	125 grs.	125 grs.	150 grs.	150 grs.	125 grs.	100 grs.	150 grs.	3 vec. sem.
Pescado	100 grs.	120 grs.	200 grs.	175 grs.	200 grs.	200 grs.	150 grs.	150 grs.	200 grs.	4 vec. sem.
Huevos	1	1	2	1	2	2	2	1	2	5 vec. sem.
Patatas	60 grs.	80 grs.	125 grs.	200 grs.	250 grs.	200 grs.	150 grs.	100 grs.	200 grs.	diarios
Leg.: garbanzos, judías	30 grs.	50 grs.	70 grs.	70 grs.	80 grs.	80 grs.	70 grs.	60 grs.	70 grs.	3 vec. sem.
Verduras/Hortalizas	70 grs.	80 grs.	100 grs.	100 grs.	125 grs.	150 grs.	125 grs.	125 grs.	200 grs.	diarios
Citricos	100 grs.	100 grs.	150 grs.	150 grs.	150 grs.	150 grs.	150 grs.	150 grs.	200 grs.	diarios
Otras frutas	100 grs.	100 grs.	150 grs.	150 grs.	150 grs.	150 grs.	150 grs.	150 grs.	200 grs.	diarios
Pan	200 grs.	250 grs.	400 grs.	400 grs.	400 grs.	350 grs.	250 grs.	150 grs.	300 grs.	diarios
Azúcar/Dulces	30 grs.	40 grs.	60 grs.	50 grs.	60 grs.	60 grs.	40 grs.	30 grs.	60 grs.	diarios
Arroz	40 grs.	50 grs.	70 grs.	70 grs.	80 grs.	80 grs.	60 grs.	50 grs.	70 grs.	2 vec. sem.
Pastas	40 grs.	50 grs.	70 grs.	70 grs.	80 grs.	80 grs.	70 grs.	50 grs.	70 grs.	2 vec. sem.

* 1/4 litro de leche se puede sustituir por 40 grs. de queso.

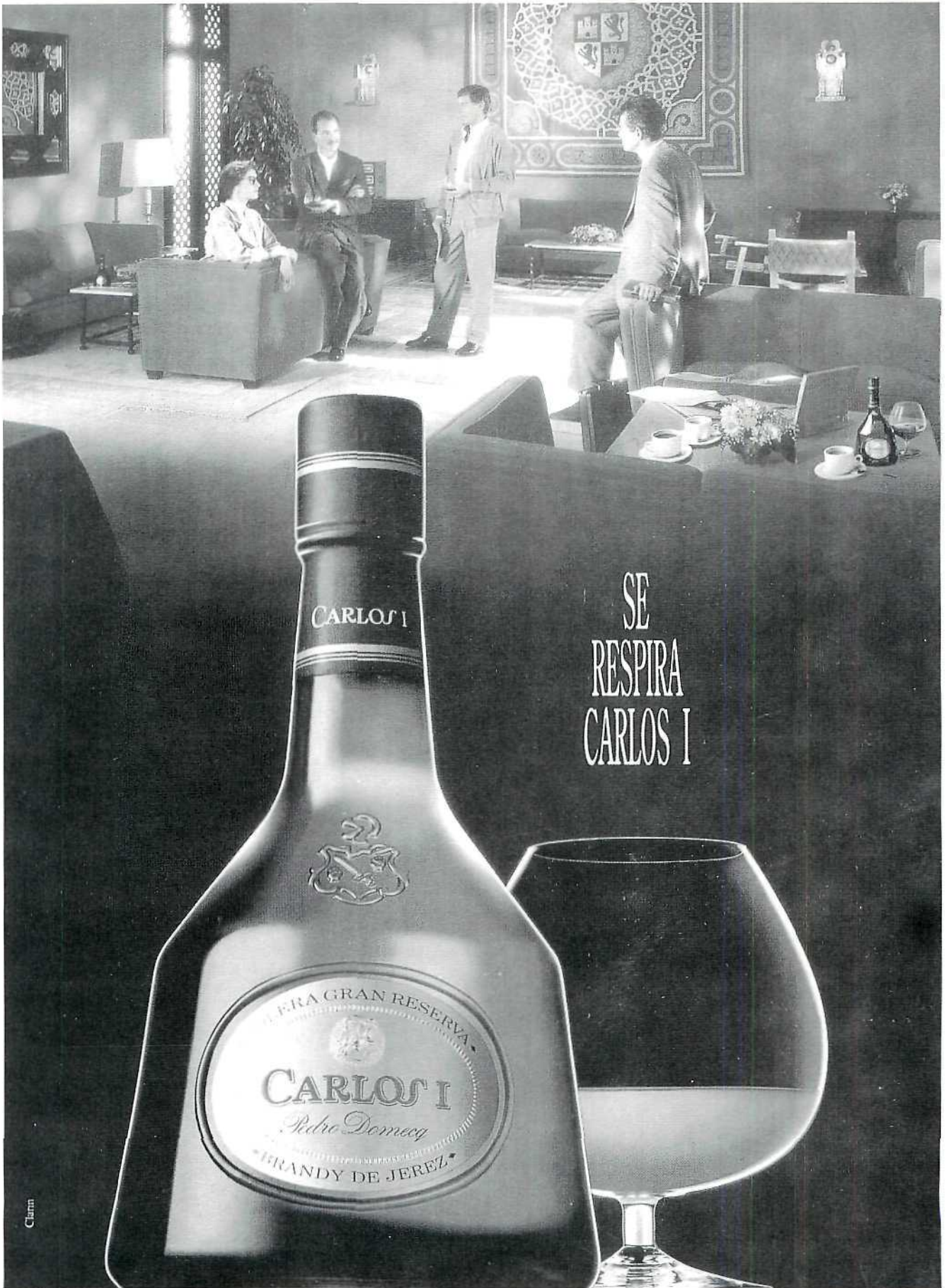
* Se puede reducir 1/3 las cantidades de carnes, pescados y frutas, e incrementar el pan, las patatas y las pastas.

Fuente: M.^a Jesús Escribano. *Cocinar es fácil*. Bilbao: Mensajero.

