



Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje

DIARIO DE OBSERVACIÓN

13/09/23

Para esta primera sesión, se tomó un tiempo para explicar cómo se escriben las fechas en NAmE. En este momento, me percaté que el participante conoce bien los diez primeros números. Le expliqué de manera somera cómo el superíndice *th* en el día hace que la cifra pase a considerarse un número ordinal. Procuré explicarle que este sonido se articula imitando la /z/ presente en el dialecto español estándar peninsular.

Igualmente, en esta primera clase, decidí comenzar con una pregunta para hacer reflexionar sobre el valor de la motivación en el aprendizaje. En este sentido, el participante comentó que aquello que lo motiva es su posterior viaje a EE.UU., además de reconocer que, al día de hoy, aprender inglés (EFL) es muy importante.

El cuaderno es el principal recurso para este curso. Se prevé que el participante utilice su cuaderno como una herramienta de aprendizaje en donde consignar todo el proceso de este curso. A su vez, el cuaderno le servirá al participante cuando se enfrente a *tareas de la vida real (real-life tasks)*. En este sentido, cada lección se encapsula dentro de una situación comunicativa particular, visualizando los momentos más representativos de una experiencia como turista en un país anglófono.

15/09/23

El participante exhibe un gusto por la lectura y la escritura en inglés. Él comenta que ver las palabras lo ayuda mucho más a comprender su significado. Aconteció que escuchando el diálogo *Check In at the Airport Conversation* por primera vez sin la transcripción, afirmó que no entendió mucho. A pesar de ello, cuando repetimos el video guiado con la transcripción, el participante fue capaz de entender información más precisa, como cuáles eran las opciones del menú de aerolínea.

De los cinco apéndices dispuestos como material para ambas sesiones, sólo se utilizaron tres. Uno de los apéndices que no se dialogó trata sobre las preguntas de información, mientras que el segundo es una imagen explicativa sobre la entonación de las preguntas. También destaco que las preguntas de comprensión en el apéndice 01 no se pudieron abordar en ninguna de las sesiones, pero se busca utilizarlas para la próxima sesión cuando practiquemos el diálogo. El participante comentó que para hacer la dramatización de la situación comunicativa, no tendría problema en apartar un tiempo fuera del horario de clases.

Por otra parte, en esta sesión decidí explicar el significado de la frase «*God IS in heaven*» porque tuve la oportunidad de oír que el participante estaba escuchando un video con las palabras *Dios* y *cielo*. Esto me permitió exponer una estructura sintáctica básica con la preposición *in*. Además, al tratar la pronunciación de *heaven*, me percaté que el participante tiene problemas articulando el sonido /v/. Por lo que decidí que para la próxima sesión traería un trabalenguas para mejorar la pronunciación de este sonido.

15/09/23

En esta sesión se tenía planeado comenzar la segunda lección del curso; sin embargo, debido a que se tenían varios ejercicios por completar con el participante no se pudo avanzar. Con el participante se tenía planeado tomar 15 minutos de esta clase para practicar los diálogos de la primera lección, en conjunto con las preguntas de comprensión. También, parte de la lección iba a ser dedicada para la explicación de las preguntas de información. Ninguna actividad pudo concretarse.

Esta sesión se consagró a la práctica de los saludos formales (*good morning, afternoon, evening*), así como a la articulación de sonidos como labiodental fricativa /v/. Pude percatarme que es necesario hacer más énfasis en la correcta articulación de las oclusivas /k/, /t/, /p/ y de la aproximante alveolar /r/. En este sentido, se le recomienda al participante el uso de la opción para practicar sonidos en la aplicación de Duolingo. Igualmente, en la última parte de la sesión, decidí que practicaríamos los tres trabalenguas que contrastan los sonidos /b/ y /v/.

Se revisó el párrafo acerca de la información personal redactado a partir de la información del *arrival card*. El participante demostró una buena comprensión de la actividad y logró adecuar la información a la plantilla que se le entregó. No obstante, tuvo un ligero error en el uso de la preposición *and*, lo cual se corrigió al instante. De vuelta con la práctica de los diálogos, el participante me manifestó que a partir del video para practicar los diálogos, no se pueden seguir adecuadamente las líneas porque las animaciones no tienen mucho movimiento. Así he decidido buscar material con un componente de la vida real que permita una mejor asimilación de la situación comunicativa.

Esta sesión me evoca varias reflexiones. El hecho de no poder haber avanzado a la siguiente lección me hace pensar que se necesitarán tres sesiones por cada lección. La decisión en este último punto dependerá de la disponibilidad del participante. Por otra parte, es de resaltar el valor de atender a las necesidades e intereses del participante por el mismo enfoque del curso. Los profesores no son el único actor pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En línea con este último punto, me he percatado que la traducción suele ser el proceso cognitivo que más se evidencia en el aprendizaje de una lengua extranjera en la edad adulta. No obstante, varios problemas podrían derivarse de este proceso que podrían dificultar la adquisición.

04/10/23

Al comienzo de la sesión, pensé en introducir un par de nuevas palabras relacionadas con la religión cristiana, tomando en cuenta que es un tema que es del agrado del participante por los intereses que ha manifestado desde antes. En este sentido, utilicé las seis palabras para formar cuatro oraciones con la estructura sintáctica que había explicado la sesión anterior. En este ejercicio, el participante se mostró atento al significado y la pronunciación de las palabras, además fue capaz de construir las oraciones con facilidad. Lo anterior demuestra la importancia de implementar actividades que estén relacionadas con los intereses del participante, pues esto potencia la motivación. Asimismo, es de resaltar que el uso de *frases modelo básicas* que permitan integrar nuevos elementos como las seis palabras de esta actividad, es una estrategia fiable para la asimilación de relaciones de lugar con el verbo *to be* a la par con la preposición *in*. Me planteo seguir haciendo uso de esta estrategia por su efectividad al momento de formular *ideas básicas* con el vocabulario de una situación comunicativa particular. Tomando en cuenta lo anterior, el participante deberá crear, con base en el vocabulario de la familia, una lista de aproximadamente 20 oraciones haciendo uso de la *frase modelo* con el verbo *to have*.

Por otra parte, en esta sesión también se abordó una de las colocaciones más utilizadas en inglés por aquellas personas que no cuentan una competencia intermedia en el idioma o se encuentran en una situación comunicativa compleja: «*I'm sorry. I don't speak English*». Le expliqué al participante en qué eventos de la vida real se debe utilizar esta oración y le pedí que para la próxima clase practicara muy bien su pronunciación, porque considero que es una colocación imprescindible.

Finalmente, tocamos el tema de la entonación ascendente y descendente de las preguntas en inglés. Con el objetivo de ilustrar esta diferencia se mostró un video de Top Notch. A través de este recurso, expliqué que, dependiendo de la información que el emisor desee de su destinatario, así mismo se utilizará una u otra pregunta. En este punto, después de haber visto el video, le pedí al participante que escribiera resumidamente y con sus propias palabras lo que él entendió de ambas entonaciones. Luego pasamos a ver brevemente el cuadro de las preguntas de información y las respuestas largas y cortas. Las preguntas de esta tabla tienen entonación descendente, pero el destinatario puede optar por responder detalladamente o prolijamente. Por ello, intenté hacer énfasis en que el participante vea la comodidad y pertinencia de las respuestas cortas en una situación comunicativa real. Con esto no se pretende ser descortés con el emisor, sino obviar estructuras gramaticales que sean difíciles o incluso confusas de emplear.

06/10/23

Al notar varios casos de dificultad en la pronunciación de varios sonidos consonánticos como /ɹ/, /v/, /dʒ/ y /tʰ/, decidí que vamos a mejorar la articulación a través de trabalenguas y la repetición guiada de las líneas de los diálogos que se aborden en cada nueva unidad. Por otro lado, revisando las varias opciones que contiene la aplicación de Duolingo, descubrí que existe un apartado para que el usuario practique los sonidos del inglés. Le mostré al participante esta opción y le pedí que abriera la opción del sonido /v/ para practicarlo. En relación con Duolingo, el participante ha avanzado hasta la sexta unidad por mérito propio, de manera que los ejercicios que le había asignado como parte del *trabajo*

autónomo ya los ha completado. Por esta situación, me planteo pedirle que no avance más allá de la sexta unidad y que, en cambio, refuerce las unidades que ya terminó por medio de los *repasos* que la propia aplicación le permite hacer.

Para reforzar la pronunciación, igualmente he pensado en la posibilidad de que el participante grabe su voz recitando uno de los párrafos, diálogos u oraciones que se estén analizando a lo largo de las sesiones con el propósito de identificar los puntos débiles en la pronunciación, a la vez de dar una óptima retroalimentación en tiempo real.

En esta sesión se hizo énfasis en la derivación de nombres singulares a plurales, haciendo uso de una *enseñanza indirecta* que le permitiera al participante inferir la regla, analizando los errores que había cometido en la actividad sobre las 20 oraciones con verbo *to have* utilizando el léxico de la familia. En este ejercicio pude percatar que el participante sabe distinguir entre plurales y singulares. En algunas oraciones tuvo un error de concordancia entre el número y el objeto directo (OD), además de haber utilizado el apóstrofo (') en varios sustantivos como *parent's*, *brother's* o *sister's*, que me permitieron entrever una confusión particular que deseo tratar en la próxima sesión.

Ya que nos hemos tomado dos sesiones más de las planificadas para esta primera unidad, pienso en que en las próximas dos semanas se podría tener una sesión adicional los días lunes para equilibrar el número de sesiones por unidad, que normalmente se llevan a cabo los miércoles y los viernes de 6 a 7 p.m. Por esta situación, he decidido modificar el número de unidades pensadas al principio por ocho en total. En un comienzo me planteaba 16 sesiones de dos horas cada una para un total de 32 sesiones, pero observando el ritmo con el que hemos avanzado durante las primeras sesiones, decidí planificar ocho unidades de cuatro sesiones cada una.

Como se mencionó previamente, en esta sesión se hizo hincapié en la formulación de preguntas. Por eso le pedí al participante que transcribiera las *preguntas de información* de la tabla al cuaderno y que después las tradujera con el fin de que notase el uso de las *Wh-questions* en las preguntas que tienen entonación descendente. En este punto, el participante estuvo muy atento, intentando, por su propio razonamiento, identificar cuáles eran los equivalentes de los *pronombres interrogativos* en los dos idiomas.

Al finalizar la sesión, le muestro al participante tres diccionarios bilingües en línea que son fáciles de utilizar en los momentos en que necesite de una traducción rápida en situaciones comunicativas de la vida real. Le indico las similitudes y diferencias que cada uno tiene, como la pronunciación de la palabra, sinónimos, ejemplos y aceptaciones. Con este recurso mi objetivo es que el participante no se fíe únicamente de los traductores, sino que sea capaz de dominar estructuras básicas en las cuales pueda modificar los *sintagmas nominales*.

10/10/23

En esta sesión introduje el segundo tema del programa de curso que titulé *Understanding a Weather Forecasting*. Con esta nueva unidad busco hacer énfasis en el estado de alerta que una persona debe

tener frente a una catástrofe natural. En varias zonas de América del Norte se suelen presentar, por temporadas, fenómenos meteorológicos como tornados, huracanes o incendios forestales. Además, esta unidad pretende facultar al participante en la comprensión de datos meteorológicos como la escala de temperatura Fahrenheit y el sistema inglés de unidades.

Por la misma naturaleza del tema, se me ocurrió solicitarle al participante que describiera el clima en ese momento de la sesión. Al tratarse del crepúsculo, el participante comentó que el tiempo estaba nublado, ventoso, caluroso e iluminado. Estas cuatro palabras dieron pie para que comenzáramos a platicar sobre los adjetivos en inglés. Después de crear una breve frase con la traducción de aquellas palabras, expliqué cómo en inglés se puede transformar un nombre en adjetivo agregando el sufijo -y en una gran mayoría de casos. El participante comprendió este punto acertadamente a través de dos ejemplos.

