

La importancia de la comunicación en la clase de español como segunda lengua: Actividades y materiales para el aula

Mary Cameron Stark Smith

1. Introducción

Hace muchos años que la idea de aprender una segunda lengua (L2) ha inspirado temor y odio en los corazones de estudiantes estadounidenses. Los estudiantes piensan que no necesitan aprender una L2 porque, “todo el mundo habla inglés.” En su libro *Motivating Language Learners*, Chambers cita el estudio de O’Leary (1998) que muestra que, en algunos casos, los estudiantes tienen razón. Hay por lo menos un billón y medio de personas que hablan inglés en el mundo y 40% de los europeos también lo hablan. Chambers indica que los estudiantes de Inglaterra se quejan que no disfrutaban de sus clases de una L2 y que las clases son irrelevantes en sus vidas. Con esta actitud de los anglohablantes, se enfrentan los maestros de español y otros idiomas con el problema de la motivación de aprender las lenguas. Sin embargo, los maestros de español en los Estados Unidos pueden beneficiarse de la abundancia de hispanohablantes y la posible necesidad de que sus estudiantes tengan que comunicarse con ellos. Chambers (2000) cita las experiencias de estudiantes que tienen interés en el aprendizaje de lenguas al principio de sus estudios, pero con el tiempo pierden su interés a causa de experiencias malas y aburridas en la clase. La falta de motivación en combinación con posibles malas experiencias en los cursos anteriores, forman un obstáculo entre los maestros de español y su propósito: la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, hay esperanza para los maestros contemporáneos.

Chrestomathy: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston
Volume 1, 2002: pp. 232-262

© 2002 by the College of Charleston, Charleston SC 29424, USA.

All rights to be retained by the author.

Las renovaciones recientes en el método de enseñar una segunda lengua han creado un ambiente para la motivación y el éxito en las clases de español y otras clases de segunda lengua por todo el mundo. Estos movimientos recientes han puesto a la comunicación en el centro de la enseñanza de las lenguas. El propósito del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas es la comunicación; por eso, alguien que enseña el español necesita enfocarse en la comunicación y todos los elementos para lograrla.

2. Métodos

Shrum y Glisan (2000) en *The Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction* revelan la historia de la enseñanza de segunda lengua en los Estados Unidos. Según las autoras, ha habido muchas innovaciones y problemas en el área desde los años sesenta, es decir, los investigadores de la enseñanza del pasado sí se dieron cuenta de que sus métodos no funcionaban. En la historia de los estudios pedagógicos, había muchos métodos nuevos, cada uno prometiendo ser la solución para todos los problemas. Algunos de ellos no funcionaban y sólo se utilizaron por unos años. Por ejemplo, el “método silencioso” [Silent Way], usado en los años 1972-1973, proponía que se usaran las varillas de Cuisenaire para enseñar el vocabulario y la estructura. Los estudiantes eran responsables de aprender y corregirse a sí mismos. Otros métodos tenían buenos elementos. En los años ochenta, se enfocaron en la competencia de los estudiantes en cuanto a las lenguas en general. Introdujeron textos auténticos y la metodología comunicativa de segunda lengua. A través de todos los movimientos, se avanza a lo que se tiene hoy. Ha habido una progresión desde los métodos que se enfocaban sólo en la gramática y la repetición a los métodos contemporáneos en los cuales los estándares nacionales, propuestos por ACTFL, obligan a enfocarse a los maestros en las “5 C’s.” Las “5 C’s” son la comunicación, la cultura, las conexiones, las comparaciones y la comunidad. Se puede considerar a la comunicación como el estándar central porque a través de ella se pueden obtener las otras.

Desde los años setenta, los investigadores se dieron cuenta que la comunicación era el aspecto más importante de la lengua. Sin embargo, cómo se enseñaba era un problema. Shrum y Glisan (2000)

expresan la importancia de la comunicación en las clases de L2 y en el mundo exterior. En el pasado, las clases estaban basadas sólo en la gramática y su estructura. Con el nuevo énfasis en la comunicación, los maestros tienen un dilema: necesitan hacer una clase comunicativa pero también necesitan enseñar la gramática. Algunos han propuesto que no se enseñe la gramática y que la gramática se obtenga de manera inductiva por el “método natural” [Natural Approach] de Terrell (1982). Sin embargo, Shrum y Glisan (2000) indican que los estudios muestran la necesidad de incorporar la gramática en las clases de segunda lengua. En la investigación de Ellis (1998), se ve que cuando los estudiantes hayan analizado el material de un estudio de gramática, pueden usarlo de una manera automática después de usarlo para relacionarse con otros. En el estudio de Rutherford (1998), se ve que la instrucción de la gramática satisface una parte del estándar, “las comparaciones” de ACTFL. Los estudiantes pueden usar la gramática como un “mapa lingüístico” (Shrum y Glisan, p. 148) para guiarlos a través de la lengua. Sin las estructuras enseñadas de la gramática, los estudiantes juntarían palabras y frases sin significado. Es importante que los maestros se den cuenta que la única manera en que los estudiantes van a internalizar las reglas de la gramática será cuando ellos tengan que usarlas en una situación comunicativa.

2.1 Método Comunicativo

Para enseñar todos los elementos de la gramática y el vocabulario, Lee y Van Patten (1995) explican el método comunicativo en su libro *Making communicative language happen*. Ponen énfasis en la secuencia de aprendizaje y el rol del material que se internaliza en ella. Es importante que el *input*, o la información que los estudiantes reciben, sea algo que los estudiantes comprenden y que sea relevante al mundo en que viven. Antes de que alguien pueda producir una lengua, se necesita tener material comprendido en su sistema lingüístico. El modelo de Lee y Van Patten es como una casa en la cual se necesita una base firme antes de poder construirla.

Hatch (1983) identifica las siguientes características de *input* en la segunda lengua: los maestros necesitan hablar lentamente, el vocabulario es más simple e incluye las mismas palabras, se emplean los

movimientos cuando se habla, las oraciones son cortas y siguen una estructura similar y el estudiante debe tener opciones en la conversación. Van Patten y Lee (1995) indican que, de toda la información que recibe un estudiante, sólo se puede entender e internalizar una parte. Lo que se internaliza se llama el *intake*. De esta información el estudiante forma su sistema lingüístico y puede responder. Lo que se produce se llama *output*. El maestro de español necesita darse cuenta de toda su forma de hablar en la clase. Debe usar vocabulario y gramática que los estudiantes puedan comprender. Los maestros del pasado requerían que sus estudiantes pudieran producir antes de que tuvieran el material necesario para comunicarse y formar el discurso. También, es importante que los ejercicios sigan la secuencia del aprendizaje. En este método, al principio los estudiantes no necesitan producir. En cambio, sólo deben escoger entre materiales presentados en las formas correctas. Luego, ellos pueden producir material a través de los ejercicios mecánicos. Al final del proceso, los estudiantes pueden participar en actividades comunicativas.

El problema, que motivó a los que proponen que no se enseñe la gramática, es que la mayoría de los ejercicios de gramática no establece la relevancia ni comunica nada. Los ejercicios tradicionales se componen de oraciones independientes que hablan de personas y lugares que no existen ni les importan a los estudiantes. Otro problema es que los estudiantes no tienen que comprender el ejercicio para obtener las respuestas correctas (Lee y Van Patten, 1995). Un ejemplo típico inventado por mí para mostrar un ejercicio en el que el estudiante no tiene que comprender nada para responder correctamente es el siguiente:

Escoge el pronombre correcto para cada oración

1. _____ vengo a clase a las ocho.
2. _____ trabajas en la biblioteca.
3. _____ corre cada día.