DRUGS FACTSHEET

	HOW IS IT TAKEN?	WHAT DOES IT FEEL LIKE TO TAKE?	WHAT EFFECTS DOES IT HAVE? (MEDICAL FACTS)	WHAT ARE THE LEGAL RESTRICTIONS ON ITS USE? (LEGAL FACTS).
ALCOHOL	In alcoholic drinks—beer, wine, spirits, etc.	A small amount may make people relaxed. A larger amount makes them 'drunk'.	Occasional use: Makes concentration difficult and can slow reactions. A large amount can kill. Repeated use: Possible damage to heart, liver, stomach and brain.	If under 18 illegal to buy alcohol or consume it in a pub. It is an offence to give alcohol to a child under five.
AMPHETAMINES (INCLUDING "SPEED")	Swallowed as tablets or sniffed as a powder. Sometimes injected.	Makes the user feel more energetic and confident. Helps concentration. Delays hunger and fatigue.	Occasional use: When stimulant effects wear off the user may feel tired, anxious, irritable and restless. Repeated use: Higher doses needed and may leave the user feeling depressed and lethargic. Risk of heart attack and/or damage to blood vessels.	Illegal to have or use without a doctor's prescription.
CANNABIS ('DOPE, HASH, GRASS, POT, SHIT')	As a leaf or resin. Smoked in a 'joint' or pipe, by itself or with tobacco.	Depends on amount taken, mood of the user, and social situation. Small amounts cause relaxation and can alter colours and sounds.	Occasional use: Makes concentration and quick reactions difficult. Repeated use: Possible lung damage, particularly if smoked with tobacco.	Illegal to grow the plant or have or sell the drug.
COCAINE ('COKE' OR THE SIMILAR SUBSTANCE 'CRACK')	Most often sniffed as a powder. Sometimes injected.	Similar to amphetamines but effects more short-lived.	Occasional use: Similar effects to amphetamines. Repeated use: Similar effects to amphetamines. Can damage the structure of the nose if sniffed of the veins and skin if injected.	Illegal to have or use without a doctor's prescription.
HEROIN (AND OTHER OPIATES SUCH AS OPIUM AND MORPHINE)	For maximum effect it is injected, but it can be swallowed, sniffed or smoked.	A small amount causes relaxation and a sense of well-being and detachment from pain, desires and anxiety. At higher doses user feels dazed and may go into coma.	Occasional or repeated use: At high doses user feels dazed and may go into coma. Repeated use: Produces physical dependence. The person needs the drug to feel 'normal' and lack of the drug produces withdrawal symptoms. Overdosing causes death. Damage to veins and skin if injected. Shared needles can lead to the spread of hepatitis and AIDS. Possibility of self-neglect due to apathy and poor appetite.	Illegal unless prescribed by a doctor.
SOLVENTS (IN GLUES, LIGHTER FLUIDS AND CERTAIN PAINTS AND CLEANING FLUIDS)	Vapours sniffed through nose and mouth.	Feeling of being 'merry' or 'drunk' lasts a short time.	Occasional use: Feeling followed by a mild 'hangover' (headache, poor concentration). Some products or ways of sniffing (eg plastic bag over head) can kill at first try. Repeated use: Possible liver or kidney damage. «Hangover», fatigue and apathy may occur.	Not illegal but arrests can be made for «disturbing the peace».
TOBACCO	Smoked usually in the form of cigarettes.	Regular users find tobacco relaxing and yet stimulating. Reduces appetite.	Occasional use: Speeds up pulse rate and raises blood pressure. Repeated use: Increases the likelihood of lung cancer, lung infections and heart disease. Nicotine produces physical dependence.	If under 16 illegal to buy tobacco. It is not an offence to have or smoke cigarettes, whatever the age.
TRANQUILISERS (INCLUDING VALIUM AND LIBRIUM)	Swallowed as pills.	Makes the user feel relaxed and possibly drowsy.	Occasional use: Can slow reactions. If taken with alcohol, a large amount can kill. Repeated use: Can be difficult to give up. Sickness, anxiety and insomnia may occur when no longer taken.	Anyone can have and use tranquilisers, but they can only be legally obtained on prescription.

Fuente: DAY (1987)



CARLOS I

SE
RESPIRA
CARLOS I

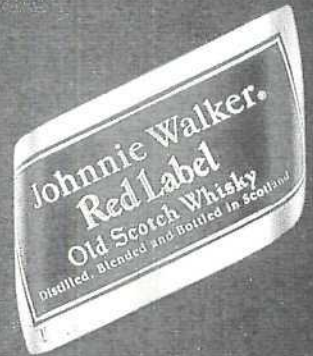
EL PIRA GRAN RESERVA
CARLOS I
Pedro Domecq
BRANDY DE JEREZ

Clarm

*Bénédictine.
Sí, quiero.*

BÉNÉDICTINE *Descúbrelo con hielo.*

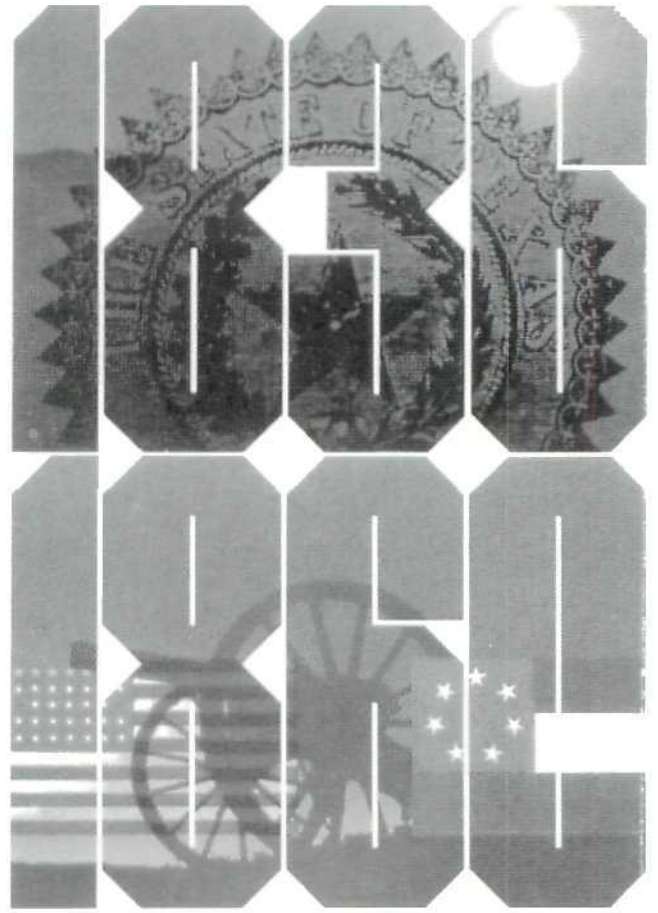
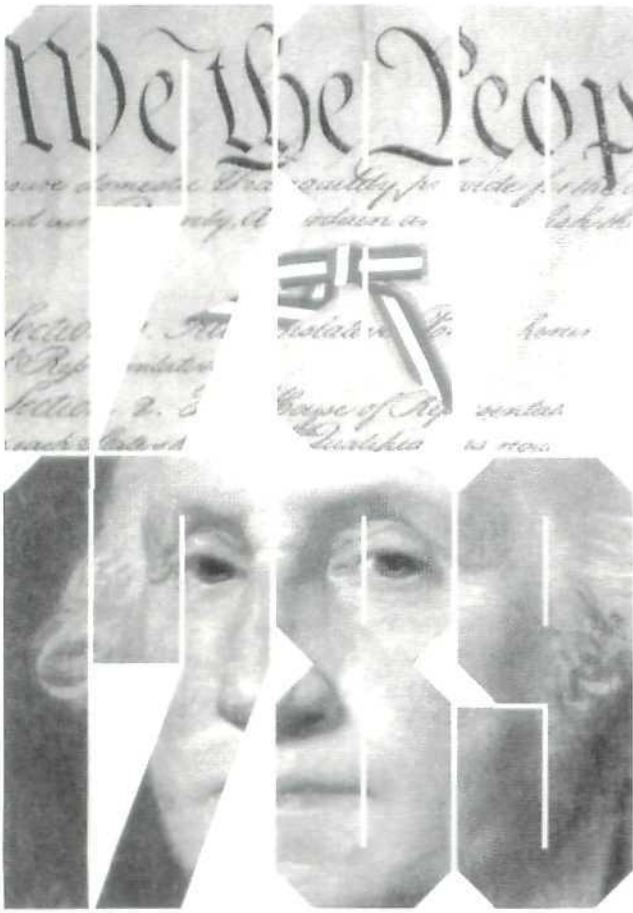
Rompiendo el hielo.