Para hacer una transición entre subtemas, decidí mostrarle al participante una tira cómica de *Dennis the Menace*. Con la imagen en la pantalla del computador, le pregunté primeramente al participante qué entendía de la situación (*skimming*) sin entrar a detallar la parte escrita (*scanning*). Él mencionó gran parte de los elementos semánticos de la viñeta. El diálogo escasamente auxilió la comprensión de la situación en general, pero sí permitió entender el humor y hacer inferencias. El participante fue capaz de reconocer diversas palabras del diálogo e inferir otras con asertividad, lo que demuestra un avance en la adquisición de la lengua extranjera. Una de las colocaciones utilizadas en este diálogo es *Don't worry*. Decidí explicar cómo en una situación comunicativa real esta frase tiene un fuerte valor mediático entre los interlocutores.

En la última parte de esta sesión surgió el tema de las preposiciones. Luego de una corta explicación sobre el significado más común de las palabras *from* y *to*, el participante comprendió rápidamente la correlación entre ambas, además de él mismo aventurarse a dar una traducción al español. También me preguntó por el significado de la preposición *of*. Le mencioné que ésta se usa generalmente para representar pertenencia. Le pedí entonces que para la próxima sesión escribiera cinco oraciones para cada una de las tres preposiciones. Estas oraciones deben ser tomadas de ejemplos reales. Con base en este ejercicio pretendo entrever las habilidades que se han ido desarrollando.

14/10/23

Quisiera comentar la evidencia por parte del participante de una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Este punto se puede notar por un comentario que él mismo hizo: «yo creo que eso es lo que me falta: aprender los días de la semana... por ejemplo, no sé como se dice lunes». Por esta situación, he decidido desarrollar en una sola sesión el léxico de los días de la semana, los meses, las estaciones y cómo decir la hora en inglés. Luego de esta lección, me planteo retomar asiduamente este vocabulario a lo largo de las siguientes sesiones, pues es un léxico presente en gran variedad de situaciones comunicativas.

Al inicio de esta sesión, el participante me enseñó el ejercicio que había realizado sobre las oraciones construidas con las preposiciones *from*, *to* y *of*. En la revisión de esta tarea me tardé alrededor de

diez minutos. Pude observar que todas las oraciones eran simples, además de que todas habían sido traducidas. Le pregunté al participante sobre el motivo de la traducción, él me respondió que lo hizo así para entender lo que cada una dice. En ese momento le indiqué que, aunque es legítima este tipo de estrategias, no debemos apoyarnos constantemente en la traducción, puesto que lo que se busca es hacer el esfuerzo cognitivo de recordar las palabras que se han aprendido, optimizando la relación significativa y significado en la lengua extranjera.

En la corrección de este ejercicio, le hice notar al participante que debe estar atento al orden entre un nombre y un adjetivo. Uno de los errores fue la traducción metafrástica del orden de los adjetivos en inglés al español. Él me comentó que sí tenía presente este aspecto, pero que por el poco tiempo que le dedicó a realizar la tarea cometió este error (*mistake*). El tema del tiempo que se le dedica al curso afecta la motivación del participante. Yo le platiqué sobre la importancia de separar el tiempo necesario para los ejercicios y la práctica del idioma fuera del aula de clase. Él me mencionó que por los horarios de su trabajo le ha sido difícil.

Al llegar a las oraciones construidas con la preposición *of*, pude analizar que ninguna de ellas tenía la preposición. El estudiante me dijo que en este punto había decidido crear estas oraciones en español, pues creía que en su traducción en inglés la preposición iba a aparecer. Para su sorpresa, en ninguna de ellas apareció. Me pidió que le explicara el porqué de este suceso. Le comenté brevemente que la preposición *of*, en la mayoría de los casos, expresa *pertenencia*. Sin embargo, al igual que en español, esta relación tiene varias maneras de expresarse. Por ese motivo, decidí que veríamos esta relación en la próxima sesión con varios ejemplos.

Me percaté que el participante quería expresar que le faltaba un lápiz y un borrador para escribir en su cuaderno. Por eso escribí en el tablero las palabras: *pencil*, *pen* y *gum*. Le pedí que sólo con ver las palabras tratara de indicar su significado. Con las primeras dos no tuvo dificultad, con la tercera tuve que ayudarlo a entrever la relación entre goma, chicle y borrador, pues *gum* puede llegar a significar todos estos objetos. Luego le pedí que expresara oralmente tres oraciones que pronuncié en español con cierto grado de complejidad, pues puse a prueba sus conocimientos con el verbo *to have*, con los pronombres *she* y *he*, así como los números del uno al diez, con el objetivo de observar si tendría en cuenta la diferencia entre singular y plural. El participante recordó bien los pronombres. Con el verbo *to have* tuve que explicarle que existen dos formas de conjugarlo: *have* y *has*. Un aspecto que aceptó sin más. En la parte de los plurales, noté que aún existen dificultades tanto de concordancia como de pronunciación. Por ello, le pedía al participante que tomara un resaltador para señalar todo el léxico en plural de su cuaderno y que, a manera de ejercicio, practicara la pronunciación.

Con poco tiempo para terminar la sesión, decidí continuar con el tema de esta unidad. Reproduje un corto video sobre las características de los huracanes en relación con su categoría. Decidí no pausar la reproducción y al final preguntarle al participante qué entendió de la explicación. Él supo dar una acertada interpretación de los elementos que intervienen en este tipo de fenómeno meteorológico, como lo es la velocidad del viento. En este punto pude introducir brevemente la diferencia entre el sistema métrico internacional y el sistema inglés de unidades por medio de la unidad mph (*miles per hour*).

21/10/23

Quisiera resaltar que es imperativo que el estudiante cuente con sus materiales de estudio indicados como el resaltador, borrador, lápiz, corrector y pegamento. Estos útiles son necesarios para construir un cuaderno ordenado cuya información sea de fácil comprensión al momento de utilizarlo en la vida real. Desde el principio del curso, me planteé que el participante hiciera una distintiva separación de las unidades –situaciones comunicativas– con el fin de ubicarlas más fácilmente en el cuaderno. Sin embargo, el cuaderno del participante tiene la información amontonada, lo que hace difícil encontrar un tema u oración rápidamente.

Comencé esta sesión revisando la traducción del vocabulario sobre el clima. El participante realizó la tarea adecuadamente. Tuvo un par de errores en la traducción de algunas palabras como *mild* o *heat* que luego expliqué más detalladamente. En este momento expuse cómo los sonidos /ɪ/ y /i/ hacen la diferencia entre el significado de *hit* y *heat*. También le pregunté al participante qué palabras fueron las que más llamaron su atención durante el ejercicio de traducción. Él me respondió que *sunshine* y *rainbow*. Igualmente, me comentó que no buscó las palabras *windy*, *sun*, *temperature* y *hot*, porque ya las habíamos visto la sesión pasada.

Luego decidí revisar la tarea sobre las cinco oraciones con la preposición *of*, que había dejado la clase pasada. El participante no hizo la tarea, comentándome que la razón fue la falta de tiempo, pero que él era consciente de que esto no debe ser excusa. En ese momento le hablé sobre la importancia de la práctica en la adquisición de una lengua extranjera y cómo su cuaderno es la herramienta más útil en su formación. Volver a los temas vistos nos permite avanzar con más seguridad hacia las próximas unidades. Por lo anterior, escribí en el tablero cinco frases básicas con la preposición *of*, construidas con nombres simples. El participante se mostró atento a la explicación del significado de cada una de las oraciones, incluso él mismo decidió intentar traducirlas. Parece que entendió bien el uso de *of* en oraciones básicas de pertenencia. Después de eso hicimos una recapitulación sobre el uso de las tres preposiciones que se abordaron: *from*, *to* y *of*.

Es importante señalar que durante el ejercicio anterior, surgió la pregunta sobre el significado de *the*. Comencé explicando que esta palabra se cataloga como artículo (definido) en inglés y que en español se traduce como *el* o *la* con nombres singulares. También expliqué cómo varía su pronunciación si la palabra que le sigue comienza por vocal o consonante. En este punto el participante me detuvo para decirme que para él es difícil comprender esas diferencias, que para mí es más fácil entender esos temas debido a mi formación. Este llamado de atención me remitió a pensar en el enfoque del curso. El participante tiene toda la razón en querer prescindir de este tipo de explicaciones gramaticales. Al ser un programa de *inglés de supervivencia*, debo hacer énfasis en lo práctico para los intercambios comunicativos en la vida real.

Con el fin de consolidar el vocabulario sobre el clima, le pedí al participante que tomara los adjetivos de la primera columna de la tabla y construyera doce oraciones utilizando las tres frases modelo que escribí en el tablero. Con éstas, el participante debe pensar en el momento del día para asignarle un adjetivo apropiado. Luego deberá hacerle a cada una de las oraciones un dibujo con el fin de agregar cierto grado de *iconicidad* a la actividad.

El participante me comentó que le gustaría que yo le dejara más ejercicios para repasar ciertos temas como los pronombres interrogativos (Wh-question). Mientras me platicaba de esto, se le ocurrió que él mismo puede hacer sus repasos en su cuaderno, copiando nuevamente las palabras para así crear nuevas oraciones, articulando lo que se ha aprendido. Esta iniciativa no sólo demuestra la entrega a su proceso de aprendizaje, sino que muestra una reflexión en torno a la *productividad* de los idiomas naturales.

25/10/23

Es de notar un caso de interferencia de la lengua materna (L1), especialmente en la diferenciación de los sonidos /n/ y /m/. Es característico del dialecto caleño la presencia del alófono [m] como coda al final de sílabas con la consonante /n/. Esta podría ser la razón por la que al participante se le dificulta la pronunciación de las palabras *gun* y *gum*. Sobre este punto se hace imperioso la práctica de varias palabras semejantes, aunque se podría brindar una explicación de este fenómeno al participante con el fin de que haga una reflexión metalingüística sobre las características de su propio dialecto.

Aprovechando el tema de esta unidad, decidí comenzar esta sesión con la siguiente pregunta: *How's the weather now?* Le pedí al participante que me describiera el clima recordando la lista de adjetivos que había practicado. Él sólo pudo recordar dos adjetivos con los cuales pudimos escribir la siguiente oración: *The night is cool and windy*. Con esta oración recordamos los momentos del día, además del uso de la conjunción *and*.

Después le mostré al participante una tira cómica de *Dennis the Menace*. Le pedí al participante que identificara cuál era la situación que se estaba presentando solamente con los elementos semánticos y las expresiones faciales de los personajes. Sin haber leído la parte textual de la viñeta pudo dar una interpretación altamente acertada de la escena. En este sentido, al igual que en el ejercicio anterior, el diálogo poco auxilió la comprensión, pero sí permitió entender el humor y hacer inferencias. Luego de analizar el diálogo detalladamente, le pedí al participante que describiera en una sola palabra cuál es el tema principal de la tira cómica, él respondió que estrés y sorpresa. Yo deseé agregar a esas dos palabras una tercera que me pareció relevante: inocencia. El participante asintió diciendo que no lo había pensado desde la perspectiva del niño.