En este ejemplo, los estudiantes no necesitan comprender nada de la oración para saber que las respuestas son “yo, tú y él.” Solamente necesitan ver las conjugaciones para escoger el pronombre correcto. Este ejercicio no funciona tampoco porque las oraciones no tienen

ninguna conexión ellas. No hay un contexto para juntar a los sujetos de las oraciones y las instrucciones indican que lo importante del ejercicio son los pronombres. Los estudiantes saben que el significado de la oración no importa porque no necesitan comprenderlo para responder correctamente.

Van Patten y Lee (1995) proponen un método nuevo para enseñar la gramática. Su método está basado en el hecho que los estudiantes aprenden los elementos de vocabulario antes de los elementos de gramática. Cuando hacen un ejercicio, los estudiantes van a tratar de responder sin comprender los elementos estructurales de éste. Por eso es importante que los maestros usen ejercicios en los cuales los estudiantes comprendan la oración y la gramática para responder correctamente. En las primeras actividades, los estudiantes no necesitan producir nada, pero tienen que comprender la estructura y los elementos gramaticales. Las actividades de input pueden consistir en escoger entre dos opciones, hacer asociaciones y escoger alternativas. Es importante que sólo se presente un aspecto cada vez. De esta manera, el maestro sabe que el estudiante comprende el elemento. También, los estudiantes deben usar el input para escoger la respuesta correcta. En el siguiente ejercicio del libro *¿Sabías que...?* (Van Patten, Lee y Ballman 2000, p. 136), se enseñan los elementos gramaticales con un método comunicativo:

¿Cuál de las siguientes oraciones describe tu situación?

Sobre tus hermanos

1. Mi(s) hermano(s) (hermana[s]) y yo no parecemos.
2. Me parezco sólo a uno de mis hermanos (una de mis hermanas).
3. Soy idéntica/o a uno de mis hermanos (una de mis hermanas).
4. No me parezco a ninguno de mis hermanos (ninguna de mis hermanas).

Este ejercicio es un ejemplo del método que ejemplifica sus características principales. Primero, se nota que el estudiante no puede responder a las preguntas de una manera lógica sin comprenderlas. Se

necesita entender el vocabulario y la gramática para contestarlas. Si el estudiante no pudiera distinguir entre los miembros de la familia, o si no reconociera los pronombres reflexivos, no contestaría con la respuesta correcta. También, es importante que se note la estructura del ejercicio. En la lección llamada “¿A quién te pareces?” de la que viene este ejercicio, los estudiantes aprenden los adjetivos de apariencia y los verbos reflexivos. El ejercicio es uno de las primeras actividades después de recibir el input inicial en forma de un dibujo de personajes con características diferentes. Los estudiantes no tienen que escribir ni producir nada. Solamente escogen las respuestas que corresponden a su situación. De esta manera, el ejercicio es un buen ejemplo de los ejercicios mecánicos y sigue la secuencia de aprendizaje que Van Patten y Lee (1995) desarrollan en *Making communicative language happen*.

Otro aspecto que caracteriza al ejercicio como un ejemplo del método comunicativo es el tema que tiene que ver con la vida diaria de los estudiantes. En vez de presentar a una familia que no existe y que no tiene ninguna relevancia desde la perspectiva del estudiante, los estudiantes hablan sobre sus propias familias. De esta manera, le interesa más al estudiante porque tiene relevancia en su propia vida. El libro *¿Sabías que...?* (Lee, Van Patten y Ballman, 2000) emplea el método comunicativo en su forma completa. La lección en la cual aparece este ejercicio empieza con dibujos con vocabulario y explicaciones sobre las características físicas. Luego, los estudiantes tienen algunas actividades mecánicas y finalmente tienen ejercicios en los cuales tienen que crear un discurso original en la forma escrita y oral. Todo el material pertenece al mismo tema y tiene relevancia para el estudiante. Por el progreso natural que sigue la secuencia de aprendizaje y el tema que la une, se puede considerar esta lección como un buen ejemplo de cómo se emplea el método comunicativo.

Shrum y Glisan (2000) en *Teacher's Handbook* introducen otro aspecto de enseñar la gramática. Expresan la importancia de la gramática para aprender una lengua y la necesidad de enseñarla. Su teoría está basada en la idea que introdujo Krashen (1982). Los estudiantes sólo internalizan las estructuras de la gramática si tienen que usarlas en discursos y otras situaciones comunicativas. De esta manera, se junta la gramática con la comunicación de modo que una no puede existir en la

clase sin la otra. Según ellas, hay dos métodos de enseñar la gramática. Puede ser *implícita*, en la cual los maestros no les señalan las reglas a los estudiantes y los estudiantes necesitan aprenderlas en el contexto del material o puede ser *explícita*, en la cual los maestros les señalan las reglas a los estudiantes. Si se enseñara la gramática de una manera *implícita*, muchos estudiantes no se darían cuenta de las reglas y estructuras del material. De la misma manera, si se enseñara la gramática explícitamente sin establecer relevancia ni comunicación, los estudiantes no la aplicarían a su sistema lingüístico.

Para resolver los dilemas entre la manera implícita y explícita, el modelo "PACE" de Shrum y Glisan (2000) tiene algunos elementos claves que se pueden aplicar al método comunicativo. En el modelo, la clase progresa a través de cuatro etapas: 1) **P**: presentar; 2) **A**: atención; 3) **C**: co-construir; 4) **E**: extender. El progreso sigue las ideas de Van Patten y Lee (1995). Primero, el maestro presenta el *input* a los estudiantes en la forma de un cuento u otro material auténtico. Luego, se clarifican los puntos importantes. En la etapa tres, los estudiantes y el maestro trabajan juntos para adivinar las formas y estructuras de la gramática. Finalmente, los estudiantes participan en las actividades comunicativas y creativas.

Puede haber problemas con el modelo "PACE" en la primera etapa. Si los estudiantes no comprenden el cuento o discurso, no hay *input* comprensible. Sin embargo, este método emplea muchos elementos del método comunicativo. También la idea de co-construir las reglas funciona para establecerlas más firmemente. Los estudiantes en esta situación no son pasivos, sino que trabajan con los maestros para investigar las reglas de la lengua y desarrollar su sistema lingüístico.

Todas estas fuentes de información les dan a los maestros de español muchas teorías y técnicas que se necesita para incorporar en la clase. También los maestros tienen que incluir las "5 C's (comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidad)" nombradas por ACTFL. Con estos estándares de ACTFL, los maestros tienen que seguir las reglas establecidas por su propio estado que expanden las "5 C's" e identifican lo que se necesita obtener en cada nivel de competencia. Sin embargo, la pregunta es, "¿Cómo puedo aplicar todo lo que he aprendido en mi propia clase?" Para ilustrar este dilema, se incluye el

siguiente modelo de plan de clase y una lección que aparecería en una unidad temática sobre los fines de semana.