DESDE QUE LA NOCHE ES NOCHE.

Johnnie

Ruiz Nicoli.



1000 Leif Ericson sails to the east coast of North America

1492 OCTOBER 12 Christopher Columbus lands in The Bahamas

1607 Colonizers establish first permanent English settlement at Jamestown, Virginia

1619 JULY 30, House of Burgesses, America's first elected legislature, meets at Jamestown

1620 Mayflower Compact establishes government by majority will in Massachusetts settlement of Plymouth

1636 OCTOBER 28, America's first college, Harvard, is founded at Cambridge Massachusetts

1647 Massachusetts School of Law lays foundation for free public education

1735 Freedom of the press recognized in New York with acquittal of editor John Peter Zenger on charges of libel

1754 French and Indian War begins. At war's end in 1763, France cedes Canada and upper Ohio valley to Britain

1774 SEPTEMBER 5, first Continental Congress opens in Philadelphia, Pennsylvania, "to consult upon the present unhappy state of the colonies"

1775 APRIL 19, first shots of American war for independence are fired at Lexington, Massachusetts

1776 JULY 4, the 13 colonies sign Declaration of Independence from Britain

1777 OCTOBER 17, British force under General John Burgoyne surrenders at Saratoga, New York

1778 FEBRUARY 6, France enters into a military alliance with the United States

1781 OCTOBER 17, General Cornwallis surrenders British army at Yorktown, Virginia, to combined Franco-American forces, under command of George Washington

1783 SEPTEMBER 3, Britain and U.S. sign Treaty of Paris recognizing American independence. New nation extends from Canada south to Florida, and west from the Atlantic to the Mississippi River

1786 AUGUST 15, Shays' Rebellion of debt-ridden farmers begins after Massachusetts legislature adjourns without heeding their petitions

1787 MAY 25, Constitutional Convention meets in Philadelphia, Pennsylvania to revise Articles of Confederation, the compact among states governing the newly independent nation. New Constitution is adopted by delegates on September 17

1789 FEBRUARY 4, George Washington is elected first president

1791 First 10 amendments, the Bill of Rights, are added to the U.S. Constitution

1793 Eli Whitney invents cotton gin to separate seeds from cotton

1794 Congress passes first postal service law

1800 Thomas Jefferson is elected third president

1801 DECEMBER 1, federal capital moves to Washington, D.C., from temporary quarters in Philadelphia

1803 Supreme Court, in *Marbury v. Madison*, asserts right to declare laws unconstitutional

* Purchase of Louisiana Territory from France doubles U.S. land area

1804 Lewis and Clark expedition starts exploring the northwest territories of the Louisiana Purchase

1807 Robert Fulton makes first successful steamboat trip

1812 War of 1812 against Britain begins. U.S. wins series of naval victories but fails in attempts to invade Canada. British burn Capitol and White House in August 1814

1814 DECEMBER 24, Treaty of Ghent ends War of 1812. Unaware of treaty, British attack New Orleans, Louisiana, in January 1815 but are defeated

1818 United States and Great Britain agree on unfortified border between Canada and United States

1819 United States buys Florida from Spain

1820 MAY 3, Missouri Compromise passes Congress. Maine enters Union as free state. Slavery allowed in Missouri but prohibited west of Mississippi River and north of 36° 30' latitude

1823 Monroe Doctrine asserts opposition to future colonization of American republics by European nations

1825 Erie Canal opens connecting Great Lakes to Hudson River and Atlantic Ocean

1828 Andrew Jackson is elected 7th president

* First U.S. passenger railroad is begun

* Noah Webster publishes *American Dictionary of the English Language*

1833 Hussey reaper, followed by McCormick reaper in 1834, revolutionizes harvesting of grain crops

1836 Texas wins independence from Mexico, is admitted as a state to the Union in 1845

1839 Charles Goodyear discovers process for vulcanization of rubber

1844 Samuel F.B. Morse sends first telegraph message from Washington, D.C., to Baltimore, Maryland

1846 Mexican War begins. Treaty signed in 1848 cedes American Southwest and California to the U.S.

1851 Herman Melville publishes *Moby Dick*

1854 Republican Party formed in Wisconsin

* Kansas-Nebraska Act voids Missouri Compromise, leaves issue of slavery in territories to settlers