Continuando con el tema de la unidad, le mostré un corto video al participante de la Oficina Nacional de Administración Oceánica y Atmosférica (NOAA) de los Estados Unidos. En este video se puede ver cómo el *NOAA Weather Radio* recibe las señales de alerta de tornado y huracán, avisando del peligro a las personas por medio de tonos agudos de alto volumen seguidos de un mensaje de voz. Después, pasamos a ver otro video sobre una emisión del pronóstico del clima para Chicago. El video, aunque era una simulación, contaba con ayudas icónicas que apoyaban el pronóstico del día y de la semana. Reproduce el video una primera vez. Luego le pedía al participante que me mencionara de qué forma se presentaba la información: primero el pronóstico para la tarde y la noche de aquel día, y después el de la semana desde martes hasta el sábado.

good afternoon	soy mario (sic)	cool	soleado
lluvia	soleado	77°	nieve
windy	sabado (sic)	nieve	chicago (sic)

Para la segunda reproducción, le pasé al participante el tablero con un marcador para que escribiera, a medida que avanzaba el video, todas las palabras que supiera. Podía escribir la palabra en español o en inglés, dependiendo si recordaba la forma correcta. Al finalizar el ejercicio me sorprendió ver la cantidad de palabras, a pesar de que sólo dos de ellas fueran escritas en inglés. Debo decir que este ejercicio no estaba en la planeación de la sesión, sin embargo, resultó siendo de gran valor, ya que se puede apreciar cómo una previa exposición al léxico a través de una serie de *drilling exercises* ayudan en la comprensión oral de información general.

Como última actividad de esta unidad, el participante debe analizar una serie de tres diálogos que se desarrollan en tres situaciones diferentes. Cada situación representa una alerta sobre el clima en una locación específica. Los tres diálogos tienen señaladas varias palabras claves. En la parte de abajo, en las mismas columnas aparece la pregunta: *What is the current situation?* El objetivo de esta actividad es que el participante logre determinar el fenómeno meteorológico que se está desarrollando y que pueda disgregar la información más pertinente como si se tratara de una situación real.

31/10/23

En esta sesión finalizamos la segunda unidad, *Understanding a Weather Forecasting*. Para dar inicio a la sesión, decidí escribir la pregunta *What would it be your perfect weather?*, en el tablero para que el participante me respondiera verbalmente, recordando los adjetivos sobre el clima que se vieron en la clase pasada. Él recurrió a su cuaderno para revisar los ejercicios de consolidación que había hecho y respondió con tres adjetivos: *sunny*, *cool* y *dry*. Con esta información construimos la siguiente frase, haciendo énfasis en la preposición *and*, que nos permite articular un listado de adjetivos: *My perfect weather is sunny, dry and cool*.

Revisando la actividad sobre los tres diálogos relacionados con fenómenos meteorológicos, pude ver que el participante, a pesar de que había seguido al pie de la letra las instrucciones que le mencioné, decidió traducir todos los párrafos para responder a la pregunta: *What is the current situation?*, para entender por qué había procedido de esta manera, le pedí que me narrara cómo había desarrollado la actividad. Me percaté que el participante había entendido bien la información general en todas las *alertas climáticas*, sin embargo, tuvo dificultades a la hora de *sintetizar* la información, pues pensaba que todo lo dicho era relevante. Le expliqué que en una emergencia real, las personas sólo atienden a información puntual. Por lo anterior, le pedí que volviera a realizar la actividad, pero que esta vez se enfocara en escribir con sus propias palabras lo que entendió de la situación, guiándose por el léxico subrayado (*keywords*).

Con el propósito de consolidar aún más el léxico sobre la familia y sobre el clima de las dos unidades que se han abordado, decidí introducir el verbo *to like* para redactar, en conjunto con el participante, tres oraciones modelo. Como sujeto de las oraciones se encuentra un miembro de la familia, y como objeto se encuentran los nombres sobre el clima. Con base en estas oraciones, el participante tendrá que construir 15 oraciones más sin repetir nombres. En este ejercicio pudimos recordar la forma con la que se derivan los plurales. Me detuve también por un momento para hacer la apreciación de que en inglés, a diferencia del español, no usa el pronombre de objeto indirecto precediendo al sujeto de la oración. Además, brevemente le expliqué al participante que cuando el sujeto es singular, como el caso de las primeras dos oraciones, al verbo se le agrega el sufijo -s, y se escribe tal cual su forma en infinitivo si el sujeto es plural. El participante se mostró un poco confundido con la explicación, por lo que le pedí que, por el momento, aceptara la información sin más y se enfocara en seguir la lógica de las frases modelo. Finalmente, debido al *contenido proposicional* de las frases modelo, surgieron un par de *pronombres posesivos*: *my, your, their*. El participante sabía el significado de los dos primeros, pero ignoraba el tercero. Le enseñé que este pronombre se utiliza cuando se quiere hacer referencia a ello/as.

08/11/23

Le pedí al participante que escribiera la fecha de hoy completa, es decir, que comience con el día de la semana, mes, día y año. El participante tuvo dificultad al recordar las palabras precisas, por lo que decidí escribir la fecha yo mismo según el orden canónico del NAmE, pero mencionándole que era la última vez en el curso que lo hacía. Para nuestra próxima clase, el participante deberá hacerlo por su cuenta para así motivar su aprendizaje.

Luego le pregunté si había terminado la actividad sobre las alertas meteorológicas. Él me mostró la actividad hecha. Le pedí que me leyera lo que había escrito en los tres diálogos. Cuando terminé, le mencioné que la única respuesta *sucinta* era aquella sobre las tormentas eléctricas (*thunderstorms*). Las demás aún tenían la forma de una traducción metafrástica de los diálogos, aunque esta vez más sintetizadas. En este punto, con el fin de desarrollar la *síntesis*, considerada una capacidad mental de orden superior (*Higher-Order Thinking Skills*), le pedí al participante que pensara que las situaciones descritas en los diálogos eran reales. Una persona en esa situación hipotética le preguntaba sobre lo que está ocurriendo. Él debía ser muy conciso con lo que decía, pues para ganar tiempo de respuesta no podía dar muchos detalles. Después de realizar este ejercicio con las tres alertas, le hice observar que en cada una de sus respuestas comunicaba siempre tres tipos de información: tipo, ubicación y magnitud del fenómeno meteorológico (*location, name, power*).

Comenzamos la tercera unidad del curso en esta sesión: *Ordering at a Restaurant*. El objetivo de esta nueva unidad es potenciar en el estudiante estrategias comunicativas que le permitan desenvolverse cuando se enfrente a un contexto real en el que deba analizar las convenciones sociales, el léxico y la fraseología de la situación comunicativa en cuestión. Para comenzar esta nueva unidad, acompañé al participante en la visualización de un video donde se muestra al chef Gordon Ramsay preparando un Crab Eggs Benedict en el contexto de una MasterClass. Este video, subtítulo en inglés, muestra los tipos de preparación (*boiling, seasoning, whisking*) e ingredientes (*salt, vinegar, chives, butter, eggs*)

que se utilizan en la receta. Mientras el video avanzaba, el participante fue capaz de identificar varios tiempos de cocción e ingredientes. En la segunda reproducción, me puse en el trabajo de resaltar las palabras más relevantes con respecto a los tipos de preparación y la mayoría de ingredientes, para traducirlas pausadamente al participante. A pesar de que este ejercicio se podría considerar como un abrebocas de la unidad, tuvo una excelente recepción por parte del participante, quien previamente manifestó, en el cuestionario de análisis de necesidades, que uno de los temas que le gustaría ver en el curso es *gastronomía*.

Con el fin de introducir el orden en que se pide en la mayoría de restaurantes, le pedí al participante que me describiera cómo se desarrolla la interacción con el mesero y cuáles son los alimentos que en primera instancia pide y cuáles son los últimos u opcionales. Él me platicó que en un restaurante los modales son muy importantes, así como las *fórmulas de cortesía* por parte del cliente y del mesero. Además, en muchos menús suele aparecer de primero las entradas, luego los platos fuertes, algunas bebidas y al final los postres. Después de que me comentó esto, pude hacerle observar que ese es el mismo orden en que se acostumbra pedir en cualquier restaurante del mundo. Escribí en el tablero cómo se dicen los cuatro tiempos en inglés: *appetizer*, *main course*, *drinks* y *desserts*. Le expliqué que existe una diferencia en la acentuación (*stress*) de las palabras *desert* y *dessert*, pues el participante continuaba pronunciando la segunda como la primera, sin parecer notar la diferencia. Esta situación me permitió hacer hincapié en el papel del *contexto comunicativo* en los procesos de significación de las palabras. En una situación comunicativa, como *ordenar en un restaurante*, sería contraintuitivo de parte del mesero pensar que un comensal le pedirá un *desierto* en vez de un postre.

El trabajo autónomo para la próxima sesión es indagar sobre la diferencia entre las conjunciones *and* y *but*. El participante debe traer un ejemplo de uso real para cada una, y un ejemplo que combine, en una misma oración, ambas conjunciones coherentemente. La conjunción *and* la habíamos abordado previamente en la primera unidad, aunque sin ahondar mucho en su uso. A diferencia de *but* que es relativamente nueva para el participante.

11/11/23

En esta sesión el participante debía escribir la fecha completa como se ha venido haciendo a lo largo de las sesiones anteriores. El participante logró escribir todos los componentes de la fecha de forma correcta, a excepción del superíndice *th* que acompaña el día del mes. Esta dificultad se sustenta por el hecho de que el participante aún no tiene del todo claro la diferencia entre los números ordinales y los cardinales. Sin embargo, cuando le hice caer en cuenta de lo que le faltaba, inmediatamente fue capaz de recordar que, en el caso de las fechas, siempre existe un superíndice que acompaña al día del mes.

Por la situación anterior, decidí escribir en el tablero los números del 11 al 19. El participante me dijo que desde hace un tiempo estaba esperando que viéramos los números, pues él sentía que aún se le dificultaba reconocerlos y pronunciarlos correctamente. Observé que mientras escribía los números, al lado de cada uno copiaba una *transcripción literal* de su pronunciación en paréntesis. Al instante le mencioné que, a pesar de que parece un buen recurso para memorizar las palabras, podría generar

una *falsa equivalencia* entre los fonemas de la lengua extranjera. Sin embargo, me sorprendió mucho observar que a través de este recurso, su pronunciación se perfeccionaba.

Le mostré al participante una fotografía de un menú particular para niños (*Kids Menu*) que sólo tiene cinco opciones para pedir. Lo interesante de esta imagen es que cada opción remite a una *colocación* que a menudo dicen los niños en los restaurantes de comida rápida. Procuré explicar, a través de una gama de gestos, lo que significa cada expresión. Las expresiones llevan un mensaje codificado para el camarero, quien las interpreta como un plato específico que luego traerá al comensal. El participante copió las cinco expresiones en su cuaderno y escribió lo que significa cada una de ellas. Por último, le expliqué que aquellas expresiones no son únicas de esta situación comunicativa, por el contrario, los angloparlantes las utilizan frecuentemente en otros contextos.

Como parte de las actividades para esta unidad se encuentra el diálogo *At the Restaurant*, que consta de cuatro personajes (tres comensales y un camarero) en un restaurante con opciones diferentes. La elección de este diálogo radica en el hecho de que corresponde a un archivo de video con personajes reales y acentos variados. Resalté varias palabras claves con el fin de que el participante las traduzca para la próxima clase. Vimos el video dos veces. La primera vez para caracterizar a los personajes y el entorno de la situación comunicativa, y una segunda vez para identificar el orden en que se pide en un restaurante: *starter, main course, drinks y desserts*.

La tarea sobre las conjunciones *and* y *but* estuvo excelente. El participante debe crear diez oraciones más con estas palabras para la próxima sesión. Debe procurar escribir oraciones que integren ambas palabras en una misma oración. Si esto no es posible, puede intercalar oraciones que sólo tengan una de las dos conjunciones (*linking words*).

15/11/23

El participante fue capaz de escribir la fecha completa, recurriendo a sus apuntes en el cuaderno. En ese momento, aproveché para explicarle, con el sustento de una imagen que compara la lógica de los europeos frente a la lógica de los norteamericanos, cuál es el orden *correcto* al escribir las fechas en diferentes partes del mundo.

Decidí enseñarle al participante una *infografía* sobre cómo ubicar la mejor silla en un avión, teniendo en cuenta que recientemente el participante compró sus tiquetes para viajar a los Estados Unidos el próximo año, pero aún necesita definir su asiento. La imagen muestra cómo, dependiendo de la fila o la posición en el avión, el pasajero puede optar por un viaje más silencioso, seguro o cómodo según sus propios intereses. Después de comentarle sobre la información presentada, le pedí que copiara las palabras que remiten al beneficio de escoger dicho lugar en el avión: *silence, safety, sleep, space y storage*.