3. Plan de clase

Con el método comunicativo, hay un progreso establecido por la secuencia de aprendizaje que se tiene que seguir en cada lección. Se puede aplicar el ciclo de *input > intake > output* en el horario de enseñar. En la aplicación, hay más estructura y la clase sigue un plan constante en el cual los estudiantes pueden estar cómodos. Este ciclo establece el orden de la clase. Los estudiantes no estarán preocupados por el horario ni confundidos por un maestro que nunca sigue un plan.

Ejemplo del ciclo de enseñar:

1. Corregir la tarea (ejercicios mecánicos del material anterior)
2. Ejercicios comunicativos
3. Introducir material nuevo
4. Tarea (para hacer en casa) de ejercicios mecánicos

La primera etapa de la clase corresponde a los ejercicios mecánicos del libro o de creación del maestro. En las escuelas secundarias es importante repasar la tarea. En las clases de la Sra. Badger en Drayton Hall Middle School se corrige la tarea del día anterior antes de presentar información nueva (observación personal, 1 de febrero, 2001). Estos ejercicios son la base de lo que sigue en el resto de la clase. Por eso, es importante que cada estudiante comprenda lo que ha hecho la noche anterior. También se observa en muchas de las clases que los maestros emplean la tarea como una parte importante de la nota de participación. Se puede corregir todos juntos como clase y dar oportunidades para que los estudiantes hablen. Si los ejercicios son relevantes para los estudiantes, querrán hablar sobre ellos y compartirlos con sus compañeros. De repente, si son irrelevantes, los maestros no consiguen mantener la atención de sus estudiantes. Otra posibilidad es que los estudiantes trabajen en grupos de dos o tres para corregir una parte de la tarea y presentarla a la clase. Lo que importa más es que los estudiantes participen en la corrección y la comunicación durante la corrección de la tarea.

En la segunda etapa del ciclo hay ejercicios comunicativos que corresponden al *output* en la secuencia de aprendizaje. Después de corregir la tarea con los ejercicios mecánicos, los estudiantes están listos para tratar de aplicar lo que han aprendido de forma comunicativa. Se debe pasar la mayoría de la clase haciendo estos tipos de ejercicios donde se aplican las estructuras de gramática y elementos del vocabulario a la lengua comunicativa. Es muy importante que el maestro se prepare para esta etapa si no puede haber caos si los estudiantes no tienen bastante instrucción. Los estudiantes necesitan tener una estructura y un maestro como guía. Algunos maestros temen que van a perder el control, sin embargo, con la estructura viene el orden. Aunque no haya calma, los estudiantes se beneficiarán.

La tercera etapa del ciclo es la introducción del material nuevo que corresponde al *input* comprensible. El tiempo que la etapa requiere depende de lo que se cubre. Cuando se introduce el material, se necesita hacerlo de una manera que corresponde a los modos propuestos por el método comunicativo. La forma del *input* puede ser un texto, un dibujo, o cualquier material oral. La profesora Ruth Mercado del College of Charleston combinó material oral con objetos que vienen de las culturas hispanas. Usó un plátano verdadero para que los estudiantes pudieran experimentar un elemento auténtico de la comida hispana (observación personal, 12 de febrero, 2001). En el texto *¿Sabías que...?* (2000), se usan muchas combinaciones de las formas en el mismo ejemplo de *input*. Por ejemplo, los estudiantes pueden ver un dibujo de un personaje, leer las palabras que él dice a la misma vez que escuchan las palabras cuando los maestros leen en voz alta. De esta manera, los estudiantes tienen la mejor oportunidad de comprender el *input* porque lo han recibido de tres formas.

Finalmente, el maestro les da la tarea para la próxima noche a los estudiantes antes de que salgan de la clase. La tarea contiene los ejercicios mecánicos que los estudiantes hacen solos. La profesora Ruth Mercado del College of Charleston comentó que a ella le funciona que los estudiantes hagan estos ejercicios mecánicos en casa para que puedan pasar la mayoría de su clase participando en los ejercicios comunicativos (comunicación personal, 12 de febrero, 2001). En las clases de español del Dr. Bell en la escuela secundaria West Ashley

High School, los estudiantes sólo vienen a clase un día sí, un día no (observación personal, 16 de enero, 2001). No participan en los ejercicios comunicativos ni reciben *input* comprensible diariamente. Por eso, los maestros necesitan pasar el máximo tiempo con los ejercicios comunicativos y no los mecánicos. Cuando los estudiantes cumplen la cuarta etapa y tienen su tarea para la próxima clase, están listos para empezar el ciclo de nuevo en la clase siguiente.

Con la estructura del ciclo para organizar el tiempo en la clase, los maestros todavía tienen que escoger el material para la clase. Mercado dice que muchos de los textos de español no siguen una secuencia lógica (comunicación personal, 12 de febrero, 2001). Es posible que un ejercicio tenga diez oraciones sobre temas y personas diferentes que no tienen ninguna relevancia en la mente del estudiante. A continuación, hay un ejercicio típico creado por mí para mostrar que no hay contexto:

Completa las siguientes oraciones con la forma correcta de ser.

1. Yo _____ un estudiante.
2. Tú _____ el chico más alto de tus amigos.
3. María _____ muy bonita.
4. Nosotros _____ norteamericanos.

Se ve en este ejercicio cuatro oraciones sin conexiones entre sí. Cuando el estudiante lo encuentra solamente llena los espacios e inmediatamente lo olvida porque no lo relaciona con su vida ni con nada que haya estudiado antes.

En su ensayo "Meeting the challenge: developing the 3 Cs curriculum," D. Coyle (2000) se refiere a la importancia de establecer relevancia y contexto en los ejercicios. Los estudiantes no internalizan lo que no les importa. Por eso, Mercado (comunicación personal, 12 de febrero, 2001) propone las unidades temáticas que se ve en textos como *¿Sabías que...?* (2000). En sus clases de los primeros niveles de español, Mercado ha experimentado un gran éxito con este texto. En su segundo semestre de español, los estudiantes de Mercado estaban hablando en oraciones completas sobre material que les importa: la comida. Mercado explica que las unidades temáticas establecen una

relevancia para los estudiantes, todas las lecciones se centran alrededor de un tema y es más fácil que los estudiantes formen conexiones entre los elementos diferentes de la lengua.

Con este estilo de enseñar, los maestros no están motivados por la gramática sino por el tema. Después de establecer un tema que les interese a sus estudiantes, los maestros tienen que escoger los elementos del vocabulario que pertenecen a su tema. En textos como *¿Sabías que...?* (2000), el trabajo ya está hecho. En la unidad tres llamada "En la mesa" algunos de los elementos de la gramática que enseña son objetos indirectos, el "se" impersonal y la "a" personal entre otras estructuras. Junto con la gramática, hay vocabulario de tipos de comida, las costumbres, las bebidas y las diferencias entre las culturas latinas y la estadounidense.