1855 Walt Whitman publishes *Leaves of Grass*

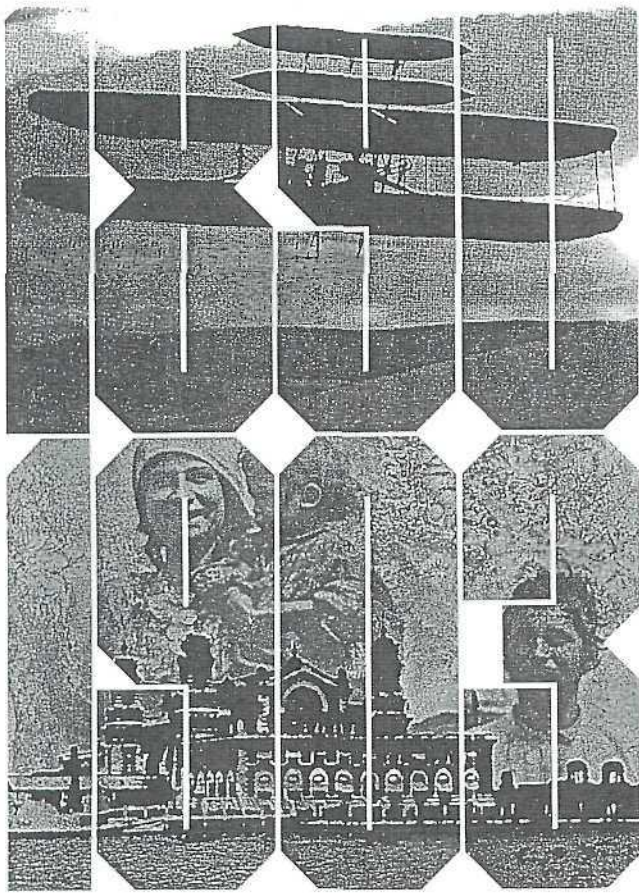
1857 MARCH 7, Dred Scott decision by the Supreme Court holds that Congress cannot bar slavery from territories, nor can black slaves be citizens

1860 Abraham Lincoln is elected 16th president

* DECEMBER 20, South Carolina, rapidly followed by six other southern states secedes from Union in reaction to election of Lincoln, who opposes extension of slavery into western territories. These seven southern states organize the Confederate States of America

1861 APRIL 12, first guns are fired in Civil War at Union installation at Fort Sumter, South Carolina, over question of southern states' right to secede from the Union

1862 Law establishes land-grant colleges in each state for benefit of agriculture and the mechanical arts



1863 JANUARY 1. President Lincoln issues Emancipation Proclamation granting freedom to slaves in southern states
 * JULY 1-3. Union forces win major battle at Gettysburg, Pennsylvania
 * JULY 4. Confederate garrison at Vicksburg, Mississippi, surrenders, giving Union forces complete control of Mississippi River
 * NOVEMBER 19. President Lincoln delivers historic Gettysburg Address
1864 Union forces under General William Sherman march through Georgia, taking Atlanta, Georgia, September 1
1865 APRIL 9. Civil War ends with surrender of Confederate General Robert E. Lee to Union commander Ulysses S. Grant at Appomattox Court House in Virginia
 * APRIL 14. President Lincoln is shot while attending the theater in Washington, D.C.; Lincoln dies next morning
 * Thirteenth Amendment to Constitution forbids slavery and involuntary servitude
1867 Territory of Alaska is purchased from Russia
1868 Fourteenth Amendment forbids states to deny equal rights to any citizen
1869 MAY 10. golden spike unites Central Pacific and Union Pacific railroads at Promontory, Utah, forming first transcontinental railroad
1870 Fifteenth Amendment forbids denial of right to vote on basis of race or color
1872 Congress creates first national park—Yellowstone in Wyoming
1878 First telephone exchange opens
1879 Thomas A. Edison invents first electric lamp
1881 President James Garfield shot by assassin, Chester A. Arthur succeeds him
1885 Mark Twain publishes *The Adventures of Huckleberry Finn*

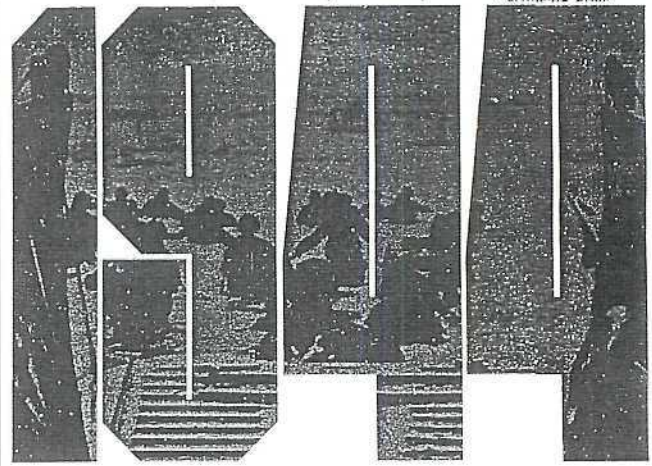
1889 Pan-American Union is formed to seek unity of action in international relations of 21 American republics
1890 DECEMBER 31. Ellis Island in New York Harbor opens as immigration center
 Closes in 1954
1896 Supreme Court approves racial segregation under "separate but equal" doctrine in *Plessy v. Ferguson*
1898 War with Spain, declared in April, ends in July. Peace treaty signed with Spain in December guarantees Cuban independence, and cedes the Philippines, Puerto Rico and Guam to the United States
1901 SEPTEMBER 14. eight days after being shot, President William McKinley dies. Vice President Theodore Roosevelt becomes president
1902 Electric Theater, America's first movie house, opens in Los Angeles, California
1903 NOVEMBER 6. U.S. and Panama sign treaty to build the Panama Canal
 * DECEMBER 17. Orville and Wilbur Wright make first successful flights in heavier-than-air mechanically propelled airplane near Kitty Hawk, North Carolina
 * "The Great Train Robbery," first western movie, introduces dramatic and editing techniques to tell story on film
1906 President Theodore Roosevelt is first American to receive Nobel Peace Prize
1907 Albert Michelson is first American to receive Nobel Prize for Physics
1908 OCTOBER 1. Henry Ford introduces efficient, low-cost car, begins the era of mass production and "puts America on wheels"