Utilizar la oración «*The quick brown fox jumps over the lazy dog*», la cual contiene todas las letras del alfabeto inglés, me permitió hacer hincapié en la pronunciación de las sílabas en inglés con respecto al español. El hecho de que en esta oración se utilicen todas las letras del alfabeto, no es garantía de

que todos los fonemas del idioma estén presentes. Por otra parte, la palabra *fox* en este ejemplo me hizo recordar que, pese a la connotación negativa que carga la palabra, ésta se utiliza también como verbo. En el ejemplo: «*This puzzle has truly foxed me!*», el verbo *to fox* podría significar *desconcertar* o *confundir*. Lo interesante de este concepto es que, en asuntos filológicos, existe un relato que bien podría explicar por qué el zorro adquirió tan despectiva significación: la fábula del cuervo y el zorro. Encontré un video en español que resumía esta fábula y luego platicamos con el participante sobre la incidencia de estos *fenómenos lingüísticos*.

Como última actividad, reproduje un video de la comedia de situación (*sitcom*) *The Big Bang Theory* en el que se muestra cómo dos personajes, antes de compartir una cena, dan gracias a Dios diciendo una oración que el mismo video titula *Grace Before Meals*. Esta actividad puede aislarse un poco de la situación comunicativa de esta unidad, sin embargo, la seleccioné teniendo en cuenta los intereses del participante y buscando que, por medio de un texto lírico con oportuna rima, el participante sea capaz de perfeccionar su pronunciación. La tarea para la próxima sesión es repasar frecuentemente esta oración, viendo el video de la serie, para poder practicarla en la vida real.

23/11/23

Al iniciar la clase, el participante escribió la fecha por sí mismo. Cuando estaba escribiendo el día del mes, lo detuve para explicarle por qué se le debe agregar el superíndice *rd* encima del número 23. Le hice ver cómo a lo largo de las clases hemos tenido la oportunidad de escribir los cuatro superíndices que siempre aparecen en las fechas del mes: *st*, *nd*, *rd* y *th*. Le expliqué la diferencia entre un número cardinal y uno ordinal por medio de un símil con los escalafones deportivos. Noté que el participante pareció entender acertadamente la diferencia.

Practicamos la oración *Grace Before Meals* siguiendo el formato de la serie, donde Mary comienza la oración para que la termine Sheldon. Con esta estrategia pretendo aliviar la carga de las palabras, optando más por la precisión (*accuracy*), que por la fluidez (*fluency*). De aquí en adelante, cuando el investigador y el participante compartan una cena, se procurará agradecer por los alimentos diciendo esta oración: el investigador hará el papel de Mary, mientras que el participante interpretará el papel de Sheldon, únicamente con cuatro palabras.

Al finalizar la sesión, le mostré al participante un documento sobre cómo se celebran los cumpleaños alrededor del mundo: *Are birthdays the same around the world?* Tenía la idea de mostrarle este texto al participante el día de su cumpleaños, pero por varias razones ese día no pudimos tener la sesión. A pesar de eso, aproveché los últimos minutos de la clase para hacer una traducción oral. Pensé en que podría utilizar de la información para hacer una actividad que desarrollara la síntesis como capacidad mental de orden superior en el participante.

Antes de abordar las tres imágenes de los menús, le pregunté al participante sobre cómo suele pedir en un restaurante con *temática*, qué estrategias suele utilizar al evaluar los costos, si le pide alguna aclaración a la persona que toma su pedido. Él mencionó que muchas veces, cuando el menú es muy amplio o el restaurante *muy fino*, suele pedir lo que ordenan los demás o tomando en consideración

la *especialidad* del lugar. Vimos entonces tres menús de conocidos restaurantes en los EE.UU. –que se podrían considerar con una temática particular– con el fin de distinguir sus características, como precios, descripciones de platos, o apartados especiales sobre cómo formar combos. El propósito es saber elegir apropiadamente entre las diversas opciones, basándose principalmente en las imágenes icónicas, los títulos de los platos y los precios. No obstante, si elegir del menú es una tarea difícil, una persona puede preguntarle al camarero cuál es la especialidad del restaurante. Dos oraciones son de gran utilidad para este tipo de situaciones: «*What is the speciality? Give me one, please*». Le expliqué al estudiante cómo podría usar estas frases en una situación real. También le indiqué que es común que en un restaurante –especialmente de comida rápida– se pregunte si el pedido es para comer en el sitio (*for here*) o para llevar (*to go*).

Como parte de las estrategias de uso de las nuevas tecnologías de procesamiento de lenguaje natural (NLP), le indiqué al participante que la aplicación Google Translate cuenta con varias opciones dentro de su interfaz que son de gran utilidad para este tipo de situación comunicativa. *Conversación* es una de ellas. Con esta opción, el usuario puede traducir simultáneamente sus enunciados al destinatario en la lengua extranjera y viceversa. *Cámara* es la segunda opción. Si un comensal quiere saber lo que dice un menú con mucha descripción y casi ninguna imagen icónica, puede hacer uso de esta opción que le muestra el texto traducido en tiempo real en el idioma seleccionado.

La tarea sobre las conjunciones *and* y *but* sigue pendiente. La autodirección (*self-efficacy*), que forma parte de la motivación del alumno, es fundamental para cumplir con sus deberes e involucrarse cada vez más en su proceso de aprendizaje. En varias ocasiones, el participante me ha dicho que, debido a la falta de tiempo por su trabajo, no ha podido cumplir a cabalidad con sus deberes. Sin embargo, he podido constatar que muchas veces no lo ha hecho por simple olvido o ausencia de motivación: opta la mayoría de veces por dedicar su tiempo libre al ocio que al curso. Para lidiar con esta situación, he definido idear actividades de trabajo autónomo que se vinculen más con las vivencias y percepciones del propio participante. Para la próxima sesión debe traducir todas las palabras del vocabulario sobre los alimentos, además debe escoger un restaurante con temática para luego escribir un pedido en el que integre los cuatro tiempos.

09/12/23

Debido a una confusión por el tiempo que pasó desde la última clase, la tarea sobre las conjunciones *and* y *but* no se va a revisar. Lo importante es que el participante sabe cómo se construyen este tipo de relaciones sintácticas, especialmente aquellas con la conjunción *but*. Me percaté en la revisión de esta tarea que el participante había empleado un significado *inusual* de esta conjunción. En este tipo de oraciones en español, la palabra *pero* –que sería la traducción metafrástica de *but*– no se utilizaba como conjunción sino como adverbio. Tres de las diez oraciones articulaban esta forma, no obstante, solamente una de ellas era coherente. El participante tradujo estas oraciones al inglés pensando que su construcción era acertada. Aunque recuerdo haber escuchado este tipo de uso de *but*, no podría dar certeza de su validez gramatical.

La tarea sobre la traducción del vocabulario de la comida estuvo excelente. El participante sobresalió también en la tarea sobre la creación de su propio pedido en un restaurante con temática, pidiendo en los cuatro tiempos. Cabe señalar que en la revisión de esta tarea pude darme cuenta de la entrega y el valor agregado que este tema tiene para el alumno, pues las decisiones sobre el menú muestran que se tomó el tiempo para preparar un pedido prolijo. Sólo se hicieron unas pequeñas correcciones al respecto de la palabra «plátano» y «sancocho» que el participante había traducido como *banana* y *chicken stew*, respectivamente. En este punto fue de gran relevancia ilustrar el valor de la cultura y la lengua de origen cuando se quieren hacer este tipo de traducciones, pues al ser palabras afianzadas a nuestras raíces, portan un significado único que resulta difícil de *transponer* en otros idiomas. Para ilustrar esta situación lingüística, me referí al conocido postre de origen francés *crème brûlée*, que no tiene muchos cambios gráficos ni fonéticos en inglés ni en español.

Le pedí al participante que ubicara en las opciones de su mismo pedido la preposición *with* y que me mencionara cuál era el uso de esta palabra en los sintagmas nominales. El participante mencionó de manera acertada el significado de esta palabra en español, y luego platicamos sobre la capacidad de *with* para dar especificidad a los objetos que detalla. Posteriormente, de manera conjunta, creamos cuatro oraciones con un sujeto simple y un complemento preposicional, utilizando el vocabulario de la unidad más la preposición *with*.

Le entregué al participante una impresión con el *Measures Unit Conversion Chart*. Por cuestiones de tiempo, no se pudo explicar a fondo las relaciones y diferencias entre los dos sistemas de medida, sin embargo, intenté hacer hincapié en las unidades de medida más comunes en cada una de las cuatro categorías (*length, area, volume, weight*). Este material tiene como objetivo ser un *recurso a la mano* en caso de que el participante alguna vez lo necesite en una situación de la vida real. Pese al tiempo, como tarea para la siguiente sesión, le pedí al participante que escribiera qué significaba cada unidad de medida del sistema inglés en español, procurando que sea un ejercicio tanto de reconocimiento como adquisición de términos.

Le mostré al participante una envoltura real de un producto de la marca Ferrero traído de los EE. UU. (realia). El participante debía fijarse en la información que detalla este producto y compararla con los productos alimenticios colombianos. En este punto me detuve en la tabla de valores nutricionales. A través de unos videos, pudimos reconocer, superficialmente, qué elementos componen esta tabla y cómo identificar el valor dietario de los alimentos. Adicionalmente, observamos cómo, por medio de la correcta lectura de estos valores, una persona puede reconocer la cantidad de azúcar añadida a un producto.

Finalmente, como parte de la actividad de consolidación de la unidad (*post-task*), con el participante practicamos nuevamente la lectura del diálogo *At the Restaurant* con el propósito de hacer un breve juego de roles. Luego de revisar el diálogo y poner atención a las preguntas del camarero. Ambos nos preparamos para una simulación de la situación comunicativa en la vida real. Yo era el camarero y el participante era el comensal. Yo le preguntaba, en el orden de los cuatro tiempos, qué deseaba pedir y él, por medio de su elaborado menú, me indicaba su elección. Durante la actividad, el participante se mostró un poco nervioso pero cooperativo. El estudiante pudo hacerse entender del camarero en varios momentos de la interacción por medio de señas como signo paralingüístico. Sin embargo, en

ciertos casos donde el camarero pretendió explicarle al comensal la escasez de un plato, éste pareció no entenderle, pero supo cómo desenvolverse para pedir lo que quería.

20/12/23

La primera actividad de esta sesión se previó como un *ejercicio de consolidación* de las tres unidades que se han abordado hasta el momento. El ejercicio consistía en que el participante debía completar una sopa de letras en donde estaban ocultas 15 palabras, cinco palabras fueron escogidas para cada unidad. La elección la hice yo mismo basándome en el léxico que menos se había trabajado pero que fuera de rápida conceptualización para el participante. Este ejercicio se llevó a cabo en dos tiempos, y tardó en promedio 25 minutos. En un primer momento, el alumno debía indicar el mayor número de palabras que recordara en 10 minutos. En el segundo momento, las palabras le serían reveladas y terminaría el ejercicio. Cuando terminó el primer tiempo, me percaté de que el participante no había repasado mucho previamente al ejercicio –se le mencionó con anticipación que debía practicar todo el vocabulario visto hasta el momento–, esto al final se reflejó en el desarrollo: el participante había encontrado siete de las quince palabras y tres estaban incompletas.

En esta sesión se dio comienzo a la nueva unidad *Making an Emergency Call*. La unidad no tenía este nombre desde el principio. Sucedió que, preguntándole al estudiante cómo identificaría una llamada *importante*, me percaté de que la primera opción generaba ambigüedad, pues para mí, una llamada importante remite únicamente a un caso de emergencia, pero el participante me hizo caer en cuenta que una *llamada importante* también se puede hacer a un familiar, a un amigo o incluso al jefe. Con el cambio de nombre se pretende erradicar esta ambigüedad para que la temática de la unidad sólo remita a una situación comunicativa de emergencia.