4. Lección original típica de una unidad temática

A continuación, se ha compuesto un ejemplo de una lección que puede aparecer en una unidad temática original sobre los fines de semana. En esta unidad se ven las conexiones entre el tema y los ejercicios de gramática. Algunas funciones comunicativas que se necesitan para hablar sobre los fines de semanas son expresar gustos, planes futuros y actividades en el presente. Para expresar estas funciones comunicativas, se necesita usar los elementos de la gramática que corresponden a ellas. Para seguir las sugerencias del método comunicativo (Van Patten y Lee, 1995), sólo se presenta un elemento





en cada lección y se desarrolla a través de la secuencia de *input* > *intake* > *output*. Se demuestra un tipo de *input* en el siguiente ejemplo que presenta la estructura gramatical, “ir a + infinitivo” para el nivel uno en una escuela secundaria:

4.1. Lección 1: ¿Qué vas a hacer?

En este ejemplo de *input*, se establece el contexto para los siguientes ejercicios. Se ve a dos jóvenes hablando sobre sus fines de semana. Cuando los estudiantes lo ven, pueden relacionarse con Rodrigo y María. Cuando los maestros presentan un diálogo como éste, es importante que los estudiantes puedan *ver* los dibujos para comprender el vocabulario, *leer* las palabras para fijarse en como se escriben y *oírlo* para saber la pronunciación. En la clase de la Sra. Amy Badger (observación personal, 1 de febrero, 2001), la maestra usa tarjetas con dibujos para el vocabulario. Primero, los estudiantes ven el dibujo, luego ven la palabra escrita en español a la misma vez que la pronuncian. Aunque fue un ejercicio para enseñar el vocabulario, se puede emplear la misma técnica con nuevas estructuras de gramática.

La Lección 1 “¿Qué vas a hacer?” es una lección típica de una unidad temática sobre los fines de semana. En ella, los estudiantes aprenden la estructura de *ir a + infinitivo*. Con el nuevo elemento de gramática, los estudiantes empiezan a comprender los significados de los verbos en su forma de infinitivo. Cuando los estudiantes llegan a la lección sobre las conjugaciones, ya van a saber los verbos y no tendrán que preocuparse con el aprendizaje de vocabulario nuevo sino sólo con las estructuras gramaticales. En el ejemplo de *input* se presenta a algunos personajes que se pueden mantener a través de la lección. Los estudiantes conocen a Rodrigo y María, y los maestros pueden hablar sobre ellos en sus ejemplos. En vez de presentar oraciones sin significado para los estudiantes, los maestros pueden usar el ejemplo de Rodrigo y María con el cual los estudiantes ya están familiarizados.

En la secuencia de *input* > *intake* > *output*, la primera etapa es la información que los estudiantes reciben. En el ejemplo de María y Rodrigo, el *input* es el diálogo entre los jóvenes. Sin embargo, los estudiantes no van a internalizar todo eso. Por eso, Van Patten y Lee (1995) clarifican la segunda etapa: *intake*. *Intake* es la información que

los estudiantes internalizan. Los maestros tienen que estar seguros que los estudiantes han recibido el material importante, y para hacerlo, se usan ejercicios mecánicos. En los primeros ejercicios mecánicos, los estudiantes no tienen que producir sino reconocer el material de la lección. La forma de este tipo de ejercicio puede ser “cierto o falso,” “asociación” o “respuesta múltiple.” En cada uno de estos tipos, los estudiantes indican su respuesta sin tener que escribir material original. Lo importante es que los estudiantes sólo tengan que escoger y no producir. En el siguiente ejercicio original, Ejercicio A de la Lección 1, se nota que las formas correctas de los verbos están ya proporcionadas. La actividad examina la comprensión del contenido de los estudiantes en vez de los aspectos gramaticales. Las instrucciones están escritas en inglés porque este tipo de ejercicio es para un nivel elemental.

Ejercicio A ***¿Qué van a hacer ustedes?***

You are trying to organize your weekend by figuring out what everyone else is doing. Tell whether the following statements are true for this coming weekend. Check *cierto* for true and *falso* if false.

Cierto	Falso	
		Yo voy a estudiar.
		Mi madre va a limpiar la casa.
		Mis hermanos van a jugar el fútbol.
		Mi padre va a trabajar el sábado.
		Mi familia y yo vamos a visitar a los abuelos.

Hay varios elementos que identifican este ejercicio como uno que sigue el método comunicativo. Los estudiantes escogen entre cierto y falso y las formas correctas ya están proporcionadas. Luego, se ve que el material pertenece al estudiante. Ellos tienen que comprender las oraciones para responder de una manera lógica. Cuando la clase

revisa el ejercicio, los maestros pueden hacerles preguntas a los estudiantes sobre sus respuestas. En su modelo, "Planes de lección" [lesson plans], la Dra. Shawn Morrison (1999) pone énfasis en la etapa llamada "comprensión rápida" [check]. Antes de continuar con la lección, es importante que los maestros estén seguros que la mayoría de sus estudiantes comprende el material nuevo. Por ejemplo, si los estudiantes escogen "cierto" para la oración "Voy a estudiar," los maestros pueden preguntarles, "Ah, ¿vas a estudiar este fin de semana? ¿Qué clase?" De esta manera, el ejercicio motiva la comunicación entre los estudiantes y los maestros, y así los maestros pueden estar más seguros que hay comprensión.

Es importante que el ejercicio se aplique o sea relevante a las vidas de los estudiantes. En algunos ejercicios de la lección, se habla sobre María y Rodrigo. Se usan los dos personajes para juntar todos los elementos de la lección. Sin embargo, para ser una lección comunicativa, el enfoque tiene que estar también en los estudiantes y en sus vidas. En este primer ejercicio, los estudiantes empiezan a pensar en sus vidas personales y cómo se puede aplicar estos elementos de vocabulario y gramática a ellos mismos. También, este ejercicio los prepara para los siguientes ejercicios comunicativos de la lección en los cuales ellos van a escribir y hablar sobre sus propios planes para el fin de semana. Ellos ven las formas correctas que se usan para hablar sobre los amigos y los miembros de su familia.

En las lecciones de las unidades comunicativas, cada ejercicio añade al material del ejercicio anterior. Sin embargo, no es suficiente que haya sólo un ejercicio antes de que los estudiantes tengan que producir el material nuevo. Una manera de mantener el interés durante estos ejercicios mecánicos es variarlos. Los ejercicios pueden enfocarse en diferentes elementos del material y pueden utilizar diferentes formas. Por ejemplo, en el primer ejercicio los estudiantes tienen que escoger entre *cierto* y *falso*. Si los siguientes ejercicios son ejemplos de *asociación* o de *elección múltiple*, se puede usar el mismo material y los estudiantes no estarán aburridos. De esta manera los estudiantes tienen tantos ejercicios de *intake* que se familiarizan con el material antes de tener que producir.

En el ejercicio que sigue, “¿Quién va a hacerlo?” se vuelve al diálogo de María y Rodrigo. Hay varios beneficios de este tipo de ejercicio. Los estudiantes todavía no tienen que producir, sin embargo, tienen que reconocer el vocabulario de la lección. También este ejercicio permite que los estudiantes vean las diferentes combinaciones de las conjugaciones de “ir” con los infinitivos del vocabulario. De esta manera, se dan cuenta que pueden usar las formas de “ir” con cualquier verbo. Hay más ejemplos de las combinaciones correctas para que los estudiantes puedan usarlos cuando empiecen a progresar a la tercera etapa de la secuencia de aprendizaje, *output*.

Ejercicio B

¿Quién va a hacerlo?

After talking with María, Rodrigo forgot who is going to do what! Help him to match the correct people with what they are planning to do this weekend.