EXCHANGE, LABOR BOARDS NAMED; FARM BILL SIGNED

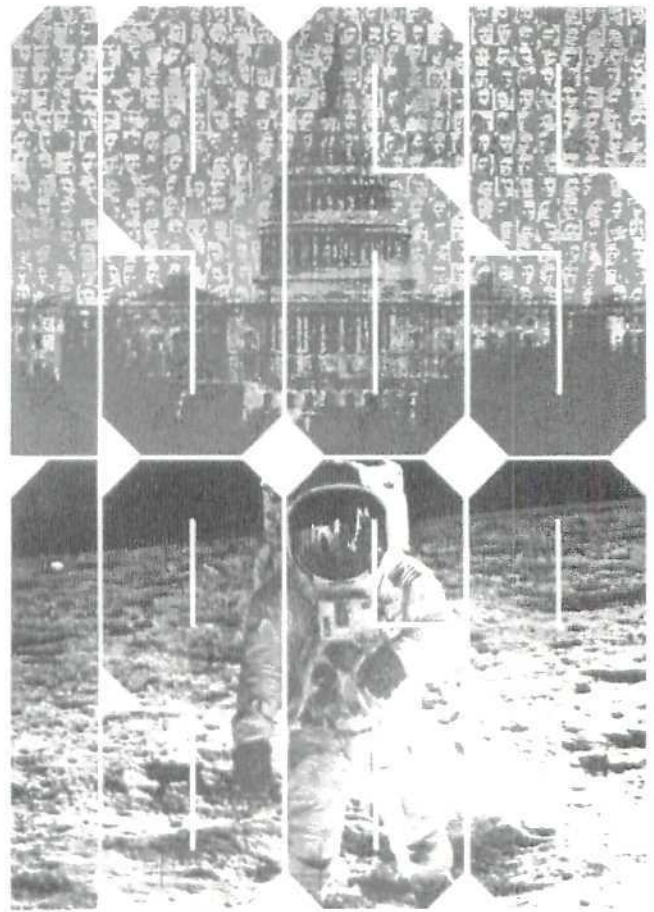
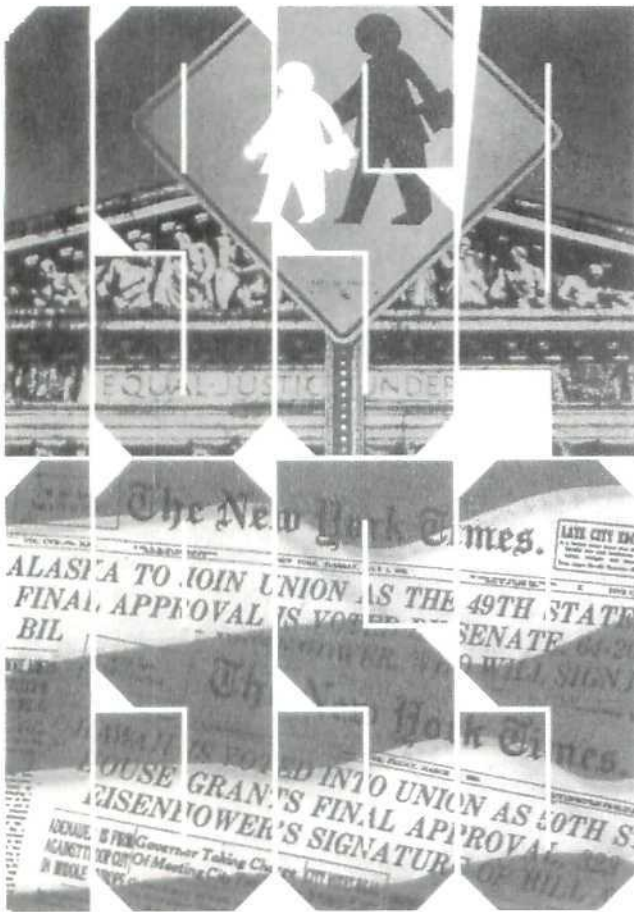
FOED WILL ACCEPT NRA AND ITS CODE, JOHNSON IS TOLD

Gr Announces He Awaits Certificate From



1909 APRIL 6. Admiral Robert E. Peary, with Mathew Henson, reaches the North Pole
1912 Woodrow Wilson is elected 28th president
1914 AUGUST 15. Panama Canal, built by United States across Central America, opens, permitting ships to travel from Atlantic to Pacific oceans without rounding the tip of South America
1915 D.W. Griffith's "The Birth of a Nation," first full-length feature film, is released
1917 APRIL 6. United States enters World War I, declaring war after German violations of American neutrality
1918 NOVEMBER 11. World War I ends with armistice
1919 Constitution's 18th Amendment prohibits manufacture and sale use of alcoholic beverages, is repealed by 21st Amendment in 1933
1920 Constitution's 19th Amendment guarantees women's right to vote
1927 JANUARY 1. National Broadcasting Company makes first coast-to-coast network radio broadcast
 * Charles A. Lindbergh makes first non-stop solo flight across the Atlantic Ocean, from New York to Paris
1928 Warner Brothers' "The Jazz Singer," first feature sound film, revolutionizes film industry
1929 OCTOBER 29. stock market crash marks beginning of America's worst economic depression
 * William Faulkner publishes *The Sound and the Fury*
1930 Sinclair Lewis is first American to receive Nobel Prize for Literature
1932 Franklin D. Roosevelt is elected 32nd president

1933 Under Roosevelt, federal government launches "New Deal" programs to provide work for the unemployed, raise farm prices and stabilize banks in wake of depression
1935 Congress passes Social Security Act, providing old-age and unemployment insurance and aid to needy elderly persons, the blind and dependent children
1936 Roosevelt is elected to second term as president and, in 1940, to an unprecedented third term
1939 As Europe plunges into war, President Roosevelt declares American neutrality
1941 MARCH 11. Congress passes, and President Roosevelt signs the Lend-Lease Act to aid foes of Nazi Germany
 * DECEMBER 7. Japanese attack on Pearl Harbor, Hawaii, brings United States into World War II
1942 JUNE 3-6. U.S. scores victory in the air and naval Battle of Midway against Japan
 * NOVEMBER 8. American and British forces land in North Africa
 * DECEMBER 2. Physicists at University of Chicago, Illinois, achieve first nuclear chain reaction
1943 JULY 9. Allies land in Sicily
1944 JUNE 4. Allied forces liberate Rome
 * JUNE 6. Allies land on coast of Normandy to begin further liberation of Europe from Nazi domination
 * OCTOBER 20. American forces land in the Philippines
 * NOVEMBER 7. President Roosevelt is elected to fourth term