Como parte del vocabulario de esta unidad, el participante deberá familiarizarse con los números. El objetivo principal es que integre este léxico con otro tipo de información para entender y construir, principalmente, oraciones con direcciones y cantidades. Esta información estaba condensada en una tabla –como se ha venido presentando el léxico a lo largo de las unidades– en la cual los números están esquematizados por su frecuencia de uso. Como un primer acercamiento, le pedí al estudiante que analizara la información de la tabla con el fin de encontrar algo *inusual*. Pudo notar que existen diferentes formas de representar *cantidades* (números ordinales, cardinales, nombres colectivos), sin embargo, lo más importante de resaltar fue que la secuencia de números no seguía un orden lógico ascendente. Le expliqué al participante que la posición de cada número corresponde a la cantidad de veces que un anglófono en los EE.UU. lo menciona en sus enunciados del día a día. Por esa razón no aparece ningún número compuesto como *twenty-one*. Sin embargo, dado que es imperativo conocer estos números cuando se habla de precios, edades, porcentajes, temperatura, entre muchos otros, la construcción de estos se abordará en la próxima sesión.

El participante me manifestó que él repasa el vocabulario, pero que olvida las palabras fácilmente y cavilaba sobre por qué le acontece esto. Yo le comenté que, debido a que gran parte del vocabulario hasta ahora en el curso corresponde a *entidades reales* como los miembros de la familia, los factores bióticos y abióticos de la biosfera, y los alimentos, él podría asociar una experiencia o imagen mental

para auxiliarse en el proceso de adquisición y memorización del léxico. Sobre este último punto, es relevante mencionar que dentro de la taxonomía de las estrategias de aprendizaje de lenguas, existe la *estrategia directa* de la memoria. La investigadora habla de que *aplicar nuevas imágenes y sonidos* (mapeo semántico, usar palabras claves, representación de sonidos en la memoria) y *crear vínculos mentales* (asociaciones y agrupaciones) son estrategias que benefician la conceptualización del léxico nuevo en la lengua extranjera.

25/12/23

Iniciamos con un meme sobre el personaje de Gloria de la telecomedia "Modern Family" para hacer una pequeña reflexión sobre los desafíos y la estigmatización que poco revelan los inmigrantes que tienen una primera lengua distinta —en este caso el español— de la *lengua dominante* en un contexto social como en los EE.UU. En muchas ocasiones los oyentes identifican la falta de competencias en la lengua extranjera de una persona con su capacidad cognitiva, lo que en últimas lleva a configurarse juicios falsos y generalizaciones que perjudican la imagen de toda una comunidad.

Luego revisé la tarea sobre los números. El participante me comentó su proceso durante esta labor: primero quiso ver si podía él mismo identificar todos los números. Los que le causaron más dificultad los tradujo. Solamente tuvo un error con *hundred* y *tens*, que se corrigió de inmediato. Nuevamente le insistí sobre el hecho de que los números en la tabla aparecen por frecuencia de uso, además del hecho de que ningún número era *compuesto*. Le comenté que la razón de esto podría sustentarse en que las personas tienden a preferir los *números cerrados*.

Después de explicar formalmente los números compuestos, se me ocurrió articular este tema con la forma en la que se escriben los precios en dólares y cómo se podría preguntar por el precio a través de una *frase modelo*: «*Show me the price, please*». Luego, pensé que no debía haber comentado este punto, porque es un tema que poco se relaciona con la unidad —encaja en el repaso de la unidad 03—, no obstante, pude constatar que es una manera muy práctica de ver cómo los números se relacionan con los quehaceres de la vida cotidiana, una estrategia que potencia la creación de vínculos mentales por medio de asociaciones.

Continué con un tema más centrado en la unidad: *telephone number*. Le pedí al participante que me deletreara un número de diez dígitos, distinto de los patrones nacionales, y que procurara no repetir ningún dígito. Luego de haberlo escrito en el tablero, le expliqué que cada dígito debe ser deletreado por separado y que en vez de 'zero', el anglófono prefiere utilizar 'ou'. Con esto, el participante pudo, a la primera, deletrear el número completo. La tarea para la próxima sesión guarda relación con este ejercicio, pues deberá escribir, en su forma larga, veinte números del 0 al 99 y diez números del cien al millón. Con esto pretendo que el participante identifique por sí mismo cuál es la forma escrita —a la par de su pronunciación— de los números de más de tres cifras en inglés.

Le entregué la fotocopia del alfabeto inglés con su respectiva pronunciación. Luego, escuchamos una canción infantil con la pronunciación del mismo. Hice énfasis en la diferencia de pronunciación entre las vocales *a*, *e*, e *i*, además de las consonantes *s*, *z* y *b*, *v*, que a lo largo del curso han dado dificultad

al estudiante. Buscando mitigar esta limitación, la otra tarea es que el participante debe deletrear su nombre completo y su correo electrónico para la próxima clase, practicando varias veces para acabar recitándolo de memoria.

30/12/23

Decidí iniciar esta clase con un corto video en el cual el actor austriaco Arnold Schwarzenegger habla sobre los obstáculos que tuvo que superar para poder alcanzar una óptima pronunciación en inglés, sin interferencias de su primera lengua (alemán), en los años en que su carrera artística comenzaba a ascender. El propósito con este video es demostrarle al participante que los obstáculos que ha atravesado a lo largo del curso también los han tenido hasta personas famosas. Lo que invita a reflexionar el video del actor es el valor de la práctica y la voluntad por alcanzar los objetivos que uno mismo se propone. Un aspecto a mencionar sobre este video es que el actor comenta que su entrenador de dicción ponía a prueba su articulación por medio de trabalenguas. Tres de estos, que auxilian en el perfeccionamiento de los sonidos /th/, /v/ y /z/, los menciona el actor en el video. En el instante mismo decidí que el participante debía practicar estos mismos sonidos, por lo que le pedí que copiara los trabalenguas en su cuaderno para practicarlos constantemente.

Luego revisé la tarea sobre los números. En este ejercicio pude observar que el participante había completado toda la actividad. Puedo entrever que se tomó el tiempo para hacerlo detenidamente. En la sección de los *números compuestos* –de cien a un millón–, me preguntó si el orden en que había escrito las cifras era acertado, porque en ciertas *formas largas*, los números carecían del *guión*, como es el caso de *nine hundred thousand*. Le expliqué que para esta cifra en particular no se utiliza guión, sólo en los casos de números con decenas y unidades, como lo había hecho en la primera parte del ejercicio. El participante se dio cuenta de que, al traducir las cifras al español, el guión reemplaza la palabra «y», como en *ninety-three* (noventa y tres). En este punto, decidí reproducir un video sobre un youtuber que cuenta del cero al cien en inglés australiano. Quise traer este video para que el participante pudiera identificar las pequeñas diferencias de este acento en contraste con el NAmE. En efecto, durante la reproducción, el participante hacía breves comentarios sobre el hecho de que en números como *twenty, seventy, ninety*, no se tiende a pronunciar el sonido /t/, mientras que en otros números como *thirty, forty*, el sonido /r/ no suele pronunciarse en este acento, a diferencia del NAmE. Lo anterior refleja una reflexión metalingüística por parte del participante que constata la adquisición que se ha venido dando de la lengua extranjera. Sin embargo, cabe resaltar que es imperativo que, además de la teoría, el alumno logre integrar estas reflexiones a sus propios enunciados en la lengua extranjera (FL).

Dejando de lado el ejercicio sobre los números, pasamos a la tarea sobre deletrear tanto el nombre como el correo electrónico. El participante los había escrito con su respectiva pronunciación debajo de cada letra. Decidí darle un minuto para que repasara lo que había escrito para luego ponerlo en práctica. Como en una situación comunicativa real, le hice la pregunta «*Could you spell your email, please?*». No entendió a la primera lo que quería decirle, con sólo decir que *spell* significa deletrear, comprendió lo que le preguntaba. Con varias vacilaciones pudo deletrear su correo electrónico. Sin embargo, hubo varios errores que señalé como la diferencia entre /a/ y /e/, además de que le faltó

mencionar la letra «r» al final de su correo. Luego, le pregunté «*Could you spell your name, please*». El participante entendió que se trataba de su nombre y comenzó a deletrear primero sus nombres y después sus apellidos. Le mostré cómo había copiado su nombre en el tablero. Hubo varios errores, especialmente en la diferenciación de los sonidos /a/, /i/ y /e/. En este punto el participante hizo un comentario que me puso a reflexionar. Me dijo que en los casos en que deba deletrear su nombre o correo electrónico, él podría escribir esta información en su celular o incluso en una hoja de papel y mostrársela a la persona que lo está pidiendo. Esta estrategia me sorprendió profundamente, porque muestra cómo el participante va creando sus propias estrategias para las situaciones comunicativas reales. Estas reflexiones, que podrían entrever *pereza* en el aprendizaje, son un ejemplo de cómo el participante está adquiriendo una *mentalidad de supervivencia* con respecto a la lengua extranjera. Igualmente, este punto me hizo pensar en el valor de las competencias de *comprensión y producción oral*, pues con el auxilio de las nuevas tecnologías y las herramientas de traducción instantánea, en ciertos contextos pesaría más el buen uso de estas tecnologías y una óptima comprensión oral más incluso que la misma *producción oral*. Este aspecto lleva a replantearme las actividades para la última unidad.

La tarea de esta sesión consiste en que el participante debe leer un texto sobre el origen y función de la Cruz Roja Internacional. Primeramente, debe encontrar las palabras que conoce en cada uno de los tres párrafos del texto. Luego debe escribir un texto corto contando de qué va la información que se presenta. Después, con ayuda de la opción *cámara* de Google Translate, debe ver lo que todo el texto quiere decir y complementar la interpretación inicial. El otro ejercicio trata de ubicar cuatro palabras para completar un diálogo entre un sobreviviente de una inundación y una asistente de la Cruz Roja. El participante debe crear su propia estrategia para resolver el ejercicio y comentármelo para la próxima sesión.

02/01/24

Como es costumbre, al inicio de cada clase, el participante escribe el número de la clase junto con la fecha correspondiente. Tuvo un par de problemas al recordar el día de la semana y el mes. Recurrió a su cuaderno para rectificar el primero. Tuve que explicarle cómo se escribe el mes, puesto que hasta el momento no se han enseñado los meses del año. Después se llevó a cabo un pequeño ejercicio en un documento de Word sobre *parts of the day*. La primera parte del ejercicio consistía en identificar los cuatro momentos del día a través de imágenes, luego observando la hora —que estaba escrita en a.m., p.m. y la hora militar— el participante debía escribir el saludo formal para cada hora.

Retomamos los tres trabalenguas que vimos en la clase anterior. El estudiante no los había repasado, pero después de repetirlos cinco veces, pude constatar que su pronunciación progresaba. Con estos trabalenguas, noto que es muy difícil que el participante asimile los sonidos /θ/ y /v/, mientras que con el sonido /z/, se ven mejoras. No obstante, el participante debe *exagerar* la articulación para así lograr una acertada pronunciación. Sirvió mucho que le hiciera saber que en español este fonema /z/ existe en palabras como *desde*, con esta palabra como punto de partida, el participante alcanzó una más adecuada pronunciación entre los *pares mínimos* «*sink*» y «*zinc*».