1. María
 - a. va a caminar por el parque.
 - b. va a jugar el fútbol.
 - c. va a trabajar en el supermercado.
2. Los hermanos de María
 - a. van a cantar en la iglesia.
 - b. van a jugar el béisbol.
 - c. van a sacar unas fotos.
3. Yo (Rodrigo)
 - a. voy a estudiar.
 - b. voy a nadar en la piscina.
 - c. voy a descansar.
4. María y su madre
 - a. van a comprar unos zapatos.
 - b. van a cantar en la iglesia.
 - c. van a limpiar la casa.
5. La madre de María
 - a. va a descansar.

- b. va a jugar el fútbol.
- c. va a cocinar la cena.

Con esta actividad, los estudiantes se enfocan en el significado de las oraciones. Los maestros pueden estar seguros que los estudiantes comprenden lo que han recibido antes en el *input*. Para los estudiantes, está claro que la información presentada en el *input* es importante. Rodrigo y María son personajes importantes que los estudiantes necesitan recordar y que van a aparecer a través de la unidad. De esta manera, los estudiantes saben que cada oración importa en las actividades que siguen y que necesitan prestar atención. Se puede considerar la actividad como otra de “comprensión rápida” (Morrison, 1999) porque los estudiantes tienen que comprender lo que han leído para responder.

La actividad combina los elementos gramaticales de la estructura de “ir a + infinitivo” con los elementos de vocabulario que presenta la lección. El vocabulario de la lección tiene palabras de lugares, tiempo y verbos de acciones que se hacen durante un fin de semana. Los estudiantes ven las palabras en un marco natural antes de verlas en forma de lista. El contexto está establecido y los estudiantes pueden juntar las palabras con los dibujos del *input* y la historia de Rodrigo y María. Morrison (1999, p. 69) propone que todo el vocabulario debe ser presentado *en contexto*. Ella enfatiza que sólo se presente de diez a quince palabras nuevas cada vez y que se establezca un contexto real. Se puede hacer en forma de diálogo, una carta u otra manera auténtica, pero no se debe usar las listas de vocabulario antes de establecer el contexto. Todos los ejercicios anteriores de la unidad sobre los fines de semana están incluidos para que los estudiantes reconozcan el vocabulario en su contexto y puedan utilizarlo después. Morrison propone que, con el contexto, los estudiantes van a aprender el vocabulario más rápido de lo que lo aprenderían con los métodos tradicionales de listas y pruebas de vocabulario.

Cuando los maestros están seguros que los estudiantes han internalizado lo importante del *input*, pueden progresar a los ejercicios mecánicos de *output* (Van Patten y Lee, 1995). En la etapa de *output*, los estudiantes progresan desde los primeros ejercicios mecánicos en los cuales sólo escriben una palabra o frase a los ejercicios en los cuales los

estudiantes escriben oraciones cortas, a los ejercicios comunicativos en los cuales los estudiantes escriben o hablan con material original que comunica algo al receptor. En esta secuencia, los estudiantes tienen que progresar poco a poco. Shrum y Glisan (2000) identifican las cinco hipótesis de Krashen (1982) en su “modelo monitor” [model monitor]. En la cuarta hipótesis del “modelo monitor” los estudiantes aprenden mejor cuando el *input* les interesa y es un poco más difícil de lo que ya comprenden. Este concepto se llama “*i + 1*.” De esta manera, los maestros pueden construir una lección en la cual cada ejercicio añade al anterior.

En el siguiente ejercicio, Ejercicio C, “¿Qué van a hacer ustedes?”, los estudiantes empiezan a producir. Sin embargo, lo que producen no es la estructura nueva de gramática, sino los infinitivos que aprenden del vocabulario. En este ejercicio, los estudiantes pueden observar la estructura de “ir a + infinitivo” otra vez y tienen que comprender los pronombres y el vocabulario. Los estudiantes se enfocan en sus planes para el fin de semana y los planes de sus familias y amigos. Ellos pueden construir estas oraciones originales y comunicativas sobre sí mismos con la ayuda del ejercicio. Esto los prepara para hacer sus ejercicios comunicativos al final de la lección. Ellos observan las oraciones correctas sobre sí mismos y luego, pueden usarlas como guía. De esta manera, los estudiantes comunican algo original y personal al lector aunque no tienen que producir las estructuras completas.

Ejercicio C **¿Cuáles son los planes?**

You are talking on the phone with a friend about your plans for the weekend. Complete the following sentences with the correct information for what your family and friends will be doing this weekend.

Yo voy a _____.

Mi mejor amigo(a) va a _____.

Mi madre va a _____.

El sábado, mi padre va a _____.

El domingo, mi familia y yo vamos a _____.

Mis hermanos van a _____.

En esta actividad los estudiantes dan mucha información en la cual los maestros pueden basar la discusión de la clase. Cuando los estudiantes comparten lo que van a hacer, los maestros pueden preguntarles sobre sus planes personales para el fin de semana. Para hacerlo, los maestros establecen un contexto auténtico y relevante para los estudiantes. En la clase de la Sra. Badger, se utiliza esta técnica de comunicación con la gramática nueva sobre temas relevantes (observación personal, 1 de febrero, 2001). La clase es de nivel uno y se compone de jóvenes de trece o catorce años. Al principio de cada clase, ella les hace, “Preguntas personales” a los estudiantes. Utiliza el material que los estudiantes han cubierto en las clases anteriores para hacerles preguntas a los estudiantes sobre sí mismos. Los estudiantes responden y tienen una buena oportunidad para conversar de una manera auténtica con el material de la clase. Aunque es bastante temprano en la lección para que los estudiantes respondan con oraciones originales y espontáneas, los estudiantes ya tienen las respuestas delante y pueden practicar la pronunciación de las palabras y compartir información original.

En el siguiente ejercicio, Ejercicio D, “¿Con quién vas a hacerlo?”, los estudiantes empiezan a hablar y producir la nueva estructura *ir a + infinitivo* por primera vez. Shrum y Glisan (2000) identifican muchos métodos para hacer actividades orales. En las actividades de *falta de información*, lo que importa es que falte información entre los estudiantes y así necesitan comunicarse para obtenerla. Los maestros pueden organizar la clase en parejas o grupos pequeños para hacer la mayoría de los ejercicios. Una actividad que examina la habilidad del estudiante de pensar de manera crítica y comunicarse en la L2, es *la*

solución de problemas [problem solving] en la cual los estudiantes trabajan juntos para resolver un dilema. Para ser un ejercicio de *falta de información*, cada estudiante tiene que poseer información que el otro no tiene para completar la actividad.

Trabajando en parejas, los estudiantes pueden hacer otro tipo de actividad, la entrevista. En la entrevista es importante que los maestros den las preguntas dirigidas para guiar a los estudiantes. En esta actividad, los estudiantes comparten sus descubrimientos con la clase (o los maestros) al final. También, hay los ejercicios de *situaciones* en los cuales los maestros dan a los estudiantes una situación auténtica y los estudiantes tienen que construir un diálogo o una manera de reaccionar sobre ella. Este tipo de ejercicio es bueno para que los estudiantes practiquen cómo se responde a situaciones comunes para sobrevivir en la cultura de la L2 (Shrum y Glisan, 2000). De esta manera, los estudiantes pueden anticipar las preguntas y respuestas necesarias para comunicarse con un doctor, un policía, un camarero y otras personas en la cultura de la L2. El Ejercicio D es un ejemplo de las actividades de movimiento (p. 198). En este tipo de ejercicio, los estudiantes se levantan para encontrar a otros estudiantes para obtener la información necesaria.