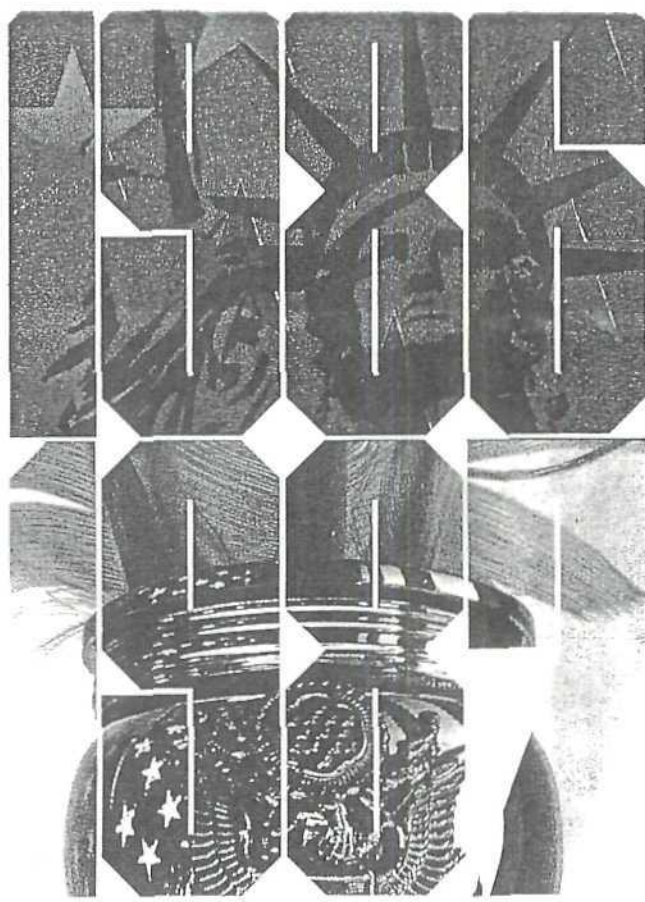
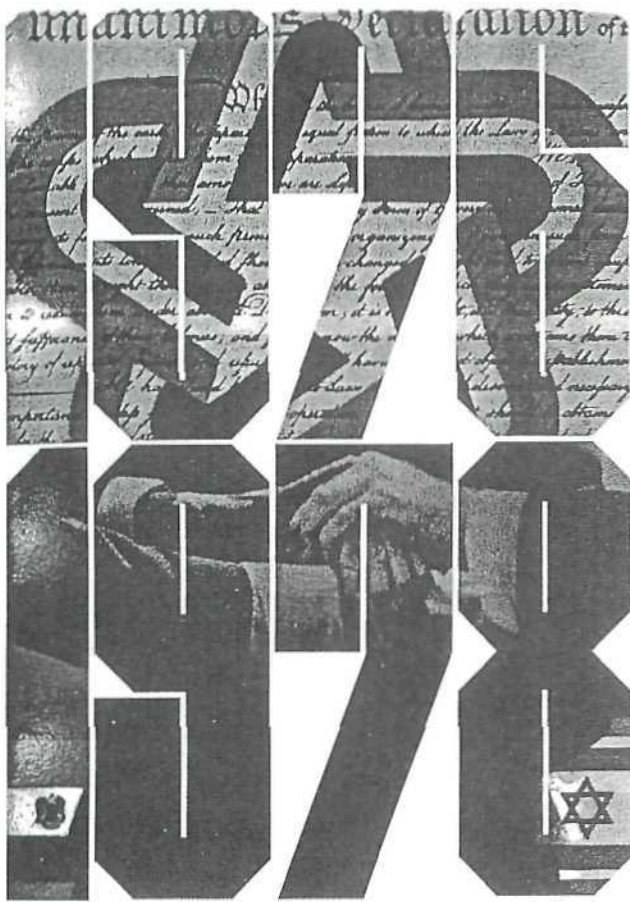


1945 APRIL 12 - Roosevelt dies of cerebral hemorrhage; he is succeeded as president by Vice President Harry S. Truman
 * MAY 7 - Nazi forces surrender, ending war in Europe
 * JUNE 26 - United Nations Charter is signed by United States and 49 other nations in San Francisco, California
 * AUGUST 6 - Atomic bomb is dropped on Hiroshima in Japan; three days later on Nagasaki in Japan
 * AUGUST 15 - Japan surrenders, ending war in Asia
1946 JULY 4 - Philippines given independence by U.S.
 * U.S. representative to U.N. Atomic Energy Commission, Bernard Baruch, presents plans for International Atomic Development Authority to control entire field of atomic energy
1947 JUNE 5 - Secretary of State George C. Marshall proposes aid for economic recovery of a war-torn Europe; over the next four years, Congress authorizes some \$12,000 million dollars for the Marshall Plan
1948 NOVEMBER 2 - Harry Truman is elected president in an unexpected victory
 * Soviet Union blockades land routes to West Berlin; Allies airlift food, fuel and other supplies to largest German city during 10 months; 16 days of blockade
1949 United States, Canada and Western European nations form North Atlantic Treaty Organization (NATO) to provide mutual military aid if any member is attacked
1950 JUNE 27 - United States and other members of United Nations send troops and other military aid to defend Republic of Korea against attack by North Korea

1951 SEPTEMBER 8 - Japanese Peace Treaty is signed by 49 nations in San Francisco, California, formally ending the war with Japan
 * DECEMBER 20 - First electric power is obtained from nuclear energy
1952 Dwight D. Eisenhower's election as president restores Republican Party to office for first time in 20 years
1953 JULY 27 - Armistice to end fighting in Korea is signed following year-long talks
1954 Anti-polio vaccine is developed by Dr. Jonas E. Salk; Vaccination of 30 million children in 1955 produces dramatic decrease in polio outbreaks
 * U.S. Supreme Court rules segregation of races in public schools unconstitutional, reversing *Plessy v. Ferguson* decision (1896)
1955 DECEMBER - Year-long bus boycott begins in Montgomery, Alabama, protesting segregation of city buses; Dr. Martin Luther King, Jr., emerges as civil rights leader
1956 President Eisenhower is reelected
1957 SEPTEMBER 24 - Federal troops enforce school desegregation in Little Rock, Arkansas
1958 JANUARY 31 - United States orbits its first satellite, Explorer I
1959 APRIL 25 - St. Lawrence Seaway opens
 * Alaska becomes 49th state; Hawaii, 50th
1960 FEBRUARY 1 - Black students in Greensboro, North Carolina begin sit-in movement to desegregate department store lunch counters
 * APRIL 1 - U.S. launches first weather satellite, Tiros I
 * NOVEMBER - John F. Kennedy is elected 35th president
1961 Peace Corps is established
 * MAY 5 - Astronaut Alan B. Shepard, Jr. makes first manned U.S. space flight