Le mostré al participante un video de la pronunciación del alfabeto inglés que usan para comunicarse en la OTAN. Con este alfabeto se hace una relación entre la letra del alfabeto con una *palabra clave* que desambigüe su significado. Le comenté que en español también se suele hacer el mismo proceso cuando se nos pide que deletreemos algún nombre, sin embargo, no existe realmente un consenso en estos casos: cada persona relaciona la letra con un nombre distinto (b de burro). Desconozco si el ejército también utiliza un sistema semejante. El participante repetía sin yo pedírselo cada letra con su respectiva palabra clave. Desafortunadamente, por cuestiones de tiempo, sólo pudimos hacer un breve ejercicio con el nombre y el apellido del participante usando esta manera de deletrear. Luego pasamos al ejercicio de deletreo definitivo en el cual, yo le pedía al participante –como si fuese una *contestadora*– que me deletreara el nombre de su hermano, hermana, hijo y madre por medio de la pregunta «*What's your brother's name in the US*». El participante supo, al ligar las palabras *brother* y *name*, qué era lo que realmente le estaba pidiendo en el enunciado. En conclusión, realizó un óptimo ejercicio, aunque tuvo algunas dificultades al recordar las letras *h*, y discriminar entre *j* y *g*.

Le pregunté por su progreso con la aplicación Busuu. Él me mostró que ha avanzado asiduamente en las lecciones y que había completado la primera lección. Yo le pregunté si consideraba que el ritmo de aprendizaje estaba bien, me respondió que avanza a un buen ritmo, que a veces se torna un poco complicado, pero que intentándolo varias veces lo supera. Yo le pedí entonces que para la sesión del 09 de enero, completara hasta el capítulo 03.

Le compartí una fotocopia con el vocabulario de los adjetivos. En esta tabla se muestra un índice de adjetivos con sus respectivos antónimos. Considero imprescindible este léxico, pues al momento de, por ejemplo, describir las características físicas de una persona desaparecida, o un entorno particular en una situación de emergencia, conocer el mínimo de este léxico es de suma importancia. A pesar de ello, al enseñarle la tabla al participante, me pude percatar de que ésta no tiene muchas palabras que describen cualidades físicas, sino de *estados* como *open* y *closed*. La otra fotocopia que entregué fue un pequeño resumen del verbo *to be*. Únicamente le pasé esta información al participante para que le diera un vistazo, especialmente a la diferencia entre la *forma larga* y la *corta*, en una próxima ocasión haré una explicación más profunda, después de haber hecho un ejercicio de consolidación sobre los *pronombres personales*.

La historia del código postal en los EE.UU. por medio de una imagen real (1963). Le expliqué el origen de esta imagen al participante, junto con la historia de la propaganda detrás del mismo. Luego vimos, tomando una dirección real en este país, cómo se suelen escribir las direcciones. Hice hincapié en la importancia del código postal y cómo estos cinco dígitos se han vuelto imprescindibles. Como última actividad, utilizamos la aplicación de Google Maps para poder desplazarnos por varias direcciones en los EE.UU. con el objetivo de observar cómo se redactan, además de explicar varias de las opciones que tiene esta herramienta. El participante se mostró muy interesado en este ejercicio, mencionando que este tipo de instrumentos lo ayudarán ampliamente al momento de desplazarse por las grandes y a veces intrincadas distancias que existen en los EE.UU.

Procuré explicar la diferencia entre los números cardinales y ordinales de manera *inferencial*, con la ayuda de varios ejemplos sobre su uso en la vida diaria, intentando contrastar los momentos en que se suelen emplear uno u otro en inglés y en español, como los ordinales al hablar de fechas, siglos, secuencias u orden y pisos de un edificio. En este sentido, la información explicitada en las infografías que le compartí al participante resultan en una herramienta *a la mano* de la cual asirse en cualquier momento.

En esta sesión le mostré al participante dos trabalenguas para practicar los sonidos /ʌ/, /ɑ/ y /dʒ/. Es de mencionar que estos trabalenguas fueron tomados de uno de los libros de texto que tengo a mi disposición *Check it out!* de Miranda Broukal. Lo anterior únicamente para referirme al uso constante que se le ha dado a varios libros de texto en inglés para diferentes niveles en este programa de curso. El participante logró, después de dos repeticiones, una pronunciación inteligible de los sonidos, su única dificultad estuvo con la coda silábica de la palabra *jungle*, pues su pronunciación se transforma de su forma escrita a su forma oral. Se practicaron nuevamente los tres trabalenguas de las sesiones pasadas, donde se evidenció una mejoría en la pronunciación de los sonidos /z/ y /ʒ/, sin embargo, aún existen dificultades en la expresión de otros sonidos como /θ/ y /v/.

Como vimos en los ejemplos de direcciones de la sesión anterior, éstas hacen mención de los puntos cardinales propios del domicilio. Por esta razón, decidí enseñarle al participante una imagen con los cuatro puntos cardinales y sus cuatro compuestos (NE, SE, SW, NW). Sin decirle que debía dibujar el gráfico –como en otras ocasiones–, el participante comenzó con el dibujo con bastante empeño. Lo anterior puede dar fe de las respuestas depositadas en el *cuestionario de análisis de necesidades* en el que él mismo mencionó que como parte de los recursos que le gusta que se utilicen en la clase, están las imágenes y, de manera general, los recursos multimedia, pues afirma asimilar información de esta manera le resulta mucho más sencillo.

Recapitulando la lección sobre la identificación y formación de direcciones en los EE.UU., opté por mostrarle al participante cómo el *Canada Post* da a conocer la forma en la que se debe redactar una residencia en los EE.UU. para que un pedido sea entregado con éxito. La página menciona que todas las direcciones deben especificar cuatro componentes: destinatario, dirección de entrega, nombre de la ciudad, junto con la abreviación del estado y el código postal, y el nombre del país al que se envía la entrega. El participante, sin mencionarle que debía escribir, inició a redactar ordenadamente esta información en su cuaderno.

En relación con la tarea sobre los adjetivos, el participante tradujo todas las palabras, iniciando con aquellas que consideraba que conocía su significado, para luego completar y rectificar el significado de toda la lista por medio del traductor. En este ejercicio auxilió el hecho de que cada adjetivo tenía enfrente su antónimo, como en el caso de *strong* y *weak*. Presentar el vocabulario por medio de esta estrategia beneficia la adquisición. En la revisión de la traducción de este ejercicio, pocos adjetivos se corrigieron, como en el caso de *big*, *large*, *little* y *small*, cuyo significado en español es similar, pero el uso de los mismos depende del *sustantivo* que califique si este es *countable* o *uncountable*. No obstante, esta diferencia no se la expliqué al participante por tratarse de un tema avanzado.

Revisé la tarea sobre el texto descriptivo de tres párrafos sobre la historia y funciones de la Cruz Roja Internacional, así como el corto diálogo entre un asistente de esta entidad con un sobreviviente de

una inundación en Indonesia. El desarrollo de este ejercicio por parte del participante me sorprendió mucho, pues al momento de mostrarme el procedimiento que llevó a cabo para entender de qué se trataba el texto, pude notar que se tomó el tiempo para hacer el ejercicio de manera analítica y muy completa. En la primera parte, sobre la comprensión del texto descriptivo, el participante copió todas las *palabras identificables* de cada uno de los párrafos. Me comentó que determinó el significado de la mayoría de estas palabras porque las pudo recordar, o bien por *inferencia*, pues el *cotexto* permitía comprender el significado de las palabras. Mencionó que sólo después de haber hecho este proceso, buscó las demás palabras y se cercioró de algunas de las que había identificado para así proceder con el resumen. Este último merece una mención especial porque pude observar que el participante –a diferencia de otros textos abordados como los diálogos de la unidad 02– redactó un *texto prolijo* con óptima coherencia en donde la información más relevante se presentaba de manera concisa. Luego, en el segundo ejercicio del diálogo, el participante ubicó adecuadamente las cuatro palabras con las que debía completar la conversación. El participante me comentó que para este ejercicio sí utilizó la opción *cámara* del traductor –esta opción la debía usar en el texto descriptivo– con la que entendió la situación comunicativa. Al momento de pedirle que me comentara cuál era la emergencia y qué estaba solicitando el sobreviviente, el participante confundió cierta información, sin embargo, pudo explicarme la *situación general*.

Párrafo	Palabras identificables
01	19
02	20
03	25
Promedio	21

Le pedí al participante que me contara la historia sobre el número de emergencia 1-2-3 –tarea que se había asignado en la segunda sesión de esta unidad– para luego contarle yo la historia del 9-1-1 en los EE.UU. por medio de un video explicativo. Él tuvo que revisar nuevamente su cuaderno y leer de forma rápida la información que allí había depositado. Después me dio una explicación de la historia de este número, aunque no me habló de cómo se solía manejar las situaciones de emergencia antes de la implementación del mismo. El participante me comentó que le faltó buscar esa información, no obstante, la pregunta alude a la curiosidad más que a la tarea asignada, pues es un dato que no se pidió investigar. Luego fue mi turno de explicar la historia del 9-1-1. Reproduje el video por primera vez, pero antes le pedía la participante que no observara los subtítulos, sino solamente las imágenes y el audio. En la segunda reproducción le pedí que intentara adquirir mayor información leyendo los subtítulos y asociándolos con las imágenes. En la última reproducción, se hizo reproducción pausada en donde iba traduciendo la explicación a medida que avanzaba el video. Al completar la explicación *pausada* de la historia, escribí en el tablero varias palabras claves con las que se podía *resumir* la información con el fin de hacerle ver al participante cómo por medio de *información detallada* se puede compactar una pila de datos, que al principio parecen complejos, pero que podemos organizar de una forma más sistemática, utilizando estrategias como escribir *títulos y subtítulos*, *seleccionar solamente la información importante* y *utilizar símbolos y números*.

09/01/24

Revisé el proceso de la aplicación Busuu hasta el capítulo 03. El participante consiguió avanzar hasta este punto con un excelente puntaje, por lo que le pedí que continuara hasta culminar el capítulo 04 para dentro de dos sesiones. Cabe mencionar que esta aplicación tiene dentro de sí misma diferentes tipos de cursos. El participante lleva a cabo su proceso en el «curso completo de inglés», mas tiene la posibilidad de ingresar al curso «la pronunciación en inglés», que opera a manera de complemento a los capítulos del principal. Cuando le comentaba al participante sobre este complemento, lo guíe en el primer capítulo. Desde ese momento me percaté de que sería muy demandante para el estudiante debido al nivel de sus competencias lingüísticas hasta el momento. Le pedí que completara el primer capítulo de este curso, aunque decidí no volver a revisar este proceso por las razones que mencioné, además, el participante no lo volvió a mencionar.

Recordé que hasta la fecha no había explicado de qué forma se expresan los años en inglés. Siempre que se ha escrito la fecha inicio de cada sesión, el participante ha verbalizado el año acertadamente, como es el caso de *twenty twenty-three* (2023) y *twenty twenty-four* (2024). En un momento puntual se mencionó que las fechas se expresan como dos pares de decenas, pero no habíamos tenido una lección formal al respecto. Por lo anterior, opté por escribir únicamente tres fechas particulares: año de la independencia de los EE.UU. (1776), un año dentro del primer decenio del siglo XXI (2008) y la fecha de cumpleaños del participante (1971). Con estos ejemplos, el estudiante comprendió la forma más común –*short form*– de verbalizar las fechas en inglés.

Le comenté al participante que, a diferencia de las cuatro unidades hemos desarrollado hasta ahora, esta nueva unidad no tiene como *énfasis* la caracterización de una situación comunicativa, sino que se fundamenta en la *consolidación* de los temas y competencias – lingüísticas e interculturales– que se han abordado. En este sentido, decidí que haríamos un recorrido superficial utilizando el *cuaderno* como vehículo para rememorar los aspectos más importantes de cada una. Este ejercicio fue de gran beneficio para el estudiante pues es esencial que se familiarice con la organización del contenido que se ha abordado para que lo utilice adecuadamente. Al final de este espacio introduje la nueva unidad que se titula *Surviving a Short Conversation*.