Antes de que los estudiantes empiecen a circularse o sepan lo que van a hacer en la actividad, los maestros necesitan dar estas instrucciones a ellos: “Miren la lista de verbos en su sección de vocabulario. Cada uno de ustedes necesita escoger siete verbos sobre lo que van a hacer este fin de semana y escribirlo en su hoja de papel. Por ejemplo, si alguien va a caminar por el parque (o cualquier otra actividad) necesita escribir ‘caminar’ en su hoja. Empiecen.” Con estas instrucciones, los estudiantes tienen un ejemplo para seguir. Los maestros necesitan dar las instrucciones antes de que los estudiantes sepan la actividad para que ellos comuniquen lo que van a hacer y no escriban lo que sus compañeros van a hacer. Cuando los estudiantes han escogido siete actividades que van a hacer el fin de semana, los maestros dan la hoja con la actividad escrita a los estudiantes.

Ejercicio D

¿Con quién vas a hacerlo?

You have just decided what you are going to do this weekend. Now you have one more problem: With whom are you going to do it? On this sheet of paper, write the list of the **seven** things that you are going to do this weekend. Your goal is to find another person in the class who is going to do the same thing. To do that, you need to ask your classmates if they are going to do the same activities as you are. When you find the person that matches the activity, write their name in the blank after “con (with).”

Ejemplo:

Estudiante 1: María, ¿vas a ver una película el fin de semana?

Estudiante 2: Sí, voy a ver una película.

Estudiantes 1 y 2: ¡Vamos juntos (together)!

Yo voy a _____ con_____.

Yo voy a _____ con_____.

Yo voy a _____ con_____.

Yo voy a _____ con_____.

Yo voy a _____ con_____.

Yo voy a _____ con_____.

Yo voy a _____ con_____.

El Ejercicio D ofrece a los estudiantes una oportunidad para comunicarse. A la misma vez, el ejercicio da estructura para guiarles. Primero, los estudiantes escogen lo que van a hacer el fin de semana de la lista de vocabulario. Luego, escriben la oración que van a comunicarles

a sus compañeros al final. De esta manera, los estudiantes no empiezan a crear oraciones completas sin preparación. Ellos pasan por las etapas y al final pueden estar seguros de su discurso. Este ejercicio los prepara para que se comuniquen espontáneamente más tarde en la lección. Los estudiantes pueden estar orgullosos de sus conversaciones con los compañeros y de su habilidad de usar la nueva estructura sin temer que sus respuestas sean incorrectas. Este ejercicio es una buena transición entre los ejercicios mecánicos y los comunicativos.

Otro aspecto del Ejercicio D que ayuda a los estudiantes es el contexto. Cada semana los estudiantes deciden con quién van a hacer sus planes. Por eso, comprenden el contexto familiar que el ejercicio presenta. Aunque los estudiantes no se comunican de un modo natural, todavía pueden contar sus planes verdaderos a sus compañeros. Coyle (2000) identifica el contexto y el contenido como los dos elementos más importantes para el progreso de la instrucción de lenguas secundarias en el siglo XXI. El contenido y el contexto relevantes motivan a los estudiantes y les muestran la importancia de aprender lenguas. Coyle (2000) propone que el contexto de un ejercicio necesita ser algo que se aplique directamente a las vidas de los estudiantes. El Ejercicio D tiene un contexto que implica estas ideas para establecer la relevancia y permitir que los estudiantes se comuniquen sobre un tema que les importa.

Cuando los estudiantes terminan el Ejercicio D, han usado la estructura de “ir a + infinitivo” en el contexto de conversaciones breves con sus compañeros. En el siguiente ejercicio, Ejercicio E, ellos van a crear una conversación más compleja entre dos personas. Alice Omaggio (1993) en *Teaching language in context* identifica el trabajo de Gatbonton y Segalowitz (1988) que subraya la importancia de las expresiones comunes que ayudan a los estudiantes en la conversación natural. El Ejercicio E da una oportunidad para que los estudiantes puedan usar estas frases correctas en un diálogo construido.

Ejercicio E

¿Qué van a hacer las estrellas?

Cristina Aguilera and Ricky Martin are talking after their

latest duet about their plans for the weekend. Design a dialogue between the two of them using as many of the forms of *ir* as you can. When finished, practice your dialogue and choose two students to perform it for the class.

El Ejercicio E ofrece a los estudiantes una oportunidad para pensar sobre la estructura mecánica de una conversación. Ellos pueden aplicar las frases de transición y tienen tiempo para formar la estructura nueva. De esta manera, los estudiantes pueden ser creativos en su conversación. Hay una oportunidad para pensar en más que las formas gramaticales. Cuando piensan sobre la conversación y su estructura, tienen que notar los matices de la lengua. Este método de enseñar las técnicas de la conversación les ayuda porque los maestros tienen tiempo para comentar y los estudiantes tienen tiempo para mejorar su trabajo. Cuando los maestros hablan a los estudiantes en la L2, no pueden comentar sobre cada palabra y frase que el estudiante dice. En cambio, los maestros tienen que responder de un modo natural. Cuando los maestros tienen una lectura o un diálogo escrito en la L2 por los estudiantes, pueden identificar los elementos buenos e incorrectos y mostrarlos al estudiante. De esta manera, los estudiantes están preparados para comunicarse de modo natural.

En este ejercicio, los estudiantes no hablan sobre sí mismos. Por eso, la actividad no es una actividad totalmente comunicativa. Sin embargo, hablan sobre un contenido que les interesa: las estrellas populares. La Dra. Morrison (comunicación personal, 7 de septiembre, 2001) propone que las estrellas son una buena fuente para los diálogos contruidos. Ella explica que los estudiantes tienen mucho interés en las vidas de sus héroes y quieren crear conversaciones divertidas entre ellos. Morrison ha tenido un gran éxito con estos tipos de ejercicios en sus experiencias como maestra de la escuela secundaria y también como profesora al nivel universitario. La etapa final es muy importante en el Ejercicio E. Cuando los estudiantes presentan su diálogo a la clase, tienen una oportunidad para practicar la pronunciación y la presentación. A causa del tiempo limitado, no todos van a presentar. Sin embargo, según Morrison, los mismos estudiantes que querían escribir algo

divertido van a querer presentarlo. Muchas veces, estos estudiantes son los que nunca quieren hablar en la L2. De esta manera, el ejercicio resuelve el dilema de la motivación para ellos. Tienen oportunidad de bromear en la clase y recibir una buena nota en el proceso.

Después de construir una conversación compleja en el Ejercicio E, los estudiantes están preparados para hablar sobre sí mismos sin la ayuda del maestro. En el Ejercicio F, los estudiantes tienen que escribir oraciones completas sobre sí mismos sin la ayuda de sus compañeros o las instrucciones del ejercicio. Sin embargo, los estudiantes pueden consultar el libro o los apuntes para clarificar la gramática o el vocabulario.

Ejercicio F **¿Cuál es tu plan?**

You are getting ready for the weekend and organizing everyone's plans. Write at least two things that each of the following people will do this weekend. Be sure to use vocabulary that indicates who, what, when, where and, if possible, why.

1. Tú
2. Tus padres
3. Tu mejor amigo(a)
4. Tus compañeros

Es posible hacer este ejercicio en clase. Sólo hay cuatro preguntas, y de esta manera cada estudiante tiene información original sobre su fin de semana. Es un ejemplo de comunicación a través de la escritura. Shrum y Glisan (2000) identifican la idea de Rodby (1992) que la escritura es como un código secundario del lenguaje. Por su puesto, lo más importante para los seres humanos en la vida diaria es la comunicación oral. Sin embargo, la escritura es otro modo de comunicación y es un "código" para el primer modo de comunicación: el hablar. En la clase de una L2, es importante que los maestros desarrollen cada uno de estos modos en sus estudiantes. Este ejercicio

no es uno en el cual los estudiantes escriben una composición original, sino que ellos comunican sus planes a través de la escritura. Por eso, el ejercicio ayuda con la habilidad del estudiante de comunicarse. Cuando los estudiantes terminan el ejercicio, lo entregan a los maestros. Los maestros pueden usar la información en la tarea de los estudiantes para generar el material para el ejercicio final en la Lección 1 de la unidad temática sobre los fines de semana.

El ejercicio final es una extensión del Ejercicio F. Los maestros guían una conversación sobre los planes de los estudiantes para el fin de semana con todos los estudiantes de la clase. Hacen preguntas a los individuos en la clase y hablan sobre los planes comunes y diferentes de los estudiantes y sus familias. La Sra. Badger (observación personal, 1 de febrero, 2001) utiliza este tipo de discurso en su actividad, "Preguntas personales" en cada clase. Los estudiantes usan las estructuras que ya han aprendido. Les da la oportunidad de recordar estructuras antiguas y familiarizarse con las nuevas.

En este ejercicio, los maestros examinan el progreso de los estudiantes a través del proceso de *input>intake>output (mecánico)>output (comunicativo)* (Van Patten y Lee, 1995). Observan los efectos de todos los ejercicios mecánicos anteriores que han ayudado a los estudiantes para que internalicen la estructura de "ir a + infinitivo." Con la estructura y ejemplos de todos los ejercicios anteriores, los estudiantes pueden hablar con confianza sobre sí mismos. Así acaba la Lección 1 sobre los fines de semana.

4.2. Las otras lecciones en la unidad

Todos los ejercicios juntos de la Lección 1 completan el progreso indicado en el Método Comunicativo propuesto por Van Patten y Lee (2000). La Lección 1 es un ejemplo de las lecciones que se encuentran en una unidad temática. En una unidad temática sobre los fines de semana, esta lección sólo proporcionaría una parte de la información total que se encontraría en las otras lecciones. En una unidad temática total, los estudiantes terminan esta lección y empiezan una nueva que cubre el mismo tema pero con otra estructura gramatical. En su ensayo sobre cómo se construye una unidad temática, Smith (1999) propone que las unidades temáticas den el contenido a las clases de L2 y junten

las destrezas necesarias para comunicarse en la L2. Smith explica que las unidades temáticas tienen actividades que son relevantes y personales. Los estudiantes trabajan para comunicarse y, en el proceso, integran los estándares propuestos por ACTFL, la comunicación, la cultura, las conexiones, las comparaciones y la comunidad. Las unidades temáticas ofrecen una oportunidad para hablar sobre temas que les interesan a los estudiantes y para discutir las culturas de la L2 con relación a las costumbres personales.

La Lección 1 da un ejemplo de cómo se desarrolla una estructura gramatical a través del Método Comunicativo. Después de ésta, otras lecciones presentarían otras estructuras que se necesita para hablar sobre los fines de semana. Por ejemplo, la próxima lección puede cubrir el verbo “gustar” y los objetos indirectos. En la Lección 2, “¿Qué te gusta hacer los fines de semana?”, los estudiantes pueden aprender cómo se describen sus gustos y sus disgustos. Con la nueva estructura, los maestros tienen que volver a empezar la secuencia de aprendizaje. Necesitan tener otra actividad de *input* comprensible. En el *input* pueden usar los mismos personajes “María y Rodrigo” para juntar las dos lecciones dentro de la unidad con un contexto común. Después del *input*, los estudiantes progresan a través del *intake* y *output* y expresan sus gustos, los gustos de los personajes y los de sus compañeros. Cuando los estudiantes hablan sobre lo que les gusta hacer los fines de semana, van a usar palabras diferentes de las que usaron en la Lección 1. El vocabulario debe incluir más verbos y lugares para expresar los gustos porque en muchas ocasiones, lo que le gusta hacer a uno es diferente de lo que se va a hacer.

Con todos los verbos de la Lección 1 y 2, los estudiantes están preparados para empezar la Lección 3, “¿Qué haces los fines de semana?” Esta lección cubre la conjugación de los verbos en el presente de indicativo cuando los estudiantes hablan sobre los planes habituales del fin de semana. Se ven los resultados del vocabulario de las primeras dos lecciones aquí cuando los estudiantes empiezan a conjugar los verbos de los cuales ellos ya saben los significados. Los estudiantes no tienen que preocuparse con una estructura nueva y mucho vocabulario nuevo a la misma vez. En cambio, pueden concentrarse en aprender la estructura. En la actividad de *input* de esta lección, los estudiantes

aprenden lo que sus personajes familiares hacen todos los fines de semana. Al final, ellos comunican lo que hacen personalmente los fines de semana en los ejercicios comunicativos. Se puede hablar sobre los quehaceres en la casa, los deportes y otras actividades que tienen que hacer cada semana. Esta lección es una buena oportunidad para hablar sobre las culturas de los hispanohablantes. Cuando los estudiantes hablan sobre sus prácticas normales, pueden compararlas con las culturas de la L2.

Para desarrollar el tema de los fines de semana más, los maestros explican cómo se expresan los días y el tiempo en español en la Lección 4, “¿Cuándo lo haces?” En esta lección, los estudiantes combinan todos los elementos gramaticales que han aprendido en la unidad para expresar a qué hora hacen las diferentes actividades. Por ejemplo, “Limpio la casa *los sábados a las ocho y media*.” Los estudiantes ya saben cómo expresar lo que van a hacer, lo que les gusta hacer y lo que hacen los fines de semana. En este punto de la unidad, ellos aprenden a desarrollar sus expresiones con adverbios temporales. Esta lección ofrece una oportunidad para repasar las estructuras de las primeras tres lecciones. En las otras lecciones, sólo se usan las estructuras nuevas.

El propósito de esta unidad temática es obtener la comunicación verdadera en la clase de español. Para hacerlo, se establece un contenido sobre los fines de semana que es relevante a las vidas de los estudiantes. También, cada lección y ejercicio tiene un contexto con personajes familiares o situaciones que pertenecen a la vida diaria de los estudiantes. A través del Método Comunicativo propuesto por Van Patten y Lee (2000), los estudiantes pueden comunicar sus ideas sobre sí mismos y otras personas y tienen las oportunidades de escuchar, leer, escribir y hablar en la L2 en cada lección.

5. Conclusión

Cuando los maestros de español seleccionan sus métodos de enseñanza, necesitan fijarse en el propósito de la lengua. De cualquier forma, la lengua existe para comunicarse; sea de manera escrita u oral. Cuando hablan o escriben, las personas quieren comunicar sus perspectivas a otros. Por eso, el Método Comunicativo (Van Patten y Lee, 2000) les ofrece un buen sistema de enseñanza que desarrolla la

habilidad de sus estudiantes de comunicarse en la L2 a través del *input* > *intake* > *output*. El elemento del método más importante para los maestros es la idea de un progreso natural a través de estas etapas definidas. Los maestros pueden usar la estructura del Método Comunicativo como una base para introducir cada elemento de su material en clase.

En las escuelas secundarias, los estudiantes van a internalizar lo que es relevante en sus propias vidas. Para obtener la relevancia, los maestros necesitan establecer un contenido importante para los estudiantes y un contexto real. El contenido de una unidad, una lección, o un ejercicio puede ser algo que motive a los estudiantes a comunicarse. Los maestros pueden usar los eventos corrientes y los intereses comunes para que la clase se interese. Los estudiantes van a querer hablar sobre sus experiencias y las experiencias de personas que les importan. El contenido es importante también para juntar los elementos dentro de una unidad o lección. Cuando se va de una actividad a otra, es más fácil si hay unos elementos que les ayudan a hacer conexiones mentales entre las dos.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el contexto de las actividades puede cambiar la L2 de algo que sólo existe en la clase a algo de la realidad. Cuando los maestros establecen un contexto auténtico, muestran la relevancia de la lengua y cómo se usa en el mundo fuera de la clase. El contexto les da un propósito para aprender el español a los estudiantes. Ellos pueden ver algunos personajes que usan el español para comunicarse en situaciones auténticas y el efecto grande que el español ha tenido en el mundo. El contexto puede ayudar a aliviar los prejuicios que los estudiantes tienen sobre otras personas y mostrarles que las personas de otras culturas que estudian tienen vidas y costumbres muy similares a las vidas de los estudiantes aquí en los Estados Unidos. Los maestros pueden usar el contexto para dar una relevancia a la clase de español y cambiar los estereotipos que los estudiantes traen a la clase y para motivarlos. La motivación ha sido un problema en las clases de L2, sin embargo, cuando los maestros muestran la importancia de la lengua a través de un contexto relevante, los estudiantes están más motivados a comunicarse en una lengua auténtica.

La información sobre la enseñanza de lenguas secundarias

muestra un desarrollo natural en la mente del estudiante. Los estudiantes forman conexiones entre todos los aspectos de la lengua que han aprendido. Se puede ver el sistema lingüístico como una red en la cual cada pieza de información está asociada a otras. Si un maestro quiere basar su clase en el trabajo de los investigadores, tienen que fijarse en esta red de los estudiantes. Primero, los maestros necesitan establecer *input* (Van Patten y Lee, 2000) que los estudiantes pueden asociar con algo que ya comprenden. Puede ser un contenido que han discutido antes o algo que sea relevante en sus propias vidas. De cualquier manera, los maestros necesitan hacer una conexión entre la información nueva y algo relevante para los estudiantes.

Para organizar las actividades de la lección, los maestros necesitan continuar juntando todos los elementos. De esta manera, los estudiantes pueden formar sus propias relaciones entre la gramática, el vocabulario, la cultura y sus propias ideas y experiencias. Esta estructura establece orden en la clase. Los estudiantes van a progresar más rápidamente cuando puedan juntar elementos de la lengua en vez de tener muchas actividades que no pertenecen a un tema y no siguen un progreso natural.

Las clases de español deben ofrecer a los estudiantes la oportunidad de expresarse. Los maestros tienen la responsabilidad de aplicar a sus clases los métodos para que se expresen. Cuando un maestro hace los planes para su clase de español, necesita pensar en el propósito de su curso. Las clases de L2 existen para que los estudiantes puedan comunicarse con personas de otras culturas y para que experimenten una cultura nueva. Cuando los estudiantes pasan todo su tiempo hablando inglés y haciendo ejercicios mecánicos, no han conseguido nada de los propósitos. Cuando uno enseña de esta manera, no hay un objetivo final que motive a los estudiantes a aprender la lengua. En cambio los ejercicios mecánicos solamente son seguidos por otros ejercicios mecánicos sin contexto importante. Los estudiantes no van a decir ni escribir nada que tenga importancia en la vida real, y por eso, la lengua tampoco tiene relevancia.

Para cambiar este tipo de experiencia en las clases de L2, los maestros necesitan establecer un contenido y contexto relevante mientras siguen un progreso natural como se presenta en el método comunicativo (Van Patten y Lee, 2000). Una manera de establecer el

contenido y el contexto es el uso de las unidades temáticas que proporcionan una relevancia importante a la lengua. Dentro de las unidades, se necesita seguir un progreso natural que junte las estructuras de la lengua en vez de presentarlas como elementos separados. En fin, los maestros necesitan evaluar su propia motivación de usar la lengua. Uno no usa la lengua sin la motivación de dar o obtener información. Si los maestros quieren presentar el español como una lengua viva, necesitan usarlo para su propósito natural: la comunicación.

Obras Citadas

Badger, A. Observación personal, 1 de febrero, 2001, Spanish 1, Drayton Hall Middle School, Charleston SC.

Bell, J. Observación personal, 16 de enero, 2001, Honors Spanish 3, West Ashley High School, Charleston, SC.

Chambers, G. N. *Motivating Language Learners* (Multilingual Matters Ltd., 2000).

Coyle, D. "Meeting the Challenge: Developing the 3Cs Curriculum," en S. Green (ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (Multilingual Matters Ltd., 2000), pp. 158-182.

Ellis, R. "Teaching and Research: Options in Grammar Teaching," *TESOL Quarterly* 32 (1998), pp. 36-39.

Gatbonton, E. y N. Segalwitz. "Creative Automatization: Principles for Promoting Fluency Within a Communicative Framework," *TESOL Quarterly* 22 (1988), pp. 473-92.

Hatch, E. M. *Psycholinguistics: A Second-Language Perspective* (Newbury House, 1983).

Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon, 1982).

Lee, J. F. y B. Van Patten. *Making Communicative Language Teaching Happen* (McGraw Hill, 1995).

Mercado, R. Comunicación personal, 12 de febrero, 2001, Second Semester Spanish, College of Charleston, Charleston SC.

Mercado, R. Observación personal, 12 de febrero, 2001, Second Semester Spanish, College of Charleston, Charleston SC.

Morrison, S. E. *Foreign Language* (Shawn Eilean Morrison, Charleston SC, 1999).

Morrison, S. E. Comunicación personal, 9 de septiembre, 2001, Foreign Language Teaching Class, College of Charleston, Charleston SC.

Omaggio, A. *Teaching Language in Context* (Heinle & Heinle Publishers, 1993).

Rodby, J. *Appropriating Literacy* (Boynton/Cook Publishers, 1992).

Rutherford, W. (1988). Grammatical consciousness raising in brief historical perspective. En W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and second-language teaching* (pp. 15-18).

Shrum, J. L. y E. W. Glisan. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction* (Heinle & Heinle, 2000).

Smith, A. N. "Designing a Standards-Based Thematic Unit Using the Learning Scenario as an Organizing Framework," *ACTFL Newsletter* (Spring 1999), pp. 9-12.

Terrell, T. "The Natural Approach to Language Teaching: An Update," *The Modern Language Journal* 73 (1982), pp. 160-168.

Van Patten, B., J. F. Lee y T. L. Ballman. *¿Sabías que...?* (McGraw Hill, 2000).