1962 FEBRUARY 20 - Astronaut John H. Glenn, Jr., is first American to orbit earth
 * Soviet Union withdraws offensive missiles from Cuba after President Kennedy warns that attack from Cuba on any Western Hemisphere nation would bring full U.S. retaliation
1963 MAY - Mercury manned space flight program continues with successful earth-orbital flights
 * JULY - Communications satellite Syncom goes into geostationary orbit over the Atlantic Ocean
 * JULY 25 - United States, Great Britain and Soviet Union agree upon limited nuclear test ban treaty, to go into effect October 10
 * AUGUST 28 - More than 200,000 march in Washington, D.C., in support of proposed civil rights legislation; Rev. Martin Luther King, Jr. delivers "I Have a Dream" speech
 * NOVEMBER 22 - President Kennedy is assassinated; Vice President Lyndon B. Johnson takes oath as 36th president
1964 JULY 2 - President Johnson signs Civil Rights Act of 1964 barring discrimination in public places based upon race or color
 * AUGUST 7 - Congress passes Tonkin Gulf resolution authorizing military action in Vietnam after North Vietnamese attack two U.S. destroyers
1965 Social legislation extended in fields of education, medical care for the elderly, housing and urban renewal, and federal aid to the arts; Congress passes voting rights bill, supplementing Civil Rights Act of 1964
 * Early Bird, world's first commercial communications satellite, is launched

1966 Unmanned Surveyor spacecraft successfully soft-lands on moon
1967 Three astronauts die in fire during ground test of Apollo spacecraft
 * JULY - Large-scale urban rioting breaks out in ghettos of Newark, New Jersey, and Detroit, Michigan
1968 APRIL 4 - Rev. Martin Luther King, Jr., civil-rights leader and winner of Nobel Peace Prize, is fatally shot in Memphis, Tennessee
 * MAY 10 - Vietnam peace talks begin in Paris
 * JUNE 5 - Senator Robert F. Kennedy, brother of late president, is fatally wounded at Los Angeles celebration of his victories in two state presidential primary elections
 * NOVEMBER - Richard Nixon is elected 37th president
1969 APRIL - U.S. forces in Vietnam peak at 543,000; withdrawals begin in July
 * JULY 20 - Apollo 11 astronauts Neil Armstrong and Edwin Aldrin land on moon's Sea of Tranquility; Two-hour walk collecting rocks and soil samples is televised 400,000 kilometers to Earth
 * NOVEMBER 15 - Massive antiwar march in Washington, D.C., marks high-water mark for anti-Vietnam War protests
1970 DECEMBER 15 - U.S. gross national product (GNP) reaches the one-million-dollar mark for first time
 * Bureau of Census figures show U.S. population at 203,235,298



1971 Constitution's 26th Amendment lowers minimum age for voting in all elections to 18

1972 FEBRUARY President Nixon travels to Beijing for meetings with leaders of People's Republic of China. In May, to Moscow to meet leaders of Soviet Union. He is first U.S. president to visit both countries while in office

- MAY 22 U.S. and Soviet leaders sign first Strategic Arms Limitation Treaty in Moscow (SALT I)
- JUNE 17 Five men are arrested for breaking into Democratic Party offices in the Watergate office complex in Washington, D.C.
- NOVEMBER 7 President Nixon is elected to second term
- 1973 JANUARY 27 Four-party agreement on ending war and restoring peace in Vietnam is formally signed in Paris
- 1974 MAY 9 Impeachment hearings against President Nixon begin in House of Representatives on charges of covering up the Watergate break-in
- AUGUST 9 President Nixon resigns from office, the first president to do so, and is succeeded by Vice President Gerald R. Ford
- NOVEMBER 23-24 President Ford and Soviet leader Leonid Brezhnev hold summit talks in Vladivostok (USSR) and reach tentative agreement to limit numbers of strategic offensive nuclear weapons and delivery vehicles through 1985

1975 JULY 17-19 U.S. Apollo and USSR Soyuz spacecraft link together in space

- AUGUST 1 President Ford signs Conference on Security and Cooperation in Europe (known as Helsinki Accords). Representatives of 35 nations pledge to respect each other's sovereignty and to cooperate in the field of human rights
- 1976 JULY 4 United States celebrates its Bicentennial
- JULY 20 and SEPTEMBER 3 Unmanned Viking I and II spacecrafts successfully land on Mars
- OCTOBER 1-21 Seven Americans win Nobel Prizes, including Saul Bellow for literature and Milton Friedman for economics
- NOVEMBER 2 Jimmy Carter is elected 39th president
- 1977 JUNE 20 First oil is pumped into 1,290 kilometer long pipeline linking Prudhoe Bay on the north coast of Alaska to the port of Valdez on the south coast
- SEPTEMBER 7 President Carter and General Omar Torrijos Herrera of Panama sign Panama Canal treaties that provide for full Panamanian control over Canal by year 2000
- 1978 President Carter is first U.S. president to make an official visit to sub-Saharan Africa
- SEPTEMBER 17 U.S.-sponsored Middle East summit at Camp David concludes with Israeli Premier Menachem Begin and Egyptian President Anwar Sadat agreeing to framework for peace treaty

1979 JANUARY 1 Full diplomatic relations are established between United States and the People's Republic of China

- JUNE 18 President Carter and General Secretary Brezhnev sign Salt II Treaty in Vienna, Austria
- NOVEMBER 3 Iranian militants overrun the U.S. Embassy in Teheran, taking more than 60 Americans hostage
- 1980 APRIL 24 An attempt to rescue American hostages in Teheran fails
- NOVEMBER 4 Ronald Reagan is elected 40th president. Republicans win control of the Senate for the first time since 1952
- 1981 JANUARY 20 Remaining 52 American hostages in Teheran released minutes after President Reagan takes the oath of office
- APRIL 12 United States launches the world's first reusable spacecraft, space shuttle Columbia, which successfully orbits Earth for two days
- 1983 MARCH 23 President Reagan announces the Strategic Defense Initiative (SDI) research program to explore advanced technologies that would defend against nuclear ballistic missiles
- OCTOBER 21 241 U.S. Marines and sailors, members of a multinational peacekeeping force, in Beirut, Lebanon are killed by a terrorist bomb
- OCTOBER 25 U.S.-Caribbean Security Force lands on Grenada to protect American citizens and restore order after appeal from Organization of Eastern Caribbean States and Governor General of Grenada

1984 FEBRUARY Bruce McCandless and Robert Stewart, astronauts on the space shuttle Challenger, are the first humans to fly free of a spacecraft