Como parte del componente intercultural del programa de curso, el participante debe llevar a cabo la actividad *English around Cali*, que busca hacer una reflexión sobre el papel del inglés como lengua de la publicidad. Le envié al correo del participante la consigna de la actividad en la que debe fotografiar varios avisos publicitarios que estén escritos en inglés y subir estas imágenes concatenadamente a lo largo de la semana. Con esta actividad no sólo busco hacerle ver al participante que la nuestra ciudad existe como un entorno en donde puede conectar con la lengua extranjera, sino que pretendo que se familiarice con el óptimo uso del correo electrónico.

La práctica de las cuatro situaciones comunicativas que se han abordado hasta el momento es el foco de esta nueva unidad. El estudiante comentó en el cuestionario de análisis de necesidades que tanto la comprensión como la producción oral son las habilidades que más necesita potenciar. En línea con este punto, los diálogos son el recurso que opté por utilizar para afrontar esta dificultad. Cada uno de

los diálogos pretende ser una *práctica* de cada una de las unidades abordadas respectivamente. Cada diálogo se apoya de un video que escenifica la situación comunicativa, que al final resulta beneficioso para la actividad de comprensión oral. Después de esta actividad, donde el participante debe tomar nota de las *palabras clave*, mencionar cuál es la situación de manera general, subrayar las preguntas en la transcripción y traducir el resto del diálogo para una comprensión más detallada, debe rellenar los espacios vacíos de un diálogo similar con su propia información. Con este nuevo diálogo pretendo que hagamos una actividad de *juego de roles* como práctica de la producción oral. Por lo anterior, el primer diálogo «*At an Interview*» busca consolidar lo visto en la unidad *Giving Personal Information*. En esta sesión se reprodujo el video y se realizó la actividad de comprensión oral. El juego de roles se pospuso para la próxima sesión.

12/01/24

En esta sesión se practicaron nuevamente los cinco trabalenguas de las sesiones pasadas. Es preciso mencionar que el alumno, después de la práctica de los mismos, afirma tener la impresión de que su pronunciación progresa. Menciona que en este momento puede relacionar más adecuadamente los fonemas del inglés con su grafía, lo que refleja un avance en la *conciencia fonológica*.

Recordé que en la vigésima sesión vimos cuáles son los elementos que se deben especificar para una encomienda que se quiere enviar desde Canadá a los EE.UU. Al momento que iba a comenzar a hacer la explicación, el estudiante me dijo que no había necesidad, pues él podría utilizar Google Translate para traducir los elementos. Le pedí entonces que hiciera este ejercicio como trabajo autónomo. Esta estrategia exhibe como el alumno ha ido asimilando estrategias para resolver desafíos comunicativos puntuales.

Como parte del *punto gramatical* de esta unidad, decidí explicar los *pronombres personales* en inglés con el objetivo de articular este tema con la presentación del verbo *to be*. Antes de iniciar, hicimos un barrido de los pronombres personales en español y una breve reflexión sobre el valor cultural de los mismos en nuestro país. A partir de esta explicación, pudimos comparar cuál es el uso que se le da a estos pronombres en inglés, donde resulta difícil entrever una *relación vertical* entre interlocutores, únicamente analizando el uso de estos –un tópico en la lengua española–. El participante se observó pensativo durante la explicación. Mencionó que el pronombre *it* lo había visto antes como *esto* o *eso* en la aplicación de Duolingo, pero que aún no tenía claro su significado. Luego pasé a la explicación del verbo *to be*. Me apoyé de imágenes tomadas de los libros de texto: *Aprendamos inglés con Leito* y *English for You*. La primera de ellas comparaba la forma larga y la corta de la conjugación del verbo, mientras que la otra explicaba en español cómo se conjuga y su bifurcación en el verbo *ser* y *estar* en castellano.

Le entregué al participante una lista de los verbos más utilizados en NAmE (36) para que los tradujera para la siguiente sesión. Luego le pedí que revisáramos la tarea en la cual debía completar el diálogo con su información personal. El estudiante colocó la información de manera concisa y coherente, por lo que proseguimos con el juego de roles. Tuvo un par de errores al deletrear su nombre, en especial con las letras /y/, /i/ y /w/, pero de manera general tuvo un excelente desempeño; incluso él mismo

decidió darse una nota de 9/10. Esta acción valida la relación que hay entre el sistema de calificación numérico y la motivación extrínseca, que no se ha contemplado en este programa de curso por una decisión propia del investigador. Al finalizar la actividad, le pedí al participante que resaltara todas las preguntas dentro del diálogo a manera de *frases modelo*.

14/01/24

En esta sesión revisé el progreso en la aplicación de Busuu hasta el capítulo 04. El estudiante me dijo que sólo había completado dos de las cinco lecciones que componen el capítulo. Le indiqué entonces que avanzara hasta el capítulo 05 para el jueves 18 de enero, que sería la última sesión del programa de curso. A partir de observaciones informales he podido constatar que el estudiante es ávido con la interfaz de la aplicación, pero se pierde en algunas explicaciones de formas gramaticales, como es el caso de la conjugación del verbo *to be* con los pronombres personales en singular y en plural. En esta situación, el participante me comenta que decide salir de la aplicación e intentarlo nuevamente más adelante cuando se le pase el sentimiento de frustración.

Al inicio de esta sesión, decidí mostrarle al participante una imagen de un cartel con un *dicho* que se relaciona con los méritos del café y el vino en la vida de una persona. Lo proyecté en el computador y le pedí que señalara las palabras conocidas. Pudo reconocer 8/17 en este primer ejercicio. Después le indiqué que buscara en la lista de verbos *change*, *can* y *accept*. Sólo *can* se encontraba en la lista. Tuve entonces que traducir los demás verbos y vocablos. En este proceso, el participante construía el significado, adivinando inteligentemente a través de pistas lingüísticas, traduciendo y razonando de forma deductiva y contrastiva. Estas *estrategias directas cognitivas y compensatorias* se señalan en la taxonomía de las estrategias de aprendizaje de lenguas.

Para esta sesión opté igualmente por enseñarle al participante las estaciones del año y los meses por medio de un video –para público infantil– que narraba cómo transcurren las actividades a lo largo del año y algunas festividades (*Valentine's Day*, *Easter*, *Halloween*, *Christmas*) que es costumbre celebrar en los EE.UU. Este video no tenía la intención de abordarse como una actividad de comprensión oral, sino que el participante pudiera relacionar los meses con las estaciones observando las animaciones que se presentaban. Es relevante mencionar que el estudiante ha venido acostumbrándose a utilizar las pseudo-transcripciones fonéticas que escribe debajo de los vocablos en inglés como una forma de recordar su pronunciación, de acuerdo con sus propios comentarios.

Hicimos un repaso sobre el significado y uso de los pronombres personales, enfatizando la distinción conceptual entre *you* singular y plural, además de algunas particularidades del pronombre *it*. *You* ha perdido su distinción como objeto directo de la segunda persona del plural en inglés arcaico, a pesar de ello, como una estrategia directa cognitiva que se vale del *análisis contrastivo* entre el español y el inglés, entender el pronombre *you* como único referente de la segunda persona del singular y plural es una estrategia que parece tener óptimos resultados. Adicionalmente, procuré explicarle al alumno que el pronombre *it* es, según el diccionario de frecuencia del NAMÉ, el que más se utiliza por hacer referencia a objetos, animales o *entes*.

Desde la sesión pasada se le entregó al participante el diálogo *Talking about the Weather* que, desde mi punto de vista, podría ser el más *demandante* por la longitud de los enunciados de los personajes. En esta ocasión se le entregó la transcripción primero para hacer la actividad de *fill in* previo al video. Cabe mencionar que esta decisión podría dificultar la actividad de comprensión oral en virtud de la producción oral, pues se omite el *factor sorpresa* y las estrategias de predicción. No obstante, con el léxico del diálogo pudimos hacer un ejercicio de *distinción de palabras claves*, haciendo énfasis en los adjetivos ligados al clima, especialmente las estaciones y los adjetivos calificativos. En el proceso tuve que deletrear algunas de las palabras a petición del participante.

Para consolidar la explicación sobre los pronombres personales, se realizó una actividad con fichas en las que se representaban varias personas de diversas edades y profesiones, además de animales y un robot. El objetivo era que, dependiendo de fichas que el investigador iba agrupando, el participante debía seleccionar el pronombre personal correspondiente. Durante la actividad el alumno se mostró concentrado e interesado. Logró acertar en la mayoría de casos. Hubo un par de confusiones con los pronombres *it* y *they* cuando se agrupaba al robot con un animal y algunas personas. A consecuencia del tiempo de clase, expliqué rápidamente el *drilling exercise*.

Presenté el diálogo *Ordering a meal* reproduciendo el video que escenifica la situación comunicativa. En esta ocasión, antes de entregar la transcripción, realizamos la actividad de comprensión oral en su totalidad. Reproduce el video por primera vez con el propósito de que el alumno identificara todas las palabras que entendiera, además de la secuencia y los aspectos generales del intercambio. Es preciso mencionar que este diálogo tiene personajes que cuentan con acentos diferentes como el británico y el estadounidense. El participante comprendió toda la secuencia y alrededor de cinco palabras claves (información detallada). En la segunda reproducción, pudo reconocer varios elementos del pedido de los personajes al camarero. Al finalizar la reproducción, me detuve a explicar un par de palabras en el diálogo. El participante me lo pidió porque estaba avanzando de manera sobresaliente, pero algunas palabras le bloqueaban terminar la interpretación. Después de esta actividad, le expliqué la actividad de *fill in* para la próxima sesión.

Le entregué al participante una lista de palabras sobre *transportation* como parte del vocabulario de esta unidad. La lista de palabras separa en dos columnas los términos generales y específicos ligados a este tema. El participante debe traducir estas palabras para la próxima clase. La razón de presentar estos vocablos se relaciona con la *consolidación* de las unidades 02 y 04, las cuales presentan algunos *casos de emergencia* en los que resulta necesario reconocer los tipos de transporte.

16/01/24

En esta sesión el participante demuestra un mejor dominio de su cuaderno al ubicar con más rapidez el vocabulario que se ha enseñado. Cabe destacar que pude observar que ha asimilado los conceptos de los números cardinales y ordinales de buena manera. Por otro lado, para esta sesión debía revisar varios pendientes como la traducción del vocabulario sobre el transporte y los verbos, el ejercicio de *fill in* del diálogo *Ordering a meal*, además del ejercicio sobre los pronombres personales. A pesar de ello, no pude hacerlo porque el estudiante me manifestó que no había tenido el tiempo para acabar

con las tareas. Le dije entonces que para la próxima clase debía traer estos ejercicios hechos para así poder continuar con la actividad de producción oral (juego de roles).

Previamente, había escrito una pequeña lista de los *determinantes* y las *preposiciones* más usadas en el NAmE con el fin de explicarlo con varios ejemplos durante una de las sesiones. Sin embargo, decidí continuar con este tema que, si bien no hace parte de una de las unidades en particular, abarca todas las situaciones comunicativas. Le pedí al participante que copiara la lista y proseguí con la explicación de por qué son imprescindibles en cualquier conversación.

Retomando la explicación del verbo *to be* junto con el léxico sobre los adjetivos, escribí la forma larga y corta de su conjugación y la combiné con varios de los adjetivos que habíamos revisado antes para crear sintagmas nominales. El alumno hábilmente identificó los componentes de la oración, aunque tuvo confusión al momento de recordar *we* y *they*. Con esta explicación finalizó formalmente el tema gramatical del verbo *to be*. Después, le entregué al participante la última de las listas de vocabulario a aprender en este programa de curso, que corresponde a las palabras que más se usan en el inglés hablado (*spoken English*). Este cuadro —la manera como se presentó el vocabulario a lo largo de este curso— está dividido en cuatro columnas: *nouns*, *verbs*, *adjectives* y *adverbs*.

Como parte de la *consolidación* del tema que recién vimos en esta sesión, decidí tomar varios de los *determinantes* para crear *sintagmas adjetivales* con el léxico de la comida que se cubrió en la Unidad 03. Yo señalaba cada oración y el participante debía decirme lo que significaba. En algunas oraciones pudo decirme, sin necesidad de examinar su cuaderno, lo que quería decir cada oración en español, pero en otros casos recurrió a las listas de vocabulario. En este punto, cabe resaltar que el estudiante ha progresado en su pronunciación, aun teniendo dificultades en la asimilación de los sonidos /ʌ/ en palabras como *butter*, y /u/ en vocablos como *spoons*.

Como en el ejercicio anterior, en línea con la *consolidación* de la Unidad 03 *Ordering at a Restaurant*, le presenté al participante un video sobre cuáles son los modales que se deben tener al momento de pedir en un restaurante. El video presenta la escena en un restaurante de Australia con una persona que, en un primer momento, se muestra descortés hacia el camarero pero que luego corrige la forma de pedir su orden utilizando expresiones de cortesía. Con este video procuré mejorar la comprensión oral explorando ciertos matices del dialecto australiano. Aunque este recurso no se preveía como un ejercicio formal dentro de la planificación, al final de la reproducción hice un pequeño balance de las expresiones o palabras claves más convenientes para una situación comunicativa real, no obstante, el participante no las copió porque pasamos a la última actividad de esta sesión en la cual se planteaba que siguiera una serie de estrategias con el propósito de entender un texto de corta extensión sobre los hábitos alimenticios de los adultos en los EE.UU.

Le pedí al participante que observara el texto en su totalidad, comenzando desde el título: *Eating out in the US*. Le platiqué que si alguna vez se veía en la necesidad de entender la información del texto, ¿qué estrategias utilizaría? Él me respondió que lo primero que intentaría entender es el título. Trató de identificar las palabras que conocía: *out*, *in*, *the* y *US*. Después le mencioné que, habiendo ubicado el país sobre el cual se desarrolla la noticia, comenzara a leer los tres párrafos que la componen. Con algunos errores de pronunciación, avanzó en la lectura, deteniéndose en las palabras que conocía o infería por contexto, a pesar de que varias de ellas podían generar cierta confusión. Al terminar dijo

que había entendido las cifras y que reconocía que el texto estaba comparando a hombres y mujeres con respecto a la comida. Hasta este punto, el participante no utilizó ni el cuaderno, ni el traductor, ni ningún diccionario. Desde mi punto de vista, este ejercicio de *comprensión global* resultó altamente fructífero, pues el participante identificó los elementos clave del documento en una primera lectura. Después le pedí que utilizara la opción de cámara del traductor para complementar y comparar toda la información. Al finalizar, no hubo ninguna información que contradijera la primera interpretación, y el participante entendió el texto en su totalidad.

18/01/24

El miércoles de la semana pasada se le encargó al participante la actividad *English around Cali*, con el fin de que a lo largo de la semana subiera varias fotografías de publicidad que se valiera del inglés en pos de presentar un mensaje más atractivo para los consumidores. A pesar del tiempo y la naturaleza de la actividad, el participante no la realizó. Por otra parte, para esta sesión se tenía planeado revisar el proceso con la aplicación de Busuu hasta el Capítulo 05. El participante debía completar el Capítulo 04 y 05 para esta sesión como parte de su trabajo autónomo, sin embargo, no completó la tarea, por lo que el progreso en esta aplicación se detuvo hasta el Capítulo 03. Cabe destacar que el estudiante manifestó que, desde el primer momento, le fue complicado entender la mayoría de los *ejercicios de escucha* en esta aplicación que, a diferencia de la aplicación de Duolingo, fueron grabados en acento británico. Lo anterior demuestra una dificultad en la *comprensión oral* debido al enfoque en el NAmE durante el programa de curso, a pesar de que varias actividades han contado con *material auténtico* en varios dialectos como el inglés británico o el australiano.

Revisé los pendientes de la sesión pasada. El estudiante realizó el *drilling exercise* de los pronombres personales con una precisión del 12/15 (80%). La dificultad en este ejercicio estuvo en la relación del pronombre *it* con *oraciones impersonales* en inglés. Reconozco que este uso del pronombre no lo he explicado en clases pasadas, por lo que puede ser la razón del problema. No obstante, el estudiante pareció comprender en cierto grado este uso al decirle que los objetos inmateriales o los fenómenos naturales necesitan de este pronombre personal. Por otro lado, revisé el ejercicio de *fill in* del diálogo *Ordering a Meal* que se había dejado en la clase antepasada. El participante había completado todo el diálogo de acuerdo a sus preferencias. Es de mencionar que no hubo ningún error en este ejercicio y que el diálogo construido era coherente y proyectable a una situación comunicativa real. Con todo, por cuestiones del tiempo de la clase, no se pudo realizar la actividad del juego de roles. Esto es algo que lamento, pues el participante ha mostrado un profundo interés por el tema de las comidas desde que se abordó en la Unidad 03. Por otro lado, revisé este mismo ejercicio de *fill in* del diálogo *A 9-1-1 Call* que el participante debía completar para la sesión de hoy. Infortunadamente, no había hecho la lectura del diálogo ni el *ejercicio de consolidación*, por lo que no se pudo llevar a cabo la actividad del juego de roles de ninguno de los dos últimos diálogos. El participante me expresó que, aunque no se pudo hacer la actividad en clase, la terminará en otro momento porque reconoce que es un ejercicio *beneficioso* para su formación y conoce el proceso para culminarlo. Por último, debo mencionar que no nos tomamos el tiempo para resaltar ni explicar las *frases modelo*, como en las dos actividades de producción oral pasadas.

En esta sesión revisé igualmente la traducción del vocabulario sobre el inglés hablado. El participante había completado la tarea en su totalidad, aunque tuve que detenerme a explicar la diferencia entre las cuatro *categorías gramaticales* (nombre, verbo, adjetivo y adverbio). Lo anterior debido a que el alumno tenía cierta confusión al momento de diferenciar entre *vote* y *(to) vote*. Después escribí una oración que integrara una palabra de cada categoría gramatical para hacerle observar al participante cómo aparecen constantemente estas palabras en las conversaciones diarias de los angloparlantes: «*The witness testify against the correct judge today*». Le pedí al participante que le diera sentido a la oración, buscando en la lista de vocabulario las palabras conocidas, por lo que al final pudo construir el significado completo. Únicamente fue necesario que el investigador tradujera las palabras *against* y *judge*.

Continuando con la revisión del vocabulario de los verbos más utilizados en el NAmE, el participante completó la traducción de todos, resaltando cuatro de ellos que le causaron confusión, debido a que su traducción era la «misma». La diferencia semántica —e incluso pragmática— de los pares *make-do* y *leave-let* la expliqué a través de ejemplos que se me ocurrieron en el momento. Para explicar de una manera *simple*, le mencioné al participante que el verbo *to make* se emplea frecuentemente cuando se quiere hacer mención de la creación de un *objeto tangible* como la comida, mientras que el verbo *to leave* hace referencia a la transición física entre espacios como la escuela.

Siguiendo con el vocabulario sobre el transporte, al igual que en el ejercicio anterior, el participante había traducido aproximadamente todas las palabras. Exclusivamente, la palabra *jet* fue la única a la que se le debió buscar el *equivalente* más apropiado en español, por lo que se optó por la traducción de «avión con propulsión a chorro». Luego, por la naturaleza del tema que se estaba tratando, decidí continuar con la explicación de la preposición *by*. Le expliqué al estudiante que esta palabra se suele utilizar para indicar quién es el autor de una obra, pero también se emplea para referirse al medio de transporte en el que una persona se desplaza. De esta manera, el equivalente más idóneo en español sería la preposición «en». En un esfuerzo por integrar los pronombres personales, la lista de verbos y el léxico de transporte, escribí en el tablero cuatro ejemplos con cuatro pronombres *I, you, we* y *they*, el verbo *to go* y le pedí al participante que eligiera cuatro *medios de transporte específicos*: *bike, van, train* y *car*. Opté por no utilizar los pronombres *he, it* y *she* por el tiempo extra que habría tomado la explicación de la *flexión verbal* para la tercera persona del singular. El participante comprendió la lista de ejemplos con sus conocimientos previos, un aspecto a destacar del valor del repaso y el cuaderno como un recurso provechoso para este tipo de desafíos. Después, recordamos las preposiciones y las conjunciones que hemos abordado a lo largo del curso: *of, with, from, to, and, or, but* y *by*. Como un ejercicio de producción oral, le pedí al estudiante que tradujera las oraciones que le decía en español a inglés. Estas oraciones mezclaban nuevamente pronombres personales, verbos, sustantivos —como complemento de objeto directo—, números y las preposiciones y conjunciones mencionadas. Con un poco de esfuerzo y tiempo, el estudiante recordaba y buscaba en su cuaderno las palabras correctas para desarrollar la actividad.

Uno de los aspectos más importantes del estudio de la lengua es la paralingüística. A lo largo de este curso, se ha tratado de manera informal la importancia de los gestos (háptica) que suele emplear un extranjero —especialmente aquel con poco dominio de la lengua extranjera— cuando busca «hacerse entender» por su interlocutor. Por ese motivo, decidí reproducir dos videos que presentan cuáles son los gestos que más se emplean a nivel mundial y sus diferencias entre las sociedades que, en muchas

ocasiones, pueden acarrear connotaciones negativas. Por ejemplo, el gesto «*everything is ok*» cuenta con una connotación positiva en América del Norte pero no es así en países como Brasil, Japón, Rusia o Alemania. Esta actividad se planteó con el propósito de identificar cuáles son los gestos que podría emplear el participante en una conversación en los EE.UU. y cuáles debería evitar. Por otro lado, esta actividad se enfila con el enfoque intercultural dentro de este programa de curso, que pretende que el participante haga una reflexión sobre su misma idiosincrasia y aquella de la comunidad extranjera, en el marco de un *enfoque dialógico*.

La última actividad dentro del programa de curso es de comprensión oral de un caso emergencia de la vida real en la que una niña de cuatro años, al ver que su mamá embarazada se había caído de las escaleras, llama al número de emergencias (9-9-9) en el Reino Unido con lo cual logra salvaguardar la vida de su familia. A diferencia de otras actividades de comprensión oral, decidí que se haría toma de notas guiada (*guided note-taking*) para optimizar la *comprensión detallada* de la situación. Previo a la reproducción del video, escribí en el tablero las siguientes tres preguntas:

1. *What is the name of the child?*
2. *What is the request?*
3. *Where is the baby –brother–?*

El participante comprendió lo que se le pedía para las preguntas 01 y 03, para la segunda pregunta le expliqué lo que significa *request*, que hace referencia al tipo de ayuda que la persona solicita: *police*, *fire* o *ambulance*. Esta estrategia está relacionada con las estrategias indirectas metacognitivas, y las estrategias directas cognitivas y compensatorias. El video contaba con subtítulos, por lo que desde el primer momento este aspecto ayudó a su comprensión, sin embargo, la operadora, por la naturaleza de emergencia, hablaba más rápidamente de lo que se considera un ritmo moderado. Al terminar la primera reproducción le pregunté al participante si se había configurado una idea de la situación. Me respondió que entendió que el nombre de la niña era Emma y que estaba pidiendo auxilio porque su mamá había tenido un accidente y que la ambulancia llegaría pronto. En este punto le mencioné que la operadora se vale de preguntas cerradas con entonación ascendente, por lo que la niña responde a esto con respuestas cortas o cerradas que apresuran captar la información necesaria. En la segunda reproducción, pausaba el video en las partes que contribuían, según mi propio criterio, a responder las preguntas que faltaban. Con determinación, el alumno pudo dar respuesta a la lista de preguntas. Al finalizar la reproducción, le mencioné sobre la ventaja de formular preguntas precisas al momento de enfrentar desafíos de comprensión oral –e incluso escrita– como esta actividad.