- JULY AUGUST The 23rd Summer Olympics are held in Los Angeles, California (as they were 52 years before, in 1932)
- NOVEMBER 6 President Reagan is elected for second term
- NOVEMBER 12-14 In the first operation of its kind, astronauts aboard the space shuttle Discovery fly with self-propelled backpacks to rescue two inoperable communications satellites
- 1985 NOVEMBER 19 President Reagan meets with new Soviet General Secretary Mikhail Gorbachev in Geneva
- 1986 JANUARY 28 After 24 successful shuttle flights, the space shuttle Challenger explodes 73 seconds after takeoff, killing six astronauts and a schoolteacher who was to be the first ordinary citizen flown into space
- APRIL 14 U.S. planes strike targets in Libya in retaliation for terrorist bombings
- JULY 4 The United States celebrates the restoration of the Statue of Liberty, a gift from the people of France in 1886
- OCTOBER 11 At a second summit in Reykjavik, Iceland, President Reagan and General Secretary Gorbachev discuss possible elimination of all nuclear ballistic missiles, but reach no agreements
- 1987 SEPTEMBER The nation celebrates the 200th anniversary of the Constitution of the United States
- DECEMBER 8 At summit meeting in Washington, President Reagan and General Secretary Gorbachev sign treaty eliminating entire class of intermediate-range and shorter-range nuclear missiles

Bibliografía

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1967, trad. 1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BLOOMFIEL, L. (1993). *Language*. Holt. New York.
- BREEN, M. P. (1984). «Process syllabus for the language classroom» en C. J. Brumfit (ed.) *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon Press.
- BREEN, M. P. (1993). «How could we recognise a communicative classroom», *Dunford House papers*. The British Council.
- BROWN, R. (1973). *A First Language*. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.
- BRUMFIT, CH. (1983). *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cup. Cambridge.
- COLL SALVADOR, C. (1986). «Bases psicológicas» en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139.
- COOK, V. (1985). «Universal Grammar and second language learning» en *Applied Linguistics*, Vol. 6, nº 1.
- CORDER, A. P. (1967). «The significance of learners' errors» en *International Review of Applied Linguistics*, V.
- CORDER, A. P. (1978). «Language-learner language» en Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Newbury House. Rowley. Mass.
- CORDER, A. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. OUP, Oxford.
- CHOMSKY, N. (1959). «Review of *Verbal Behaviour* by B. F. Skinner» en *Language*, 35.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT, Cambridge (Massachusetts).
- CHOMSKY, N. (1971). «Recent contributions to the theory of innate ideas» en Searle, J. R. (ed.) *The Philosophy of Language*. Oxford University Press.
- CHOMSKY, N. (1980). *Rules and Representations*. Basil Blackwell, Oxford.
- CHOMSKY, N. (1985). *Knowledge of Language*. Praeger. New York.
- DAKIN, J. (1973). *The Language Laboratory and Language Learning*. Longman.
- DAY, T. (1987). *Positively Healthy*. Stevenage: Jonquil Publishing.
- DULAY, H. y BURT, M. (1973). «Should we teach children syntax?» en *Language Learning*, 23.

- DULAY, H. y BURT, M. (1974). «Natural sequences in child second language acquisition» en *Language Learning*. Vol. 24, nº 1, pp. 37-53.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. OUP, Oxford.
- FELIX, S. (1984). «Two problems of language acquisition: the relevance of grammatical studies in the theory of interlanguage» en Davies, A. y Criper, C. (eds.) *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- GREENBERG, J. (1966). *Universals of Language* (2ª edición). MIT Press, Cambridge. Mass.
- GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills*, Cambridge. Cup.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, London.
- HOLLAND, J. G. y SKINNER, B. F. (1961, trad. 1970). *Análisis de la Conducta*. Trillas, México.
- HUBBARD, P. et al. (1983). *A Training Course for TEFL*. Oxford University Press, Oxford.
- HUBBARD, P. et al. (1983). *A Training course for TEFL*, Oxford. OUP.
- JOHNSON, K. (1980). «Making drills communicative» en *M.E.T.* 7. 4.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1987, trad. 1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona. Laertes.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan.
- LIGHTFOOT, D. (1982). *The Language Lottery*. MIT Press. Cambridge, Mass.
- MALEY, A. y DUFF, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge. CUP.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Secundaria obligatoria: Lenguas extranjeras*, Madrid. MEC.
- PIAGET, J. (1964, trad. 1984). *Seis Estudios de Psicología*. Barral-Labor, Barcelona.
- ROCHER, G. (1973, trad. 1976). *Introducción a la Sociología General*. Herder, Barcelona.
- RUTHERFORD, W. (1982). «Markedness in second language acquisition» en *Language Learning*, 32.
- SACHS, J. (1977). «The adaptive significance of linguistic input to prelinguistic infants» en Snow y Ferguson (eds.) *Talking to Children*. CUP, Cambridge.
- SAMPSON, G. (1980). *Schools of Linguistics: Competition and Evolution*. Hutchinson, London.
- SCHUMANN, J. (1979). «The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature» en Andersen, R. (ed.) *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. TESOL, Washington DC.
- SELINKER, L. (1972). «Interlanguage» en *International Review of Applied Linguistics*. X.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton Century Crofts, New York.
- SKINNER, B. F. (1971, trad. 1977). *Más allá de la Libertad y la Dignidad*. Fontanella, Barcelona.
- SKINNER, B. F. (1974, trad. 1977). *Sobre el Conductismo*. Fontanella, Barcelona.

- SNOW, C. (1976). «The language of the mother-child relationship» en S. Rogers (ed) *They Don't Speak Our Language*. Edward Arnold, London.
- STOCKWELL, R. y BOWEN, J. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago University Press, Chicago.
- STOCKWELL, R.; BOWEN, J. y MARTIN, J. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago University Press, Chicago.
- UNITED STATES INFORMATION AGENCY (USIA) 1988.
- UR, P. (1982). *Discussions that work*, Cambridge. CUP.
- WHITE, L. (1980). *Grammatical Theory and Language Acquisition*. Indiana University Linguistic Club, Bloomington.
- WHITE, L. (1981). «The responsibility of grammatical theory to acquisitional data» en Hornstein y Lightfoot (eds.) *Explanations in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. Longman, London.
- WIDDOWSON, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press, Oxford.
- WILKINS, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold, London.
- WILKINS, D. A. (1974). *Second Language Learning and Teaching*. Edward Arnold, London.
- WRIGHT, A. et al. (1979). *Games for Language Learning*, Cambridge. CUP.



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR