



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**Transferencia lingüística de la lengua materna  
para mejorar la comprensión de textos en lengua  
extranjera a través de estrategias de lectura.**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN  
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN  
ESPAÑOL**

**P R E S E N T A**

**Gabriela Ivonne Gómez Sandoval**

**Tutor: Mtra. Arcelia Lara Covarrubias**

**CCH - Naucalpan**

**Mayo de 2014**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“La meta principal de la educación es desarrollar hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”

Jean Piaget

## RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta versa sobre un aspecto poco estudiado en relación con la transferencia de estrategias de lectura desde la lengua materna hacia la lengua extranjera.

Al ser una propuesta interdisciplinaria, ésta no pretende ser más que un acercamiento a la forma en que, como docente, se puede ayudar a los alumnos del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, primordialmente, a reconocer y valorar mejor su lengua, en contraste con una lengua extranjera, para que progresivamente logre comprender textos tanto en español como en inglés haciendo uso consciente de las estrategias básicas necesarias bajo la guía del profesor.

Para llevarlo a cabo se han considerado tres aspectos:

1. Las observaciones durante la práctica docente de MADEMS sobre cómo se trabaja la lengua —y cuáles son las respuestas de los alumnos— ante textos de distintos tipos y temática, lo cual dio origen a este trabajo.
2. Una reflexión didáctica sobre cómo ha de trabajarse con la lectura en este nivel y ante la problemática de la falta de estrategias de comprensión de lectura, aplicable tanto en español como en inglés.
3. Un análisis de los puntos de contacto entre las asignaturas dedicadas a la lengua en el primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades para así ofrecer una propuesta de secuencia didáctica que beneficie el desarrollo de

estrategias de lectura para alcanzar el objetivo último de ésta: la comprensión del texto a distintos niveles para utilizar la información en la creación de un producto completamente nuevo: un cómic.

Palabras clave: Transferencia, estrategias, lectura, comprensión, español, inglés, interdisciplinaria, cómic.

### **ABSTRACT**

*The work hereby presented is about a rarely studied aspect in reference to the transference of reading strategies from a first language to a foreign language.*

*Being this an interdisciplinary proposal, it is meant to be taken just as an approach to the way in which, as a teacher, it is possible to help students from the first semester in Colegio de Ciencias y Humanidades, first to appreciate and value their mother language in contrast to a foreign language. The previous is in order to progressively understand a text in Spanish or English making conscious use of the necessary strategies under the teacher's guide.*

*To achieve the previous, three aspects were taken into account:*

- 1. Our observations -during the teaching practice along MADEMS- on the way the language is addressed – and the student's response- to the different type of texts and themes, which ultimately originated this work.*
- 2. A didactic reflection on how to work with the Reading at this level and above all, the problem with the lack of Reading comprehension strategies in Spanish or English.*

3. *An analysis on the meeting points between the subjects dedicated to language during the first semester in Colegio de Ciencias y Humanidades. Thus in order to offer a proposal on a didactic sequence that is aimed to benefit the development of strategies to achieve reading's main goal: the comprehension of the text at various levels in order to use the information to create a brand new product: a comic.*

*Key words: Transference, strategies, Reading, comprehension, English, Spanish, interdisciplinary, comic.*

## **AGRADECIMIENTOS:**

***Son muchas las personas con quienes quiero compartir mi satisfacción por este logro, algunos han estado presentes sin importar el tiempo y la distancia, algunos son ahora parte de mi historia en diferentes etapas de mi vida, pero siempre tendrán un lugar muy especial en mi corazón y en mis recuerdos.***

*¡Gracias!*

*Principalmente a mi madre, por tu apoyo incondicional y por creer en mí siempre. A ti te debo todo lo que soy.*

*A mi hermana mayor, por su ejemplo y guía a lo largo de la vida.*

*Quiero expresar un profundo agradecimiento a quienes con su ayuda, apoyo y comprensión me alentaron a lograr esta hermosa realidad, son muchos los nombres, diferentes las razones, algunos ni siquiera saben lo que me han inspirado. La huella que cada uno ha dejado en mi camino es ahora imborrable. Ustedes saben quiénes son: Mi familia y mis verdaderos amigos.*

*A la UNAM, por haberme dado una vez más la oportunidad de seguir creciendo. La Universidad representa no sólo mi casa de estudios y mi fuente de trabajo, sino mi identidad y mi camino en la vida.*

***“Enseñar no es una función vital, porque no tienen el fin en sí misma; la función vital es aprender”***

***Aristóteles***

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE Y LENGUA	13
1.1. El aprendizaje	13
1.2. El aprendizaje de la primera lengua (L1)	31
1.3. El aprendizaje de la lengua EXTRANJERA (LE)	42
CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA Y LECTURA	53
2.1. La enseñanza	53
2.2. La lectura en las lenguas materna y extranjera	60
2.3. Interdisciplinariedad entre las materias de TLRIID e inglés	72
2.3.1. El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades	72
2.3.2. Interdisciplinariedad en ambas asignatura en el primer semestre	78
2.4. Consideraciones previas	84
2.5. Bases de la propuesta didáctica	90
2.6. Definiendo la transferencia	91
CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA	101
3.1 Presentación de la secuencia didáctica	101



3.2 Actividad para medir la comprensión de un texto en español	102
3.3 Descripción de las sesiones de la secuencia didáctica	118
<b>CAPÍTULO 4. SUPLEMENTO DE ACTIVIDADES</b>	<b>124</b>
Sesión 1	124
Sesión 2	130
Sesión 3	137
Sesión 4	142
Sesión 5	147
Sesión 6	150
Sesión 7	164
Sesión 8	168
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>174</b>
Referencias bibliográficas	197

## INTRODUCCIÓN

La finalidad de toda comunicación, sea ésta oral o escrita, es la de transformar, ampliar, o en todo caso, confirmar nuestra visión del mundo. Los textos que leemos y los discursos que escuchamos pueden considerarse como una invitación a crear en nuestra mente nuevos conceptos a través de la confrontación de lo que estamos escuchando o leyendo, con la información que ya poseemos a través de la experiencia de vida. Esta interacción entre la nueva información con nuestro conocimiento previo del mundo, sólo puede darse en la medida en que nos introduzcamos en el mensaje para poder reconocer su estructura en varios niveles, en otras palabras, comprenderlo.

El presente trabajo está centrado en la lectura, razón por la cual es necesario primero hacer una distinción entre leer un texto y comprender su filosofía o ideas básicas, distinción que por cierto, no parece estar muy clara entre los alumnos de bachillerato.

En muchas ocasiones, los alumnos realizan ejercicios sobre textos tomados de un periódico, por citar un ejemplo, y creen haber entendido la idea básica cuando ponen con distintas palabras lo mismo que explica quien lo escribe. Esto, más que una labor bien ejecutada, parece un atajo que toman los alumnos cuando se enfrentan a un texto complejo, —como puede ser el editorial— y no saben cómo manejarlo; todo esto ocurre en su lengua nativa que es el español, por no mencionar los atajos que tomarían para realizar la misma tarea tratándose de un texto en lengua extranjera.

Es por esto que será necesario partir de la idea de que leer como tal, no solamente supone concederle un significado a las palabras para finalmente comprender lo leído, sino que el acto de leer tiene otras implicaciones mucho más profundas. Sin embargo, en la lectura hay muchos y variados niveles de comprensión, tanto cualitativos como cuantitativos. En este sentido sería prudente cuestionarse si, en los textos que presentan una mayor complejidad léxica, sintáctica y semántica, es posible para los alumnos diferenciar la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos mediante la lectura, es decir, leer para aprender de la simple acción de leer sin mayor interés que la propia decodificación del texto.

Esta distinción hace posible enfrentarse a la identificación de las dificultades que enfrentan muchos alumnos en el primer semestre del bachillerato, quienes tienen en común la falta de interés por la lectura y deben enfrentarse a tareas de análisis y abstracción de lo que leen, que probablemente nunca tuvieron que enfrentar en secundaria. En este sentido cabe mencionar las palabras del profesor Emilio Sánchez Miguel del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, quien sostiene que, en la mayoría de los casos, los alumnos de secundaria “han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo”.

En alguna ocasión, un profesor del CCH comentó sobre la particular dificultad que encuentran los alumnos de primer semestre cuando se enfrentan a la tarea de extraer y resumir las ideas básicas de textos literarios y periodísticos. Al parecer, mientras más clásicos son los autores, mayores obstáculos se presentan para comprender lo que intenta decir a sus lectores, por lo que es necesario partir desde textos básicos, e ir escalando el grado de dificultad cuando se trata de

estrategias de comprensión de lectura, comenzando por retomar estrategias básicas que faciliten la comprensión de textos sencillos para reactivar los conocimientos de los alumnos y así a la larga, posibilitar la transferencia de las estrategias hacia la lengua extranjera durante la primera etapa de contacto con ésta.

La presente propuesta didáctica surgió a partir de la problemática observada durante la práctica docente, bajo la premisa de que los alumnos de bachillerato presentan problemas para comprender textos en su propia lengua, lo cual se transfiere a la lengua extranjera en un primer acercamiento, en este caso se trata del inglés. Se pretende que, las estrategias de lectura tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, puedan complementarse una a la otra, dando pie al desarrollo de una transferencia positiva que eventualmente lleve al alumno a comprender textos y a demostrar la apropiación del contenido, mediante un producto final, que se sustentará sobre la base teórica del constructivismo y apegado al modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el primer capítulo se abordarán las teorías del aprendizaje de manera muy general, enfatizando el aprendizaje de la primera lengua y la lengua extranjera. En el segundo capítulo se analizará también el proceso de aprendizaje de la lectura, los tipos y los modelos de lectura que existen para así aterrizar la propuesta en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Se analizarán los programas de las asignaturas de TLRIID e inglés en el primer semestre del CCH con la finalidad de establecer los puntos de contacto que

promuevan la interdisciplinariedad entre ambas asignaturas, ubicando así la propuesta de intervención pedagógica que se presenta en este trabajo. Asimismo, en este capítulo se presentan los resultados del estudio de la problemática obtenidos durante la práctica docente de MADEMS, mismos que originaron la inquietud por desarrollar una estrategia para mejorar la comprensión de textos que pudiera beneficiar a los alumnos en ambas asignaturas.

En el tercer capítulo se hará una descripción de cada una de las ocho sesiones que integran la secuencia didáctica, presentando el momento de aplicación, los textos recomendados, la ubicación en el programa, los materiales, su duración y las recomendaciones para el profesor.

Cabe mencionar que la secuencia didáctica aquí propuesta se aplicó durante el semestre 2012-I en el CCH plantel Naucalpan durante la realización de las prácticas docentes correspondiente al tercer semestre de la MADEMS español en línea. En los anexos podrán encontrarse los resultados de la intervención, fotografías de los productos finales de los alumnos, ligas a los videos utilizados para las sesiones y las ligas a los videos de algunas de las sesiones aplicadas en un grupo real en el canal de YouTube creado especialmente para los alumnos de MADEMS en línea.

## CAPÍTULO 1

### El aprendizaje y las lenguas

#### 1. El aprendizaje

Las teorías sobre el aprendizaje no son nuevas, sin embargo, varias han sido superadas por los constantes progresos de la investigación científica, por ejemplo, pocos aceptarían en esta época la concepción del aprendiz como una persona pasiva, cuya formación depende casi por entero de un ambiente peculiar o de una persona. Las concepciones modernas del aprendizaje suponen una persona activa en el proceso, que no sólo aprende la información como se la ha proporcionado un profesor o un agente cualquiera, sino que modifica, interpreta e incluso critica estos datos que recibe.

El aprendiz interactúa con el mensaje en diversas formas, y antes que una relación casi unilateral entre información e individuo, el proceso de comprensión de un significado es bastante complejo e implica, al menos, un sujeto y un soporte de información en una compleja interacción, como señalaron los representantes de la postura constructivista. Esta teoría señala que el conocimiento de las personas no es una mera reproducción de la realidad, sino que el conocimiento individual es una construcción que modifica aquello que percibimos. La idea

esencial es que las experiencias e informaciones de cada individuo cambian por la acción de éste, quien en el proceso de crear el conocimiento lo modifica al mismo tiempo (Coll, 1999).

Los sujetos suelen modificar cada una de la información que perciben, porque, incluso a nivel psicológico, las acciones que provoca la nueva recepción de datos son muy complejas y selectivas, es decir, es posible que un joven no pueda comprender, a pesar de que alguien esté profundamente empeñado en hacérselo comprender, el concepto de gramática generativa de Chomsky si previamente no posee un conocimiento esencial de las diversas teorías lingüísticas o, que por otra parte, para alguien sea muy sencillo comprender determinado problema porque, simplemente, el desarrollo psicológico que ha experimentado le permite resolver alguna cuestión sin mayor dificultad.

En cualquiera de ambos casos, la persona reelaborará la información y le proporcionará un sentido, un valor y hasta un uso particular. El constructivismo parte del supuesto esencial de que los sujetos cognoscentes no son pasivos, sino que en el proceso de aprendizaje reciben conocimientos y experiencias que procesan y modifican por sí mismos, porque, aunque diversos sujetos recibieran una misma noticia o leyeran el mismo libro, cada uno de ellos reaccionaría de una

manera distinta dependiendo de sus ideas, conocimientos y valores previos. Esta teoría, sin duda, opone a las ideas, por ejemplo, de Shannon o Pávlov, una concepción distinta de la persona, que supera la postura de un individuo pasivo cuyo modelaje es realizado completamente por el medio ambiente o por otra persona, sin que, quien aprende, pueda oponerse a las determinaciones ajenas.

La concepción anterior del aprendiz estaba fundada, por ejemplo, en concepciones simples como la de Shannon, quien desarrolló un modelo del procesamiento de la información que, posteriormente, permitiría a determinados especialistas utilizarlo para explicar el aprendizaje. La idea de Shannon era que, en primer lugar, teníamos un emisor cuya función era, desde luego, emitir cierta información o conocimiento; en segundo lugar, el modelo implicaba este mensaje, que el primer agente del modelo había enunciado y, finalmente, el tercer elemento era el receptor de los datos.

La función del receptor era, sin embargo, decodificar simplemente la información del emisor, pero no suponía ninguna otra actividad, ni la posibilidad de que este mensaje fuera modificado por el receptor. Algunos modelos un poco más elaborados señalaban la intervención del “ruido”, es decir, elementos que existían



en el ambiente y que favorecían o generalmente impedían la correcta comprensión del mensaje, sin embargo, con esta nueva variable sólo introducían determinada acción del contexto, pero ninguna nueva característica o influencia del destinatario, que es quien ahora importa mucho más.

Las nuevas investigaciones empíricas y teóricas han encontrado que quien recibe el mensaje realiza operaciones complejas y selectivas para procesar el mismo. Piaget (1975) fue un pionero en los análisis cuya conclusión era que las personas modifican, interiorizan o, aún mejor, construyen el significado de cada una de las informaciones que reciben. Los minuciosos análisis de Piaget, basados en cuidadosos experimentos y, consecuentemente, en un amplio material empírico, demostraron que el desarrollo psicológico del niño implica una determinada construcción de la realidad, es decir, un niño percibe determinada información o conocimientos que modifica, interioriza y, posteriormente, construye complejas estructuras con las cuales aprehende aquellos datos o noticias que recibe del ambiente.

El aprendizaje no es un proceso unilateral ni sólo de transmisión de información o conocimientos, sino una tarea muy compleja que implica, en última instancia, una

labor creativa del aprendiz. Piaget (1975) analizó detenidamente el proceso psicológico del niño, es decir, el desarrollo interno de las personas para comprender cómo ocurre el aprendizaje en general. Las investigaciones le revelaron un aprendizaje en evolución, que comienza desde niveles inferiores para continuar hasta conceptos y operaciones más elaboradas.

Piaget se percató de la formación de estructuras internas en los niños, es decir, de la formación de una cierta lógica, nociones e ideas que los niños forman e interiorizan para, posteriormente, estar en posibilidad de comprender conceptos o lógicas más complejas. Para Piaget (1975) el aprendizaje está en íntima relación con los factores psicológicos de los niños, que en cada uno, sea europeo o latinoamericano, son los mismos. El aprendizaje entonces está condicionado por el desarrollo psicológico, que para todas las personas es el mismo y atraviesa por cuatro distintos estadios.

El primer estadio es el de la inteligencia sensorio-motriz, que precede al lenguaje y cuya característica esencial es que, a pesar de no poseer ningún idioma, el niño adquiere determinada inteligencia, es decir, es capaz de resolver algún problema o conquistar determinado objetivo. El segundo estadio, denominado de la

representación preoperatoria, que es cuando se adquiere la capacidad de representación simbólica (el lenguaje es parte de ésta), la cual le permitirá al niño representar aquello que anteriormente era simplemente una actividad física, como, por ejemplo, el juego de ejercicios motores es ahora representado por ciertos símbolos. Piaget (1975, p. 24) ejemplifica con un niño que hace circular una concha en una caja de cartón y emite la palabra "miau" con el fin, claro, de utilizar determinados objetos para representar a un gato. La función simbólica es, entonces, la capacidad de representar determinados objetos que no están presentes.

El tercer estadio es el de las operaciones concretas, que inicia, en promedio, alrededor de los siete años. En este periodo los pequeños ya son capaces de una lógica, aunque, desde luego, no de una lógica formal ni del tipo de lógica de las personas con alrededor de 12 o 13 años. La lógica del adolescente supone la capacidad de razonar sobre enunciados verbales, es decir, de pensar y manipular las palabras para ponerse, por ejemplo, en el lugar de otra persona o proponer hipótesis e inclusive realizar deducciones más o menos complicadas. Esta lógica es una lógica del discurso (Piaget, 1975, p. 28). En cambio, la lógica que un niño

desarrolla en el periodo de las operaciones concretas es una lógica acotada a los objetos mismos, que pueden manipularse. Piaget (1975, pp. 29-30) afirma que en este periodo un pequeño puede acomodar distintas varitas de la más chica a la más grande, pero a diferencia de un niño menor, que también podría acomodarlas por tanteos, el joven de la tercera etapa puede hacerlo con un sistema, por ejemplo, eliminará la vara más pequeña y así sucesivamente.

El último estadio es el de las operaciones formales cuyo comienzo es alrededor de los doce años. En este periodo el niño ya es capaz de razonar y de realizar deducciones, que no están acotadas únicamente a los objetos concretos, como las varitas del estadio anterior, sino que esta vez "se hace capaz de lógica y de razonamientos deductivos, sobre hipótesis, sobre proposiciones. Hay toda una nueva lógica, todo un conjunto de operaciones específicas que vienen a superponerse a las precedentes" (Piaget, 1975, p.32).

El desarrollo, entonces, antes que una cuestión de educación, es cuestión de tiempo, porque cada una de las etapas está más o menos determinada y, aunque de un niño a otro puedan existir variaciones menores, en general cada niño chino o español pasará las cuatro etapas en prácticamente el mismo tiempo.

Piaget (1975) afirma que el desarrollo es sucesivo, es decir, no es posible pasar, por ejemplo, del primer estadio al último ni del segundo al cuarto. En cada uno de los casos analizados por Piaget (1975), éste percibió que aun a pesar de que en distintos países y en diversas clases sociales pudiera existir un mayor o menor periodo entre la transición del primer estadio al segundo o, para decirlo en otras palabras, que a pesar de que un niño inglés de clase alta pudiera recorrer en menos tiempo que un mexicano humilde los cuatro estadios del desarrollo, en ambos jóvenes el curso del desarrollo pasaría invariablemente por el primer estadio, luego por el segundo, después por el tercero y finalmente por el cuarto. Los análisis experimentales de Piaget nunca modificaron el orden de los estadios; el periodo sensorio-motriz fue el primero y el estadio de las operaciones formales fue siempre el último.

El orden en que un estadio sigue a otro es en cada caso idéntico, porque no es posible que ninguna persona pueda comprender una noción compleja, si previamente no ha adquirido las concepciones más elementales. El niño va formando, a partir del estadio sensorio-motriz, nociones cada vez más elaboradas que concluyen en el periodo de las operaciones formales, es decir, en la

capacidad de pensar objetos no presentes, por ejemplo, un pequeño que puede representarse un árbol sin tenerlo presente en la realidad concreta. Sin embargo, para poder acceder al periodo de las estaciones formales el niño tuvo necesariamente que aprehender nociones más elementales que en cada uno de los tres estadios anteriores fueron poco a poco de mayor complejidad.

Piaget señala (1975, pp. 14-18) que en niños pequeños es imposible la resolución de problemas que impliquen, por ejemplo, la noción de materia. Si nosotros proporcionáramos a un pequeño un par de bolas de plastilina, y él percibiera que ambas poseen el mismo volumen, el mismo peso y que, en general, son iguales; y posteriormente le solicitáramos al joven que convirtiera una en salchicha o que la cortara en diversos trozos o, simplemente, que modificara la forma de la materia; y, finalmente, le preguntáramos si la cantidad de materia sigue siendo la misma, el niño no podrá resolver la pregunta adecuadamente, porque aún no posee la compleja noción de conservación de la materia (Piaget, 1975, pp. 11-12)

Piaget (1975, p. 12) precisa que, si inmediatamente después le pidiéramos al niño responder si el peso es el mismo o ha cambiado, el pequeño tampoco podría responder a esta interrogante, pues, si todavía no posee la noción de materia es

lógicamente imposible que posea entonces la de conservación del peso. La comprensión de un determinado concepto implica necesariamente a uno previo. No es posible concebir el peso si no somos conscientes de que existe la conservación de la materia o, por ejemplo, si un estudiante no posee los conceptos de sujeto, verbo y predicado jamás podrá aprender la noción de oraciones si el profesor no le enseña antes los conceptos más elementales que integran aquélla. Piaget afirma (1975, pp. 16-17) que:

El tiempo es necesario igualmente en cuanto orden de sucesión. Hemos constatado que el descubrimiento de la noción de conservación de la materia precede en dos años a la del peso; y la del peso precede en dos años a la del volumen. Este orden de sucesión se ha ido encontrando en todas partes; nunca se ha invertido, es decir, no se ha encontrado un sujeto que descubra la conservación del peso sin tener la noción de sustancia, mientras que siempre se encuentra la inversa.... ¿Por qué este orden de sucesión? Porque para que se conserve el peso es necesario, desde luego, un sustrato. Este sustrato, esta sustancia, será la materia. Es interesante advertir que el niño comienza por la sustancia, pues esta sustancia sin peso ni volumen no es constatable empíricamente, perceptivamente; es un concepto puro, pero un concepto necesario para llegar después a la noción de conservación del peso y del volumen.... El niño comienza pues por esta forma vacía que es la sustancia, pero comienza por ahí porque sin ella no existiría la conservación del peso.

El desarrollo es entonces un proceso progresivo o, si se quiere, evolutivo, en el que cada etapa aparece siempre sólo antes o después de una previa o posterior.

Piaget (1975, pp. 32-37) afirma, como consecuencia de lo anterior, que el

aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo psicológico, y que no es posible, por ejemplo, que la enseñanza intente apresurar el proceso del desarrollo, porque un niño no aprenderá ni el lenguaje ni la noción de volumen ni las operaciones formales hasta que no esté en el estadio adecuado, es decir, hasta que un cierto proceso biológico y psicológico haya ocurrido. Piaget (1975, p. 15) inquiere ¿Puede acelerarse tal evolución por el aprendizaje? Y responde, sin ninguna duda y después de exponer los experimentos de Smedslund, que no es posible.

Piaget (1975, pp. 15-37) afirma que en cada estadio el niño forma nociones necesarias para poder comenzar el aprendizaje de concepciones más elaboradas, y que sin aprender las menos complejas no será posible entender las más difíciles.

Lo importante en las ideas de Piaget es que el desarrollo parte de procesos meramente biológicos, como, por ejemplo, de algunos reflejos, pero éstos evolucionan hasta formas de pensamiento abstracto. Los estadios del suizo comienzan en la etapa sensorio-motriz, en la cual los niños van desarrollando la noción de sí mismos y distinguiéndola de los demás objetos y, finalmente, y después de atravesar dos etapas más, concluye el desarrollo en el periodo de



operaciones formales, donde el individuo ya posee la habilidad de pensar más allá de la realidad concreta.

El desarrollo del niño está íntimamente ligado con su forma de organización en las diversas etapas, porque esta organización le permite modificar el ambiente y actuar sobre el mismo, es, sin duda, Piaget quien percibe con toda claridad la actividad de los niños sobre el ambiente, aunque apenas le interesa la influencia del ambiente en el organismo. Piaget superó la postura del individuo como una persona pasiva y, además, comprobó empíricamente que una concepción semejante era incorrecta porque, simplemente, el niño actúa durante el proceso del desarrollo sobre el medio ambiente. García González (2004, p. 110) afirma que:

El enfoque piagetiano basa toda su estructura en las formas de organización que tiene el niño en cada etapa del desarrollo de acuerdo con su propia actividad sobre el medio que lo rodea, la cual, le permite estructurar este medio con un orden y un sentido en un inicio inexistente... mediante su propia acción el niño va construyendo una serie de estructuras que le señalan las diversas constantes que tiene el mundo que lo rodea. De este modo el niño va creando los 'objetos' y las operaciones que ligan unos objetos con otros. Para Piaget, existen dos vertientes del desarrollo: una continua de orden biológico, que es la adaptación, la cual se divide a su vez en dos procesos, que son la asimilación y la acomodación; y, más interesante, una segunda perspectiva, que es la escalonada o de fases del desarrollo.

La postura de Piaget pretendió analizar el desarrollo rigurosamente desde una postura psíquica, “psiquismo autónomo”, sin interferencias de otras esferas sociales o culturales, porque si bien el medio era el sitio donde los niños actuaban y en el cual construían el conocimiento, este medio no poseía mayor influencia sobre el desarrollo de los niños.

Vygotsky, que inclusive polemizara con Piaget, formularía en diversas investigaciones una teoría de cómo la sociedad y la cultura influye en el desarrollo de las personas. Vygotsky (1995) definió al desarrollo en oposición a la definición clásica del mismo, que lo concebía como un proceso casi lineal y en evolución permanente. Vygotsky (1995, p. 303) afirma que:

Durante mucho tiempo se supuso que los procesos de “crecimiento” vegetal con sus más elementales relaciones entre el organismo y el medio, eran la base del desarrollo. Por este motivo los procesos de arraigo del niño en la cultura no se consideraban, por regla general, como procesos de desarrollo, sino más bien como una simple asimilación mecánica de una serie de hábitos o una adquisición de conocimientos diversos. Por ejemplo, el arraigo del niño a la aritmética cultural era considerado como un simple aprendizaje que en nada se diferenciaba de la asimilación de algunos datos reales como direcciones, calles, etcétera [pero] tal punto de vista sólo es posible si el propio desarrollo se entiende de forma restringida, limitada (1995, p. 303).

Sin embargo, no es posible sostener con rigor esta concepción del desarrollo, y Vygotsky proporciona diversos ejemplos de la transición de las formas inferiores a las formas superiores de la conducta, como, por ejemplo, el de la aritmética primitiva a la aritmética cultural, con la finalidad casi única de probar que el desarrollo no es un proceso acabado, ni completo, ni evolutivo.

Vygotsky afirma que la concepción clásica del desarrollo lo percibe como un proceso gradual, con modificaciones a veces lentas o a veces más rápidas pero que, inevitablemente, avanza y, si la persona no tiene ninguna disfunción psíquica o fisiológica, permitirán que el niño mejore. Un hombre culto sería, simplemente, el resultado de una evolución tranquila pero también constante.

El desarrollo no se trata sólo de procesos evolutivos, porque aquél incluye también procesos violentos, conflictivos y hasta inesperados. La imagen que Vygotsky formula del desarrollo es dramática, lo que implica suponer que la persona está sometida a influencias naturales y culturales muy diversas y aun contradictorias, que suponen conflictos y, eventualmente, avances pero, además, retrocesos. El autor ruso asevera que “basta ampliar el concepto de desarrollo hasta sus legítimos límites” para percatarse de que “no sólo se incluyen en él los cambios

evolutivos, sino también los revolucionarios, diversos retrocesos, fallos, movimientos en zig-zag y conflictivos...” (1995, p. 303).

El desarrollo no es una línea recta, sino un camino sinuoso con distintas dificultades que las personas deben confrontar. El hombre está constituido, sin duda, por un organismo natural que permite e impide determinado crecimiento y, sin embargo, las diferentes influencias sociales y culturales a las que también está expuesto son, asimismo, importantes para el desarrollo y la educación humanas.

El problema que el autor percibe en las investigaciones anteriores del tema, es que lo analizaban a partir de las capacidades naturales de la persona y, entonces, inquirían únicamente qué capacidades debía utilizar el maestro para convertirlo, por ejemplo, en un abogado, un doctor o en un futbolista. Este análisis impedía percatarse de que las formas superiores de la conducta, como, por ejemplo, el lenguaje, modifican las formas primitivas del comportamiento, es decir, las capacidades naturales con que cada persona ha sido dotada.

La finalidad de nuestro autor era superar estas posturas que partían de las capacidades naturales para explicar el desarrollo y la educación cultural. Vygotsky (1993), sin duda, se ha connotado por enfatizar la influencia de la cultura en el desarrollo y la educación, pero sabe perfectamente que las capacidades naturales

o las formas inferiores de la conducta deben analizarse porque, simplemente, también influyen en el crecimiento del niño e, inclusive, en la realidad es difícil separarlas. Vygotsky entendía que tan unilateral era un análisis basado en las formas inferiores como uno en las formas superiores y, en consecuencia, todo análisis debería superar cualquiera parcialidad o, para decirlo en los términos de Vygotsky, debía ser dialéctico.

Antes los psicólogos estudiaban de manera unilateral el proceso del desarrollo cultural y el proceso de la educación cultural. Procuraban averiguar qué capacidades naturales condicionan la posibilidad del desarrollo del niño, en qué funciones naturales del niño debía apoyarse el pedagogo para introducirle en una u otra esfera de lo cultural. Se analizaba, por ejemplo, cómo el desarrollo del lenguaje o el aprendizaje de la aritmética dependen de sus funciones naturales, cómo se va preparando durante el desarrollo de las funciones naturales y del crecimiento natural del niño, pero no se analizaba lo contrario, es decir, cómo la asimilación del lenguaje o de la aritmética transforman esas funciones naturales, la profunda reorganización que introduce en todo en todo el curso del pensamiento natural, cómo interrumpen y desplazan a las viejas tendencias y líneas de desarrollo (Vygotsky, 1995, p. 305).

El desarrollo es entonces un proceso muy complejo en el que interviene el “material natural” y la sociedad y, sin embargo, a partir de una determinada época, la sociedad y la cultura determinan el desarrollo de los individuos. Es claro que Vygotsky está refutando a quienes consideran exclusivamente las capacidades naturales para explicar el desarrollo, pero además comprendió que llegado cierto

momento la biología no puede dar cuenta de un fenómeno tan complejo. Las facultades naturales no podrían explicar cabalmente la aparición de las funciones superiores de la consciencia, porque en el desarrollo de aquéllas, la sociedad y la cultura contribuyen decisivamente.

La concepción vygotskyana del desarrollo posee implicaciones decisivas para la educación, porque la cultura y la sociedad ya son decisivas para el mismo. Los analistas que suponían un vínculo fuerte entre las facultades naturales y el desarrollo, no podían aceptar que un profesor o un determinado ambiente cultural pudieran provocar un avance determinante en el desarrollo de las personas, pues, simplemente, el propio organismo ya decidía sobre el grado de mejoría. Sin embargo, Vygotsky (1995) percibe claramente que a pesar de las facultades naturales la cultura puede influir en el desarrollo.

García González anotó que para Vygotsky “los mecanismos biológicos sólo pueden dar cuenta de los fenómenos mentales hasta un cierto nivel, el de las funciones psíquicas inferiores”, porque, “a partir de un cierto momento, las fuerzas biológicas no pueden ser consideradas como las únicas o incluso las principales fuerzas que orientan el desarrollo. A partir de la intervención de la cultura, la

mente del niño sufre una especie de 'choque' y se reorganiza en su funcionamiento. De este modo, la evolución intelectual pasa de ser explicada por mecanismos biológicos a ser entendida mediante los factores sociales que intervienen en su desarrollo" (2004, p. 105).

El tipo de cultura en que una persona está inmersa es, también, un elemento indispensable para el análisis del desarrollo y, sobre todo, del aprendizaje. Si para Piaget el aprendizaje estaba ligado íntimamente con el mero desarrollo psicológico, Vygotsky acepta esta tesis, pero le agrega el contexto social y cultural de una persona.

El individuo, desde luego, construye el conocimiento con base en las capacidades psicológicas con las cuales lo ha dotado la naturaleza, pero la sociedad pueden acelerar el aprendizaje de cada una de las personas. Nosotros aprendemos en íntima vinculación con nuestras capacidades psicológicas y, además y sobre todo, en estrecha relación con nuestra cultura y la sociedad en que vivimos.

## 2.1. El aprendizaje de la primera lengua

El lenguaje es un aspecto específico del ser humano cuya importancia diversas ciencias han querido determinar, porque, sin duda, las múltiples implicaciones que posee lo hacen un objeto de difícil estudio, pues, por ejemplo, nos permite nombrar determinados objetos, sentimientos y valores pero no otros, que, ciertamente, es posible pensar en otros idiomas, como, quizás, la palabra alemana Dasein, o la inglesa Input o cualquiera otra del náhuatl cuyas traducciones a otros idiomas jamás reflejan el sentido exacto del vocablo original.

El lenguaje es, entonces, un fenómeno complejo, y uno de los problemas que presenta es el relativo a cómo se aprende la lengua materna o la primera lengua.

Las respuestas a esta pregunta aparecen en la pedagogía, en la sociología y hasta en la filosofía, sin embargo y, como vimos antes, varias de estas teorías han sido superadas.

El conductismo, por ejemplo, que considera al aprendizaje una cuestión de estímulos y respuestas, porque, como había formulado el médico ruso en las investigaciones con perros, una vez que los animales estaban familiarizados con un estímulo determinado, respondía de la misma manera en todas las ocasiones.



Las implicaciones de esta teoría para el aprendizaje ya nadie las comparte, porque suponen que un individuo puede moldearse si se asocian determinados estímulos con ciertas respuestas.

En el área del lenguaje, Skinner, inspirado en el premio nobel, supuso que la lengua materna era aprendida por imitación o, para decirlo en otras palabras, por hábitos que se generaban vinculando los estímulos con las respuestas, que debían ser reforzadas por otros agentes. El niño, entonces, percibía determinados sonidos y comenzaba a imitarlos, y cuando los padres u otras personas los reforzaban positivamente, el aprendiz formaba un hábito. En esta postura se suponía que para mejorar o “pulir” el lenguaje era menester, además de una alta calidad y cantidad de lenguaje, refuerzos positivos, en el caso de que el habla mejorase, o los refuerzos negativos, si el lenguaje era incorrecto (Skinner, 1957, p. 279).

Sin embargo, el conductismo no podría explicar cómo un niño produce oraciones nuevas y con un sentido novedoso y particular, además, de que tampoco imita cada uno de los sonidos que escucha, sino que elige cuales sí y cuales no reproducir. Por esta razón, otros científicos desarrollaron una nueva corriente,

denominada innatismo, y cuyo representante fue, durante mucho tiempo, casi exclusivamente Noam Chomsky, quien sostiene que:

En la psique del que aprende existe un mecanismo de adquisición lingüística (LAD) que ejerce un control virtual sobre la estructura del idioma. El hecho de que los niños aprendan un idioma siguiendo etapas bastante regulares, desarrollando esquemas también regulares (que se muestran válidos aun interculturalmente) y el hecho de que puedan proferir expresiones nuevas y originales, nunca oídas ni imitadas con anterioridad, así como otras pruebas de creatividad lingüística, presente en todos los niveles del desarrollo mental y lingüístico, tienden a denunciar la existencia de un mecanismo de adquisición lingüística que formaría parte de la estructura mental innata del individuo parlante” (Chomsky, 1965, p. 68)

Chomsky entiende por estructura innata una propiedad biológica de la especie, es decir, una propiedad con la que el hombre nace y cuyo desarrollo apenas depende de la interacción del ambiente, pero sí, en cambio, está decisivamente determinado por el propio desarrollo o maduración biológicos. Como afirma Chomsky, el lenguaje es propiamente humano, y lo que permite su adquisición está determinado genéticamente y apenas cultural y socialmente, porque si la exposición a una lengua determinada es importante, el aprendizaje de esta o aquella son posibles por el mecanismo de adquisición innato y exclusivo de los humanos.

La postura de Chomsky implica que el aprendizaje de ningún idioma aparece por simples imitaciones, pero supone, incorrectamente según otros lingüistas, que el idioma es una adquisición determinada por un mecanismo innato. Chomsky señala, por ejemplo, que incluso primates que han recibido un entrenamiento exhaustivo y cotidiano, no pueden manipular un sistema de símbolos tan complejo como el lenguaje, inclusive, el lenguaje de un niño pequeño, quien, a pesar de la corrección o incorrección con que aprende el mismo, es capaz de mostrar una competencia lingüística, es decir, posee la capacidad de formar oraciones con un nuevo sentido y comprender lo que otras personas le comunican (Chomsky, 1975) Chomsky señala que “el niño asimila un sistema muy rico y complejo. Su experiencia es fragmentaria y desordenada. Todos, no obstante, independientemente de su inteligencia, llegan a tener el sistema de reglas con rapidez” (Chomsky en Blanck y Van der Veer, 1996, p. 77) y, evidentemente, éste es uno de los argumentos más fuertes en defensa del innatismo, porque, entonces, le permite a Chomsky suponer como hipótesis este mecanismo de adquisición de la lengua innato. Esta teoría pretende explicar cómo los niños, aunque están expuestos únicamente a determinadas manifestaciones lingüísticas,

pueden, en cambio, crear oraciones nuevas y con un sentido propio, pero a pesar de esta finalidad, a otros autores les ha sido imposible aceptar la hipótesis de LAD.

Chomsky no es, sin embargo, el único autor que liga el desarrollo del lenguaje con la maduración biológica. Piaget sostiene que el aprendizaje de la lengua materna parte también de una base psicológica. Los análisis del lenguaje permitieron que el autor precisara que el lenguaje aparece únicamente cuando el niño está en el periodo de la representación preoperatorio, y no puede aparecer ni en el primero ni en el tercer estadios, porque, en primer lugar, supone ciertos conocimientos previos y, en segundo término, es la condición de posibilidad de las nociones que aprenderá el niño de las dos últimas etapas del desarrollo.

El desarrollo psicológico del niño implica necesariamente que el lenguaje se aprenda en el segundo estadio, porque en éste se construye toda una lógica de las representaciones, de la cual forma parte el lenguaje. Piaget afirma que “el lenguaje es solidario del pensamiento y supone pues un sistema de acciones interiorizadas e incluso supone, tarde o temprano, un sistema de operaciones”

(Piaget, 1975, p. 20). ¿Cuáles son estas operaciones? Aquellas que se desarrollan en el primer periodo del desarrollo, es decir, en la etapa sensorio-motriz.

En este primer estadio aparece, en primer lugar, cierta inteligencia, que “es la solución de un problema nuevo para el sujeto, es la coordinación de los medios para alcanzar un cierto objetivo que no es accesible de manera inmediata” (Piaget, 1975, pp.18-19), pero aún no posee el pensamiento. El niño, aunque todavía no conoce ningún idioma, ya puede resolver determinados problemas, porque posee una cierta lógica cuya función es permitirle alcanzar determinadas metas.

El niño del primer estadio desarrolla, por ejemplo, la noción de permanencia del objeto. Piaget (1975, p. 21) afirma que esta noción no está dada, como afirmaba Meyerson, por la percepción, porque el niño construye una estructura compleja que le hace comprender la permanencia aun si no tiene frente a sí el objeto materialmente. Esta estructura implica, ciertamente, también la idea de espacio, que permitirán poco a poco que el niño acceda a la etapa de la representación y del pensamiento.

La primera etapa de la inteligencia es una acción sin ninguna representación, pero es necesario que primero pueda realizarse físicamente determinadas nociones, porque paulatinamente se irán interiorizando, pues, como afirma Piaget (1975, p. 19) el pensamiento es la inteligencia interiorizada, pero primero debe aparecer como una mera acción y sólo después podrá ser representada. Piaget (1975, p.

20) asevera que:

Pensar es por ejemplo clasificar, u ordenar, o poner en correspondencia; es reunir, o disociar, etc. Pero todas estas operaciones primero hay que haberlas ejecutado materialmente en forma de acciones para luego ser capaz de construirlas en el pensamiento. Es por lo que hay un periodo sensorio-motriz tan largo antes del lenguaje; es por lo que el lenguaje es tan tardío, relativamente, en el desarrollo.

El lenguaje aparece entonces sólo después de un periodo de interiorización de la inteligencia o, para decirlo en otras palabras, sólo cuando el desarrollo psicológico ha llegado a cierta etapa que posibilita la adquisición del lenguaje. El aprendizaje de la primera lengua está, también, íntimamente ligado al proceso de maduración biológico.

La teoría de Vygotsky no niega la importancia de nuestra composición natural, porque, afirma, el aprendizaje de la primera lengua comienza en un nivel meramente biológico, pues ciertas características fisiológicas con las que todos

hemos sido dotados son la condición necesaria para el posterior desarrollo de un idioma. Vygotsky (1995, p. 169) afirma que el aprendizaje de la lengua materna comienza como lo indica la teoría de los reflejos condicionados, que parten necesariamente de un reflejo incondicionado determinado por nuestras características biológicas.

El reflejo incondicionado que es la base de la lengua materna es el grito, que es, simplemente, una reacción innata a determinados estímulos del ambiente.

El reflejo, en el periodo denominado general, no es la respuesta a una sola señal aislada, sino a un conjunto complejo de las mismas. El niño no grita, por ejemplo, porque mira únicamente a su madre, sino por un cúmulo de estimulaciones visuales, auditivas y, en general, por cualquiera que perciba por los diversos sentidos. Sin embargo, en un periodo posterior, el pequeño va eligiendo solamente una señal a la cual responder, como, quizás, la madre que entra al cuarto.

El reflejo incondicionado entonces comienza a combinarse con reflejos condicionados y, en una etapa posterior, la reacción vocal del niño también empieza a distinguirse porque, primero, es una reacción que se acompaña de una respuesta de todo el organismo, pues si existe un grito ocurren, asimismo, diversos movimientos corporales en este primer periodo. Posteriormente, las

mismas reacciones van aislándose paulatinamente hasta que la reacción vocal aparece sola.

Vygotsky (1995, pp. 170-171) observa que esta reacción vocal desempeña un par de funciones. La primera es meramente expresiva y revela los estados de ánimo de los niños. Es una reacción instintiva. Un niño con hambre emitirá un sonido diferente al de un pequeño herido u otro alegre, pero cada uno expresará este sentimiento singular sin conocer la reacción y aún sin esperar ninguna acción en respuesta de su peculiar grito. El niño no sabe si cada una de sus expresiones despertará en los adultos una acción, por ejemplo, el auxilio si el niño llora o la entrega de comida si tiene hambre. El fin de la función expresiva es manifestar estados de ánimo.

La segunda función es la de contacto social. Vygotsky (1995, p. 171) señala que:

Ya en el primer mes de vida se forma en el niño un reflejo especial, es decir, un reflejo vocal educado, condicionado, como respuesta a la reacción vocal de las personas de su entorno. El reflejo vocal condicionado, educado, juntamente con la reacción emocional o en lugar de ella, empieza a cumplir, como expresión del estado orgánico del niño, el mismo papel que cumple con relación a su contacto social con la gente de su entorno. La voz del niño se convierte en su lenguaje o en el instrumento que sustituye el lenguaje en sus formas más elementales.



Las reacciones vocales no son, empero, todavía el lenguaje. El lenguaje vocal del niño sólo es posible que se desarrolle en interacción permanente con el idioma, es decir, en permanente contacto con la sociedad y la cultura. La base hereditaria no es una condición suficiente para el desarrollo del lenguaje, porque, en los hechos, los niños lo adquirirán completamente por la interacción con la sociedad que habla un determinado idioma. Vygotsky (1995, p. 179) afirma

Al igual que ocurre en el desarrollo de nuestro lenguaje, las palabras no se originan arbitrariamente, sino siempre en forma de signo natural relacionado con una imagen o una operación; en el lenguaje infantil los signos no aparecen como inventados por los niños; los reciben de la gente que les rodea y tan sólo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos.

La inmersión en el idioma permite, en primer término, el acceso de los niños a un vocabulario determinado. Quien vive en Nueva York o en la Ciudad de México está en contacto con el inglés o el español, porque sólo en este idioma concreto los mayores desean comunicarse con él. Los padres dicen palabras aisladas, luego oraciones un poco más complejas y posteriormente intentan describir ciertos objetos para que el niño reproduzca algunos nombres, por ejemplo, mamá o papá. La interiorización de estas palabras, sin embargo, es un problema muy complejo.

Como señala Vygotsky (1995, p. 172) el lenguaje y el pensamiento se desarrollan

en una primera etapa de manera independiente el uno del otro, de manera que hay pensamiento sin lenguaje e idioma sin ideas. La verbalización del pensamiento es posterior, y en la etapa primitiva del lenguaje, éste aparece sólo como la expresión de sentimientos e inclusive con la intención de establecer una cierta comunicación con las personas o el ambiente en general.

La forma primitiva del lenguaje está aún alejada del lenguaje, que permite nombrar objetos y conceptos e inclusive representar aspectos de la realidad. El encuentro entre lenguaje y pensamiento aparece alrededor de los dos años, pero para que ocurra es necesario un avance muy significativo del desarrollo del niño, la comprensión del significado. Sin embargo, lo primero que ocurre en el niño es el dominio del significado externo de la palabra, es decir, la comprensión de que a determinados objetos corresponde una palabra como, para continuar el ejemplo, entiende que a la señora que lo alimenta y cuida corresponde el nombre de mamá, pero no existe una generalización de esta noción, sino que simplemente está limitado al objeto concreto.

Posteriormente, y después de esta conexión externa del objeto y la palabra, aparece la relación entre el signo y el significado, que ocurre por el mero contacto

del niño con la cultura, en la constante interacción de quien aprende con la lengua materna. Como afirma Vygotsky (1995, p. 181), la vinculación del signo con el significado es un “hecho que se produce... según las leyes que regulan el desarrollo del reflejo condicionado en virtud del simple contacto”. La sociedad, la cultura y el idioma son esenciales para el aprendizaje de la lengua materna, porque si bien la adquisición, por ejemplo, del español parte de una base hereditaria, ésta no es una condición suficiente y, entonces, es menester el contacto con la lengua meta, como ha mostrado la inmersión para el aprendizaje del inglés en Canadá.

### **3. El aprendizaje de la lengua extranjera**

El aprendizaje de una segunda lengua puede tener puntos en común con el aprendizaje de la lengua materna, como, por ejemplo, el hecho de que la persona que habla una primera lengua maneja un sistema lingüístico, el cual está constituido por las mismas reglas formales que cualquier otro idioma. El alemán, el inglés o el italiano poseen las mismas características formales, es decir, en cada caso hay una sintaxis, una morfología, una pragmática, una fonética y un nivel

semántico, que quien conoce, por ejemplo, el español, utiliza adecuadamente, aunque no lo haga en forma consciente. Sin embargo, este manejo previo de un sistema lingüístico facilita la comprensión y el manejo de otro sistema con características formales comunes.

Este conocimiento de una lengua materna puede, empero, tener implicaciones negativas, porque en cada caso nuestro idioma implica una cultura, un modo peculiar de nombrar o pensar que, sobre todo y en primer lugar, puede coincidir o diferir en mayor o menor medida con el idioma meta. Un joven mexicano podrá aprender con mayor celeridad el portugués o el italiano, pero se le complicarán muchos más idiomas como el ruso, el polaco o el alemán, que poseen estructuras gramaticales muy diferentes a las del español.

Como ha supuesto la hipótesis del análisis contrastivo, en el que hay similitudes entre dos lenguas, quienes la estudian adquirirán con mayor facilidad las estructuras de la lengua meta, pero donde las diferencias son más amplias, existirá mayor dificultad. El idioma materno puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje de la lengua extranjera, pero, en todo caso, es necesario desarrollar ciertos hábitos en los alumnos, es decir, presionarlos para que utilicen

en los momentos adecuados las estructuras del idioma nativo en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua (Lightbown, 1995).

El alumno debe estar pendiente de no realizar inferencias inadecuadas, pues si supone que un aspecto específico del sistema lingüístico materno es útil para el extranjero sin que su hipótesis sea correcta, el aprendizaje del segundo idioma estará permanentemente impedido, porque asimila estructuras distintas o porque es incapaz de abandonar las características del idioma que maneja con éxito. El profesor debe colaborar con el alumno para señalarle lo adecuado o inadecuado de las inferencias que realiza.

La lengua materna puede entonces favorecer o impedir el aprendizaje del segundo idioma, pues, en efecto, ambos procesos se desarrollan de manera diferente. Contrario a lo que pasa en la adquisición de la primera lengua, los factores que promueven el aprendizaje de la lengua extranjera deben ser planeados cuidadosamente porque éste no se lleva a cabo de manera espontánea ni intuitiva, sino que un segundo idioma es aprendido, y esta es, acaso, la mayor ventaja en este proceso, que es consciente.

El individuo cuya meta es aprender una lengua extranjera es más proclive a poner empeño en la adquisición de la misma, porque puede estudiarla por interés, o por alguna necesidad laboral o académica, que lo impelen a conquistar la meta que

antes ha propuesto. El sujeto está dispuesto a generar poco a poco el conocimiento de una segunda lengua, por esto, la teoría cognoscitiva aborda la adquisición de la segunda lengua como la construcción de un conocimiento que con el tiempo se automatiza. Este proceso se lleva a cabo de manera gradual y a través de la experiencia y de la práctica, de manera que los estudiantes son capaces de usar conocimientos tan rápida y automáticamente, que ni siquiera se dan cuenta de que lo están haciendo. Lo anterior los libera de enfocarse en otros aspectos de la lengua, los cuales, eventualmente, se vuelven automáticos (McLaughlin, 1987).

Esto nos lleva a pensar que el propósito de todo aprendizaje de lenguas es siempre el mismo: comunicarnos con las personas que nos rodean. La competencia comunicativa es la habilidad de interactuar de manera oral con otras personas de una manera culturalmente aceptable. Por lo tanto, la adquisición tanto del sistema gramatical como de su uso adecuado al contexto, permite a la persona comunicarse de manera eficaz en el medio cultural en el que se encuentra.

Krashen (1985) ha tipificado un par de formas para conocer una lengua, que en ambos casos poseen características distintas cuyo resultado es un desarrollo mayor o menor de la competencia lingüística. La primera es la adquisición. El

ejemplo más notable de esta forma es el de un niño nativo, quien en los primeros años de su desarrollo va adquiriendo (no aprendiendo) un determinado idioma, por ejemplo, el español o el alemán. El nativo adquiere la lengua porque está inmerso en una cultura y una sociedad donde las personas lo someten a insumos significativos o, para decirlo en otras palabras, a oraciones o inclusive solo a palabras que aunque no conozca podrá comprender gracias a elementos extralingüísticos, como en el caso de los gestos, las señales o las minuciosas descripciones de los padres.

Estos primeros insumos significativos van haciéndose posteriormente más complejos y, entonces, permiten al niño adquirir estructuras o nociones paulatinamente más elaboradas, que en última instancia le permitirán desarrollar la competencia lingüística, es decir, la capacidad de comprender y expresar correcta y comprensiblemente un idioma en el contexto lingüístico adecuado.

Una ventaja para los nativos es que adquieren la lengua al mismo tiempo que están aprendiendo diversas actividades y nociones. No es lo mismo estar enfocado y presionado por aprender un idioma, que adquirirlo con ayuda del contexto social y cultural, porque en el primer caso puede existir presión, y en el

segundo la concurrencia de la sociedad y la propia necesidad de comunicación nos predisponen y aun nos impulsan a comprender palabras, conceptos o estructuras simples y complejas para expresar nuestros deseos o aversiones.

Los inmigrantes que acuden a un nuevo país también adquieren la lengua, y no solo porque puedan o no conocer los aspectos formales, sino porque la inmersión en la vida cultural de la lengua meta, les permitirá automatizar los diversos aspectos del idioma hasta conquistar una expresión fluida y comprensible, que, supone Krashen, no puede lograr alguien que únicamente la aprende.

¿Cómo ocurre la adquisición? Krashen (1985) señala que ésta es posible sólo si el sujeto está expuesto a mensajes de la lengua meta o, para usar la terminología del autor, a insumos significativos cuyo nivel es superior al nivel de quien aprende. El insumo (i) debe ser significativo (i+1), es decir, debe ser de un grado de complejidad mayor al de la competencia actual de la persona, para que ésta pueda aumentar paulatinamente el manejo y la automatización del idioma extranjero.

Krashen afirma que aunque un aprendiz no pudiera comprender cabalmente cada palabra o, en general, la estructura total de la oración, el contexto o los elementos que no son propiamente lingüísticos, le permitirían entender los enunciados. Los



insumos significativos son los únicos que permiten adquirir la competencia, pues la persona cuando está expuesta a ellos aprende la lengua casi por una necesidad de comunicarse, de poder interactuar en la sociedad de la cual en esos momentos forma parte.

La idea del insumo supone una forma típica de interacción significativa con la segunda lengua. Krashen cree que si una persona no está en contacto cotidiano con el idioma meta, no podrá adquirir la competencia, es decir, no podrá, por más gramática que conozca, hablar, escribir o leer con fluidez y, ante todo y en primera instancia, automatizar las estructuras de la lengua que pretende hablar.

La exposición a mensajes que sobrepasan nuestra comprensión actual, nos obligará a valernos de elementos exteriores a los propiamente lingüísticos como, por ejemplo, algunas señales, símbolos o diversas expresiones de nuestro emisor que, finalmente, y acaso sin percatarnos, nos permitirá hablar adecuadamente como resultado de los insumos significativos.

La segunda forma para conocer una lengua es precisamente el aprendizaje y, sin duda, el mejor ejemplo de este tipo es el de quien aprende una lengua extranjera en un colegio. La enseñanza que recibimos en las escuelas de idiomas es, en general, acerca de cuestiones formales de la lengua como, por ejemplo, la sintaxis

o la morfología; sin embargo, la experiencia confirma que el mero conocimiento de estas cuestiones formales no desarrolla la competencia lingüística.

La diferencia esencial entre la adquisición y el aprendizaje es que éste último es un proceso consciente, porque, en efecto, quien aprende un idioma extranjero posee un interés en conocer las diversas características de un idioma. El aprendizaje no es como el de la lengua materna, sino un aprendizaje en el que hay un esfuerzo, una intención e inclusive el deseo por adquirirlo, pero, en cada caso, con la convicción de que no es un proceso sencillo.

El aprendizaje para Krashen (1985) nunca se convertirá adquisición, porque en ésta nosotros automatizamos la lengua, y en aquél el proceso no provoca estructuras de largo plazo ni permitirá una competencia lingüística adecuada.

Krashen (1993, p. 725) afirma que "la investigación dice que los efectos de la instrucción directa son típicamente cortos y no se convierten en parte de una competencia adquirida". El mero conocimiento de las reglas formales, como en efecto sucede en general, no permite al aprendiz un manejo adecuado del lenguaje, pues es incapaz de hablar, escribir y leer con soltura si no ha tenido un mayor contacto con la lengua.

Los modelos de inmersión han constatado que un contacto amplio y cotidiano con la lengua meta permiten adquirir el lenguaje, es decir, desarrollar una adecuada competencia lingüística, que puede manifestarse en una completa comunicación con las personas cuya habla es la que nosotros hemos adquirido. La distinción de Krashen es, empero, ambigua (Callegari, 2007), pues no queda clara la frontera entre el aprendizaje y la adquisición, ni por qué la primera no puede provocar la segunda.

Krashen, inclusive, en ciertos momentos otorga un papel esencial al aprendizaje, sin el cual la teoría del monitor carecería de sentido. El aprendizaje formal de la gramática entonces posee un interés singular para el desarrollo del lenguaje, porque permite a quien la aprende estar en posibilidad de saber si está utilizando correcta o incorrectamente una cierta lengua. Las reglas formales son la condición necesaria para el adecuado uso de un idioma y, si es una lengua extranjera aprendida en un colegio, es, en general, el primer periodo del contacto con el lenguaje. Una persona que acude a una escuela sin saber casi nada de la segunda lengua, comenzará necesariamente por el estudio de la gramática para, posteriormente, avanzar a cuestiones más complejas, sin embargo, las reglas formales serán la guía cotidiana para el aprendiz.

El aprendizaje de una lengua permite a un individuo corregir los errores que comete cuando utiliza una lengua extranjera. Un estudiante de alemán, por ejemplo, pensará, antes de escribir una oración relativa, que primero colocará el pronombre de relativo, después un complemento y, finalmente, el verbo en infinitivo. El conocimiento que posea de la sintaxis, la morfología o cualquier cuestión gramatical le permitirá corregir e inclusive anticipar sus errores.

Krashen (1985) afirma que el aprendizaje (conocimiento de las reglas formales) actúa como monitor para una persona, quien en caso de querer, por ejemplo, hablar en un idioma extranjero, utilizará el conocimiento gramatical previamente adquirido para enunciar correctamente una oración o para corregirla después de haberla dicho inadecuadamente. La teoría del monitor considera que el aprendizaje, si bien nunca podrá convertirse en adquisición, es, empero, un elemento indispensable en el desarrollo de la competencia lingüística, una herramienta que puede mejorar paulatinamente la corrección formal con que un idioma es hablado. Krashen (1985, p. 2) señala que:

El aprendizaje, conocimiento consciente, sirve solo como un editor, o monitor. Se apela al aprendizaje para hacer correcciones, para cambiar lo que se va a

expresar en el sistema adquirido antes que hablemos o escribamos (y algunas veces después de hablar o escribir, como en la autocorrección).

Este monitor, sin embargo, no funcionará si no se cumplen determinadas condiciones. La primera es, evidentemente, que quien aprende una lengua extranjera conozca las reglas de la gramática, porque si no entiende o comprende inadecuadamente la sintaxis o acaso la morfología de un idioma, simplemente el monitor no funcionará. Un joven no puede corregir ninguna oración si no conoce ni la estructura, ni la forma de escribirla y menos de pronunciarla. La comprensión de la gramática es una condición necesaria, sin la cual el monitor es imposible.

La segunda condición es que el hablante desee corregirse, porque si una persona escribe o habla y, como en el caso de un inmigrante, puede comunicarse con otras personas aunque hable incorrectamente, no tendrá ni la intención ni la necesidad de corregirse o hablar adecuadamente; pero si una persona, por interés o presión laboral, desea hablar de acuerdo con las reglas formales entonces podrá utilizar la gramática como monitor.

La variable del tiempo también es importante, pues en una conversación, por lo general, no podemos pensar con la celeridad necesaria en las reglas gramaticales

que debemos utilizar para enunciar una oración, sin embargo, quien desee hablar adecuadamente deberá esforzarse por pensar en cada momento en la forma correcta de hablar, al menos, mientras no automatice la lengua meta.

El aprendizaje de la lengua extranjera es entonces un proceso consciente, y en el desarrollo del mismo uno debe auxiliarse con una exposición sistemática y significativa de la lengua meta, porque, como han demostrado diversas investigaciones, el conocimiento de las reglas formales, aunque es necesario, no es suficiente para desarrollar la competencia lingüística en un idioma extranjero.

## CAPÍTULO 2. . ENSEÑANZA Y LECTURA

### 2.1. La enseñanza

La educación está íntima y necesariamente ligada con la enseñanza, que permitirá —según la concibamos— acelerar o complicar el desarrollo de una persona. Un autor que haya propuesto una cierta noción del desarrollo de los individuos, deberá elaborar un concepto de la educación cuyo sentido y cuya función estén de acuerdo con el tipo de desarrollo que previamente ha definido. No es posible aseverar que nuestra evolución intelectual está relacionada estrechamente con algunas características biológicas y, posteriormente, señalar que la educación es muy importante para el progreso académico o, por el contrario, señalar que el desarrollo es determinado por el influjo social y cultural, y a continuación desdeñar a la enseñanza.

El concepto de desarrollo que poseamos determinará nuestra noción de la instrucción, porque si suponemos que el primero depende, en particular, de un mero progreso psicológico, la enseñanza carecerá de una importancia decisiva; pero si, en cambio, observamos que el propio desarrollo está ocasionado en gran medida por la interacción social tendremos que conceder a la educación entonces un lugar decisivo para nuestro proceso intelectual.

Quien liga fuertemente el desarrollo a la biología apenas concede un papel importante a la enseñanza, porque en cada caso ésta deberá subordinarse a la propia evolución psicológica de una persona. Piaget, por ejemplo, afirma:

En nuestras clases en Ginebra únicamente hacia los once años se empieza a enseñar la noción de proporción a los alumnos. ¿Por qué no antes? Es evidente que, si el niño pudiera comprenderla antes, los programas escolares habrían colocado la iniciación a las proporciones a la edad de nueve o incluso de siete años. Si hay que esperar a los once años es porque esta noción supone

muchas clases de operaciones complejas. Una proporción es una relación entre relaciones. Para comprender una relación de relaciones hay que comprender en primer lugar lo que es una relación. Luego hay que constituir toda la lógica de las relaciones a la lógica de los números. Hay ahí un vasto conjunto de operaciones que quedan implícitas, que no se distinguen a primera vista, y que están ocultas bajo esta noción de proporción. Este ejemplo demuestra entre otros muchos posibles de qué manera el desarrollo psicosocial está subordinado al desarrollo espontáneo y psicológico (Piaget, 1975, p. 11).

La educación es importante, pero en cada caso depende del desarrollo psicológico de los jóvenes. Piaget supone que la enseñanza no es capaz de explicar por completo el desarrollo de las personas, porque un profesor podría poner un gran empeño en enseñar una cierta noción a un adolescente, pero si éste no ha desarrollado internamente los conceptos menos complejos que le permitan comprender la nueva información, entonces, todo el esfuerzo del maestro carecerá de sentido.

La postura de Piaget, en rigor, no está en contra ni de la educación ni de su influencia, sino que simplemente subordina las mismas al desarrollo psicológico.

La educación es acaso muy importante, pero nunca podrá un niño de 12 años comprender conceptos complejos ni uno de apenas dos será capaz de seguir una argumentación solo verbal, aunque ésta no haga uso de palabras y estructuras difíciles. Piaget (1975) asevera únicamente que la enseñanza de algunos conocimientos debe esperar el momento adecuado, es decir, debe ocurrir cuando el niño está en el estadio del desarrollo que le permita aprehender la información.

La transmisión social, el factor educativo en un sentido amplio. Factor determinante en el desarrollo, es por sí solo insuficiente por la evidente razón de que para que una transmisión sea posible entre el adulto y el niño, o entre el medio social y el niño educado, es necesario que por parte del niño haya asimilación de lo que se intenta inculcarle desde fuera. Ahora bien esta asimilación está siempre condicionada por las leyes de ese desarrollo parcialmente espontáneo (Piaget, 1975, p. 35)



Vygotsky comprende también la importancia del desarrollo meramente biológico e, inclusive, acepta que en diversas ocasiones el desarrollo de las formas superiores de la conducta comienza o está fundado en nuestras características psicológicas o biológicas. El lenguaje, por ejemplo, comienza con el reflejo vocal del niño y ni la sociedad ni la enseñanza pueden acelerar o acaso omitir esta primera etapa, sin la cual el lenguaje no podría existir.

El desarrollo biológico es necesario, sin embargo y a diferencia de Piaget, Vygotsky (1995) subordina el desarrollo a la influencia social en general y a la enseñanza en particular. El desarrollo psicológico está determinado más por la enseñanza que por la biología, pues ésta solo puede explicarnos la evolución intelectual en sus primeros estadios, cuando el joven comienza a adquirir el lenguaje, los conceptos o quizás la lógica matemática, pero jamás podrá indicarnos cómo a partir de estas características biológicas adquirimos las complejas formas superiores del comportamiento.

La diferencia entre las formas meramente biológicas, por ejemplo, el reflejo del grito, y las formas superiores de la conducta, como, quizás, el lenguaje lógico de la filosofía, es muy amplio, y para explicar como de la primera logramos conquistar la segunda es necesario analizar cuidadosamente la influencia de la sociedad en el desarrollo. Vygotsky (1995) supone que es decisiva, porque una enseñanza inadecuada comprueba la precaria adquisición de una forma superior y, por el contrario, una instrucción correcta nos mostrará que el joven es capaz de complejas operaciones matemáticas o verbales.

La educación es, sin duda, uno de los fenómenos sociales que contribuyen eficazmente en el aprendizaje, porque, como es claro, existe una íntima relación

entre los procesos de instrucción y desarrollo. Vygotsky (1995) considera, inclusive, que el nuevo concepto de desarrollo permite una nueva teoría de la educación, porque de aquella idea debe desprenderse una nueva forma pedagógica que conciba la enseñanza como “lucha” y no como “cooperación”.

Vygotsky afirma que el educador empieza a comprender ahora que cuando el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento —el natural y el cultural— se convierten en el punto de partida para la nueva teoría de la educación (Vygotsky, 1995, p. 305).

Esta nueva teoría distingue los dos planos de desarrollo y, entonces, ya no considera que el desarrollo cultural del niño es la mera continuación o la consecuencia del desarrollo natural, sino que permite enfatizar las posibilidades de la educación para la transición de las formas inferiores a las formas superiores del comportamiento. La imagen de la instrucción es, otra vez, un conflicto, un salto o una ruptura cuya modificación es constante, pero, en la cual, el niño puede enfrentar angustias y dramas. Vygotsky señala que “los investigadores de antaño no comprendían el profundo conflicto que significaba, por ejemplo, el paso del balbuceo a las primeras palabras o de la percepción de figuras numéricas al sistema decimal” (1995, p. 305).

La educación eficaz debe utilizar como apoyo las formas inferiores de la conducta pero, asimismo, está obligada a superarlas. La instrucción es, en primer lugar, prospectiva, porque no puede tomar en cuenta simplemente las características

actuales del sujeto, sino que debe pensar en lo que todavía es posible desarrollar. El conocimiento de quienes aprenden está en permanente modificación, y los maestros deben exigir nuevos retos cada vez más grandes en la medida en que además proporcionan indicaciones para la consecución de los mismos.

Vygotsky desarrolló el concepto de Zona de Desarrollo Próxima (ZDP) para enfatizar, precisamente, la función de la interacción social en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La ZDP es, afirma el autor, “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (1978, p. 86) o, en otras palabras, la diferencia entre las características actuales de un niño aislado y las características posibles de un niño en interacción social.

El concepto de la ZDP implica, primero, que el desarrollo de un niño aparece en sociedad, porque la ayuda de un grupo o una persona más capaz puede permitirle alcanzar objetivos que por sí mismo no podría. Los conocimientos y las habilidades de un individuo no están nunca estables ni han concluido el proceso de aprendizaje, sino que en distintos momentos pueden progresar con la colaboración adecuada de alguien más preparado, quien analizando las características actuales propone un fin que el individuo puede conquistar con un poco de esfuerzo y después repite una vez más el mismo proceso. En el ámbito académico, sin duda, las figuras típicas de esta concepción son el profesor y el alumno, quienes concurren para convertir el aprendizaje, por ejemplo, de una segunda lengua, en un proceso constante y en evolución.

La ZDP supone, en segundo lugar, que el ambiente cultural es decisivo en el tipo y la forma del aprendizaje que los niños adquieren. El aspecto social determina, por ejemplo, si alguien aprende como primer idioma el español, el inglés o el alemán, porque la cultura es decisiva y norma determinadas actitudes e implica y desarrolla determinado aprendizaje, que no sería idéntico si la ubicación geográfica o, inclusive, si el contexto o el tipo de interacción sociales fuesen distintas.

Vygotsky concede entonces una importancia decisiva al profesor, quien, si está preparado, puede concurrir con el alumno para que éste conquiste una educación completa y rigurosa, por ejemplo, de los idiomas español o inglés. Cada aprendiz necesitará una singular colaboración, porque los peculiares conocimientos e informaciones de un joven no coincidirán en la práctica con las de ninguno otro, pero el profesor, partiendo de esta mayor o menor diferencia, debe poder contribuir en el desarrollo de los alumnos en general.

La ZDP no implica sólo conocimientos, sino una más compleja colaboración de éstos con aspectos específicamente emocionales o culturales. Los jóvenes, por ejemplo, de bachillerato en general, necesitan en distintas ocasiones una mayor ayuda para superar ciertas resistencias psicológicas, que, inclusive antes que la falta de información, impiden muchas veces el progreso de nuestros estudiantes. El profesor desde luego no necesita ser un connotado psicólogo, sino simplemente preparar las clases suponiendo que el conocimiento actual de un alumno debe ser tomado en cuenta para proporcionarle posteriores informaciones, pues si éstas están muy alejadas de las primeras, ningún joven será capaz de aprender las nuevas nociones y, por lo tanto, la enseñanza fracasará.

Los materiales de la enseñanza deben sujetarse a estas características, para que poco a poco el alumno pueda desarrollar un conocimiento cada vez más complejo a partir, en todos los casos, de información más sencilla, que lo dotarán de confianza. El conocimiento del profesor como, asimismo, su capacidad para tomar en cuenta las características de los alumnos, permitirá o impedirá un aprendizaje adecuado. Vygotsky nos proporciona en sus trabajos, sin duda, las pautas generales para la intervención eficaz de los profesores en el proceso de la enseñanza en cualquier conocimiento, como, el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En el presente trabajo enfatizaremos el proceso de lectura como una estrategia adecuada para poner en práctica el concepto de la ZDP del autor ruso.

## **2.2. La lectura en las lenguas materna y extranjera**

El proceso de lectura en lengua materna puede dividirse en distintos periodos, que comienzan a partir de un acercamiento superficial y concluyen en una profunda comprensión y una correcta interpretación del texto que leemos. Esta periodización nos permitirá acercarnos a la lectura con una postura más analítica, la cual, en primera instancia, nos otorga la posibilidad de percatarnos del cúmulo de acciones que una persona realiza para comprender un texto y aun para juzgarlo y, en segundo término, nos va a permitir incidir con mayor eficacia al desarrollar estrategias de lectura exitosas en las lenguas materna y extranjera.

El modelo de lectura propuesto por Mendoza (Mendoza en Ruiz Cecilia, 2010) nos proporciona los estadios esenciales del proceso citado. Este modelo comienza con

la etapa de la decodificación, que es la primera y la más superficial en nuestro contacto con un ensayo, una crónica o cualquier escrito.

La decodificación es el periodo donde una persona leerá primero una palabra, por ejemplo, L E C T U R A, para mirar y reconocer las distintas grafías que la componen e incluirla en el alfabeto que ya conoce. Luego unirá las distintas letras hasta percibir la palabra que forman y, finalmente, dotará a esta voz de un significado más o menos específico y más o menos técnico que, aunque pueda variar en matices, será muy similar en el sentido que cada uno de los individuos le proporciona (lectura es, sin embargo, una voz simple, pero existen otras nociones más complejas cuyo significado puede resultar distinto y aun contradictorio para un grupo de personas).

El periodo de decodificación es simplemente un proceso de reconocimiento, un proceso necesario (sin esta etapa la lectura no es posible), aunque sin duda insuficiente, porque apenas conocemos el significado de algunas palabras o ciertas oraciones pero todavía no el de un texto e, inclusive, pudiera ocurrir, como sucede a menudo, que al leer una palabra nosotros la relacionemos con un significado muy nuestro y, después de terminar el libro, nos demos cuenta de que el autor la concibe con un sentido completamente distinto.

Las experiencias propias inciden a menudo en el proceso de lectura y, eventualmente, pueden facilitar o complicar la comprensión del sentido que el autor ha querido transmitir. La complica cuando nuestras ideas están en contradicción con las del autor; y la facilita cuando están de acuerdo con las de un

escritor. Un joven anarquista difícilmente comprenderá el texto de un defensor de la monarquía e inclusive el de un demócrata norteamericano, pero un joven cuyo nacimiento ha sido en Inglaterra seguramente entenderá y juzgará positivamente ambos textos.

El segundo periodo es el de la pre-comprensión, donde, precisamente, nuestras experiencias desempeñan un papel prominente. El lector formulará, en primer lugar, una serie de expectativas, es decir, comenzará a generar ciertas ideas del tema y la forma en que será tratado por el autor. Un hombre que vea, por ejemplo, un libro llamado *El sexenio de Televisa*, comenzará a pensar acaso en que es un ensayo que critica a la gran industria de medios y, además, que ataca la connivencia de los empresarios con el gobierno para favorecer intereses meramente particulares o, quizás, supondrá que es un libro cuyo fin es detallar pormenorizadamente las obras positivas de la televisora durante los seis años de un gobierno particular.

Las expectativas que alguien formula sobre un texto dependen en buena medida de las informaciones y juicios de valor que cada persona posee. Carlos Loret de Mola, el famoso conductor del noticiario matutino de Televisa, no generará las mismas expectativas cuando vea el título citado, que las que se creará Raúl Trejo Delarbre, connotado crítico de la empresa de San Ángel. En ambos casos cada uno imaginará que el libro trata sobre cierto tema y que lo aborda desde un cierto punto de vista, pero, también en ambos casos, los lectores deberán corroborar o modificar sus ideas conforme avanzan en el texto.

El lector formulará entonces, en segundo lugar, una serie de hipótesis sobre el contenido; las intenciones y la tesis de aquello que se dispone a leer. Una hipótesis es una suposición sobre las ideas y las argumentaciones que van a ser desarrolladas en un texto por el autor del mismo. Las hipótesis (a diferencia de las expectativas) están fundadas en información, en reflexiones y, ante todo, en la lectura parcial del ensayo o libro en cuestión. Quien nada sabe de un tema ni ha comenzado el acercamiento al texto no plantea hipótesis, sino opiniones o meras creencias sobre un tema y un manuscrito en particular, porque sus expresiones no poseen ni sustento ni información cierta acerca del tópico. Las hipótesis poseen un fundamento; las opiniones o las expectativas pueden manifestar solamente el estado de ánimo o las creencias de una persona.

Las hipótesis desde luego pueden ser correctas o incorrectas, pero poseen un sustento. En caso de que nuestras hipótesis sean erróneas, la misma lectura del texto nos permitirá ir las modificando para adecuarlas al sentido que el autor nos ha intentado transmitir y, por otra parte, si nuestras hipótesis son ciertas, entonces sólo las iremos comprobando en la medida en que avanzamos en la lectura.

En el segundo caso (hipótesis correctas) la comprensión del texto se facilita, porque desde el primer momento el lector ha iniciado por el camino correcto al suponer justamente las ideas y la argumentación que el texto le irá proporcionando. Sin embargo, si las hipótesis son incorrectas, la comprensión no queda tampoco impedida, pues el lector se verá obligado paulatinamente a modificarlas pronto para adaptarlas al sentido del manuscrito.



El periodo de la comprensión es, entonces, el tercer periodo e implica que quien lee ha sido capaz de penetrar en el artículo, la noticia o cualquier texto en general. En la comprensión podemos partir de las premisas del autor y, posteriormente, reconstruir la argumentación que éste ha utilizado para sustentar la tesis principal que subyace en el manuscrito. De tal manera que sea posible finalmente, aprehender el significado general del texto o, en otras palabras, el contenido y la intención con las cuales ha sido redactado determinado ensayo. Los textos, aunque necesitan de la colaboración del lector en la construcción del significado, poseen un fin cuyo último objetivo es transmitir una idea o una reflexión. La finalidad es que el lector, sin importar cómo valore al mismo, debe estar en capacidad de reconstruir cuando ha comprendido cabalmente cualquier texto (aun los escritos cuya meta es el entretenimiento, poseen ciertas ideas centrales).

La mayor o menor capacidad de un escritor acaso impedirán o coadyuvarán a la comprensión del mensaje que han deseado comunicar, pero a pesar de esto, hasta el escritor menos avezado ha impreso un significado a su obra. En el periodo de comprensión una persona debe ser capaz de explicar este sentido e inclusive desarrollar los argumentos que le permitieron llegar al mismo, aunque nuestro lector no comparta ni unos ni otros.

El último periodo es precisamente el de la interpretación, cuya característica principal es que el lector imprime sus ideas y hasta su personalidad en la manera como él interpreta el texto. Anteriormente, quienes desarrollaban modelos del proceso de lectura, concluían en el nivel de la comprensión, sin embargo, ahora parece evidente que éste no es el último estadio, porque cada persona imprime su

personalidad singular a cada texto y, sin duda, el sentido que se le otorga a un texto puede ir modificando poco a poco a causa de nuevas interpretaciones.

La interpretación es muy común en ciertas carreras universitarias, en las que los alumnos deben leer cuidadosamente a los autores e intentar reconstruir con fidelidad los argumentos y las tesis generales, sin embargo, cada que pasa cierto tiempo, aparecen nuevos documentos o simplemente alguien lo lee de forma novedosa; la interpretación cambia. La historia de la literatura, de la música o de la pintura nos proporciona otros tantos ejemplos de cómo una interpretación puede rescatar o mandar al olvido a un autor o un artista que, en ocasiones, nunca conoció el éxito en vida y sólo muchos años o hasta siglos después sus obras fueron valoradas positivamente.

La interpretación ocurre en un momento histórico preciso y está plenamente cargada con las ideas estéticas, políticas o literarias de la época. No podría ser de otra forma, pero precisamente eso nos muestra cómo un mismo texto puede ir modificando con el tiempo, las épocas y hasta las distintas lecturas. Al leer un texto, quien lo enfrenta posee ideas, sentimientos o ciertas actitudes que influirán decisivamente en la forma en la cual juzga un escrito.

La interpretación implica, entonces, también la valoración de un escrito. Un lector de un siglo anterior al nuestro no leerá de la misma forma un texto escrito en su época que como lo haremos nosotros, pero, inclusive, una persona no se enfrentará a un texto de la misma manera a como lo hace su hermano y, sobre todo, no lo juzgarán del mismo modo.

La persona que lee un libro puede concordar con las ideas y con los razonamientos. Si una persona supone por experiencia, reflexión e inclinación propias que el método gramatical es el mejor para enseñar y aprender un idioma extranjero, estará de acuerdo al leer los ensayos clásicos del aprendizaje de lenguas e inclusive criticará las nuevas nociones al estilo de Krashen. Por el contrario, si alguien ha experimentado la constante ineficacia de las metodologías que enfatizan la gramática como el medio más idóneo para aprender un nuevo idioma, seguramente concordará con las teorías actuales y desdeñará las viejas concepciones.

La interpretación depende en buena medida de las peculiares ideas y puntos de vista que cada uno de los lectores adopten y, en cada caso, su singular valoración de un escrito estará en perfecta sintonía con el propio lector, sin embargo, ni sus deseos ni sus posturas empañarán la comprensión que ha conseguido del texto. El texto es susceptible de muy diversas interpretaciones, pero en ningún caso puede poseer todos los significados. El sentido de un ensayo será más o menos homogéneo, aunque cada quien lo interprete de muy diversas maneras, por ejemplo, los escritos de Chomsky poseerán, en general, el mismo sentido ahora que algunas décadas más tarde, sin embargo, las interpretaciones que de los mismos sean realizadas antes o después podrán cambiar demasiado e inclusive ser contradictorias las unas con las otras. El sentido no.

Esta distinción de cuatro periodos en el proceso de lectura en lengua materna es sin duda una distinción, en primer lugar, meramente académica, es decir, en la realidad no aparecen estas cuatro etapas en la forma indicada y sucesivamente.

Cuando una persona lee, las diferentes etapas que hemos descrito aparecen de manera casi simultánea, pues no es posible leer una palabra sin ligarla a un significado y, en consecuencia, leer una oración sin dotarla de sentido e interpretarla. La lectura es una actividad que despierta en las personas diversas y complejas actividades cognitivas. Los individuos deben prestar un elevado grado de concentración, deben también utilizar un sistema lingüístico, deben reflexionar y, además, juzgar el texto. Aunque a veces nos parezca, cuando leemos, que este proceso es simple, no podemos olvidar que en él intervienen un cúmulo complejo de actividades intelectuales, lingüísticas y sociales. Si, entonces, distinguimos etapas en la lectura, para hacer comprensible un fenómeno que es muy complejo.

La distinción en periodos es, por lo anterior y en segundo lugar, una distinción operativa. La lectura ciertamente presenta en la realidad las etapas de manera casi simultánea, sin embargo, la conceptualización de distintos periodos nos permite acercarnos de forma consciente y eficaz al mismo proceso de lectura. El acercamiento es consciente, porque nos percatamos, con la distinción, de que la lectura no es un proceso simple, sino que implica en cada ocasión la puesta en marcha de diversas capacidades de los individuos.

La persona está en primer término utilizando un completo conocimiento de la lengua materna (cuya complejidad será más clara para quien aprende una segunda lengua), que aunque para el hablante nativo es casi inmediata la activación de las singulares nociones fonéticas, sintácticas y morfológicas; éstas son, sin duda, complejas, como lo comprobaría, por ejemplo, la lectura de un

ensayo en un alfabeto contrario por completo al que nosotros conocemos, como, acaso, el alfabeto cirílico o el utilizado en la Grecia cinco siglos antes de Cristo.

El conocimiento del sistema lingüístico del cual somos nativos no debe impedirnos percibir que la función mental que realizamos es compleja. Una correcta decodificación ha implicado un largo proceso de aprendizaje, que nos ha permitido apropiarnos de palabras, conceptos, estructuras y, en general, todas las características que nos permiten utilizar con éxito un sistema lingüístico. La lectura no es un proceso sencillo, sino muy complejo, el cual, para poder comprender, es necesario analizar con cuidado.

La distinción en periodos es entonces operativa porque nos permite actuar con eficacia en las distintas etapas para conseguir un correcto proceso de lectura. El profesor percibirá en sus alumnos los distintos problemas que tienen, como podrían ser, acaso, la imposibilidad de comprender un texto en lengua materna, o una cierta dificultad para aprehender el sentido a causa de las ideas preconcebidas de alguien o inclusive la mera incapacidad de decodificar un texto en el caso, quizás, de un estudiante extranjero.

En el caso de las segundas lenguas nos permitirá poner especial atención en el periodo de la decodificación. Cuando nos acercamos al inglés, por ejemplo, un estudiante cuyo nivel sea básico o intermedio podrá leer las palabras, porque reconocerá las distintas letras, sin embargo, no podrá pronunciarlas correctamente ni ligar todos los vocablos con un sentido ni tampoco examinar adecuadamente

cada una de las estructuras. Al leer un texto en inglés, la decodificación es un primer obstáculo que debe ser superado.

Ruíz Cecilia ha señalado, correctamente, que:

La lengua extranjera (entendiendo por ésta el inglés)... presenta una serie de problemas añadidos a los lectores cuya primera lengua es el español. La competencia fonológica de los estudiantes, especialmente en los primeros niveles de dominio del idioma, no está desarrollada. El discente tiene que familiarizarse con nuevos sonidos que caracterizan el sistema fonológico inglés y que, por ende, le resultan difíciles de articular y discriminar en un principio... Asimismo el sistema silábico inglés no corresponde con el español ya que el primero es un idioma que se vertebra en torno a golpes de voz. Cabe añadir una última puntualización acerca del sistema fonético inglés que supone un problema cognitivo importante para los aprendices en sus primeras exposiciones a la lengua de Shakespeare. El sistema ortográfico y el fonético no han evolucionado paralelamente lo cual significa que pronunciamos de una manera y escribimos de otra. Toda esta amalgama de variables incide directamente en la decodificación de la lengua extranjera. Conciliar el símbolo gráfico con su realización fonética se torna complicado para el aprendiz de inglés por lo que sus primeras experiencias de decodificación se aventuran arduas y teñidas de inseguridad (Ruíz Cecilia, 2010, p. 315).

El profesor debe, por lo tanto, poner especial énfasis en esta primera etapa de la decodificación, pues si desea que sus alumnos tomen confianza de sí mismos y puedan avanzar paulatina y adecuadamente en el aprendizaje, deberá utilizar diversas estrategias que permitan a sus aprendices pasar de los conocimientos más simples (y cercanos al español) a los más complejos. La correcta decodificación irá facilitando el segundo periodo en el proceso de lectura en lengua extranjera.

Cecilia Ruíz (2010), alterando un poco el modelo de Mendoza para adaptarlo al aprendizaje de un segundo idioma, propuso que la traducción es la segunda etapa cuando un nativo se acerca a una lengua extranjera (la autora piensa, ante todo,

en jóvenes de habla española que aprenden el inglés). El modelo es lógico, pues aunque una persona pueda decodificar una palabra o hasta alguna oración, no podrá comprenderla si previamente no conoce el significado de las mismas. El alumno necesitará reconocer que la voz que ha leído posee un correlato en la lengua española, como cuando, acaso, observe la palabra “freedom” y sea incapaz de conectarla con un significado, sin embargo, si el profesor le indica que es la noción inglesa para designar “libertad”, nuestro aprendiz podrá ligar aquel concepto con un significado singular.

En los primeros niveles el docente y el diccionario son elementos indispensables para permitir a los alumnos traducir los diferentes vocablos. Si alguien está en un nivel básico o en uno intermedio, necesitará en mayor o menor medida de la colaboración autorizada para reconocer y comprender el sentido de ciertas palabras. Es claro que la medida y la frecuencia con la cual un aprendiz necesitará de un profesor o de un diccionario, será distinta dependiendo del conocimiento que tenga de la lengua inglesa y, además, del grado de dificultad de los texto que lee, pues, sin duda, no es lo mismo leer un comic que leer el periódico o un ensayo de Chomsky, que, inclusive para un alumno con amplios conocimientos, resultará complicado.

La traducción comienza con palabras sencillas cuyo referente sea en la medida de lo posible, un objeto físico, que le permita a los niños o a los jóvenes percibir con claridad el significado de la palabra. Posteriormente las palabras van siendo más complejas e inclusive más abstractas, como la idea de libertad o autonomía, pero,

para poder pasar a este estadio, las personas deben estar ya en posesión de un cierto vocabulario inglés.

La traducción desde luego es susceptible también de ciertas etapas, pues, durante las primeras exposiciones al inglés, la traducción es un proceso consciente, en el cual la persona se esfuerza permanentemente por dilucidar el significado o encontrar el referente tanto en la lengua madre como en el mundo de los objetos físicos. Posteriormente puede prescindir de utilizar cierta ayuda casi con cada palabra que lee y, finalmente, en la última etapa podrá incluso prescindir de la traducción.

En los primeros estadios, cuando el nivel de inglés es básico o intermedio, sin embargo, la traducción es necesaria. Los alumnos recurrirán constantemente al profesor o al diccionario, pero a cada momento, podrán avanzar en el conocimiento de palabras en lengua inglesa y, aunque en un principio la traducción que realicen no sea exacta, les dará la posibilidad de percibir con más o menos claridad la idea general del texto y, todavía de mayor importancia, adquirir la confianza para avanzar a niveles más complejos del idioma extranjero.

Las palabras cercanas al español van a desempeñar un papel importante para que el alumno confíe en sí mismo y pueda avanzar de los niveles sencillos a los más complejos. Como queremos proponer, los cognados son una útil herramienta para los alumnos, pues si desarrollamos una estrategia adecuada para que distingan los cognados de los falsos cognados podrán, con mayor celeridad, pasar del nivel básico al intermedio y, en éste estadio, consolidar los conocimientos que ya



poseen y leer un texto y comprender sin mayores dificultades el sentido general del mismo.

La fase de la traducción en lengua extranjera debe ser superada poco a poco hasta que el alumno ya no la necesite más. La finalidad es que después de un cierto periodo de aprendizaje quien aprende pueda poseer un amplio conocimiento de las palabras, tipos de oraciones y características generales del idioma inglés para que la traducción devenga en un proceso más inconsciente y simultáneo al proceso de decodificación, como sucede al leer en la lengua materna.

La traducción es, empero, una etapa de primera importancia en los niveles básicos e intermedio del aprendizaje del idioma extranjero, que permitirá al alumno poder pasar a la siguientes fases del proceso de lectura, es decir, a la precomprensión, la comprensión y finalmente la interpretación de los texto que enfrenta.

### **2.3. Interdisciplinariedad entre las materias de TLRIID e inglés**

#### **2.3.1 El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades**

Al tratarse de un bachillerato de cultura básica, el Colegio de Ciencias y Humanidades se centra en el alumno como sujeto de la cultura. El Modelo Educativo del Colegio se caracteriza por cuatro ejes estructurales:

- la noción de cultura básica.
- la organización por áreas.
- el alumno como responsable de su formación.
- el profesor como experto en la materia y guía del proceso de aprendizaje.

A partir de estos ejes, la organización de las materias curriculares del bachillerato se divide en 4 áreas, cuyas asignaturas se conciben como expresiones de la cultura básica y que al mismo tiempo comparten enfoques y métodos propios de cada campo disciplinario.

Las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y la de Lengua Extranjera se ubican en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Ambas asignaturas comparten rasgos que se consideran fundamentales para la formación integral de los alumnos de bachillerato. Por un lado, el aprendizaje de una lengua extranjera ofrece al alumno la posibilidad de desarrollar habilidades que le confieren una visión amplia y crítica de su propia cultura, además de desarrollar una mayor tolerancia a una cultura extranjera y a su vez, desarrollar valores para que el alumno pueda apreciar desde otra perspectiva su propia lengua y cultura.

Del mismo modo, la lengua extranjera se concibe como una herramienta de trabajo académico, ya que a mediano plazo le será útil al alumno cuando acceda a los estudios superiores y a largo plazo le proporcionará una habilidad extra en el plano laboral.

Por otro lado, la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental pretende desarrollar, entre otras, las habilidades intelectuales para el uso de la lengua materna, ya que ésta es la base de la cultura y su manejo adecuado le permite al alumno la participación en la propia cultura.

En el siguiente cuadro se especifican las características generales de ambas asignaturas, particularmente en el primer semestre del bachillerato, que es en donde se enfocará la propuesta didáctica.

	<b>INGLÉS</b>	<b>TLRIID</b>
<b>PERFIL DEL EGRESADO DE ACUERDO CON EL MODELO EDUCATIVO DEL CCH.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprende por sí mismo, posee habilidades generales del trabajo intelectual y los conocimientos específicos que le permiten adquirir o construir así como generar estrategias propias para lograr aprendizajes cada vez más complejos.</li> <li>✓ Relaciona los conocimientos que adquiere en cada disciplina con los de otras y los transfiere a otros campos del conocimiento.</li> <li>✓ Desarrolla un pensamiento reflexivo y crítico.</li> <li>✓ Comprende, interpreta y produce textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, sus estudios actuales y superiores así como para integrarse en la cultura de nuestro tiempo a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir.</li> <li>✓ Comprende de textos escritos en una lengua extranjera de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el bachillerato y como base para la ampliación de conocimientos en estudios futuros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprende, interpreta y produce textos verbales de tipos distintos, necesarios para su vida social, para sus estudios actuales y superiores.</li> <li>✓ Se inserta en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de escuchar, leer, hablar y escribir.</li> <li>✓ Disfruta de la lectura y la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza.</li> <li>✓ Maneja procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales.</li> <li>✓ Conoce temas de estudio con la amplitud necesaria.</li> <li>✓ Resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.</li> </ul>

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS	<p>Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Es una materia curricular, impartida durante los cuatro primeros semestres del bachillerato en dos sesiones semanales de dos horas cada una (256 horas en total).</p>	<p>Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Es una materia curricular, impartida durante los cuatro primeros semestres del bachillerato en tres sesiones semanales de dos horas cada una (384 horas en total).</p>
ENFOQUE DE LA ASIGNATURA	<p>Con el nombre de Enfoque Comunicativo se hace referencia a la aplicación al ámbito escolar y académico de un conjunto de concepciones teóricas de la lengua. Su principal contribución a la enseñanza de la lengua es el énfasis en la noción de uso de la lengua y no sólo de la norma como referente única, lo que implica el manejo de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación cultural en significados. En este enfoque pasan a primer plano las nociones de situaciones de comunicación y de contexto, como parte de las circunstancias concretas en las que se producen las interacciones verbales, por lo que la enseñanza de cuestiones sobre la lengua es sustituida por el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se entiende por este desarrollo, no sólo el conocimiento del código lingüístico, sino también el qué se dice, a quién y cómo. Dentro de este enfoque, los actos comunicativos se entienden como algo dinámico, son procesos recursivos y cooperativos donde se interpretan intenciones que exigen de los hablantes compartir un conjunto de convenciones para dar coherencia y sentido a los textos que producen.</p>	<p>Enfoque Comunicativo a la enseñanza de la lengua es el énfasis en la noción de uso de la lengua y no sólo de la norma como referente único, lo que implica el manejo de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación cultural de significados. Con el Enfoque Comunicativo, pasan a primer plano las nociones de situaciones de comunicación y de contexto, como parte de las circunstancias concretas en las que se producen las interacciones verbales, por lo que la enseñanza de cuestiones sobre la lengua es sustituida por el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se entiende por este desarrollo no sólo el conocimiento del código lingüístico, sino también y con tanta importancia el qué, a quién y cómo se dice, de manera apropiada en una situación dada, dicho de otra manera, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado. Este enfoque está orientado a mejorar las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes, para adquirir con ello, normas, destrezas, estrategias, asociadas a la adquisición de mecanismos que consoliden su competencia comunicativa en situaciones concretas de interacción.</p>

<p style="text-align: center;"><b>PAPEL DEL PROFESOR EN LA ASIGNATURA</b></p>	<p>El profesor es un facilitador del aprendizaje que se basa en los conocimientos iniciales de los estudiantes y utiliza diferentes y variadas formas de evaluación para reorientar el proceso de aprendizaje-enseñanza y conocer los progresos del alumno. Algunos aspectos importantes de esta problemática tienen que ver con lograr superar barreras en la comunicación con y entre los estudiantes, sobre todo con aquellos quienes por su personalidad introvertida se resisten a participar en interacciones orales en Inglés o que pueden desalentarse y hasta abandonar los cursos, si no se les proporciona una retroalimentación adecuada.</p>	<p>El profesor no está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; su tarea es proponer actividades de aprendizaje acordes con las necesidades de los alumnos, orientar el trabajo, propiciar la participación y el diálogo. En concordancia con esto, los estudiantes no son entes pasivos y receptivos; están comprometidos con su aprendizaje, con el desarrollo de una competencia que ya poseen, y, a través de una práctica constante, se apropian cada vez más de su lengua y, por ende, toman posesión de su cultura y fortalecen su identidad, elementos indispensables para facilitar su socialización.</p>
<p style="text-align: center;"><b>DURACIÓN DEL PROGRAMA DE PRIMER</b></p>	<p>Se programan 64 horas de instrucción para el primer semestre en la asignatura Inglés I. Organizadas de la siguiente manera:  Unidad 1 – 16 horas  Unidad 2 – 14 horas  Unidad 3 – 20 horas  Unidad 4 – 14 horas</p>	<p>Se programan 96 horas de clase para el primer semestre distribuidas en cuatro unidades como se muestra a continuación:  Unidad 1 – 14 horas  Unidad 2 – 24 horas  Unidad 3 – 18 horas  Unidad 4 – 40 horas</p>

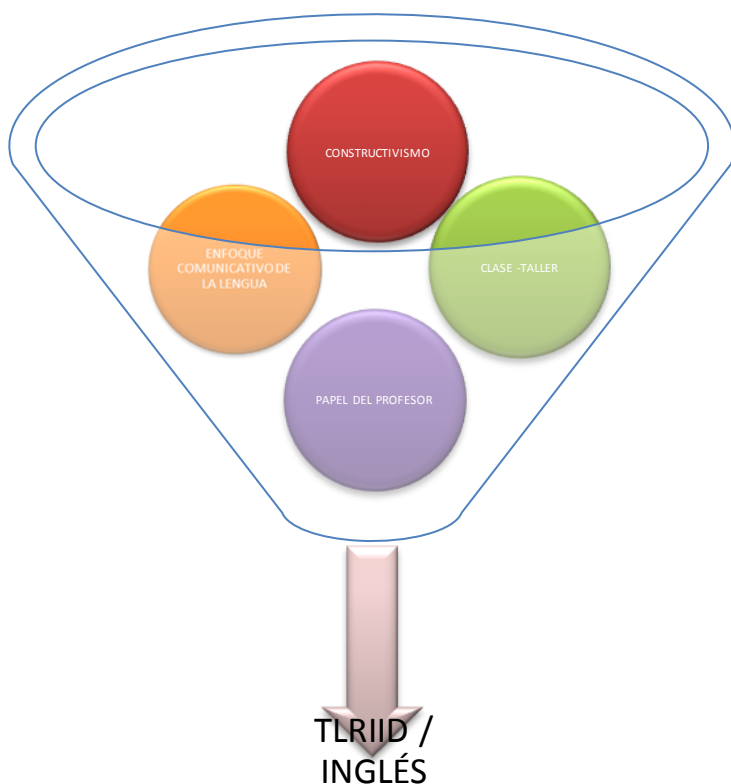
<b>ENFOQUE DIDÁCTICO DE LA MATERIA</b>	<p>La clase clase-taller, se concibe como un espacio en permanente construcción donde se crea un ambiente facilitador del proceso de aprendizaje y enseñanza (cognitivo-afectivo-volitivo). Es clase-taller porque se establece un sistema de trabajo centrado en el alumno, porque en él se desarrollan estrategias y algunas tareas de aprendizaje propuestas por un guía/profesor, y se utilizan recursos, materiales de trabajo en un espacio o situación de interacción comunicativa.</p> <p>Dentro y fuera del aula, se requiere la inclusión de modalidades didácticas innovadoras en las que los alumnos trasladen sus aprendizajes de la lengua a la realidad extra-clase, satisfagan necesidades comunicativas y académicas, asimismo, utilicen recursos de tecnología (TICs, mediatecas y laboratorios entre otros). Son ejemplo de estas modalidades: el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en tareas comunicativas, posibilitadoras o pedagógicas y finales.</p>	<p>El taller es un espacio de interacción comunicativa donde los canales de comunicación no se limitan al profesor-alumno y alumno-profesor, sino suponen múltiples intercambios entre los participantes. Se privilegia el trabajo en equipo, porque reproduce situaciones reales de la vida social y favorece el desarrollo crítico y autocrítico de los estudiantes. Tareas como la corrección de escritos, los comentarios de un texto, las reflexiones sobre cualquier asunto, se enriquecen mucho con esta forma de trabajo. La percepción y toma de conciencia de que la lengua se puede manejar de diferentes maneras es importante tanto en los procesos receptivos como productivos. Estos aspectos deben llevarlo a asumir cada vez una actitud más reflexiva y crítica ante las diferentes manifestaciones sociales de la lengua. Finalmente, cabe insistir en que la temática y las nociones no son el punto de partida del aprendizaje. Podrán utilizarse cuando los alumnos tengan experiencias y ejemplos suficientes para comprenderlas y aplicarlas en otras situaciones comunicativas.</p>
--	---	--

1. Cuadro adaptado de los programas de estudio actuales de TLRIID (2008) e Inglés (2011) del CCH.

### 2.3.2. Interdisciplinariedad en ambas asignaturas en el primer semestre.

El modelo educativo del Colegio, al estar basado en el constructivismo, fomenta en el alumno el desarrollo de su conocimiento a través de la instrucción dirigida hacia dicha meta. El cuadro anterior describe las asignaturas que tienen como objeto de estudio la lengua. Las habilidades a desarrollar, aunque difieren en cada asignatura, tienen en esencia la misma finalidad: proveer al alumno de estrategias que le permitan un acceso a la cultura y a la lengua y a su vez al uso de la misma en su formación integral en una clase-taller en donde el desarrollo de la instrucción se da de manera interactiva, variando las relaciones entre alumnos y profesores.

Los puntos de contacto entre ambas asignaturas, se muestran en el siguiente gráfico para su reflexión:



En el gráfico anterior se muestra la relación entre la base de las asignaturas en su esencia, lo cual demuestra la vinculación que debe existir entre ambas en la instrucción del alumno del Colegio y que no deberán considerarse como independientes una de la otra.

Para efectos de mostrar la ubicación de la propuesta didáctica en el programa de primer semestre, a continuación se muestra la relación entre los contenidos de las asignaturas particularmente en la unidad cuatro, lo cual permite su interrelación en una secuencia didáctica aplicable en ambas asignaturas:

	<b>INGLÉS I</b>	<b>TLRIID I</b>
<b>PROPÓSITO DEL PRIMER SEMESTRE</b>	Desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para poder referirse a su propia identidad y de la gente que le rodea, de acuerdo con los descriptores del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este primer nivel, el hablante puede presentarse o presentar a una tercera persona en un intercambio social elemental; la presentación no se limita a enunciar el nombre, incluye la descripción del lugar de origen, los gustos, las actividades cotidianas y algunas características físicas.	Que los estudiantes practiquen las habilidades lingüísticas a partir de sus experiencias personales. El principal énfasis tanto de lo que leen y escuchan, como de lo que dicen y escriben, es el yo, la primera persona, el enunciador. El resultado que se espera es sencillo: breves intervenciones orales, que emitirán o escucharán, lecturas también breves y, en consecuencia, la redacción de escritos que no rebasarán, quizás, la cuartilla, pero que tendrán una organización fundamental de inicio, desarrollo y cierre.
<b>UNIDA D 4</b>	Inglés IV	Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia.



<p><b>PROPÓSITOS DE LA UNIDAD</b></p>	<p>Al finalizar la unidad el alumno: Será capaz de intercambiar información personal y de otros sobre actividades habituales de manera oral o escrita. En un primer contacto con textos en lengua extranjera, comprende palabras, nombres conocidos y frases sencillas en textos tales como formularios.</p>	<p>Al finalizar la unidad el alumno: Habrá iniciado una práctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios. Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos.</p>
<p><b>APRENDIZAJES RELEVANTES PARA LA SECUENCIA</b></p>	<p>El alumno: Solicita y ofrece información sobre actividades propias y de terceras personas de manera escrita. Plantea y contesta preguntas sobre la frecuencia de las actividades que él y otros realizan, de manera oral o escrita. Intercambia información específica sobre sus datos personales y actividades cotidianas. Toma nota de mensajes orales breves.</p>	<p>El alumno: Reconstruye oralmente o por escrito la historia de un relato. Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su carácter ficticio, así como los valores de vida que los animan. Identifica las secuencias básicas de un relato y comprende su función dentro de la historia. Selecciona las relaciones espacio-temporales de acuerdo con su importancia en la creación de un mundo ficticio. Redacta textos organizados y coherentes en los que expresa una relación afectiva con el relato leído.</p>

<p style="text-align: center;"><b>ESTRATEGIAS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>RELEVANTES PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b></p>	<p>En equipos, los alumnos redactan preguntas a modo de cuestionario para darse de alta en una red social o inscribirse en la mediateca y lo intercambian para contestarlo.</p> <p>En equipos los alumnos elaboran y aplican un test sobre sus actividades de tiempo libre.</p> <p>Interacción: plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla cuando hay repetición, reformulación y corrección de frases.</p> <p>Coherencia: es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales.</p>	<p>El alumno leerá el relato propuesto por el profesor o elegido en grupo. Los alumnos reproducirán la historia del relato leído ya sea oralmente o por escrito, individualmente, en equipos o en sesión grupal.</p> <p>Con ayuda del profesor, los alumnos caracterizarán al personaje principal a partir de la relectura de fragmentos textuales pertinentes. El profesor llamará la atención sobre el carácter ficticio del personaje literario y los valores que representa, así como sobre los recursos retóricos más evidentes.</p> <p>Ubicación de las relaciones espacio-temporales y su vinculación con la historia y el personaje (por ejemplo, papel de la noche tormentosa en los relatos góticos). Igualmente, el profesor llamará la atención sobre la construcción intencionada de un mundo ficticio.</p> <p>Los alumnos redactarán un texto lúdico relacionado con el relato leído: creación de otra aventura del héroe; entrevista al personaje; diálogo entre el autor y el personaje o del lector con el autor; cambio de final, de situaciones, de escenario, al responder al enunciado Qué hubiera pasado si...; etcétera.</p>
<p style="text-align: center;"><b>TEMÁTICA</b></p>	<p>Preguntas/Respuestas sobre datos personales.</p> <p>Presente simple</p> <p>Adverbios de frecuencia.</p> <p>Palabras interrogativas.</p> <p>Conectores: <i>and, but</i>.</p> <p>Mensajes o recados breves.</p>	<p>El relato:</p> <p>Historia.</p> <p>Personaje literario.</p> <p>Secuencias básicas:</p> <p>Situación inicial.</p> <p>Ruptura del equilibrio.</p> <p>Desarrollo.</p> <p>Desenlace o resolución.</p> <p>Relaciones espacio-temporales.</p> <p>Mundo ficticio.</p> <p>Tipos de escritos:</p> <p>Texto lúdico.</p> <p>Reescritura.</p>

<b>MATERIALES</b>	<p>El usuario selecciona un texto que le interese, de nivel principiante, por ejemplo: —<i>The Little Red Riding Hood</i> o —<i>Dracula and his Family</i>—, para reforzar las estructuras gramaticales, que se han visto anteriormente, dentro de un contexto general.</p> <p>Los usuarios podrán hacer los ejercicios que vienen en el libro, antes, durante y después del texto para desarrollar no sólo la gramática y la escritura sino también la comprensión de lectura.</p> <p>Al final se le pide al usuario que describa, con oraciones sencillas las actividades del personaje del libro y escriba, también con oraciones sencillas, un breve resumen acerca del libro que leyó para que lo revise el asesor.</p>	<p>Relatos se llevarán a cabo en una selección que puede incluir mitos, cuentos de hadas, leyendas, cuentos de misterio, cuentos realistas, cuentos de ciencia-ficción, cuentos de realismo mágico, entre otros, en los que pueda percibirse claramente los grados del realismo, lo fantástico y lo maravilloso. A partir del segundo relato, se establecerán comparaciones con los anteriores. Un recurso didáctico de apoyo puede ser la relación con comics y filmes de acción.</p>
-------------------	--	--

Una vez analizados los programas de ambas asignaturas, la relación entre ellas es innegable: el alumno como un ser integral, deberá insertarse en la cultura a través de la lengua, ya sea ésta su primera lengua o la lengua extranjera, ya que finalmente el medio de acceso a la información es la lectura.

Es por eso que el presente trabajo está enfocado en la comprensión de textos. Si bien es ideal que el hábito de la lectura sea global, es decir, que abarque todo tipo de textos, los estudiantes del CCH, se encuentran entre los 14 y los 18 años y particularmente los que entran al primer semestre del turno matutino cuando muchos llegan a los 16 años, lo que se considera aún una etapa de formación y en proceso de definir su personalidad, asumir su orientación sexual, elegir carrera y posiblemente comenzar a construir su proyecto de vida, por lo que todavía no

cuentan con la experiencia y madurez suficientes para enfrentarse a textos que no sean, por lo menos, de su interés.

De acuerdo con los parámetros establecidos en el perfil de egreso del CCH, se busca formar lectores activos que al mismo tiempo encuentren placer en la lectura, para crear un principio sólido del hábito de leer. Asimismo, entre las características principales del lector del bachillerato universitario se encuentran las de ser autónomo, crítico y analítico. Para alcanzar este punto, será necesario no sólo retomar las estrategias de lectura que el alumno trae de su formación en la educación básica, sino será tarea del docente lograr desarrollar en él/ella aquellas estrategias que le permitan un primer acercamiento a textos, que muy probablemente nunca antes había leído y que, por lo tanto, le resulten muy difíciles de abordar en un primer contacto.

## 2.4 Consideraciones previas

La propuesta de secuencia didáctica aquí descrita se enfoca en los alumnos de primer semestre, debido a que se trata de alumnos con pocos -- o en algunos casos-- nulos antecedentes en cuanto al desarrollo de estrategias básicas de lectura. Se ha elegido buscar la interdisciplinariedad en las materias de inglés y de TLRIID porque ambas comparten un primer acercamiento a textos de contenido, de reflexión y de descubrimiento, por lo que se ha elegido centrarla en la cuarta unidad del primer semestre, momento en el que los alumnos, si bien ya han sido expuestos a la lectura en ambas asignaturas, aún pueden considerarse territorio fértil para sembrar estrategias que se espera que a largo plazo, sean cimiento para ser lectores críticos y autónomos, que logren construir significados a través de la lectura y se creen nociones de ficción, realidad, verosimilitud, entre otras posibilidades que encontrarán en los textos.

Para enlazar las asignaturas y eventualmente obtener el beneficio de la interdisciplinariedad entre ambas, la propuesta se enfoca en el texto literario, debido a que éste ofrece al lector la posibilidad de experimentar, a través de la ficción, sensaciones a las que de otra manera le sería imposible acceder. Este tipo de texto confronta al alumno de primer semestre del CCH con mundos variados y a su vez lo pone en contacto con un repertorio de situaciones que le llevan al análisis y a la reflexión de cuestiones fundamentales en el desarrollo de su personalidad como joven universitario.

La transferencia de estrategias básicas de lectura en su propia lengua, en este caso el español, sentará las bases para que el alumno logre acceder y construir significados cuando se enfrente a un texto escrito en lengua extranjera, en este caso el inglés. Otro beneficio que se espera obtener de esta secuencia didáctica es el fomentar actitudes y valores al promover el trabajo creativo en equipo.

Otro aspecto a considerar para la metodología propuesta para esta secuencia didáctica es el sentido de pertenencia, que es algo que el alumno de primer semestre y particularmente en esta etapa de su desarrollo busca de manera reiterada. El hecho de trabajar cooperativamente en clase le permite asumir un rol dentro de su equipo, demostrar sus talentos (algunos alumnos tienen un marcado talento como dibujantes o para imaginar historias) y mediante la aplicación de las estrategias y el trabajo en equipo, se espera que los productos finales demuestren la apropiación del conocimiento. Una vez determinada la importancia de la lectura en el proceso de formación del estudiante de primer semestre del Colegio, es necesario explicar de manera breve las razones que llevaron a la idea de enlazar dos asignaturas aparentemente independientes una de la otra.

Como docentes sabemos que el primer paso para el aprendizaje exitoso de la lectura es la motivación. Por lo tanto, es vital para el profesor promover situaciones de lectura auténtica en el aula, en donde los alumnos lean con un propósito específico y sobre todo estén conscientes de ello. En este sentido sería importante considerar en cierto nivel los intereses y gustos de los estudiantes para la selección de los textos que se trabajarán en clase. En una primera etapa las actividades se abordarán desde la perspectiva del español en la clase de TLRIID y

sobre esta base se transferirán las estrategias de manera gradual a la lengua extranjera mediante el análisis contrastivo del español y el inglés.

Después de haber analizado cómo se aprenden las lenguas en el primer capítulo y posteriormente estudiado el proceso de lectura en el segundo, es evidente que el proceso de aprendizaje de la lectura en lengua extranjera no es el mismo que el realizado en la lengua materna. En primer lugar, el código de la lengua extranjera aún es deficiente o simplemente está mal dominado y en segundo lugar, la competencia lingüística del alumno es mucho menor en la lengua extranjera que en su lengua materna.

Además de lo anterior, hay que añadir que el desarrollo de la competencia en la lectura debe considerar al mismo tiempo cierta competencia lingüística, es decir, un cierto grado de dominio, la cual va a depender de los modelos sintáctico-semánticos de la lengua. Asimismo, para poder leer en lengua extranjera también es necesario poseer cierto grado de competencia discursiva, en otras palabras, es deseable que el alumno ya tenga conocimiento de los tipos de escritos, su organización y de los alcances que puede tener un texto, el tipo de público al que está dirigido, entre otros elementos básicos, que en muchas ocasiones se da por hecho que el alumno ya maneja desde la educación básica.

Al mismo tiempo es importante considerar los antecedentes de los alumnos, entiéndase éstos como su bagaje sociocultural y su percepción pre-concebida del mundo, la actitud que tiene hacia la lengua extranjera y finalmente su posible

manejo de las referencias extralingüísticas de los textos, es decir, su experiencia anterior como lector y los saberes prácticos que ya posee en lengua materna.

Considerando los elementos antes descritos, en el momento de la clase de inglés no es posible enfrentar al alumno al texto en lengua extranjera proporcionándole como únicas armas de comprensión la traducción palabra por palabra o la simple identificación de éstas en el sistema lingüístico del inglés mediante el uso de un diccionario o traductor electrónico. Lo anterior se debe a que el contexto sociocultural al que se refiera dicho texto le será ajeno y puede no generar interés alguno e incluso un cierto rechazo hacia la lectura en lengua extranjera. Ésta es una razón para buscar interconectar las asignaturas que se enfocan en la lengua, ya que se puede aprovechar la relación inherente que éstas guardan para complementar esos “vacíos” que parecen en muchas ocasiones inevitables al momento de la enseñanza de las estrategias de lectura no sólo en inglés sino también en español.

En este nivel, se entiende y se da por hecho que el alumno sabe leer en su lengua materna, lo cual quiere decir que no se le deben poner prácticas de desciframiento como si nunca hubiera leído porque resultaría contraproducente, por el contrario, ésta es una buena oportunidad para motivar al alumno a tomar conciencia de que las estrategias de comprensión lectora adquiridas ya en su propia lengua, pueden serle también de utilidad para comprender los documentos presentados en lengua inglesa. De esta manera el impacto en la actitud que puede tomar el alumno ante un primer enfrentamiento con un texto en inglés puede ser de mayor aceptación y



en términos generales mucho más positiva y digerible para él, al tratarse en muchas ocasiones de su primera experiencia ante la nueva lengua.

Lo que se pretende desarrollar en los alumnos es la adquisición de una competencia de lectura que les permita comprender la información de manera independiente y formar a su vez la capacidad de interpretar el texto y no sólo de traducirlo, esto puede lograrse mediante la utilización de un enfoque global e interdisciplinario de la comprensión lectora, de forma que el alumno se acostumbre a buscar por sí solo los indicios y las pautas que le guíen en su lectura, sea ésta en inglés o en español.

Hay que aprovechar al máximo que ya de alguna manera el alumno está acostumbrado desde la educación secundaria (aunque no debe asumirse esta concepción en todos los casos) a que en las clases de lengua materna existe una serie de hábitos de lectura que pueden ayudarle en las clases de lengua extranjera. Un ejemplo de estos hábitos pueden ser las actividades en las que se fomente:

- La utilización personal del conocimiento que se tiene del mundo exterior para predecir e interpretar el texto, es decir, la activación del conocimiento previo para la construcción de significado.
- La predicción de contenido a través de imágenes, título, subtítulos, etc.
- La distinción de la información importante, separándola de lo redundante o repetitivo en el texto.

- La deducción del significado y/o el uso de los elementos lexicales que le resultan desconocidos.
- La confirmación de la información que se anticipa en el texto con lo que el documento en realidad ofrece.

Se trata de que los alumnos en un primer momento logren definir cuál es la función o finalidad del texto, ya sea informar, persuadir o criticar, convencer, entre otras posibilidades: que puedan reconocer el tipo de texto del que se trata (texto enunciativo, descriptivo, argumentativo, etc.), y en un sentido más profundo también la intención del autor o su postura ante tal o cual tema.

En resumen, entre los propósitos de esta propuesta de secuencia didáctica se encuentra el de intentar ofrecer al profesor la posibilidad de demostrar a sus alumnos que su formación como estudiantes de bachillerato es integral, y al mismo tiempo se pretende vincular los conocimientos de ambas asignaturas dando pie a que la lectura forme parte habitual de las actividades no sólo de la clase de TLRIID sino también de inglés, pero con una nueva perspectiva por parte del profesor: la de la concepción de la lectura como un proceso mental e interactivo y no simplemente como un producto o herramienta del aprendizaje. De ahí la importancia que habrá de concederse a la información que el alumno puede aportar al documento y a la interconexión entre la lectura y la escritura como punto final de cualquier actividad de lectura, permitiendo así que los alumnos elaboren un producto original a través de la integración de su creatividad, el trabajo en equipo y la instrucción guiada sobre la base del modelo educativo del Colegio.

## **2.5. Bases de la propuesta didáctica**

Cuando se trata de enseñar a leer en un idioma extranjero es muy importante recordar que el alumno es antes lector en su lengua materna y es fácil asumir que si el alumno tiene facilidad para leer textos en su propio lenguaje podrá acceder, aunque con las dificultades lógicas, a la lectura en otra lengua. El uso de estrategias de lectura en lengua materna es fundamental para la comprensión de los textos y la experiencia del profesor es la que dicta cuáles de estas estrategias pueden resultar más efectivas en la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera.

Dependiendo del objetivo de la lectura que se persiga, la comprensión del texto en cualquier lengua puede ser general o detallada, es por eso que en el capítulo anterior se abordaron las estrategias de lectura en sus distintas modalidades y para diversos propósitos. Es importante advertir al profesor sobre la posibilidad de que a lo largo de la secuencia didáctica surjan dudas a nivel gramatical, pero éstas se resolverán solamente cuando se considere indispensable eliminarlas, o cuando éstas representen una interferencia en el proceso que se esté llevando a cabo pero cabe recordar que la propia gramática nunca será la finalidad última de la enseñanza-aprendizaje en ninguna de las dos asignaturas.

A través de las sugerencias propuestas para la clase de inglés se puede concluir que la comprensión del texto desde la perspectiva de las estrategias aprendidas en español evita la traducción palabra por palabra, que el uso excesivo del diccionario implica pérdida de tiempo y que es necesario el uso constante del

raciocinio para analizar, deducir y concluir satisfactoriamente para formar en el alumno una imagen mental de la información obtenida a partir de un texto.

Al considerarse la lectura como una actividad de tipo receptivo, en la que el lector está en constante interacción con el texto, nuestra labor como docentes será desarrollar en los alumnos habilidades de lectura que logren la asimilación y aplicación de las estrategias de lectura más adecuadas a sus necesidades, transfiriendo aquellos conocimientos y habilidades de manera consciente y eficaz para obtener resultados satisfactorios. Para ello será necesario analizar en primer lugar ¿Qué es la transferencia? ¿Cómo se puede utilizar la transferencia en la secuencia didáctica para interconectar las asignaturas dedicadas a la lengua?

## **2.6. Definiendo la transferencia**

El papel que desempeña la lengua materna en la adquisición de una lengua extranjera siempre se ha considerado importante por los estudiosos de la lengua, debido a que es inevitable una influencia del conocimiento lingüístico previo en la interlengua de quien se encuentra aprendiendo un nuevo idioma.

El término *interlengua* fue propuesto por Selinker en 1972 para designar al sistema lingüístico no nativo, diferente del sistema de la lengua materna (LM, L1) y del sistema de la lengua objeto (LO). Los estudios sobre la interlengua pretenden expresar qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada "caja negra" que procesa y aplica los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas. En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos:

- el del *input*, o información que el alumno selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior.
- el de *intake*, que incorpora los nuevos datos al sistema previo, y
- el del *output*, que permite comprender y expresarse en la lengua meta.

La llamada competencia plurilingüística es aquella que se va construyendo según los antecedentes lingüísticos del hablante, de manera que poco a poco se van integrando en ella todos los conocimientos lingüísticos nuevos de cualquier lengua con la que entre en contacto a través de un *input* significativo. De tal manera que cuando el estudiante de una lengua extranjera incorpora estructuras de su lengua materna al sistema de la interlengua, se dice que hizo una *transferencia lingüística*.

“Aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero y por eso tienen que ser cambiadas” (Lado 1957:64)

A lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua, es muy común que ocurran "errores de transferencia", especialmente al comienzo del proceso y en las etapas intermedias del aprendizaje.

La transferencia, según Clyne (1969) en Dominguez (2001), consiste en la toma de elementos, rasgos y reglas de otra lengua que se aplican en la lengua que se está aprendiendo.

De acuerdo con Selinker, la transferencia puede deberse a la falta de conocimiento de la lengua meta, a la falta de adecuación de los materiales didácticos y a la metodología empleada en la enseñanza del idioma. (1972: 48)

A través de la experiencia en clase, es posible afirmar que hay algunas estrategias comunes en los estudiantes que usan cuando no encuentran los recursos suficientes en la lengua que está aprendiendo, tales como el subrayado de palabras desconocidas o el énfasis en las estructuras que le resultan ya familiares.

“el aprendizaje de una lengua materna es inevitable ya que hace parte del proceso de maduración del niño” Corder (1967) mientras que en el aprendizaje de una lengua extranjera esa inevitabilidad no existe, porque el aprendizaje de la lengua extranjera normalmente comienza después de que el proceso de aprendizaje de la lengua materna ya existe. Es así que Corder asume que algunos procedimientos adoptados por quien adquiere una lengua materna y que posteriormente aprende una lengua extranjera son los mismos y afirma que la lengua materna influye de un modo inconsciente y difícilmente controlable en la lengua extranjera que se pretende adquirir. Esta influencia de la lengua materna tiene lugar en las primeras fases de aprendizaje no sólo en el proceso de acercamiento a una nueva lengua, sino también en el proceso de almacenamiento de las unidades lingüísticas y de sus reglas morfosintácticas de combinación.

Además, también hay que señalar la importancia de los hábitos de la lengua materna, ya que éstos también influyen en el alumno al aprender un idioma extranjero en el ámbito escolar.

Entonces surgen las preguntas ¿es siempre positiva la transferencia?, ¿es posible aprovechar la transferencia de estrategias de la lengua materna para mejorar la comprensión de textos en la lengua extranjera? A continuación se dará respuesta a estas interrogantes:

Como lo menciona Corder, al aprender una lengua extranjera los elementos semejantes a la primera lengua resultan fáciles para el alumno y los elementos diferentes le son difíciles. A este respecto la Lingüística Aplicada establece una estrecha relación entre las propiedades estructurales de la primera y la segunda lengua, y el grado de dificultad que el hablante tenga en relación con la segunda dependerá de la transferencia positiva de dichas características.

Para explicarlo desde un punto de vista histórico, será necesario referirse al modelo conductista y el análisis contrastivo (AC), en el cual se consideraba que el aprendizaje de la lengua se producía de forma similar a cualquier otro tipo de aprendizaje, mediante la ejercitación, la repetición de respuestas ante un estímulo, el refuerzo positivo y el refuerzo negativo (corrección). Según los conductistas, el aprendizaje consistía entonces en la formación de hábitos lingüísticos, basados en la similitud, no en el análisis. Partiendo de esta idea, el primer obstáculo para la adquisición de una lengua extranjera se encontraba en la interferencia de los hábitos de la lengua materna. Por esta razón se medía el grado de dificultad en el

aprendizaje de acuerdo con la cantidad de estructuras semejantes y de estructuras diferentes entre los dos sistemas lingüísticos; dicho de otra manera, las estructuras que fueran iguales en la lengua materna y en la lengua extranjera se transferirían sin problemas, es decir, se desarrollaría una transferencia positiva; por otro lado las estructuras que fueran diferentes ocasionarían los errores por interferencia o transferencia negativa. Se consideraba que los errores producían malos hábitos, por lo que había que corregirlos, y obligatoriamente, evitarlos.

En la década de los 60's los investigadores hacían una comparación sistemática de la lengua materna con la lengua extranjera y de la cultura de una con la otra para tratar de entender y predecir estos problemas de interferencia o transferencia negativa siguiendo la propuesta de Lado (1957), quien sostenía que se pueden predecir y describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje y las que no constituirán problemas ni motivarán errores.

Sin embargo a comienzos de los setenta se produjo una reacción contra el análisis contrastivo, por varias razones que anteriormente no se habían tomado en cuenta, por ejemplo la similitud entre la lengua materna y la lengua extranjera no podía explicar que los que aprendían de repente generaran palabras y estructuras que nunca habían oído antes. Mediante el análisis de lo que producían se demostró que cometían errores que no se podían atribuir a la influencia de la lengua materna. Además se descubrió que había muchas similitudes entre la interlengua de alumnos pertenecientes a diferentes lenguas maternas. Por otro lado, se detectaron áreas de las gramáticas que el investigador predecía como áreas de transferencia y, sin embargo, ésta no siempre se daba. Todos estos argumentos



dieron lugar al abandono de las teorías lingüísticas y psicológicas de la época y que estaban basadas en el conductismo.

En una nueva etapa, los investigadores prestaron más atención a las similitudes en el proceso de adquisición entre todos los aprendientes de segunda lengua sin enfocarse tanto a las características de sus lenguas maternas. En esta oposición al análisis contrastivo propuesto por Lado principalmente, se llegó a minimizar el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. El trabajo de Dulay y Burt, quienes propusieron la hipótesis de la construcción creativa, según la cual la adquisición de la segunda lengua está guiada por principios innatos y no por la lengua materna, tuvo una importancia central en la siguiente fase del estudio de la influencia de la primera lengua en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En las últimas décadas ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la primera lengua, sino como un mecanismo cognitivo que se encuentra implícito en la adquisición de una lengua extranjera. Dicho en otras palabras, no se trata simplemente de que el alumno conserve automáticamente las estructuras de la primera lengua, sino de durante el proceso de aprendizaje, —cuando surge sistema de la interlengua— refleje una selección activa y atenta de lo que le será útil en la lengua extranjera.

Como se mencionó anteriormente, el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma le son muy fáciles, mientras que otros le parecen muy complicados. En la base psicológica de la

Lingüística Contrastiva que se explicó en el apartado anterior se defiende el principio de que aprender una lengua no es más que aprender a superar las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera. Sin embargo, no es posible afirmar que ésta es una situación totalmente irrefutable, sino más bien que en algunos casos los límites entre similitudes y diferencias son muy imprecisos porque influyen muchos otros factores en la influencia que pueda tener la primera lengua en quien aprende.

En primer lugar, los alumnos de lengua extranjera no asumen que ésta sea igual a su lengua materna, lo cual ya presenta una cierta predisposición al aprendizaje de ésta. Por otra parte, existen también factores estructurales que intervienen en la transferencia para que ésta sea positiva o negativa de acuerdo con Domínguez (2001):

- Son más difíciles de aprender aquellos elementos que no existen en la lengua materna, es decir, que resultan completamente nuevos.
- Aquellos elementos diferentes que existen en ambas lenguas resultan más difíciles de aprender.
- Aquellas unidades o caracteres que al hablante nativo le resulta difíciles, también le resultarán difíciles a los que aprenden una lengua extranjera.
- Costumbres lingüísticas erróneas presentes en la primera lengua se transmiten también al aprendizaje de la lengua extranjera.

Para las teorías cognitivistas, la transferencia lingüística es un proceso cognitivo por el cual los que aprenden una lengua extranjera usan su lengua materna como una herramienta en el proceso de apropiación y de uso de la lengua extranjera para la comprensión y en etapas más avanzadas también para la producción de mensajes.

Desde esta perspectiva, el conocimiento interlingüístico entre el inglés y el español es un proceso mental que no se diferencia de otros tipos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje implicadas también son comunes, por ello es posible aprovechar dicha fase para formar —o en dado caso fortalecer— las estrategias que el alumno pueda ya traer de su lengua materna. Esta posibilidad de reutilizar los aprendizajes lingüísticos de la primera lengua en la enseñanza de contenidos en la lengua extranjera es en sí un componente fundamental en la interdisciplinariedad que se pretende lograr entre las asignaturas que se dedican a la lengua. Este proceso de transferencia lingüística alcanzó una gran importancia cuando el “Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas” creó el término de “*integrabilidad*” como se traduce directamente de la fuente original y que se cita a continuación:

“El aprendiz de una lengua extranjera no adquiere dos formas distintas de comunicarse: L1 y L2, sino que las integra ya que las competencias lingüísticas y culturales con respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra y contribuyen a crear una conciencia lingüística, unas destrezas y unas capacidades interculturales”. (Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, 2001, Cap. I, 3, p. 16 y Cap. IV. p.45)

Los programas de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades tuvieron un cambio en la orientación hacia las cuatro habilidades de la lengua a partir del ciclo 2009-2010 y han sido diseñados para desarrollar habilidades de expresión (oral y escrita), comprensión (auditiva y de lectura) e interacción (oral y escrita) para satisfacer los requerimientos académicos de los estudiantes universitarios de nivel medio superior y superior, teniendo como base el citado Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas Extranjeras.

Como ya se ha mencionado en reiteradas ocasiones, el esquema de enseñanza en el CCH está basado en el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Accional de la enseñanza de las lenguas, el cual se considera plurilingüe y pluricultural pero sin perder de vista el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades como fundamento de los ejes que lo estructuran:

- 1) la noción de cultura básica,
- 2) la organización por áreas,
- 3) el alumno como responsable de su formación y
- 4) el profesor como experto y guía en el proceso de aprendizaje,

Respetando así como los principios de base de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Estos postulados y el aprendizaje significativo son los referentes teóricos que el Colegio ha considerado apropiados para su marco general y especialmente en las asignaturas de inglés y TLRIID.

Es así que los profesores de lengua no están ajenos al término “integrabilidad”, que se considera un proceso de comparación entre los usos y saberes lingüísticos que son idóneos para ser transferidos de la lengua materna a la lengua extranjera. Este ejercicio de contraste lingüístico es significativo cuando se trata de aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que si se logra utilizar de manera oportuna se puede lograr un incremento en los conocimientos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos e incluso culturales de los estudiantes, y que al mismo tiempo puede beneficiar sus competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

## **CAPÍTULO 3. Propuesta de secuencia didáctica**

### **3.1 Presentación de la secuencia didáctica**

En esta propuesta de usar el español y el inglés de forma interdisciplinaria en un grupo de primer semestre del CCH a través de la vinculación entre las asignaturas previamente analizadas se pretende también contribuir a que la lengua materna y la extranjera interactúen activamente originando en el alumno una competencia integrada de ambas; es decir: a la consecución de las estrategias utilizadas en clase fuera del contexto del aula y su vez a que sus competencias comunicativas y culturales logren una expansión exponencial, lo que genera una mayor capacidad de asimilación de la lengua y la cultura propia y una aceptación de la cultura y lengua extranjera para relacionarlas entre sí y, a su vez, entenderlas libres de prejuicios y con un reforzamiento en la identidad de su cultura y su lengua.

En el presente trabajo se identificaron, analizaron y contextualizaron algunos de los problemas específicos que se presentan en el nivel medio superior en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en lo general, y del tema de transferencia de estrategias básicas de L1 a la LE en lo particular.

Al ubicar estos problemas en el contexto particular del bachillerato de la UNAM, y específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se diseñó y construyó una secuencia didáctica específica concebida como un esfuerzo por generar una posible vía de reflexión y atención a los problemas que presenta la población cuando se enfrenta a textos en español y en inglés.

La propuesta didáctica que presenta este trabajo se basa en los descubrimientos sobre las deficiencias en las estrategias de lectura durante la práctica docente y los ejercicios propuestos fueron aplicados en el semestre 2012-I, abordando temas de TLRIID I e inglés I. Para el desarrollo de la secuencia didáctica se retomaron ejercicios utilizados en mi propia tesis de licenciatura sobre cognados y falsos cognados en textos en inglés, modificándolos personalmente para, finalmente, obtener un producto final a manera de evidencia de la apropiación del contenido leído a lo largo de las sesiones. Esta integración de los trabajos permitió obtener resultados satisfactorios en la medida en que se aplicaron con las modificaciones apropiadas para los alumnos de primer semestre del CCH.

Los resultados se presentan en el siguiente apartado para demostrar su aplicación y sintetizando los resultados obtenidos.

### **3.2 Actividad para medir la comprensión de un texto en español**

Durante el primer semestre en el CCH, se tiene un acercamiento al inglés para aquellos alumnos que presentan un nivel de principiantes en el examen diagnóstico que presentan antes de comenzar el primer semestre, mismo que determina si el alumno tiene un conocimiento del idioma inglés básico, intermedio o avanzado. Asimismo hacen un examen diagnóstico de conocimientos generales para el resto de las asignaturas que cursará en el Colegio. Con la finalidad de trabajar de manera interdisciplinaria en las asignaturas de TLRIID e Inglés I, durante el semestre 2012-I me di a la tarea de trabajar con un grupo que sirvió como piloto para el trabajo interdisciplinario a través de ejercicios que permitieran

hacer evidente la necesidad de conectar las asignaturas de manera que no se trabajaran los temas del programa de manera aislada y al mismo tiempo aprovechar la disposición de un grupo particularmente entusiasta y dispuesto a trabajar de manera cooperativa en los ejercicios que involucran ambas asignaturas. Lo primero era determinar el nivel de comprensión en un texto en español, antes de pasar a las actividades en inglés. Como primera actividad, los alumnos realizaron este ejercicio en la primera sesión de la práctica docente. A partir de estos resultados obtenidos de ésta, se propone la intervención pedagógica, ya que se demuestra que el nivel de comprensión del texto en su lengua materna es deficiente debido, entre otros factores, a la falta de estrategias básicas de lectura en la lengua materna. Cabe aclarar que estas primeras actividades no se consideran dentro del suplemento de la propuesta didáctica porque se trata de pruebas diagnósticas, que permitieron ubicar las fortalezas y debilidades del grupo piloto antes de la intervención pedagógica. Los resultados permitieron también delinear las actividades de manera dosificada a lo largo de las sesiones dedicadas a la práctica docente, de manera que los ejercicios fueran incrementando el grado de dificultad conforme de obtenían los resultados preliminares.

En la primera parte de la sesión diagnóstica, el profesor (en términos generales se trata de una experiencia personal, pero por razones de estilo no se narrará en primera persona) presentó a los alumnos un texto en español “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde de 1888 en fotocopias. Los alumnos de primer semestre trabajaron de manera individual en una primera lectura de auto-diagnóstico, en la



que cronometraron el tiempo en minutos y segundos -ayudados por el profesor- que les tomó leer el texto completo y comprenderlo. Al final del texto la instrucción consistía en anotar los minutos y segundos que les tomó leer el texto completo y sin interrupciones con la condición de no regresar a párrafos anteriores, sino realizar una lectura “de corrido”. El promedio de palabras en el texto presentado es de 2000, lo cual se considera una cantidad de palabras razonable tratándose de una lectura en español, lengua que a este nivel, se presume que los alumnos de primer semestre son capaces de comprender sin ningún problema puesto que es su lengua materna.

Posteriormente el profesor les proporcionó un cuestionario para medir el grado de comprensión del texto a nivel general, mismo que debía ser contestado sin la posibilidad de leer nuevamente el cuento, debido a que después de la lectura los alumnos devolverían las copias del texto para que no pudieran ser consultadas de nuevo. Al terminar la lectura los alumnos debieron contestar el cuestionario de manera individual, para ello contaron con 10 minutos y no estaba permitido comentar con otros compañeros; ya que se pretende que el estudiante logre utilizar efectivamente estrategias cognitivas y metacognitivas para reconocer las debilidades y fortalezas individuales encontradas a través de las actividades realizadas en clase. Con base en el análisis de sus fortalezas y debilidades, se intenta que el estudiante modifique su auto-percepción y aplique estrategias más adecuadas a sus necesidades. Otro de los objetivos que tuvo este primer ejercicio (que no formó parte de la secuencia didáctica como tal, sino que dio pie a su desarrollo) fue el de encontrar la utilidad de la autorregulación en el propio

aprendizaje y su aplicación en otras materias mediante una reflexión final de los alumnos junto con el profesor.

Como puede advertirse, el objetivo es claramente individual, para que los alumnos puedan medir tanto su velocidad como su comprensión del texto.

Finalmente, pasados los 10 minutos, el profesor solicitó a los alumnos que intercambiaran con un compañero sus cuestionarios mientras lee en voz alta las respuestas para que se califiquen unos a otros. También se proporcionó la siguiente escala:

De 1 a 4 respuestas correctas entre 10 y 12 minutos= DEFICIENTE

de 5 a 6 respuestas acertadas entre 8 y 10 minutos= SUFICIENTE y

7 respuestas correctas entre 5 y 7 minutos = EXCELENTE

De esta forma los alumnos habrían auto evaluado su velocidad y su comprensión lectora, de manera que lograran detectar problemas en las estrategias que aplicaron al leer el texto.

En la segunda parte de la actividad, el profesor devolvió los textos para una segunda lectura pero esta vez más consciente, detenida y tratando de enfocarse en la aplicación de las estrategias de comprensión aprendidas en secundaria, tales como el subrayado de palabras de difícil comprensión, la división en párrafos, preguntas al finalizar cada párrafo, entre otras.

Para cerrar la clase, se hizo una reflexión sobre lo que es, para qué sirve la autorregulación, los alumnos expusieron sus opiniones sobre cómo pueden aplicarla en otras materias y qué tan importante es para su vida estudiantil.

Como tarea se les solicitó que escribieran las que consideran sus debilidades en la lectura, cuáles son sus fortalezas y de alguna manera cuáles son sus conclusiones después del ejercicio.

A continuación se presenta la actividad tal cual fue entregada a los estudiantes:

## EJERICICIO 1. MI COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

TIEMPO: \_\_\_\_\_ /min. \_\_\_\_\_ /seg. ACIERTOS: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Lee el texto una sola vez. Tu profesor indicará cuándo puedes comenzar a leer. Toma tu tiempo en minutos y segundos, cuando termines anota cuánto tardaste y devuelve el texto a tu profesor. Espera en silencio hasta que todos tus compañeros terminen su lectura.

### EL RUISEÑOR Y LA ROSA. Oscar Wilde

-Dijo que bailarían conmigo si le llevaba una rosa roja -se lamentaba el joven estudiante-, pero no hay una sola rosa roja en todo mi jardín.

Desde su nido de la encina, oyó el ruiseñor. Miró por entre las hojas asombrado.

-¡No hay ni una rosa roja en todo mi jardín! -gritaba el estudiante.

Y sus bellos ojos se llenaron de llanto.

-¡Ah, de qué cosa más insignificante depende la felicidad! He leído cuanto han escrito los sabios; poseo todos los secretos de la filosofía y encuentro mi vida destrozada por carecer de una rosa roja.

-He aquí, por fin, el verdadero enamorado -dijo el ruiseñor-. Le he cantado todas las noches, aún sin conocerlo; todas las noches le cuento su historia a las estrellas, y ahora lo veo. Su cabellera es oscura como la flor del jacinto y sus labios rojos como la rosa que desea; pero la pasión lo ha puesto pálido como el marfil y el dolor ha sellado su frente.

-El príncipe da un baile mañana por la noche -murmuraba el joven estudiante-, y mi amada asistirá a la fiesta. Si le llevo una rosa roja, bailará conmigo hasta el amanecer. Si le llevo una rosa roja, la tendré en mis brazos, reclinará su cabeza sobre mi hombro y su mano estrechará la mía. Pero no hay rosas rojas en mi jardín. Por lo tanto, tendré que estar solo y no me hará ningún caso. No se fijará en mí para nada y se destrozará mi corazón.

-He aquí el verdadero enamorado -dijo el ruiseñor-. Sufre todo lo que yo canto: todo lo que es alegría para mí es pena para él. Realmente el amor es algo maravilloso: es más bello que las esmeraldas y más raro que los finos ópalos. Perlas y rubíes no pueden pagarlo porque no se halla expuesto en el mercado. No puede uno comprarlo al vendedor ni ponerlo en una balanza para adquirirlo a peso de oro.

-Los músicos estarán en su estrado -decía el joven estudiante-. Tocarán sus instrumentos de cuerda y mi adorada bailará a los sonos del arpa y del violín. Bailará tan vaporosamente que su pie no tocará el suelo, y los cortesanos con sus alegres atavíos la rodearán solícitos; pero conmigo no bailará, porque no tengo rosas rojas que darle.

Y dejándose caer en el césped, se cubría la cara con las manos y lloraba.

-¿Por qué llora? -preguntó la lagartija verde, correteando cerca de él, con la cola levantada.

-Sí, ¿por qué? -decía una mariposa que revoloteaba persiguiendo un rayo de sol.

-Eso digo yo, ¿por qué? -murmuró una margarita a su vecina, con una vocecilla tenue.

-Llora por una rosa roja.

-¿Por una rosa roja? ¡Qué tontería!

Y la lagartija, que era algo cínica, se echó a reír con todas sus ganas.

Pero el ruiseñor, que comprendía el secreto de la pena del estudiante, permaneció silencioso en la encina, reflexionando sobre el misterio del amor.

De pronto desplegó sus alas oscuras y emprendió el vuelo.

Pasó por el bosque como una sombra, y como una sombra atravesó el jardín.

En el centro del prado se levantaba un hermoso rosal, y al verle, voló hacia él y se posó sobre una ramita.

-Dame una rosa roja -le gritó -, y te cantaré mis canciones más dulces.

Pero el rosal meneó la cabeza.

-Mis rosas son blancas -contestó-, blancas como la espuma del mar, más blancas que la nieve de la montaña. Ve en busca del hermano mío que crece alrededor del viejo reloj de sol y quizá él te dé lo que quieres.

Entonces el ruiseñor voló al rosal que crecía en torno del viejo reloj de sol.

-Dame una rosa roja -le gritó -, y te cantaré mis canciones más dulces.

Pero el rosal meneó la cabeza.

-Mis rosas son amarillas -respondió-, tan amarillas como los cabellos de las sirenas que se sientan sobre un tronco de árbol, más amarillas que el narciso que florece en los prados antes de que llegue el segador con la hoz. Ve en busca de mi hermano, el que crece debajo de la ventana del estudiante, y quizá él te dé lo que quieres.

Entonces el ruiseñor voló al rosal que crecía debajo de la ventana del estudiante.

-Dame una rosa roja -le gritó-, y te cantaré mis canciones más dulces.

Pero el arbusto meneó la cabeza.

-Mis rosas son rojas -respondió-, tan rojas como las patas de las palomas, más rojas que los grandes abanicos de coral que el océano mece en sus abismos; pero el invierno ha helado mis venas, la escarcha ha marchitado mis botones, el huracán ha partido mis ramas, y no tendré más rosas este año.

-No necesito más que una rosa roja -gritó el ruiseñor-, una sola rosa roja. ¿No hay ningún medio para que yo la consiga?

-Hay un medio -respondió el rosal-, pero es tan terrible que no me atrevo a decírtelo.

-Dímelo -contestó el ruiseñor-. No soy miedoso.

-Si necesitas una rosa roja -dijo el rosal -, tienes que hacerla con notas de música al claro de luna y teñirla con sangre de tu propio corazón. Cantarás para mí con el pecho apoyado en mis espinas. Cantarás para mí durante toda la noche y las espinas te atravesarán el corazón: la sangre de tu vida correrá por mis venas y se convertirá en sangre mía.

-La muerte es un buen precio por una rosa roja -replicó el ruiseñor-, y todo el mundo ama la vida. Es grato posarse en el bosque verdeante y mirar al sol en su carro de oro y a la luna en su carro de perlas. Suave es el aroma de los nobles espinos. Dulces son las campanillas que se esconden en el valle y los brezos que cubren la colina. Sin embargo, el amor es mejor que la vida. ¿Y qué es el corazón de un pájaro comparado con el de un hombre?

Entonces desplegó sus alas oscuras y emprendió el vuelo. Pasó por el jardín como una sombra y como una sombra cruzó el bosque.

El joven estudiante permanecía tendido sobre el césped allí donde el ruiseñor lo dejó y las lágrimas no se habían secado aún en sus bellos ojos.

-Sé feliz -le gritó el ruiseñor-, sé feliz; tendrás tu rosa roja. La crearé con notas de música al claro de luna y la teñiré con la sangre de mi propio corazón. Lo único que te pido, a cambio, es que seas un verdadero enamorado, porque el amor es más sabio que la filosofía, aunque ésta sea sabia; más fuerte que el poder, por fuerte que éste lo sea. Sus alas son color de fuego y su cuerpo color de llama; sus labios son dulces como la miel y su hálito es como el incienso.

El estudiante levantó los ojos del césped y prestó atención; pero no pudo comprender lo que le decía el ruiseñor, pues sólo sabía las cosas que están escritas en los libros.

Pero la encina lo comprendió y se puso triste, porque amaba mucho al ruiseñor que había construido su nido en sus ramas.

-Cántame la última canción -murmuró-. ¡Me quedaré tan triste cuando te vayas!

Entonces el ruiseñor cantó para la encina, y su voz era como el agua que ríe en una fuente argentina.

Al terminar la canción, el estudiante se levantó, sacando al mismo tiempo su cuaderno de notas y su lápiz.

"El ruiseñor -se decía paseándose por la alameda-, el ruiseñor posee una belleza innegable, ¿pero siente? Me temo que no. Después de todo, es como muchos artistas: puro estilo, exento de sinceridad. No se sacrifica por los demás. No piensa más que en la música y en el arte; como todo el mundo sabe, es egoísta. Ciertamente, no puede negarse que su garganta tiene notas bellísimas. ¿Qué lástima que todo eso no tenga sentido alguno, que no persiga ningún fin práctico!"

Y volviendo a su habitación, se acostó sobre su jergoncillo y se puso a pensar en su adorada.

Al poco rato se quedó dormido.

Y cuando la luna brillaba en los cielos, el ruiseñor voló al rosal y colocó su pecho contra las espinas.

Y toda la noche cantó con el pecho apoyado sobre las espinas, y la fría luna de cristal se detuvo y estuvo escuchando toda la noche.

Cantó durante toda la noche, y las espinas penetraron cada vez más en su pecho, y la sangre de su vida fluía de su pecho.

Al principio cantó el nacimiento del amor en el corazón de un joven y de una muchacha, y sobre la rama más alta del rosal floreció una rosa maravillosa, pétalo tras pétalo, canción tras canción.

Primero era pálida como la bruma que flota sobre el río, pálida como los pies de la mañana y argentada como las alas de la aurora.

La rosa que florecía sobre la rama más alta del rosal parecía la sombra de una rosa en un espejo de plata, la sombra de la rosa en un lago.

Pero el rosal gritó al ruiseñor que se apretase más contra las espinas.

-Apriétate más, ruiseñorcito -le decía-, o llegará el día antes de que la rosa esté terminada.

Entonces el ruiseñor se apretó más contra las espinas y su canto fluyó más sonoro, porque cantaba el nacimiento de la pasión en el alma de un hombre y de una virgen.

Y un delicado rubor apareció sobre los pétalos de la rosa, lo mismo que enrojece la cara de un enamorado que besa los labios de su prometida.

Pero las espinas no habían llegado aún al corazón del ruiseñor; por eso el corazón de la rosa seguía blanco: porque sólo la sangre de un ruiseñor puede colorear el corazón de una rosa.

Y el rosal gritó al ruiseñor que se apretase más contra las espinas.

-Apriétate más, ruiseñorcito -le decía-, o llegará el día antes de que la rosa esté terminada.

Entonces el ruiseñor se apretó aún más contra las espinas, y las espinas tocaron su corazón y él sintió en su interior un cruel tormento de dolor.

Cuanto más acerbo era su dolor, más impetuoso salía su canto, porque cantaba el amor sublimado por la muerte, el amor que no termina en la tumba.

Y la rosa maravillosa enrojeció como las rosas de Bengala. Purpúreo era el color de los pétalos y purpúreo como un rubí era su corazón.

Pero la voz del ruiseñor desfalleció. Sus breves alas empezaron a batir y una nube se extendió sobre sus ojos.

Su canto se fue debilitando cada vez más. Sintió que algo se le ahogaba en la garganta.

Entonces su canto tuvo un último destello. La blanca luna le oyó y olvidándose de la aurora se detuvo en el cielo.

La rosa roja le oyó; tembló toda ella de arrobamiento y abrió sus pétalos al aire frío del alba.

El eco le condujo hacia su caverna purpúrea de las colinas, despertando de sus sueños a los rebaños dormidos.

El canto flotó entre los cañaverales del río, que llevaron su mensaje al mar.

-Mira, mira -gritó el rosal-, ya está terminada la rosa.

Pero el ruiseñor no respondió; yacía muerto sobre las altas hierbas, con el corazón traspasado de espinas.

A medio día el estudiante abrió su ventana y miró hacia afuera.

-¡Qué extraña buena suerte! -exclamó-. ¡He aquí una rosa roja! No he visto rosa semejante en toda vida. Es tan bella que estoy seguro de que debe tener en latín un nombre muy enrevesado.

E inclinándose, la cogió.

Inmediatamente se puso el sombrero y corrió a casa del profesor, llevando en su mano la rosa.

La hija del profesor estaba sentada a la puerta. Devanaba seda azul sobre un carrete, con un perrito echado a sus pies.

-Dijiste que bailarías conmigo si te traía una rosa roja -le dijo el estudiante-. He aquí la rosa más roja del mundo. Esta noche la prenderás cerca de tu corazón, y cuando bailemos juntos, ella te dirá cuanto te quiero.

Pero la joven frunció las cejas.

-Temo que esta rosa no armonice bien con mi vestido -respondió-. Además, el sobrino del chambelán me ha enviado varias joyas de verdad, y ya se sabe que las joyas cuestan más que las flores.

-¡Oh, qué ingrata eres! -dijo el estudiante lleno de cólera.



Y tiró la rosa al arroyo.

Un pesado carro la aplastó.

-¡Ingrato! -dijo la joven-. Te diré que te portas como un grosero; y después de todo, ¿qué eres? Un simple estudiante. ¡Bah! No creo que puedas tener nunca hebillas de plata en los zapatos como las del sobrino del chambelán.

Y levantándose de su silla, se metió en su casa.

"¡Qué tontería es el amor! -se decía el estudiante a su regreso-. No es ni la mitad de útil que la lógica, porque no puede probar nada; habla siempre de cosas que no sucederán y hace creer a la gente cosas que no son ciertas. Realmente, no es nada práctico, y como en nuestra época todo estriba en ser práctico, voy a volver a la filosofía y al estudio de la metafísica." Y dicho esto, el estudiante, una vez en su habitación, abrió un gran libro polvoriento y se puso a leer.

**CUESTIONARIO:** Elige la opción que consideres correcta de acuerdo con el texto.

1. ¿De qué se trató la lectura?

- a) De un ruiseñor y una rosa.
- b) De cómo un ruiseñor ayudó a un estudiante enamorado.
- c) De un estudiante que se enamoró.
- d) De una rosa roja y un estudiante.

2. ¿Por qué lloraba el estudiante?

- a) porque su amada no le correspondía.
- b) porque no existía una rosa roja en el jardín.
- c) porque no podía bailar con su amada en el baile que ofrecía el príncipe.
- d) porque era sentimental.

3. ¿Cuál fue la condición de su amada?

- a) que no bailarían con él a menos que le trajera joyas.
- b) que bailarían con él si le traía joyas y una rosa roja.

- c) que bailarían con él si le traía una rosa roja.
- d) que bailarían con él si tenía éxito en sus estudios.

4. ¿Cuáles eran los sentimientos del ruiseñor hacia el estudiante?

- a) de burla, al igual que la lagartija y la mariposa.
- b) de comprensión.
- c) de indiferencia.
- d) de enojo.

5. ¿Qué hizo el ruiseñor para ayudar al estudiante?

- a) Buscó rosas rojas en otros jardines.
- b) Cantó dulces canciones al oído de su amada para enamorarla.
- c) Sacrificó su vida.
- d) Lo consoló con su canto.

6. ¿Qué le pidió el ruiseñor al estudiante a cambio de su ayuda?

- a) que siguiera siendo un buen estudiante.
- b) que le permitiera seguir cantando todas las noches en su ventana.
- c) que siguiera siendo un fiel enamorado.
- d) que cambiara su opinión con respecto a él.

7. ¿Qué pensó el estudiante al ver al ruiseñor?

- a) que era un ave con brillante plumaje.
- b) que su canto era extraordinario.
- c) que no se sacrificaría por nadie porque no tenía sentimientos.
- d) que el canto de otras aves era más bello.

8. La hija del profesor rechazó al estudiante porque:

- a) era ambiciosa.
- b) no lo amaba.
- c) no le trajo lo que le pidió
- d) estaba indispuesta.

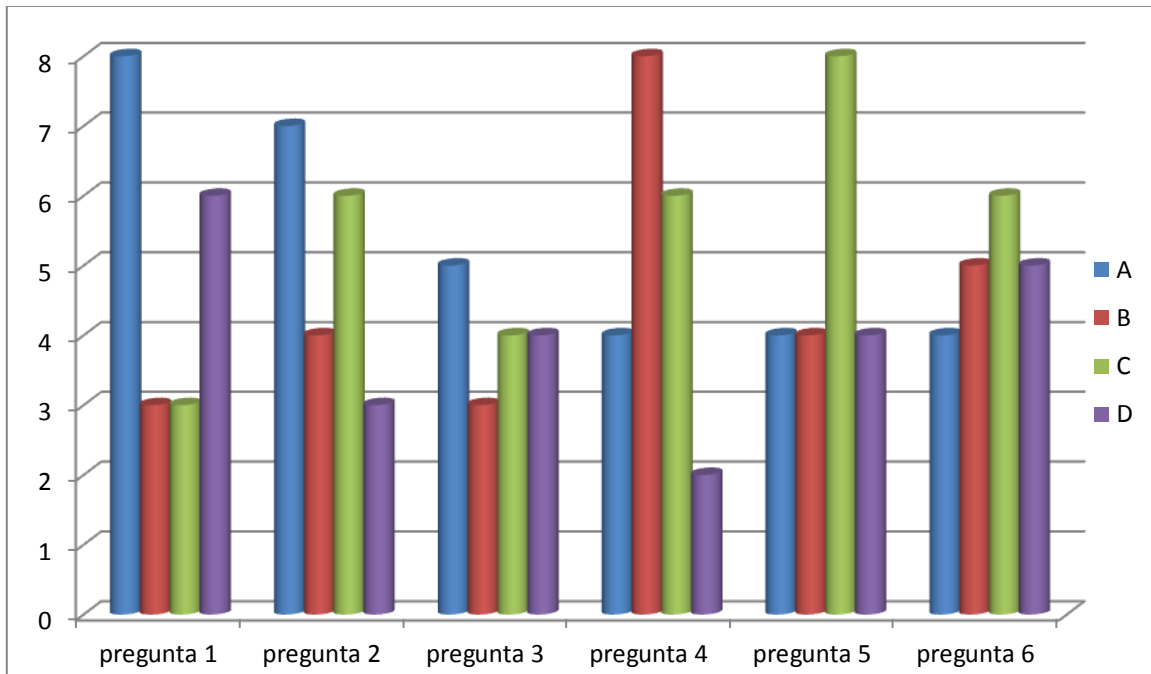
Cuando termines, devuelve tu cuestionario al profesor, quien a cambio te entregará el cuestionario de otro compañero para que le ayudes a evaluarse tomando en cuenta el tiempo y el número de respuestas correctas.

Una vez que los alumnos realizaron el ejercicio de autoevaluación en la comprensión en un grupo de primer semestre, se tomará como base 20 alumnos que son los que se encontraban presentes en dicha clase (ver bitácora de la primera sesión en el ANEXO 1.) se encontraron los siguientes resultados:

#### RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

- |      |      |
|------|------|
| 1. B | 5. C |
| 2. C | 6. C |
| 3. B | 7. C |
| 4. B | 8. A |

De modo que los resultados se presentan en el siguiente gráfico

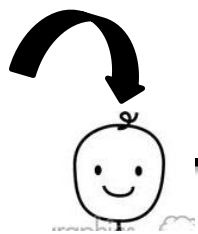


- Tomando en cuenta a un grupo de 20 alumnos de primer semestre durante el semestre 2012-I en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan.

Cuando el alumno autoevaluó sus resultados, se les solicitó que trabajara en equipos pequeños (3 o 4 integrantes) para reflexionar sobre el porqué de sus resultados y proponiendo alguna solución.

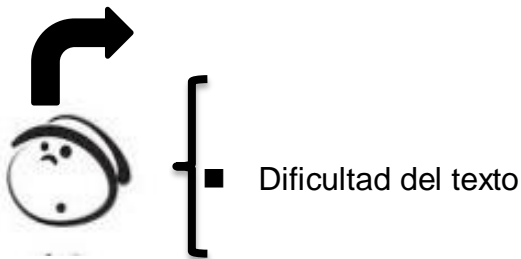
Los factores a considerar para la reflexión en equipo son cuatro, unos internos y otros externos.

### FACTORES INTERNOS



- Habilidad lectora
- Conocimiento previo
- Motivación hacia la lectura

## FACTORES EXTERNOS



Los alumnos trabajaron formulando preguntas, tratando de abarcar cada uno de los factores que pueden influir en la comprensión, todo esto mientras estaban siendo monitoreados por el profesor. Entre las preguntas que los alumnos se formularon en los equipos sobresalieron: ¿qué tanta habilidad tengo para leer? ¿Influye la velocidad de lectura en mi comprensión?, ¿conozco TODOS los significados de las palabras que aparecen en el texto?, ¿es interesante para mí este texto?, ¿por qué?

Las reflexiones que resultaron de este ejercicio fueron variadas, pero todas tienen en común que los alumnos sintieron que el texto era demasiado largo, “aburrido”, que no conocían todas las palabras y que en general, no tenían conocimiento previo sobre el tema y en algunos casos ni siquiera interés en conocerlo. En su percepción, sintieron que se trataba de medir la velocidad de lectura y no su comprensión, por lo que se ocuparon de leer lo más rápido posible y descuidaron el hecho de reflexionar a lo largo del texto, formularse preguntas, subrayar, etc., en otras palabras, no se auto-monitorearon mientras leían. Esto fue hecho de manera intencional por parte del profesor, debido precisamente a que el objetivo de este ejercicio no era solamente comprender el texto, sino llegar a esta reflexión y conciencia de que leer no es simplemente decodificar letras y palabras, sino que

se trata de un proceso en donde el lector interviene activamente para interpretar la información en función de su conocimiento previo o de su experiencia, de su competencia en la lengua y, claro, de la motivación hacia el texto. Como ya se expuso en el capítulo anterior, el acto de leer constituye la producción de significados. No es suficiente conocer el valor sonoro de las letras para saber leer.

María Eugenia Dubois, en su 'libro *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*, desarrolló tres concepciones diferentes de lectura que han aparecido en los últimos cincuenta años.

La primera concepción concibe a la lectura como un simple conjunto de habilidades. La segunda considera a la lectura como el resultado de la interacción entre pensamiento y lenguaje. Este enfoque es compartido por los psicolingüistas entre ellos Kenneth Goodman y Frank Smith; asimismo por los psicólogos constructivistas, quienes también consideran a la lectura como un proceso interactivo entre la información aportada por el texto y los esquemas que ya posee el lector. La tercera y más reciente, describe a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

De manera que desde el punto de vista de la lectura como un proceso interactivo, se logró el objetivo que se perseguía: los alumnos reflexionaron sobre su comprensión de un texto en su propia lengua, notaron que los resultados no son lo que esperaban, se dieron cuenta de que no captaron la esencia del texto porque no lograron construir el sentido del texto. Esta auto-conciencia sobre su habilidad lectora, les ayudó a valorar su conocimiento previo, el uso del vocabulario en el

texto y a reflexionar sobre las carencias que tienen para lograr una correcta comprensión de un texto.

La siguiente reflexión que debieron hacer los estudiantes fue sobre qué pasará cuando deban leer un texto en una lengua extranjera.

El ejercicio anterior, permitió la reflexión sobre una intervención que permitiera mejorar las habilidades de lectura en la lengua materna, para posteriormente lograr la transferencia de dichas habilidades básicas a un texto en lengua extranjera y así de manera gradual, obtener un beneficio en ambas lenguas.

En el siguiente apartado se hará una breve descripción de las sesiones que se proponen para la intervención con base en modelo educativo del Colegio, pensando en las necesidades de los alumnos y considerando siempre el entorno y la intervención apropiada del profesor para lograr resultados satisfactorios.

### **3.2 Descripción de las sesiones de la secuencia didáctica**

La siguiente serie de actividades dispuestas a manera de una secuencia didáctica está destinada a ofrecer una perspectiva interdisciplinaria de abordar la cuarta unidad de las materias de TLRIID e inglés en el primer semestre, enfocándose éstas en la comprensión de textos tanto en español como en inglés.

Estas actividades han sido diseñadas también para ayudar a los alumnos a distinguir entre un cognado y un falso cognado dentro de un contexto dado, al objeto de alcanzar una mejor comprensión de un texto en lengua extranjera y evitar así posibles interpretaciones erróneas de palabras aparentemente transparentes, lo que eventualmente lleva a una mala interpretación del texto en

general. Por otro lado se dará oportunidad a los alumnos de presentar un producto final de su propia creación sobre la base de las siete sesiones de la intervención pedagógica, utilizando el cómic como medio de expresión que demuestre que el alumno finalmente logró apropiarse de lo leído en clase. Para lograr lo anterior, consideraremos los factores teóricos que hemos descrito a lo largo de este trabajo para ser aplicados de manera dosificada en cada una de las sesiones.

Debido al enfoque constructivista que maneja el Colegio de Ciencias y Humanidades, el alumno es quien deberá realizar la mayor parte del trabajo, es decir, organizar sus pensamientos para que, a través de la lectura, sea capaz de razonar, abstraer, conceptualizar, ser crítico y finalmente afirmar su identidad ante la lengua materna y la extranjera. Se pretende que a través de estas actividades, tanto el profesor como los alumnos resulten beneficiados con nuevas herramientas para que el producto final sea la conclusión a la que llegan los alumnos durante o después del proceso de lectura, es decir, no solamente se persigue la comprensión del texto, sino también la asimilación del nuevo conocimiento al plasmarlo en una idea creativa que a su vez recicle los conocimientos construidos a lo largo de las sesiones.

Las actividades se plantearán divididas en dos partes: la primera consta de una guía para el profesor que presenta en forma de una ficha el objetivo de cada actividad, el o los aprendizajes a considerar para desarrollar el tema a tratar y su tratamiento en clase así como el tiempo necesario para realizar las actividades en cada sesión y los materiales que se utilizarán para cada una de ellas. Estas sugerencias pretenden ser lo suficientemente abiertas para que el profesor adapte



o aplique dicha actividad de acuerdo con su criterio durante la cuarta unidad del primer semestre de las asignaturas de TLRIID e Inglés. La segunda sección es la que se le proporcionará al alumno, que contendrá la(s) actividad (es) a realizar de acuerdo con las instrucciones del profesor, que es quien se encargará de que el estudiante pueda lograr los objetivos propuestos, en cooperación con sus compañeros de clase.

Se pretende que todas las actividades propuestas en esta secuencia se lleven a cabo dentro de un ambiente afectivo dentro de la clase con el propósito de generar solidez en la construcción del conocimiento, y al mismo tiempo, motivación en los alumnos para la lectura no sólo su lengua materna en sino también en lengua extranjera.

Las sesiones tienen una duración de dos horas y se recomienda aplicarlas durante las horas destinadas a la clase de inglés. Los grupos constan de máximo 25 alumnos que a su vez comparten la asignatura de TLRIID con la otra sección del grupo.

**SESIÓN 1.- *Estrategia para evaluar las habilidades cognitivas de los estudiantes.***

En esta sesión introductoria a la cuarta unidad de las asignaturas implicadas, se tomarán en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para así lograr un panorama general sobre sus habilidades cognitivas. La metacognición es un punto vital en la construcción del conocimiento y del aprendizaje autónomo. Los resultados obtenidos de esta primera sesión se integrarán a la segunda y así sucesivamente. A través de cuestionarios proporcionados por el profesor, el

alumno dará cuenta de manera personal de su propio conocimiento sobre el tema y es deseable que al mismo tiempo se haga responsable de su proceso de construcción de conocimientos a través del desarrollo de los aprendizajes propuestos en cada sesión. En esta sesión, el alumno será notificado de la interdisciplinariedad que se pretende lograr entre las materias de inglés y TLRIID para que esté consciente de que las asignaturas no se encuentran aisladas entre sí, sino que forman parte de un todo que está formado así con el propósito de crear un ser integral y sujeto de la cultura, es decir, un estudiante de CCH.

**SESIÓN 2.- *Estrategia de lectura en lengua materna.*** En esta segunda sesión se retomará a manera de reflexión lo visto en la anterior con la finalidad de activar los conocimientos previos de los alumnos y a su vez crear conciencia de su papel como lectores en el bachillerato. Se hará un ejercicio de retrospección en el que se pretende que reflexionen sobre sus habilidades en la comprensión de textos en español, identifiquen el mínimo comunicativo y logren extraer la idea general de un texto a partir de las palabras de contenido.

**SESIÓN 3.- *Los cognados como estrategia de lectura en lengua extranjera.*** En esta sesión se enfrentará al alumno con un texto breve en una lengua extranjera que no es inglés a manera de ejercicio de reflexión para valorar la importancia de las palabras parecidas al español (cognados) que sirven como herramienta para formar una idea general de un texto en lengua extranjera. El trabajo individual es privilegiado en esta sesión debido a que se trata de actividades de reconocimiento y reflexión propias de la lengua y que a su vez se relacionan con el bagaje cultural de cada alumno.

**SESIÓN 4.-** *Los falsos cognados. Estrategia para contextualizar el texto.* A través de la experiencia y de lo aprendido en la sesión anterior, el alumno en este punto es capaz de orientarse en un punto en el que ya no se siente perdido al encontrarse con un texto en lengua extranjera. En esta sesión se hará una toma de conciencia de la importancia del trabajo cooperativo y de cómo aquellos compañeros que poseen un grado mayor de conocimiento se convierten en una ayuda fundamental para resolver problemas como son los falsos cognados. Se hará un análisis del contexto que rodea a cualquier texto, remarcando su importancia y asumiendo un papel activo en el trabajo en equipo, lo cual derivará en resultados en la comprensión de un texto en lengua extranjera valiéndose de estrategias y conocimientos aprendidos en la lengua materna.

**SESIÓN 5.-** *Presentación del texto literario. El cuento.* En esta sesión se hará uso de videos y fragmentos que ayudarán a presentar un tipo de texto que en algunos casos resulta de gran interés para los estudiantes del CCH en este nivel: el cuento de terror. Edgar Allan Poe será el protagonista en esta sesión que será introductoria a la parte creativa de esta propuesta didáctica. Se eligió “Corazón delator” debido a su extensión y al vocabulario tanto en inglés como en español, el cual resulta idóneo para aplicar las estrategias de vocabulario aprendidas en las sesiones anteriores. El tema es también adecuado para discutir aspectos humanos como actitudes y valores con los adolescentes. Se busca integrar los conocimientos de las primeras cuatro sesiones de manera que los alumnos retomen las estrategias para reciclar conocimientos que servirán de base para las sesiones por venir.

**SESIÓN 6.-** *El corazón Delator / The tell tale heart.* de Edgar Allan Poe. En esta sesión se entra de lleno al análisis y la discusión del relato que fue introducido en la sesión número cinco. Se analizarán distintas versiones en video con la finalidad de proporcionar a los equipos ideas para la presentación de su producto final, que será un cómic original basado en Corazón Delator y todos los posibles temas derivados de la misma obra de Poe.

**SESIÓN 7.-** *El cómic como estrategia didáctica aplicable en la escritura creativa y en la comprensión de lectura.* En esta sesión se darán las bases para la realización de un cómic bilingüe como representación final de su versión de escritura creativa y creación de personajes, retomando así todas las estrategias y conocimientos vistos en las sesiones anteriores.

**SESIÓN 8.-** *Presentación de los productos finales.* En esta última sesión los alumnos presentarán sus trabajos finales ante la clase haciendo uso de la narrativa para contar su historia basada en todas las sesiones anteriores. Se reflexionará sobre lo aprendido hasta el momento en la secuencia de actividades propuesta y cómo se logró la interdisciplinariedad entre las asignaturas de TLRIID e inglés a través de los ejercicios realizados a lo largo de la unidad.

## **CAPÍTULO 4. SUPLEMENTO DE ACTIVIDADES**

**SESIÓN 1.- Estrategia para evaluar las habilidades cognitivas de los estudiantes de primer semestre.**

**UNIDAD 4.** TLRIID e inglés.

**PROPÓSITO:** Al término de la actividad se pretende que el alumno sea capaz de monitorear su aprendizaje y ser consciente de su progreso en el aprendizaje (metacognición).

**MATERIALES:** Cuestionarios proporcionados por el profesor para su análisis posterior.

**TIEMPO:** 2 horas.

**EVALUACIÓN:** A través del análisis de las respuestas de los cuestionarios el profesor proporcionará retroalimentación a los alumnos sobre la metacognición mismos que se discutirán en la próxima sesión.

**SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:** Los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades requieren de estrategias que puedan ser aplicadas no sólo en una materia o tarea en particular, sino deben ser capaces de crear aquéllas que puedan ser aplicables en cualquier situación para resolver un problema o situación adversa en el proceso de su formación.

El hecho de que puedan monitorear de manera individual su aprendizaje y sus progresos a lo largo del dicho proceso les sirve como un cimiento que a la larga le genera confianza en lo que hace. Existen varias definiciones sobre la metacognición, particularmente aplicada en la lectura se puede definir como: Las representaciones internas de la tarea que el aprendiz utiliza para construir su

propio entendimiento del texto. Lo anterior permite a los alumnos estar alerta y conscientes de lo que están haciendo, reconocen sus fallas, atienden sus necesidades y pueden notar su progreso a lo largo del proceso de aprendizaje. En general, es importante que ellos se planteen una serie de preguntas que se enfocan en su estudio en general.

En esta primera fase, se pretende motivar al alumno para el aprendizaje, de manera que valore la necesidad de adquirir nuevos conocimientos para enriquecer los que ya posee. El siguiente es un fragmento del cuestionario que proponen Schraw y Dennison y se sugiere como introducción a la sesión para que los alumnos reflexionen sobre su papel como estudiantes:

### **CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN**

1. Superviso periódicamente si consigo mis metas de estudio
2. Considero algunas alternativas a los problemas antes de responder
3. Intento utilizar estrategias que funcionaron bien en otras ocasiones
4. Conozco mis puntos intelectuales fuertes y débiles
5. Leo más lentamente cuando encuentro información importante
6. Con frecuencia sé cuál es la información más importante
7. Utilizo diferentes estrategias de aprendizaje dependiendo de la situación
8. Me formulo preguntas a mí mismo para comprobar mis avances en el estudio
9. Construyo mis propios ejemplos
10. Conozco qué estrategias son útiles para los diferentes tipos de problemas.

(Schraw y Dennison, 1994)

En el caso de la materia de TLRIID e inglés, es necesario aplicar una reflexión sobre lo que se necesita para ser un buen lector y que los alumnos reconozcan en sí mismos las habilidades necesarias para llegar a ser un buen lector, lo cual puede ser aplicado tanto en la lectura en lengua materna como en lengua extranjera.

Una vez discutidos de manera general los puntos anteriores en pequeños grupos y posteriormente con el grupo en general se recomienda que para que ellos puedan reconocer sus necesidades reales en la comprensión de textos pueden aplicar este cuestionario propuesto por Garner y Kraus.

**1. ¿Qué es capaz de hacer un buen lector?**

Comprender el contenido del texto

Pronunciar las palabras

Formar una representación mental

Conocer todas las palabras

Averiguar la idea principal

Aprender nuevas palabras

**2. ¿Cómo sabrías que lees algo bien?**

Entiendo lo que dice el texto

No me detengo al leer

Capto las ideas principales

Conozco todas las palabras

### **3. ¿Qué cosas causan problemas de lectura?**

Ideas poco familiares

Letra demasiado pequeña

Temas difíciles de entender

Palabras largas

Expresiones técnicas

Palabras "cultas"

(Garner y Kraus, 1992)

Ya entrados en la materia, será necesario ir puliendo la estrategia, una vez reconocidas las necesidades para llevar a cabo la tarea, deberán enfocar su atención en lo que ellos pueden hacer con el texto al que se enfrentan no sólo en la clase, sino cada vez que sea necesario aplicar la estrategia de comprensión de lectura.

Con base en el siguiente auto-cuestionario los alumnos podrán reconocer sus avances en la lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Es recomendable que este último cuestionario se aplique al final de la sexta sesión, sin embargo se presenta aquí como un precedente para continuar con el desarrollo de la metacognición a lo largo de las sesiones propuestas en esta secuencia didáctica. De manera que los alumnos utilicen sus preguntas cada vez que deban reflexionar sobre su aprendizaje en la lectura.



## **AUTOCUESTIONARIO**

### **1. Tema**

-¿Cuál es el tema, de qué trata el texto-tema-lección-clase?

-¿Qué sé sobre el tema?

-¿Con qué otras cosas se relaciona el tema?

-¿Me gusta el tema?

### **2. Detalles**

-¿He leído la información completamente y con cuidado?

-¿Cuáles son las partes más importantes y cómo se relacionan entre sí?

-¿Tiene sentido la información, qué falta para que tenga sentido?

### **3. Tareas**

-¿En qué consiste la tarea?

-¿Qué se necesita para realizarla?

### **4. Métodos**

-¿Cómo voy a realizar la tarea?

-¿Va a ser fácil o difícil, cuánto tardaré?

-¿Hay varios modos de realizar la tarea?

-¿Qué voy a conseguir con la tarea?

-¿Qué voy a hacer con el resultado?

5. Cambios en mis conocimientos-¿Qué relación existe entre los nuevos conocimientos y lo que yo sabía? (Baird, 1988)

De esta manera el alumno habrá hecho un trabajo de metacognición por etapas, desde el inicio del proceso de aprendizaje, como una actividad de reflexión previa a la tarea, durante los pasos que se llevan a cabo para solucionar un problema o alcanzar una meta y al final, para ser consciente de la utilidad, para valorar su propio aprendizaje y para dilucidar su posible aplicación en otras áreas.

Esta actividad puede llevarse a cabo al elaborar los cuestionarios a manera de tarjetas de estudio, es decir, en una material resistente (como cartón) o enmarcarlos para su consulta constante a lo largo de las sesiones. De esta manera llegará un momento en el que no será necesaria su consulta porque los alumnos lo habrán interiorizado y se apropiarán de él para aplicarlo cada vez que sea necesario.

Al final de la sesión se discutirán las impresiones de los alumnos a través de esta toma de conciencia y como tarea se asignará pasar las preguntas de los primeros dos cuestionarios a tarjetas de estudio que podrán decorar a su gusto con la condición de que las porten en las clases de TLRIID e inglés de aquí en adelante.

## **SESIÓN 2.** *Estrategia de lectura en lengua materna.*

### **UNIDAD 4.** TLRIID e inglés.

**PROPÓSITO:** Al término de la actividad se pretende que el alumno sea capaz de realizar una lectura de familiarización. También debe poder identificar el mínimo comunicativo en un texto en español y dividir el texto en partes lógicas creando sentido a cada parte para así obtener una idea general del contenido del texto.

**MATERIALES:** ejercicios para el alumno, pizarrón, marcadores

**TIEMPO:** 2 horas.

**EVALUACIÓN:** Reescritura de los textos presentados en los ejercicios proporcionados por el profesor. Lectura en voz alta de los resultados y comentarios en equipos.

**SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:** En esta primera actividad se activarán los conocimientos de los alumnos, explicando el mínimo comunicativo. En la segunda actividad se proporcionará una breve explicación sobre los tipos de palabras a fin de que puedan diferenciar las palabras de función de las de contenido. Esta actividad resulta muy enriquecedora cuando se realiza como un primer acercamiento a la lectura; se pretende que a su vez sea motivadora para resaltar la importancia de la lectura en español y posteriormente en inglés. Organice al grupo en parejas y proporcione un juego de hojas a cada pareja. Realicen una lectura de la introducción en conjunto y coméntenla en el grupo.

Analice los ejemplos dados en las hojas junto con los alumnos; si es necesario, proporcione más ejemplos

**NOTA:** Se considera importante, antes de abordar estos temas, hacer conscientes a los alumnos de que la lengua es un reflejo de la realidad que le rodea y que aprendan “sentidos universales” en la lengua extranjera mediante el desarrollo de habilidades en su propia lengua. Todo ello se logra con una Base Orientadora de la Acción (BOA) adecuada, basada en el nivel y las necesidades de los alumnos. (Mendoza 1994).

## COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

### PALABRAS DE FUNCIÓN Y PALABRAS DE CONTENIDO

Para obtener una idea general del contenido de un texto, es necesario hacer una lectura más bien rápida, para poder determinar el tema general del texto a través de varios elementos como el título, el subtítulo, las imágenes y principalmente reconociendo las funciones de las palabras dentro de los enunciados que estamos leyendo. Lo primero que tienes que hacer es determinar lo que llamaremos el mínimo comunicativo.

El mínimo comunicativo es lo que nos da la primera imagen de la idea que expresa un enunciado. A partir de esta imagen podemos formar una hipótesis de cuáles son los elementos que desarrollan la primera idea. Veamos un ejemplo en donde tendrás que completar mentalmente lo siguiente.



Como puedes ver, es muy fácil hacer una hipótesis de los elementos que pueden seguir después de los puntos si te fijas bien en los significados de las palabras

resaltadas en negritas, por ejemplo: “son”... puedes imaginar que lo que sigue es una característica de “mis amigos” como puede ser: amables, talentosos, inteligentes, estudiosos, traviesos, etcétera. En el segundo caso la palabra “viven” nos indica que lo que sigue es un país, una ciudad, una colonia, etc.

Para poder definir el tema de la lectura de cualquier texto, primero necesitas encontrar los mínimos comunicativos para así poder darle sentido a lo que estamos leyendo. Recuerda que la base del mínimo comunicativo es que hay un realizador o sujeto que es quien ejecuta una acción sobre un objeto que la recibe.

Por ejemplo:

<b>REALIZADOR (SUJETO)</b>	<b>PALABRA DE ACCIÓN O ESTADO (VERBO)</b>	<b>RECEPTOR / OBJETO</b>
<i>Mis amigos</i>	<i>son siempre amables</i>	<i>con las personas que los visitan en su casa.</i>
<i>El jaguar</i>	<i>ataca</i>	<i>a todo tipo de animales cuando está hambriento..</i>
<i>Mis familiares</i>	<i>invitaron</i>	<i>a mis padres para celebrar la Navidad en Chihuahua.</i>

Para ejemplificar esto aún más, primero realizaremos un ejercicio para que compruebes por ti mismo cómo funciona el ojo humano en la lectura para discriminar información y aplicar el conocimiento previo al momento de leer.

**EJERCICIO 1: Lee los siguientes renglones rápidamente. Complétalos mentalmente. Todavía no escribas nada.**

EL QUILITE FUE ESCRITO POR ...  
LEER BIEN ES COMPRENDER EL  
SIGNIFICADO DEL TEXTO ESCRITO  
MIENTRAS HACES ESTE EJERCICIO  
ADEMÁS A LEER MEJOR  
TE DAS CUENTA DE QUE ...

b) Ahora haz lo mismo con estos otros:

DESCRIBO LEYENDO  
CABER EL PROPOSITO DE TU LECTURA  
AGUDIZA TU COMPRENSION Y RETENCION  
ME CONCENTRO CUANDO DISTRAE MI ATENCION  
EXCLUSIVAMENTE AL TEXTO QUE LEO

La lectura no es un acto de desciframiento. Más bien nuestros ojos hacen pausas o fijaciones en las cuales capta la parte superior de dos o tres palabras con el objeto de que nuestra mente reconozca su significado. Esto es posible gracias a la extensa información que almacena nuestro cerebro, es decir, el conocimiento previo. Ahora sí completa con tu lápiz las letras cortadas y luego compara con un compañero. Después tu profesor te pedirá que leas tu versión del fragmento para comprobar tu resultado.

LAS PALABRAS DE RELACIÓN son aquellas que sólo desempeñan una función gramatical. No tienen un significado amplio o de imagen.

LAS PALABRAS CONCEPTUALES son las que te hacen crear de inmediato una imagen en tu mente y tienen significado propio.

PALABRAS CONCEPTUALES	
Nominadores o sujetos	casa
Calificadores o adjetivos	grande
Acciones o estados / verbos	correr
Modificadores de la acción /	ahora
Sustitutos	ella

PALABRAS DE RELACIÓN	
Preposiciones	hacia
Conjunciones	y

Las palabras que le van a dar sentido a lo que estamos leyendo son las conceptuales. Es decir, a veces no sabemos el significado de cada palabra en un texto, pero eso no impide que logremos captar la idea general de lo que estamos leyendo; esto sólo si sabemos cómo utilizar a nuestro favor las palabras conceptuales debido a que éstas representan el 70% de un escrito y contienen todo el sentido del mismo, por eso es tan importante que logres reconocerlas en un texto. El otro 30% son las palabras de relación, que únicamente sirven para enlazar, limitar o relacionar significados.

**EJERCICIO 2. Lee lo siguiente y trata de encontrarle sentido:**

a de de la del que a a de que en de y de y que además el por de

la entre el de y el en que



Indescifrable ¿no es así? Esto pasa porque está escrito sólo el 30% del texto, es decir, las palabras de relación. Ahora lee lo siguiente y trata de encontrarle sentido:

Vamos hablar cine,

No sólo diversión intrascendente, sino espectáculo día día modela espiritualmente millones espectadores influye nuestro modo pensar sentir es arte: arte excelencia nuestro tiempo verdadera frontera mundo ayer mundo vivimos.

Notarás que es un párrafo gramaticalmente incompleto pero comunicativamente completo. Es posible entender el mensaje porque se usaron sólo palabras conceptuales.

**EJERCICIO 3. Vuelve a escribir el párrafo, en tu cuaderno, esta vez integrando las palabras conceptuales y las de relación para tener un párrafo gramaticalmente completo en español. Compara con tus compañeros y luego léelo con tu profesor. En conclusión, cuando leemos, tenemos que fijarnos en las palabras conceptuales para poder sacar información específica de un texto.**

### **SESIÓN 3. Los cognados como estrategia de lectura en lengua extranjera.**

#### **Primer acercamiento.**

#### **UNIDAD 4. TLRIID e inglés.**

**PROPÓSITO:** Extraer la idea principal del texto presentado utilizando los cognados como herramienta principal. Reflexionar sobre el tema a través de la lectura. Enfatizar la importancia de la inferencia de vocabulario utilizando la identificación de cognados como estrategia básica de lectura. Crear confianza en el alumno sobre su conocimiento previo. Fomentar el trabajo en equipo al compartir experiencias con el texto escrito en una lengua desconocida.

**MATERIALES:** ejercicios para el alumno, pizarrón, marcadores, marcatextos.

**TIEMPO:** 2 horas.

**EVALUACIÓN:** Lectura en voz alta de los resultados y comentarios en equipos.

Respuestas al cuestionario incluido en la actividad

**SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:** Al término de la actividad se pretende que el alumno sea capaz de realizar una lectura de familiarización en un texto en lengua extranjera, en este caso en alemán utilizando los conocimientos de las sesiones previas.

Se presentarán los cognados a manera de apoyo en la comprensión sin importar la lengua extranjera de la que se trata. Este ejercicio pretende además proveer al

alumno de una cierta seguridad al enfrentarse a un texto en lengua extranjera utilizando las herramientas correctas, bajo la guía del profesor y de sus compañeros con un cierto grado de conocimiento mayor que el que él posee, activando también la ZDP como se vio en el capítulo anterior.

El subrayado será la estrategia a utilizar y el trabajo cooperativo se realizará al final de las actividades. En un principio puede parecer extraño para los alumnos leer un texto en una lengua que no han visto o que no es común, pero se pretende que lleguen a la conclusión de que el conocimiento del mundo está siempre latente y puede utilizarse en cooperación con otros compañeros para formar hipótesis compartidas. El profesor establecerá los lineamientos de integración en pequeños grupos para constituir conceptos y realizar las actividades de manera cooperativa y respetuosa entre los equipos.

## LA IMPORTANCIA DE LOS COGNADOS

Observa el texto y contesta:

Según las imágenes que aparecen en el texto, ¿cuáles son los posibles temas?  
Escribe por lo menos 3 a continuación:

---

¿En qué idioma crees que está escrito?

---

### Sommerfrisches Obst und Gemüse auf dem Prüfstand



**Bananen**  
**Ein Hoch auf Billig**

● Der leckere Exot bringt die eigene Verpackung mit – das Fruchtfleisch darin ist sowohl bei Bio- als auch bei konventioneller Ware stets gesund und unbelastet. Bio zu kaufen wäre Verschwendung.

**Billig** ✓

**Inhaltsstoffe**

- 382 mg Kalium, 36 mg Magnesium, 11 mg Vitamin C, 8 µg Vitamin A



**Äpfel**  
**Preiswert schlägt teuer**

● Sind die Früchte einheimisch und ungespritzt – der robuste Jonagold zum Beispiel muss nicht haltbar gemacht werden –, kann man sparen und lieber die konventionelle als die Bio-Ware nehmen.

**Billig** ✓

**Inhaltsstoffe**

- 12 mg Vitamin C, 0,1 mg Vitamin B6, 0,5 mg Eisen, 144 mg Kalium



**Tomaten**  
**Im Zweifel etwas teurer**

● Die billigsten kommen aus Spanien, sind aber relativ häufig belastet. Nur einige Cent teurer, aber im Vergleich mit noch teurerer Bio-Ware besser bewertet als diese sind Strauchtomaten aus Holland.

**Bio** ✓

**Inhaltsstoffe**

- 242 mg Kalium, 114 µg Vitamin A, 0,8 mg Vitamin E



**Blumenkohl**  
**Am besten billig**

● Nitrat heißt das Blumenkohlproblem. Diesen Stoff enthält selbst Bio-Ware. Das Beste: einheimischen Kohl im Supermarkt kaufen – er ist ebenso gut wie der vom Bio-Markt, doch halb so teuer.

**Billig** ✓

**Inhaltsstoffe**

- 328 mg Kalium, 69 mg Vitamin C, 22 mg Kalzium, 17 mg Magnesium

Lee cuidadosamente el texto y comenta con tu equipo y profesor los temas que escribiste. Compara tus respuestas con tus compañeros.

Subraya las palabras que consideras parecidas al español y elabora una lista. En la primera columna escribe la palabra que elegiste del texto y en la segunda columna escribe su posible significado en español:

<b>COGNADO</b>	<b>ESPAÑOL</b>

De acuerdo con tus observaciones contesta lo siguiente:

a) ¿En qué fruta se encuentra el magnesio?

---

b) ¿Qué vitamina contiene el plátano?

---

c) ¿En qué fruta hay vitamina B6?

---

d) ¿Qué verdura se cultiva en Holanda?

---

e) ¿Cuál de estas frutas o verduras contiene calcio?

---

¿Lograste responder a alguna de estas preguntas? ¡Claro! Eso es porque utilizaste tu conocimiento previo sobre el tema y, por supuesto, te apoyaste en tu lengua materna, el español. Ahora sabes que los cognados son un gran apoyo para inferir vocabulario, incluso en un idioma que no conoces como es el alemán que es la lengua en la que está escrito el texto que acabas de leer.

Trabaja con dos compañeros más y comenten cómo se sintieron al leer este texto, si les causó frustración, si les pareció fácil, si les gustó la actividad, etc. A continuación reflexiona con tu equipo y profesor sobre la experiencia que tuviste con este texto. ¿Cómo te ayudó tu conocimiento previo para contestar las preguntas?, ¿cómo te sientes después de haber leído el texto? En la próxima sesión aplicaremos esta estrategia en un texto en inglés.

**SESIÓN 4.-** Los cognados. Estrategia para contextualizar el texto.

**UNIDAD 4.** TLRIID e inglés.

**PROPÓSITO:** - Que el alumno sea capaz de inferir el tema, el tipo de texto y la intención del autor basándose únicamente en su conocimiento previo de las sesiones anteriores aplicando la estrategia del subrayado de palabras que le parezcan similares al español. Como objetivo específico el alumno debe ser capaz de categorizar los cognados en palabras transparentes o semi-transparentes. Posteriormente debe ser capaz de realizar una lectura de familiarización para reforzar las estrategias recién adquiridas.

**MATERIALES:** ejercicios para el alumno, pizarrón, marcadores, marcatextos.

**TIEMPO:** 2 horas.

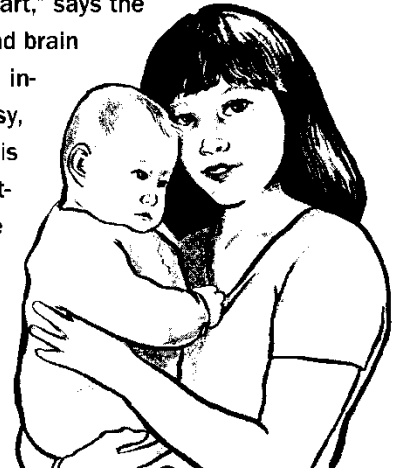
**EVALUACIÓN:** Lectura en voz alta de los resultados y comentarios en equipos. Respuestas al cuestionario y los ejercicios incluidos en la actividad.

**SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:** El profesor deberá fomentar en el alumno el desarrollo de tácticas, es decir, la materialización individual de las estrategias que ha aprendido hasta ahora. Reparta las hojas para el alumno con el texto y realicen juntos una lectura de familiarización. Dependiendo de la extensión del grupo puede trabajar en pequeños grupos o en parejas. En este momento trabajarán sin la ayuda del diccionario. Los alumnos determinarán la función comunicativa del texto.

**EJERCICIO 1. Identifica las palabras de contenido en el siguiente texto en inglés y subráyalas. No uses diccionario por el momento.**

**Never Shake a Baby!**

Vigorously shaking a baby causes a sudden whiplash motion that “can cause bleeding inside the head and increased pressure on the brain, causing it to pull apart,” says the *Toronto Star* newspaper. Since a baby’s muscles are not fully developed and brain tissue is exceptionally fragile, “shaking a baby for only a few seconds can injure for life. Injuries can include brain swelling and damage, cerebral palsy, mental retardation, developmental delays, blindness, hearing loss, paralysis and death.” Dr. James King, a pediatrician at the Children’s Hospital of Eastern Ontario, has researched the effects of shaking babies. He says that the public needs to be educated, as in many cases the injuries are not readily apparent and the baby may be diagnosed as having a flu or a viral illness. “The message that you should never shake a baby has to go out and be loud and clear,” says Dr. King. “New parents have to know this.”



Ahora escribe en tu cuaderno una paráfrasis en español de lo que entendiste al utilizar únicamente las palabras de contenido que ya vimos en sesiones anteriores. Al terminar compara tu trabajo con tu equipo y posteriormente comenten con el profesor.

Como habrás notado, puedes ahorrar mucho tiempo si te enfocas en el objetivo de tu lectura. En este caso lo único que se te pide es una paráfrasis, por lo que *no es necesario que entiendas todas* las palabras del texto.

Obviamente cuando el propósito de la lectura es obtener datos específicos, será necesario utilizar otras estrategias complementarias y el uso del diccionario para ello será necesario el uso de otras estrategias que se verán más adelante.

Ahora el profesor te presentará un video sobre los cognados. Observa y reflexiona.



**EJERCICIO 2. Observa las siguientes palabras. Como podrás notar, son similares en su escritura al español, también conocidas como cognados. Algunas de estas palabras se escriben exactamente igual que en español; estas son las palabras transparentes. Estas palabras te serán de gran utilidad cuando leas un texto en inglés, ya que en algunos otros casos, la escritura de las palabras en inglés es muy parecida al español. Éstas son también conocidas como palabras semi-transparentes.**

BASIS	ORGANS	INDIVIDUAL	MILITARY	REQUIRES	RESTORES
VARIES	ABILITY	FATIGUE	PERSON	FACTORS	ADULTS
ALERT	CONTINUE	STATE	CENTER	REGIMEN	NERVES
PART	COMBAT	SOLDIERS	ROLE	DIRECTLY	VITAL
VARIABLE	BALANCE	SIMULTANEOUSLY	MARCH	NORMAL	
ANOMALY	INTERNAL	UNUSUAL	CONTRAST	LAPSES	PERIOD OCCUR
REJUVENATES	EQUATION	REQUIRES	FREQUENCY	CONTRAST	POSSIBLE
DORMANT	SITUATION	CIRCUMSTANCES	INTERES	HOURS	

Ordena las palabras anteriores en dos columnas y escribe su posible significado en español. No es necesario que utilices tu diccionario. Podrás trabajar en parejas o individualmente si así lo deseas.

TRANSPARENTE	ESPAÑOL	SEMI- TRANSPARENTE	ESPAÑOL

# How much sleep do we need?



The amount of sleep an individual requires varies from person to person, but most adults average eight hours of sleep.

Sleep plays a vital role in our daily regimen, as during this dormant period, it recharges and rejuvenates weary body organs and tissues, and restores the body to an alert state. A person's lifestyle is another variable in the amount of time he needs to achieve this healthy balance, and to feel well rested upon awakening.

The quality of a person's sleep also factors into the sleep equation. When we drift off to sleep, we either fall into a deep, restful sleep, or into a shallow, light sleep. One who normally requires eight hours of sleep, but sleeps shallowly, will most likely awaken feeling tired. In contrast, if the same individual sleeps fewer hours, but lapses into a state of deep sleep, he may well awaken refreshed and invigorated.

A lucky few can bypass shallow sleep altogether, and fall directly into deep sleep on an as needed basis. Alexander the Great's military prowess may have been due, in part, to his ability to take a "cat nap."

Yet one more variable factors into the amount of sleep we require: that of the brain and of the body sleeping simultaneously. Under normal circumstances, the brain's sleep center blocks off the nerves to the brain and to the body to make sleep possible. The brain has no interest in doing anything, and could not even if it did, because the sleep center has shut down the internal organs, the arms, and the legs. Sometimes, however, the sleep center is unsuccessful in shutting down both the brain and the body at the same time. For example, in times of war, it is not unusual for soldiers suffering from sleep deprivation and from combat fatigue to continue to march, despite the fact that their brains have halted. Thankfully, such a situation is an anomaly, and does not occur with great frequency.

<http://www.coolquiz.com/trivia/explain/docs/sleep.asp>

**SESIÓN 5.** *The tell tale heart*. Texto literario.

**UNIDAD 4.** TLRIID e inglés.

**PROPÓSITO:** Utilizar videos cortos en la clase para introducir el tema, reactivando los conocimientos previos de los alumnos al utilizar caricaturas populares (The Simpsons y Sponge Bob Square Pants) que los estudiantes conocen muy bien y que cuyos cortos están basados en el cuento de Edgar Allan Poe “El corazón delator” ambos tienen una duración aproximada de 5 minutos y están en inglés. La idea es introducir el texto literario en la clase interdisciplinaria de una manera que cree expectación en el alumno.

**MATERIALES:** ejercicios para el alumno, pizarrón, marcadores, marcatextos.  
Texto

**TIEMPO:** 2 horas.

**EVALUACIÓN:** Lectura en voz alta de las distintas versiones de la historia que los alumnos elaboraron a través de la escritura lúdica (aproximadamente 5 equipos leerán su versión) y se harán comentarios en equipos y con el grupo en general. Para la revisión de sus escritos se tomará en cuenta la limpieza en sus trabajos, buena ortografía, redacción clara y coherente. Vocabulario amplio y adecuado para la actividad, uso de lenguaje literario, no oral

**SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:** Es importante considerar que en este punto los alumnos todavía no saben que las caricaturas que verán están basadas en “Corazón Delator”, la idea es iniciar la clase con los videos para crear en ellos la expectativa y que traten de relacionar los dibujos animados con las sesiones anteriores al ser cuestionados sobre los posibles temas de los dibujos animados para la sesión de del día.

Posteriormente se hará una lluvia de ideas en el pizarrón para obtener posibles temas en común, generalmente los alumnos mencionarán la culpa y el remordimiento como posibilidades de tema de los primeros dos cortos (consultar anexos para acceder a los videos). *Lisa’s Rival part 2* de los Simpsons y *Squeaky boots* de Bob Esponja.

Una vez revisados los posibles temas junto con la clase, se formarán equipos de cuatro integrantes y se proyectará un video más, esta vez se trata de una animación basada en el cuento “*The tell tale heart*” para que entre ellos compartan sus opiniones sobre el video. Se les dará un lapso de aproximadamente 20 minutos para que en equipo escriban una posible historia basada en los tres videos que han visto en esta sesión.

El trabajo cooperativo en la clase se fomentará por el profesor al estar monitoreando el trabajo mientras los alumnos escriben sus borradores como una posible versión que englobe los tres videos, es válido que los alumnos lean una y otra vez sus versiones de la historia con sus equipos para hacer los cambios

necesarios para que al fin de los 20 minutos lleguen a una versión final, tomando en cuenta las aportaciones de los 4 alumnos.

Una vez terminados los trabajos, los equipos presentarán su historieta ante la clase y explicarán las razones por las cuáles decidieron utilizar estos personajes y cómo aplicaron las estrategias de vocabulario que aprendieron en clase tanto en lengua materna como en lengua extranjera para comprender los tres videos. El primer equipo en terminar decidirá qué equipo deberá presentar a continuación y se tomará en cuenta como trabajo en clase además se le tomará una participación extra al equipo más creativo en su presentación.

Cabe mencionar que los trabajos se presentarán en español porque se pretende reflejar la comprensión de los videos en ingles a través de estrategias aprendidas en la lengua materna.

**SESIÓN 6.** *The tell tale heart*. Texto literario.

**UNIDAD 4.** TLRIID e inglés.

**PROPÓSITO:** - Que el alumno sea capaz de reconocer las palabras parecidas al español (cognados) aplicando los conocimientos de las sesiones anteriores para alcanzar una mejor comprensión de un texto literario. Trabajar la lectura de relatos (cuento de misterio) “The tell-tale heart” de Edgar Allan Poe. El profesor presentará el vocabulario meta y las estrategias de inferencia de vocabulario aplicadas al vocabulario parecido al español.

**MATERIALES:** ejercicios para el alumno, pizarrón, marcadores, marcatextos, hojas para el alumno, proyector, diccionario bilingüe.

**TIEMPO:** 2 horas.

**EVALUACIÓN:** La evaluación se hará mediante hojas de trabajo para resolver en clase. La clase se dará en inglés y en español debido a la interdisciplinariedad de las materias de TLRIID e inglés, en las cuales se maneja el texto narrativo en paralelo con las estrategias de lectura de comprensión de textos por medio de la estrategia de vocabulario presentada durante la clase.

**SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:** En la primera actividad se hará uso intensivo de las estrategias de vocabulario, inferencia de palabras desconocidas, tolerancia a la incertidumbre. En la siguiente actividad se hará uso de las imágenes para introducir el vocabulario. En la hoja del alumno deberán escribir su interpretación de cada imagen para luego comentarlas en grupo.

El profesor inicia la siguiente actividad escribiendo en el pizarrón las palabras **HORROR STORIES**. Se inicia una lluvia de ideas alrededor del concepto mientras el profesor escribe las palabras propuestas por los alumnos.

El profesor toma algunas palabras de las que propusieron los alumnos que sean cognados como HORROR y agrega algunos más para reactivar el conocimiento previo de las sesiones anteriores preguntando a los alumnos lo que es un cognado. Posteriormente escribirá algunos otros para ejemplificar más a fondo los tipos de cognado, buscando ejemplos de palabras transparentes y semitransparentes (aquellas que se escriben parecido pero no igual y que suenan un poco distinto pero aun así pueden reconocerse porque su significado no varía. Presentación de palabras transparentes, semitransparentes (cognados y falsos cognados) y su utilidad en la comprensión de textos literarios. Se explicará la estrategia de vocabulario para comprensión de textos literarios en inglés y se presentará el texto posteriormente en donde los alumnos deberán buscar las palabras parecidas al español y escribirán su significado en la tabla que se presenta como hoja de trabajo. Debido a la extensión del texto, se dividirá en cinco partes, de manera en que los alumnos trabajarán en equipos para leer y encontrar los cognados en el texto. Cada integrante del equipo deberá leer una sección y después lo integrará con el resto y el equipo analizará el texto completo antes de que se revise junto con el resto del grupo, dando oportunidad a que comparen las palabras encontradas no solo a nivel de equipo, sino a nivel grupal.





**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
NAUCALPAN**

**NAME:** \_\_\_\_\_

**WORKSHEET 1.**

**Look at the following pictures and write a word that describes it on the lines.**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_





# **THE TELL TALE HEART By Edgar Allan Poe.**



TRUE! - nervous - very, very dreadfully nervous I had been and am; but why will you say that I am mad? The disease had sharpened my senses - not destroyed - not dulled them. Above all was the sense of hearing acute. I heard all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How, then, am I mad? Hearken! and observe how healthily - how calmly I can tell you the whole story.

It is impossible to say how first the idea entered my brain; but once conceived, it haunted me day and night. Object there was none. Passion there was none. I loved the old man. He had never wronged me. He had never given me insult. For his gold I had no desire. I think it was his eye! yes, it was this! He had the eye of a vulture - a pale blue eye, with a film over it. Whenever it fell upon me, my blood ran cold; and so by degrees - very gradually - I made up my mind to take the life of the old man, and thus rid myself of the eye forever.

Now this is the point. You fancy me mad. Madmen know nothing. But you should have seen me. You should have seen how wisely I proceeded - with what caution - with what foresight - with what dissimulation I went to work! I was never kinder to the old man than during the whole week before I killed him. And every night, about midnight, I turned the latch of his door and opened it - oh so gently! And then, when I had made an opening sufficient for my head, I put in a dark lantern, all closed, closed, that no light shone out, and then I thrust in my head. Oh, you would have laughed to see how cunningly I thrust it in! I moved it slowly - very, very slowly, so that I might not disturb the old man's sleep. It took me an hour to place my whole head within the opening so far that I could see him as he lay upon his bed. Ha! would a madman have been so wise as this, And then, when my head was well in the room, I undid the lantern cautiously-oh, so cautiously - cautiously (for the hinges creaked) - I undid it just so much that a single thin ray fell upon the vulture eye. And this I did for seven long nights - every night just at midnight - but I found the eye always closed; and so it was impossible to do the work;

for it was not the old man who vexed me, but his Evil Eye. And every morning, when the day broke, I went boldly into the chamber, and spoke courageously to him, calling him by name in a hearty tone, and inquiring how he has passed the night. So you see he would have been a very profound old man, indeed, to suspect that every night, just at twelve, I looked in upon him while he slept.

Upon the eighth night I was more than usually cautious in opening the door. A watch's minute hand moves more quickly than did mine. Never before that night had I felt the extent of my own powers - of my sagacity. I could scarcely contain my feelings of triumph. To think that there I was, opening the door, little by little, and he not even to dream of my secret deeds or thoughts. I fairly chuckled at the idea; and perhaps he heard me; for he moved on the bed suddenly, as if startled. Now you may think that I drew back - but no. His room was as black as pitch with the thick darkness, (for the shutters were close fastened, through fear of robbers,) and so I knew that he could not see the opening of the door, and I kept pushing it on steadily, steadily.



I had my head in, and was about to open the lantern, when my thumb slipped upon the tin fastening, and the old man sprang up in bed, crying out - "Who's there?"

I kept quite still and said nothing. For a whole hour I did not move a muscle, and in the meantime I did not hear him lie down. He was still sitting up in the bed listening; - just as I have done, night after night, hearkening to the death watches in the wall.

Presently I heard a slight groan, and I knew it was the groan of mortal terror. It was not a groan of pain or of grief - oh, no! - it was the low stifled sound that arises from the bottom of the soul when overcharged with awe. I knew the sound well. Many a night, just at midnight, when all the world slept, it has welled up from my own bosom, deepening, with its dreadful echo, the terrors that distracted me. I say I knew it well. I knew what the old man felt, and pitied him, although I chuckled at heart. I knew that he had been lying awake ever since the first slight noise, when he had turned in the bed. His fears had been ever since growing upon him. He had been trying to fancy them causeless, but could not. He had been saying to himself - "It is nothing but the wind in the chimney - it is only a mouse crossing the floor," or "It is merely a cricket which has made a single chirp." Yes, he had been trying to



comfort himself with these suppositions: but he had found all in vain. All in vain; because Death, in approaching him had stalked with his black shadow before him, and enveloped the victim. And it was the mournful influence of the unperceived shadow that caused him to feel - although he neither saw nor heard - to feel the presence of my head within the room.

When I had waited a long time, very patiently, without hearing him lie down, I resolved to open a little - a very, very little crevice in the lantern. So I opened it - you cannot imagine how stealthily, stealthily - until, at length a simple dim ray, like the thread of the spider, shot from out the crevice and fell full upon the vulture eye.

It was open - wide, wide open - and I grew furious as I gazed upon it. I saw it with perfect distinctness - all a dull blue, with a hideous veil over it that chilled the very marrow in my bones; but I could see nothing else of the old man's face or person: for I had directed the ray as if by instinct, precisely upon the damned spot.

And have I not told you that what you mistake for madness is but over-acuteness of the sense? - now, I say, there came to my ears a low, dull, quick sound, such as a watch makes when enveloped in cotton. I knew that sound well, too. It was the beating of the old man's heart. It increased my fury, as the beating of a drum stimulates the soldier into courage.

But even yet I refrained and kept still. I scarcely breathed. I held the lantern motionless. I tried how steadily I could maintain the ray upon the eve. Meantime the hellish tattoo of the heart increased. It grew quicker and quicker, and louder and louder every instant. The old man's terror must have been extreme! It grew louder, I say, louder every moment! - do you mark me well I have told you that I am nervous: so I am. And now at the dead hour of the night, amid the dreadful silence of that old house, so strange a noise as this excited me to uncontrollable terror. Yet, for some minutes longer I refrained and stood still. But the beating grew louder, louder! I thought the heart must burst. And now a new anxiety seized me - the sound would be heard by a neighbor! The old man's hour had come! With a loud yell, I threw open the lantern and leaped into the room. He shrieked once - once only. In an instant I dragged him to the floor, and pulled the heavy bed over him. I then smiled gaily, to find the deed so far done. But, for many minutes, the

heart beat on with a muffled sound. This, however, did not vex me; it would not be heard through the wall. At length it ceased. The old man was dead. I removed the bed and examined the corpse. Yes, he was stone, stone dead. I placed my hand upon the heart and held it there many minutes. There was no pulsation. He was stone dead. His eye would trouble me no more.

If still you think me mad, you will think so no longer when I describe the wise precautions I took for the concealment of the body. The night waned, and I worked hastily, but in silence. First of all I dismembered the corpse. I cut off the head and the arms and the legs.

I then took up three planks from the flooring of the chamber, and deposited all between the scantlings. I then replaced the boards so cleverly, so cunningly, that no human eye - not even his - could have detected anything wrong. There was nothing to wash out - no stain of any kind - no blood-spot whatever. I had been too wary for that. A tub had caught all - ha! ha!

When I had made an end of these labors, it was four o'clock - still dark as midnight. As the bell sounded the hour, there came a knocking at the street door. I went down to open it with a light heart, - for what had I now to fear? There entered three men, who introduced themselves, with perfect suavity, as officers of the police. A shriek had been heard by a neighbor during the night; suspicion of foul play had been aroused; information had been lodged at the police office, and they (the officers) had been deputed to search the premises.

I smiled, - for what had I to fear? I bade the gentlemen welcome. The shriek, I said, was my own in a dream. The old man, I mentioned, was absent in the country. I took my visitors all over the house. I bade them search - search well. I led them, at length, to his chamber. I showed them his treasures, secure, undisturbed. In the enthusiasm of my confidence, I brought chairs into the room, and desired them here to rest from their fatigues, while I myself, in the wild audacity of my perfect triumph, placed my own seat upon the very spot beneath which reposed the corpse of the victim.

The officers were satisfied. My manner had convinced them. I was singularly at ease. They sat, and while I answered cheerily, they chatted of familiar things. But, ere long, I felt myself getting pale and wished them gone. My head ached, and I fancied a ringing in my ears: but still they sat and still chatted. The ringing became more distinct: - It continued and became more

distinct: I talked more freely to get rid of the feeling: but it continued and gained definiteness - until, at length, I found that the noise was not within my ears.



No doubt I now grew *very* pale; - but I talked more fluently, and with a heightened voice. Yet the sound increased - and what could I do? It was a low, dull, quick sound - much such a sound as a watch makes when enveloped in cotton. I gasped for breath - and yet the officers heard it not. I talked more quickly - more vehemently; but the noise steadily increased. I arose and argued about trifles, in a high key and with violent gesticulations; but the noise steadily increased. Why would they not be gone? I paced the floor to and fro with heavy strides, as if excited to fury by the observations of the men - but the noise steadily increased. Oh God! what could I do? I foamed - I raved - I swore! I swung the chair upon which I had been sitting, and grated it upon the boards, but the noise arose over all and continually increased. It grew louder - louder - louder! And still the men chatted pleasantly, and smiled. Was it possible they heard not? Almighty God! - no, no! They heard! - they suspected! - they knew! - they were making a mockery of my horror!-this I thought, and this I think. But anything was better than this agony! Anything was more tolerable than this derision! I could bear those hypocritical smiles no longer! I felt that I must scream or die! and now - again! - hark! louder! louder! louder! louder!

"Villains!" I shrieked, "dissemble no more! I admit the deed! - tear up the planks! here, here! - It is the beating of his hideous heart!"



CLAVE DE RESPUESTAS A LOS  
COGNADOS



## **THE TELL TALE HEART By Edgar Allan Poe.**

TRUE! - **nervous** - very, very dreadfully **nervous** I had been and am; but why will you say that I am mad? The disease had sharpened my **senses** - not **destroyed** - not dulled them. Above all was the **sense** of hearing acute. I heard all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How, then, am I mad? Hearken! and **observe** how healthily - how **calmly** I can tell you the whole **story**.

It is **impossible** to say how first the **idea** **entered** my brain; but once **conceived**, it haunted me day and night. Object there was none. **Passion** there was none. I loved the old man. He had never wronged me. He had never given me **insult**. For his gold I had no **desire**. I think it was his eye! yes, it was this! He had the eye of a vulture - a **pale** blue eye, with a film over it. Whenever it fell upon me, my blood ran cold; and so by degrees - very **gradually** - I made up my mind to take the life of the old man, and thus rid myself of the eye forever.

Now this is the point. You fancy me mad. Madmen know nothing. But you should have seen me. You should have seen how wisely I **proceeded** - with what **caution** - with what foresight - with what **dissimulation** I went to work! I was never kinder to the old man than during the whole week before I killed him. And every night, about midnight, I turned the latch of his door and opened it - oh so gently! And then, when I had made an opening **sufficient** for my head, I put in a dark **lantern**, all closed, closed, that no light shone out, and then I thrust in my head. Oh, you would have laughed to see how cunningly I thrust it in! I moved it slowly - very, very slowly, so that I might not **disturb** the old man's sleep. It took me an **hour** to place my whole head within the opening so far that I could see him as he lay upon his bed. Ha! would a madman have been so wise as this, And then, when my head was well in the room, I undid the **lantern** cautiously-oh, so cautiously - cautiously (for the



hinges creaked) - I undid it just so much that a single thin ray fell upon the vulture eye. And this I did for seven long nights - every night just at midnight - but I found the eye always closed; and so it was impossible to do the work; for it was not the old man who vexed me, but his Evil Eye. And every morning, when the day broke, I went boldly into the chamber, and spoke courageously to him, calling him by name in a hearty tone, and inquiring how he has passed the night. So you see he would have been a very profound old man, indeed, to suspect that every night, just at twelve, I looked in upon him while he slept.

Upon the eighth night I was more than usually cautious in opening the door. A watch's minute hand moves more quickly than did mine. Never before that night had I felt the extent of my own powers - of my sagacity. I could scarcely contain my feelings of triumph. To think that there I was, opening the door, little by little, and he not even to dream of my secret deeds or thoughts. I fairly chuckled at the idea; and perhaps he heard me; for he moved on the bed suddenly, as if startled. Now you may think that I drew back - but no.



His room was as black as pitch with the thick darkness, (for the shutters were close fastened, through fear of robbers,) and so I knew that he could not see the opening of the door, and I kept pushing it on steadily, steadily.

I had my head in, and was about to open the lantern, when my thumb slipped upon the tin fastening, and the old man sprang up in bed, crying out - "Who's there?"

I kept quite still and said nothing. For a whole hour I did not move a muscle, and in the meantime I did not hear him lie down. He was still sitting up in the bed listening; - just as I have done, night after night, hearkening to the death watches in the wall.

Presently I heard a slight groan, and I knew it was the groan of mortal terror. It was not a groan of pain or of grief - oh, no! - it was the low stifled sound that arises from the bottom of the soul when overcharged with awe. I knew the sound well. Many a night, just at midnight, when all the world slept, it has welled up from my own bosom, deepening, with its dreadful echo, the terrors that distracted me. I say I knew it well. I knew what the old man felt, and pitied him, although I chuckled at heart. I knew that he had been lying awake ever since the first slight noise, when he had turned in the bed. His



fears had been ever since growing upon him. He had been trying to fancy them causeless, but could not. He had been saying to himself - "It is nothing but the wind in the chimney - it is only a mouse crossing the floor," or "It is merely a cricket which has made a single chirp." Yes, he had been trying to comfort himself with these suppositions: but he had found all in vain. All in vain; because Death, in approaching him had stalked with his black shadow before him, and enveloped the victim. And it was the mournful influence of the unperceived shadow that caused him to feel - although he neither saw nor heard - to feel the presence of my head within the room.

When I had waited a long time, very patiently, without hearing him lie down, I resolved to open a little - a very, very little crevice in the lantern. So I opened it - you cannot imagine how stealthily, stealthily - until, at length a simple dim ray, like the thread of the spider, shot from out the crevice and fell full upon the vulture eye.

It was open - wide, wide open - and I grew furious as I gazed upon it. I saw it with perfect distinctness - all a dull blue, with a hideous veil over it that chilled the very marrow in my bones; but I could see nothing else of the old man's face or person: for I had directed the ray as if by instinct, precisely upon the damned spot.

And have I not told you that what you mistake for madness is but over-acuteness of the sense? - now, I say, there came to my ears a low, dull, quick sound, such as a watch makes when enveloped in cotton. I knew that sound well, too. It was the beating of the old man's heart. It increased my fury, as the beating of a drum stimulates the soldier into courage.

But even yet I refrained and kept still. I scarcely breathed. I held the lantern motionless. I tried how steadily I could maintain the ray upon the eve. Meantime the hellish tattoo of the heart increased. It grew quicker and quicker, and louder and louder every instant. The old man's terror must have been extreme! It grew louder, I say, louder every moment! - do you mark me well I have told you that I am nervous: so I am. And now at the dead hour of the night, amid the dreadful silence of that old house, so strange a noise as this excited me to uncontrollable terror. Yet, for some minutes longer I refrained and stood still. But the beating grew louder, louder! I thought the heart must burst. And now a new anxiety seized me - the sound would be

heard by a neighbor! The old man's hour had come! With a loud yell, I threw open the lantern and leaped into the room. He shrieked once - once only. In an **instant** I dragged him to the floor, and pulled the heavy bed over him. I then smiled gaily, to find the deed so far done. But, for many **minutes**, the heart beat on with a muffled sound. This, however, did not vex me; it would not be heard through the wall. At length it **ceased**. The old man was dead. I **removed** the bed and **examined** the **corpse**. Yes, he was stone, stone dead. I placed my hand upon the heart and held it there many **minutes**. There was no **pulsation**. He was stone dead. His eye would trouble me no more.

If still you think me mad, you will think so no longer when I **describe** the wise **precautions** I took for the **concealment** of the body. The night waned, and I worked hastily, but in **silence**. First of all I **dismembered** the **corpse**. I cut off the head and the arms and the legs.

I then took up three planks from the flooring of the chamber, and **deposited** all between the scantlings. I then **replaced** the boards so cleverly, so cunningly, that no **human** eye - not even his - could have **detected** any thing wrong. There was nothing to wash out - no stain of any kind - no blood-spot whatever. I had been too wary for that. A tub had caught all - ha! ha!

When I had made an end of these **labors**, it was four o'clock - still dark as midnight. As the bell sounded the **hour**, there came a knocking at the street door. I went down to open it with a light heart, - for what had I now to fear? There **entered** three men, who introduced themselves, with **perfect suavity**, as **officers** of the **police**. A shriek had been heard by a neighbor during the night; **suspicion** of foul play had been aroused; **information** had been lodged at the **police office**, and they (the **officers**) had been deputed to search the **premises**.

I smiled, - for what had I to fear? I bade the gentlemen welcome. The shriek, I said, was my own in a dream. The old man, I **mentioned**, was **absent** in the country. I took my **visitors** all over the house. I bade them search - search well. I led them, at length, to his chamber. I showed them his treasures, secure, undisturbed. In the **enthusiasm** of my **confidence**, I brought chairs into the room, and **desired** them here to **rest** from their **fatigues**, while I myself, in the wild **audacity** of my **perfect triumph**, placed my own seat upon the very spot beneath which **reposed** the **corpse** of the **victim**.

The **officers** were **satisfied**. My manner had **convinced** them. I was **singularly** at ease. They sat, and while I answered cheerily, they chatted of

familiar things. But, ere long, I felt myself getting pale and wished them gone. My head ached, and I fancied a ringing in my ears: but still they sat and still chatted. The ringing became more distinct: - It continued and became more distinct: I talked more freely to get rid of the feeling: but it continued and gained definiteness - until, at length, I found that the noise was not within my ears.

No doubt I now grew very pale; - but I talked more fluently, and with a heightened voice. Yet the sound increased - and what could I do? It was a low, dull, quick sound - much such a sound as a watch makes when enveloped in cotton. I gasped for breath - and yet the officers heard it not. I talked more quickly - more vehemently; but the noise steadily increased. I arose and argued about trifles, in a high key and with violent gesticulations; but the noise steadily increased. Why would they not be gone? I paced the floor to and fro with heavy strides, as if excited to fury by the observations of the men - but the noise steadily increased. Oh God! what could I do? I foamed - I raved - I swore! I swung the chair upon which I had been sitting, and grated it upon the boards, but the noise arose over all and continually increased. It grew louder - louder - louder! And still the men chatted pleasantly, and smiled. Was it possible they heard not? Almighty God! - no, no! They heard! - they suspected! - they knew! - they were making a mockery of my horror! - this I thought, and this I think. But anything was better than this agony! Anything was more tolerable than this derision! I could bear those hypocritical smiles no longer! I felt that I must scream or die! and now - again! - hark! louder! louder! louder! louder!

"Villains!" I shrieked, "dissemble no more! I admit the deed! - tear up the planks! here, here! - It is the beating of his hideous heart!"

**SESIÓN 7.** El cómic como estrategia didáctica aplicable en la escritura creativa y en la comprensión de lectura.

**UNIDAD 4:**TLRIID e inglés

**PROPÓSITO:** Al finalizar esta sesión se espera que los alumnos sean capaces de elaborar una historieta basada en el cuento “Corazón Delator” de Edgar Allan Poe retomando las estrategias aprendidas a lo largo de las sesiones anteriores y transfiriendo aquellas que le permitan una mejor comprensión del texto escrito en su lengua original. Para retomar el tema de la sesión anterior se hará uso de dos videos que cuentan la historia en inglés y en español.

**MATERIALES:** Texto en inglés “*The tell tale heart*”, videos basados en el cuento, video sobre la elaboración del cómic y sus elementos.

**EVALUACION.-** El comic es el producto final de la secuencia didáctica. Se espera que los alumnos utilicen las estrategias aprendidas y logren producir una historia original basada en el cuento pero con sus propios personajes en una versión bilingüe español/inglés. El producto final será evaluado para calificar la unidad 4 de TLRIID e inglés, por lo que la evaluación del mismo se hará con base en la originalidad en la creación de sus personajes, su guión, el colorido y distribución de las imágenes, respetando los parámetros de la creación de historietas. Se les dará como plazo una semana para terminar su cómic y hacer su presentación formal ante el grupo.

**SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:** Los alumnos analizarán las características de un comic o historieta. Compararán los videos basados en “El corazón delator” con sus ideas bosquejadas en las sesiones anteriores para ahora comenzar a desarrollar su propia historieta con personajes originales. El profesor presentará ante la clase el procedimiento para elaborar un cómic. Desde la elaboración del guión, la creación de personajes hasta la forma de acomodar las viñetas, los globos de diálogo, las onomatopeyas, etc. En sus equipos, los alumnos comentarán y compararán las versiones del video que han visto hasta el momento, tomando en cuenta el que vieron en la sesión anterior en la que se presenta el cuento en su versión completa. Las caricaturas utilizadas en sesiones anteriores podrán servir como inspiración para la creación de sus personajes.

Para finalizar, los equipos deberán comenzar a planear su propia versión moderna adaptada a una historieta para practicar su escritura en español y en inglés. Podrán dibujar sus propios personajes o tomar personajes conocidos de historietas populares para desarrollar su propia versión de la historia. Cabe destacar que en todas las actividades se hará una valoración formativa, monitoreando el trabajo y dando retroalimentación, apoyo y promoción de la reflexión cuando sea necesario. En esta sesión se preparará el primer boceto para la elaboración de un cómic basado en el tema de la culpa o temas relacionados con el cuento en el que se ha centrado todo el trabajo hasta ahora.

Se trata de una adaptación similar a las presentadas en video sobre el cuento “El corazón delator” Cada equipo presentará su historieta ante la clase al final de la unidad cuatro de las materias de TLRIID e inglés, tomando en cuenta todas las

estrategias desarrolladas a lo largo de las sesiones descritas anteriormente. Al tener un plazo de una semana para la entrega de sus productos finales se revisarán los guiones cada tercer día para que en caso de ser necesario se hagan las correcciones pertinentes y se estarán monitoreando y los avances en sus trabajos, cuidando el estilo en la redacción, la creación de los personajes, la limpieza en sus trabajos y posteriormente la presentación de la versión final de su trabajo.

### **¿Por qué el cómic como producto final de la secuencia didáctica?**

Una de las principales razones para utilizar imágenes como producto final es la motivación que le genera a los alumnos el hecho de poder crear algo totalmente distinto y original apoyándose en lo aprendido en las sesiones anteriores y que, aparentemente, no tiene mucha relación con los temas vistos. Este proyecto podría ayudar a los estudiantes a tener una mejor actitud hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y a su vez, a valorar la lengua materna. Otra razón para utilizar la imagen como medio de expresión es el hecho de que en la vida diaria estamos constantemente rodeados por estímulos visuales que se utilizan para informarnos, advertirnos de un peligro, transmitir mensajes o simplemente nos evocan momentos de nuestra vida. Está claro que las imágenes provocan estímulos y estos estímulos nos activan el intelecto de una u otra manera.

En muchos de los enfoques y métodos de enseñanza a lo largo de la historia se han utilizado imágenes, no sólo como un apoyo a la clase comunicativa sino para

ofrecer un enriquecimiento a las posibilidades metodológicas que la imagen puede dar dentro del aula, especialmente en el aprendizaje de vocabulario.

En el entorno del bachillerato, el aprendizaje se trata de activar no sólo los conocimientos, sino también la parte afectiva dentro de un contexto determinado, de manera que ayude a fomentar no sólo las relaciones afectivas dentro del grupo, sino a potenciar aspectos personales que puedan estar ligados de forma interdisciplinar con otras asignaturas, como lo son en este caso las relacionadas con la lengua, TLRIID e inglés. Al tener la oportunidad de crear algo completamente nuevo a partir de su conocimiento, se pretende que el aprendizaje del alumno sea más significativo y duradero, puesto que el recuerdo contextualizado ayuda al progreso de aprendizaje de una lengua extranjera, tal como se vivió en el aprendizaje de la lengua materna.

La creación de personajes e historias cortas resultan propicias para utilizar la imagen como método de enseñanza, debido a que el propio contexto nos ayuda a reflejar una realidad, en la mayoría de los casos más cercana que la que podría ofrecer un texto creado por los alumnos, ya que debido a su nivel de principiantes en la lengua extranjera. Se espera que el contexto representado en una imagen tenga cierto contenido gramatical, léxico y cultural, lo que ayudará al estudiante a recibir, entender y posteriormente producir lo que ha aprendido. La mezcla entre utilizar dibujos como imagen y el complementar éstos con historias o relatos breves, sobre un tema específico, como en el caso de la culpa, nos lleva al manejo del cómic como recurso para crear un entorno ameno y relajado, fomentar el trabajo en equipo y explotar la creatividad de los alumnos.



Si a ello le añadimos un marco de referencia en un campo de estudio específico, en este caso la lectura en inglés, los textos literarios, la creación de personajes e historias, nos encontramos con que los estudiantes asimilan la lengua como objeto de estudio casi sin darse cuenta. Se pretende que la creación de un cómic o historieta resulte una actividad dinámica y divertida, que permita aumentar su interés y potenciar su capacidad de observación y creación.

Desde un enfoque teórico, el trabajar con la imagen para diseñar y crear una historia contextualizada como modelo de aprendizaje y aprovechando la interdisciplinariedad entre las asignaturas de TLRIID e inglés es una aproximación cognitiva de procesamiento para el análisis de contenidos de la lengua a través de una tarea específica que eventualmente ayude positivamente al aprendizaje del alumno.

**SESIÓN 8.-** *Presentación de los productos finales.* En esta última sesión los alumnos presentarán sus trabajos finales ante la clase haciendo uso de la narrativa para contar su historia basada en todas las clases descritas anteriormente. Se reflexionará sobre lo aprendido en la secuencia didáctica y cómo se logró la interdisciplinariedad entre las asignaturas de TLRIID e inglés a través de las actividades realizadas a lo largo de la unidad.

## CONCLUSIONES

Una gran cantidad de alumnos del bachillerato cursan la educación básica y pasan a la educación media superior -- e incluso a la superior -- sin haber adquirido o desarrollado las habilidades básicas para comprender lo que leen, lo cual deriva en problemas para la identificación de ideas principales y secundarias, jerarquización y organización de la información y en la abstracción de conceptos.

Esta falta de dominio de las estrategias de lectura en lengua materna se hace más evidente en el aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que se considera necesaria una intervención pedagógica a partir de la lengua materna para transferir las estrategias de lectura a la lengua extranjera y así beneficiar la comprensión en ambas a través del uso consciente de estrategias básicas de lectura.

Dado que el proceso de lectura es complejo tanto en lengua materna como en lengua extranjera como se describió a través de la teoría del aprendizaje de la lectura en el segundo capítulo, la secuencia aquí propuesta pretende ser un apoyo aplicable tanto en la clase de TLRIID como en clase de inglés y está dirigida a alumnos del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades como un primer acercamiento al trabajo interdisciplinario entre ambas asignaturas.

La intervención pedagógica tiene como base el enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas, tal como lo dicta el modelo educativo del CCH, ya que dicho enfoque, tiene como meta la comprensión e interpretación de textos tanto en

español como en lengua extranjera (ya sea inglés o francés) a través del método inductivo en ambas lenguas.

Se espera que las habilidades que adquieran los alumnos a través de las estrategias de comprensión de textos tiendan a desarrollar en ellos operaciones mentales tales como el reconocimiento y jerarquización de ideas, la elaboración de resúmenes o síntesis de la información obtenida a partir de la lectura y la comprensión de la esencia del texto a nivel global.

Se pretende que el alumno llegue finalmente a lograr un análisis de la información del texto para así crear imágenes mentales para construir una relación y al mismo tiempo llegue a crear un contraste con sus conocimientos previos, para que de esta manera logre formularse hipótesis sobre lo que está leyendo, emitir opiniones o juicios sobre el tema y como fin último, relacionar el texto propuesto con el mundo en el que se desarrolla.

Es deseable que todas las habilidades anteriores estén ligadas con los niveles de comprensión lectora que los alumnos vayan aprendiendo en su lengua materna para que posteriormente sean capaces de transferirlas a la lengua extranjera y así crear redes entre ambas lenguas, aprovechando estrategias ya existentes en español pero que encontraban en desuso o desarrollando nuevas estrategias.

El análisis contrastivo de los programas actuales de las materias dedicadas al lenguaje y comunicación, TLRIID e inglés fue fundamental para identificar los puntos de contacto entre ambos y así lograr que la propuesta fuera a su vez interdisciplinaria.

La labor docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades no debería limitarse a proporcionar al alumno sólo la instrucción necesaria sobre la asignatura que se enseña, sino también debe considerarse primordial proporcionar al alumno las bases adecuadas para que interprete su entorno de manera significativa, a través del desarrollo de habilidades que le permitan acceder a nueva información haciendo uso de su conocimiento previo y con la ayuda de sus compañeros y profesor para que al final el alumno pueda formar un criterio propio sobre lo aprendido, con base en el Modelo Educativo del CCH, que tiene como finalidad la de formar estudiantes responsables de su propio aprendizaje, quienes bajo la guía de su profesor logren construir conocimientos que le ayudarán a conocer y valorar su entorno.

En términos generales a través del trabajo de investigación, análisis y práctica se llegó a las siguientes conclusiones:

- El papel del profesor como facilitador del aprendizaje es fundamental en el bachillerato, debido a que a través de su acción orientadora el adolescente será capaz de dirigir sus esfuerzos hacia objetivos reales y que le sean de utilidad en su vida diaria y eventualmente en su formación universitaria.
- La guía del profesor es insustituible para formar en los alumnos la capacidad de autorregulación, metacognición y conciencia del aprendizaje.
- La labor docente no puede limitarse al aspecto puramente académico, sino también debe abarcar aspectos fundamentales en la educación como el fomentar actitudes y valores en los alumnos.

- Como parte de la responsabilidad del profesor, se encuentra el promover la interacción social en el aula con la finalidad de que el alumno logre aplicar en su vida diaria la interiorización de la cultura como parte de una educación integral, es decir, la interiorización del conocimiento.
- La mediación del profesor en la clase permite alcanzar un equilibrio entre el pensamiento formal y la realidad del alumno. A través de esta mediación, es posible la interacción social, el trabajo colaborativo y colegiado, fomenta la participación del alumno y permite la corrección en el momento oportuno, gracias a que el alumno se encuentra abierto y confiado.
- El contexto social y cultural del alumno juega un papel muy importante en el aprendizaje. Una vez más, es responsabilidad del profesor considerar la realidad actual de los estudiantes, tener una idea de sus gustos, sus tendencias y sus necesidades para así elegir los materiales que les puedan ayudar a activar sus conocimientos previos. En el caso de los videos seleccionados para las actividades, se buscó traer al salón de clases aquellos materiales que les evocaran algo a los alumnos y no sólo algo relacionado con el tema, lo cual sirvió de inspiración para crear sus propios personajes e historias de manera efectiva.
- El ejercicio de autodiagnóstico en los estudiantes a este nivel es vital para hacer un análisis de los alcances y las limitaciones antes de aplicar cualquier intervención pedagógica. Éste beneficia tanto al profesor para el diseño de las actividades, como al alumno, para conocer sus avances o reconocer sus debilidades en cuanto a las asignaturas relacionadas con la lengua, sea ésta materna o extranjera.

- El hecho de que los estudiantes conozcan el objetivo de las actividades que están realizando en clase, les permite involucrarse de manera mucho más significativa en el trabajo tanto en equipo como individual.
- El sentido de utilidad práctica de un ejercicio y la motivación para alcanzar un objetivo proporciona seguridad en el alumno.
- El trabajo en equipo fomenta al mismo tiempo el sentido de pertenencia al conocer su papel en el trabajo colaborativo, así, es posible hacer valer su opinión, demostrar sus talentos (dibujar, crear personajes, etc.) y fundamentalmente crear una Zona de Desarrollo próximo junto con sus compañeros.
- El producto final resultó una oportunidad para que el alumno valorara su trabajo a través de algo tangible, explotara su creatividad y al mismo tiempo aplicara la información recién obtenida para transformar su realidad.
- El trabajo en equipo fue fundamental para lograr un trabajo exitoso y que a la vez todos disfrutaran, de manera que se cumpliera con los fundamentos del Modelo Educativo del CCH: Los alumnos interactuaron con el objeto de conocimiento, en este caso, la lengua (Piaget), interactuaron con compañeros y profesor de manera cooperativa (Vygotsky) y finalmente, el cómic como producto final resultó algo completamente nuevo a partir de la aplicación de su conocimiento previo y de las estrategias recién aprendidas y aplicadas para la construcción de un producto original y significativo.  
(Ausubel)

# ANEXOS

OBJETIVOS	TEMAS	ACTIVIDADES	MATERIALES	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>Al final de la sesión el alumno será capaz de:</p> <p>Utilizar efectivamente estrategias cognitivas y metacognitivas.</p> <p>Reconocer las debilidades y fortalezas individuales encontradas a través de las actividades realizadas en clase.</p> <p>Con base en el análisis de sus fortalezas y debilidades, modificará su auto-percepción y aplicará estrategias más adecuadas a sus necesidades.</p> <p>Encontrar la utilidad de la autorregulación en el propio aprendizaje y su aplicación en otras materias.</p>	<p>La velocidad y comprensión lectora.</p> <p>Auto-diagnóstico de velocidad lectora.</p> <p>Auto-diagnóstico de comprensión lectora.</p> <p>Texto: "El ruiseñor y la rosa" de Oscar Wilde.</p>	<p>El profesor presentará a los alumnos un texto en español "El ruiseñor y la rosa" en fotocopias. Los alumnos trabajarán de manera individual en una primera lectura de auto-diagnóstico, en la que cronometrarán su tiempo en minutos y segundos que les tomó leer el texto completo y comprenderlo. Al final del texto deberán anotar los minutos y segundos que les tomó leer el texto. El promedio de palabras en el texto es de 2000.</p> <p>A continuación el profesor cuestionará a los alumnos sobre lo que entendieron del texto a través del cuestionario:</p> <p>Los alumnos devolverán las copias del texto para que no puedan ser consultadas de nuevo, ahora deberán contestar el cuestionario de manera individual, para ello contarán con 10 minutos y no podrán comentar con otros compañeros; se trata de que ellos puedan medir tanto su velocidad como su comprensión del texto. Pasados los 10 minutos, el profesor pedirá a los alumnos que se intercambien con un compañero sus cuestionarios y dará las respuestas para que se califiquen unos a otros. También proporcionará la siguiente escala: De 1 a 4 respuestas correctas entre 10 y 12 minutos= DEFICIENTE de 5 a 6 respuestas acertadas entre 8 y 10 minutos= SUFICIENTE y 7 respuestas correctas entre 5 y 7 minutos = EXCELENTE</p> <p>De esta forma los alumnos habrán auto evaluado su velocidad y su comprensión lectora, de manera que podrán detectar problemas en las estrategias que aplicaron al leer el texto. El profesor devolverá los textos para una segunda lectura pero esta vez más consciente, detenida y aplicando las estrategias de comprensión de sesiones anteriores.</p> <p>Para cerrar la clase, se hará una reflexión sobre lo que es para qué sirve la autorregulación, los alumnos opinarán sobre cómo pueden aplicarla en otras materias y qué tan importante es para su vida estudiantil. Se les pedirá que escriban las que consideran sus debilidades en la lectura, cuáles son sus fortalezas y de alguna manera cuáles son sus conclusiones después del ejercicio.</p>	<p>Pizarrón.</p> <p>Marcadores.</p> <p>Texto en fotocopias para cada alumno de "El ruiseñor y la rosa" de Oscar Wilde.</p> <p>Cuestionario en fotocopias para cada alumno.</p>	<p>El alumno entregará sus ejercicios al profesor al final de esta sesión, lo cual formará parte de la evaluación de la unidad.</p> <p>Las reflexiones finales serán sólo un complemento y servirán como retroalimentación para el profesor.</p>	<p>1 hora 30 minutos.</p>



OBJETIVOS	TEMAS	ACTIVIDADES	MATERIALES	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>Al final de la sesión el alumno: Será capaz de comprender el sentido de un texto escrito en lengua extranjera por medio de las palabras parecidas al español pero con un grado de dificultad mayor.</p> <p>Activará sus conocimientos previos sobre aprendido en la sesión anterior sobre los cognados y su importancia para comprender un texto.</p> <p>Conocerá los falsos cognados y aplicará una estrategia de inferencia de vocabulario adecuada para enfrentar este tipo de palabras utilizando estrategias en su lengua materna.</p> <p>Elaborará un ejercicio sobre el texto aplicando la estrategia de inferencia de vocabulario a través de cognados y resolviendo los falsos cognados.</p> <p>Elaborará una tarjeta de estudio gráfica</p>	<p>Lectura de un texto en inglés con palabras que se parecen al español en su estructura pero no en su significado.</p> <p>Los cognados y su importancia en la lectura, inferencia de vocabulario a través de estrategias aprendidas en sesiones anteriores.</p> <p>Los falsos cognados. ¿cómo evitar confundirse?</p>	<p>El profesor activará los conocimientos previos de los alumnos sobre la estrategia de vocabulario y los cognados vistos en la sesión anterior.</p> <p>Los alumnos recordarán aplicarán las estrategia previamente aprendida y podrán hacer uso de su tarjeta de estudio.</p> <p>A continuación el profesor presentará un texto que los alumnos deberán analizar de manera individual, posteriormente trabajarán en parejas y anotarán una hipótesis sobre lo que va a tratar el texto utilizando como referencia las imágenes que se aparecen en él.</p> <p>El profesor escribe las siguientes preguntas en el pizarrón: ¿Cuáles son los posibles temas? ¿Qué pasos sigues para interpretar el texto?</p> <p>Ahora siguiendo los pasos que aprendieron en la tarjeta de estudio, los alumnos leerán el texto detenidamente y comentarán con sus compañeros sus inferencias.</p> <p>El profesor pedirá a los alumnos que subrayen las palabras parecidas al español con sus marcatextos, tratando de darle sentido a lo que leen. Ahora el profesor explicará los tipos de cognados y a través de ejemplos explicará los falsos cognados.</p> <p>Posteriormente entregará a los alumnos una copia con una tabla, en donde los alumnos deberán clasificar los tipos de cognados en transparente, semi-transparente, etc. de esta manera harán sub-clasificaciones que posteriormente utilizarán como estrategia de lectura.</p> <p>Como cierre de clase, el profesor proporcionará un ejemplo de una tarjeta de estudio gráfica, siguiendo los pasos para la interpretación del texto, después los alumnos deberán elaborara la suya de manera individual.</p>	<p>Pizarrón.</p> <p>Marcadores.</p> <p>Texto en lengua extranjera.</p> <p>Ejercicios para cada alumno en fotocopias.</p> <p>Marcatextos de distintos colores.</p>	<p>El alumno entregará sus ejercicios al profesor al final de esta sesión, lo cual formará parte de la evaluación de la unidad.</p>	<p>1 hora 30 minutos.</p>

INSTITUCIÓN: Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan				Semestre: primero		Grupo de control: 121-B		Profesor: Gabriela Ivonne Gómez Sandoval	
# Sesión	No. De Alumnos	Hora de inicio	Hora de término	TEMÁTICA	INICIO DE CLASE	ACTIVIDADES	CIERRE	MATERIALES	OBSERVACIONES
1	21	7:15 am	8:45 am	El mínimo comunicativo, la lectura de familiarización. Acercamiento a las estrategias de lectura  Tipos de palabras: palabras conceptuales y palabras de relación o función.  Palabras parecidas al español.	La presentación del tema fue breve pero los alumnos no tuvieron problemas para comenzar un tema nuevo.  Se activaron los conocimientos previos en español de manera adecuada.	Los alumnos trabajaron de manera ordenada y cooperativa, siguiendo las instrucciones de los ejercicios a realizar.  La participación de los alumnos se dio de manera voluntaria o inducida por el maestro, lo cual permitió que la mayoría de ellos tuviera por lo menos una intervención a lo largo de la sesión.  Se relacionaron los conocimientos previos con los temas nuevos de manera adecuada.	El tiempo se agotó debido al retraso por el problema con el proyector, por lo que la ficha de estudio quedó como tarea en parejas.	Pizarrón, textos para cada alumno, marcadores.	Hubo problemas técnicos con el proyector, por lo que se cambió la presentación en power point y se anotó la explicación del mínimo comunicativo y de las palabras conceptuales y las de relación en el pizarrón.  Hubo orden en la clase, limpieza en los trabajos y participación activa de los alumnos.
2	20	7:15	8:45	Los cognados y su importancia en la comprensión de textos.	Al inicio de la sesión se retomó lo aprendido en la sesión anterior para activar el conocimiento previo. Se revisó el trabajo de la ficha de estudio y se leyeron en voz alta algunas de las versiones del texto anterior.	Los alumnos reaccionaron con sorpresa al recibir un texto en una lengua con la que no están familiarizados.  Sin embargo, al aplicar su conocimiento previo utilizando la estrategia de inferencia de vocabulario aprendida con anterioridad, fueron capaces de localizar palabras parecidas al español, lo cual les ayudó a interpretar parcialmente el texto y lograron contestar las preguntas en sus ejercicios.	Los alumnos desarrollaron de manera satisfactoria sus fichas de estudio de manera gráfica, apoyándose en el ejemplo pero agregando su creatividad. Descubrieron que utilizando esta estrategia, son capaces de interpretar la idea general de un texto en lengua extranjera utilizando	Copias, pizarrón, marcadores, Fichas de trabajo.	El trabajo cooperativo se logró a lo largo de la sesión, permitiendo que los alumnos trabajaran de manera adecuada las actividades a lo largo de la sesión.

INSTITUCIÓN: Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan				Semestre: primero		Grupo de control: 121-B		Profesor: Gabriela Ivonne Gómez Sandoval	
# Sesión	No. De Alumnos	Hora de inicio	Hora de término	TEMÁTICA	INICIO DE CLASE	ACTIVIDADES	CIERRE	MATERIALES	OBSERVACIONES
1	20	7:15 am	8:45 am	<p>Repaso del tema anterior variedades textuales</p> <p>Presentación del tema: El cuento corto.</p> <p>Palabras de enlace o conectores de secuencia:</p> <p>First, then, later, finally, etc.</p> <p>Partes lógicas de un texto</p> <p>Redacción de un final alternativo.</p>	<p>Los alumnos activaron los conocimientos previos sobre los tipos de textos que ya conocen y manejan hasta el momento.</p> <p>Se hizo la presentación del texto en cuento corto.</p>	<p>Los alumnos trabajaron con la primera parte del cuento en pequeños equipos (3 o 4 personas) para formular sus hipótesis sobre la temática. Cada alumno propuso un posible tema y además desarrollaron las estrategias ya conocidas para acercarse al texto. Cuando se les cuestionó sobre los posibles temas participaron de manera ordenada por equipos. En sus equipos, se organizaron para ordenar las imágenes y trataron de poner en el texto correspondiente con cada imagen para darle sentido al texto en su totalidad. A esta altura de la actividad muchos de ellos no habían notado que el texto estaba incompleto, lo descubrieron conforme avanzaban en el ordenamiento de sus imágenes y texto. Cuando por fin lograron tener todo en orden, trabajaron en el final alternativo que tenían que crear. Finalmente presentaron sus finales por equipos y le dieron un título al cuento.</p>	<p>Los alumnos lograron armar su texto en secuencia acompañado de las imágenes correspondientes que lo ilustran y activaron los conocimientos previos de las sesiones anteriores.</p> <p>Se despertó la creatividad para darle un final original al cuento.</p>	<p>Pizarrón, marcadores y textos en desorden acompañados de sus imágenes en sobres para cada equipo.</p>	<p>En algunos casos los equipos agregaron algunas ilustraciones extra para enriquecer sus cuentos, lo cual no estaba contemplado pero surgió de manera espontánea como un detalle muy agradable y que los alumnos disfrutaron. Hubo orden en la clase, limpieza en los trabajos y participación activa de los alumnos.</p>

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA**

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan

**Profesor:** René Federico Cuellar.

**Tiempo aproximado:** 1 hora 30 minutos.

**Fecha:** Noviembre de 2011 **Sesión:** 1

**Unidad temática:** Unidad 4 **Practicante:** Gabriela Ivonne Gómez Sandoval.

Objetivos de aprendizaje. (Conceptuales, de procedimiento y de actitudes y valores).	Contenidos y Situaciones de aprendizaje	Material didáctico	Evaluación (Diagnóstica, Formativa, Sumativa)	Observaciones
<p><i>Objetivo conceptual:</i> Que los alumnos sean capaces de reconocer las palabras parecidas al español para alcanzar una mejor comprensión de un texto literario.</p> <p><i>Objetivo procedimental:</i> Trabajar la lectura de relatos (cuento de misterio) "The tell-tale heart" de Edgar Allan Poe. El profesor presentará el vocabulario meta y las estrategias de inferencia de vocabulario aplicadas al vocabulario parecido al español.</p> <p><i>Objetivo para actitudes y valores:</i> El profesor establecerá los lineamientos de integración en pequeños grupos para constituir conceptos y realizar las actividades de manera cooperativa y respetuosa entre los equipos.</p>	<p>Presentación de palabras transparentes, semitransparentes (cognados y falsos cognados) y su utilidad en la comprensión de textos literarios. Estrategias de vocabulario, inferencia de palabras desconocidas, tolerancia a la incertidumbre, tipos de cognados y transferencia positiva.</p> <p>1. El profesor inicia la clase escribiendo en el pizarrón las palabras HORROR STORIES. Se inicia una lluvia de ideas alrededor del concepto mientras el profesor escribe las palabras propuestas por los alumnos.</p> <p>2. El profesor toma algunas palabras de las que propusieron los alumnos que sean cognados como HORROR y agrega algunos más para mostrar a los alumnos lo que es un cognado (palabra que se escribe igual en inglés y español y suena muy parecido), posteriormente escribirá algunos otros para ejemplificar más a fondo los tipos de cognado, buscando ejemplos de palabras transparentes y semitransparentes (aquellas que se escriben parecido pero no igual y que suenan un poco distinto pero aún así pueden reconocerse porque su significado no varía).</p> <p>3. Presentación en Power Point sobre el uso de cognados como estrategia de vocabulario aplicado a la lectura de textos literarios.</p> <p>4. Se entrega la primera copia del texto para que apliquen la estrategia con ayuda de otros dos compañeros (equipos de tres) por medio del subrayado utilizando sus marca textos en tres diferentes colores (palabras transparentes, semitransparentes y palabras ya conocidas).</p> <p>5. Comentan en sus equipos después de una primera lectura sobre las características del texto (si es una revista, una historieta, etc.) y una idea general. Posteriormente se comenta en general para crear una hipótesis sobre el texto.</p> <p>6. Con esta primera idea, los alumnos verán un video corto para confirmar o rechazar su hipótesis. Se comentará en equipos al final.</p> <p>7. En equipos, deberán resolver el ejercicio propuesto para relacionarlo con el video que acaban de ver. Se revisará en clase al compararlo con los otros equipos. Se entregará al profesor para su revisión y evaluación correspondiente.</p> <p>8. A continuación se repartirá el resto del texto para que los alumnos apliquen sus estrategias de lectura y como tarea escriban una reseña de la historia en español. Es importante aclarar que NO se trata de una traducción del texto.</p> <p>8. Continuará en la siguiente sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector</li> <li>• Presentación en Power Point</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Fotocopias.</li> </ul>	<p>Las fotocopias proporcionadas durante la clase serán entregadas al profesor para su revisión y formarán parte de su evaluación parcial y participación en clase.</p>	<p>Los tiempos aquí contemplados son una aproximación.</p>

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA**

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan

**Profesor:** René Federico Cuellar.

**Tiempo aproximado:** 1 hora 30 minutos.

**Fecha:** Noviembre de 2011 **Sesión:** 2

**Unidad temática:** Unidad 4 **Practicante:** Gabriela Ivonne Gómez Sandoval.

Objetivos de aprendizaje. (Conceptuales, de procedimiento y de actitudes y valores).	Contenidos y Situaciones de aprendizaje	Material didáctico	Evaluación (Diagnóstica, Formativa, Sumativa)	Observaciones
<p><i>Objetivo conceptual:</i> Que los alumnos sean capaces de utilizar las estrategias de lectura y de inferencia de vocabulario y posteriormente las transfieran al español para alcanzar una mejor comprensión de un texto literario.</p> <p><i>Objetivo procedimental:</i> El profesor presentará diversas versiones de la obra de Edgar Allan Poe "The tell tale heart" tanto en inglés como en español con el propósito de que los alumnos comparen ambas versiones y manejen estrategias de escritura basados en un texto literario.</p> <p><i>Objetivo para actitudes y valores:</i> El profesor establecerá los lineamientos de integración en pequeños grupos para constituir conceptos y realizar las actividades de manera cooperativa y respetuosa entre los equipos.</p>	<p>Presentación de palabras transparentes, semitransparentes (cognados y falsos cognados) y su utilidad en la comprensión de textos literarios. Estrategias de vocabulario, inferencia de palabras desconocidas, tolerancia a la incertidumbre, tipos de cognados y transferencia positiva.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor inicia la clase retomando lo aprendido en la sesión anterior, los alumnos expresan sus opiniones sobre el tema aprendido.</li> <li>2. El profesor toma algunos alumnos ya sea al azar o que de manera voluntaria para que lean sus tareas y comparen sus versiones de la historia. Utilizará la rúbrica para corregir los textos.</li> <li>3. Se presentará una versión más larga de un video sobre el cuento "The tell tale heart" de Edgar Allan Poe para dar al alumno la oportunidad de tomar ideas sobre el mismo y enriquezcan su texto un poco más si así lo desean.</li> <li>4. Posteriormente se formarán equipos de cuatro para que entre ellos compartan sus opiniones sobre el video y lean sus versiones de la historia y lleguen a una versión final, tomando en cuenta las aportaciones de los 4 alumnos. Después se leerán las 5 versiones finales en voz alta.</li> <li>5. Presentación de un video sobre el mismo tema, pero esta vez será la versión en español.</li> <li>6. En sus equipos, los alumnos comentarán y compararán las tres versiones del video que han visto hasta el momento, tomando en cuenta el que vieron en la sesión anterior.</li> <li>7. Se proyectarán posteriormente dos adaptaciones de la misma historia pero esta vez en dibujos animados. Los equipos deberán comenzar a planear su propia versión moderna adaptada a una historieta para practicar su escritura en español. Podrán dibujar sus propios personajes o tomar personajes conocidos para desarrollar su propia versión de la historia.</li> <li>8. Se proyectarán videos sobre cómo realizar un cómic. Creación de personaje, escritura de guión para historieta, distribución de viñetas, globos de texto, sonidos onomatopéyicos, etc.</li> <li>8. Cada equipo presentará su historieta ante la clase.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector</li> <li>• Presentación en Power Point</li> <li>• Videos educativos "The tell tale heart"</li> <li>• Adaptaciones modernas.</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Fotocopias.</li> </ul>	<p>Una vez terminados los trabajos, los equipos presentarán su historieta ante la clase y explicarán las razones por las cuáles decidieron utilizar estos personajes y cómo aplicaron las estrategias de vocabulario que aprendieron en clase tanto en L1 como en L2. El primer equipo en terminar decidirá que equipo deberá presentar a continuación y se tomará en cuenta como trabajo en clase por medio de un sello para cada uno de los integrantes del equipo, además se le tomará una participación extra al equipo más creativo en su presentación.</p>	<p>Los tiempos aquí contemplados son una aproximación. Algunos grupos toman más tiempo que otros en realizar las actividades.</p>

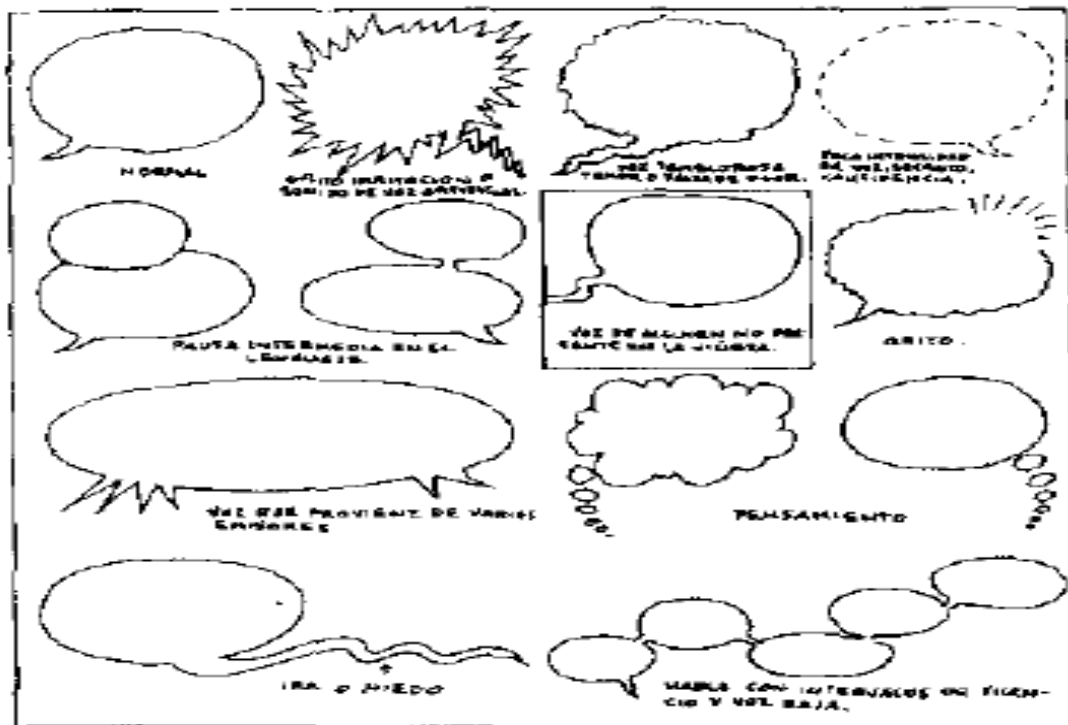
## ANEXO SOBRE EL CÓMIC

### ¿Cómo se lee un cómic?

El juego simultáneo de dibujos y textos constituye un acto de lectura complejo en el que intervienen el valor expresivo de los globos, su caligrafía, que juntamente con los valores iconográficos, no por facilitar su lectura, eliminan su complejidad significativa. Veamos estos valores uno a uno.

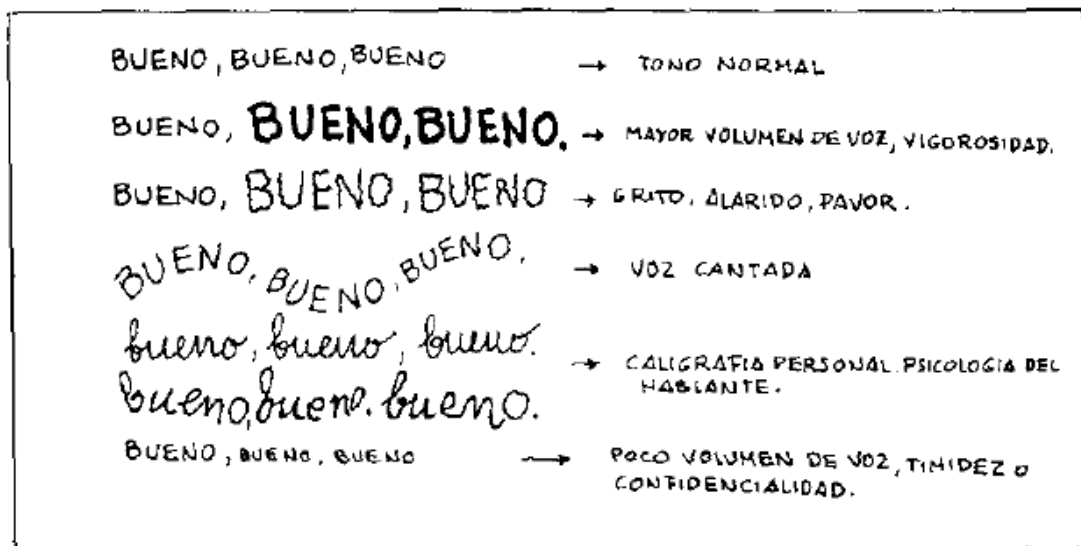
### Valor expresivo de los globos

El lenguaje literario se incluye, como es sabido, fundamentalmente en los globos o bocadillos. Este elemento del Cómic consiste en un espacio limitado por una línea y que tiene un saliente en forma de curva dirigido hacia un hablante. Este saliente se llama “rabillo”. Los globos presentan variantes muy significativas como puede apreciarse en la Fig. 1. (\*)



Cuando en una viñeta aparecen varios bocadillos el orden de su lectura es de izquierda a derecha y de arriba abajo. No siempre se presentan los textos encerrados en globos. Como se dijo en el apartado correspondiente, apareció el texto en carteles rectangulares y situadas encima o debajo del dibujo. Este arcaísmo queda sustituido hoy día frecuentemente por otros dibujos que actúan como elementos narradores de la historia. Valor expresivo de la caligrafía de los textos.

Los textos escritos en el Comic modifican su significado, normalmente enriqueciéndole, mediante variadas modificaciones gráficas.



Valor expresivo de las onomatopeyas

Donde mayor integración se da entre dibujo y lenguaje escrito es en las onomatopeyas, al adquirir en ellas los valores significativos un alto grado de expresión. Por lo general se sitúan fuera de los globos y junto a la fuente sonora.

Por otro lado, el hecho de haber nacido el Cómic en ámbitos de lengua inglesa

hace que casi todas las onomatopeyas procedan de dicha lengua (**Fig. 3**). Así tenemos por ejemplo:

¡CLICK! Sonar, golpear con golpes secos.

¡CRACK! Quebrar, crujiir.

¡CRASHI! Aterrizar bruscamente, despedazar estrepitosamente.

GULP! Engullir, tragar

¡SMACK~ Hacer so,~ar. besar, rechuparse.

¡SNIEF! Olfatear.

¡SPLASHI Salpicar, chapotear.

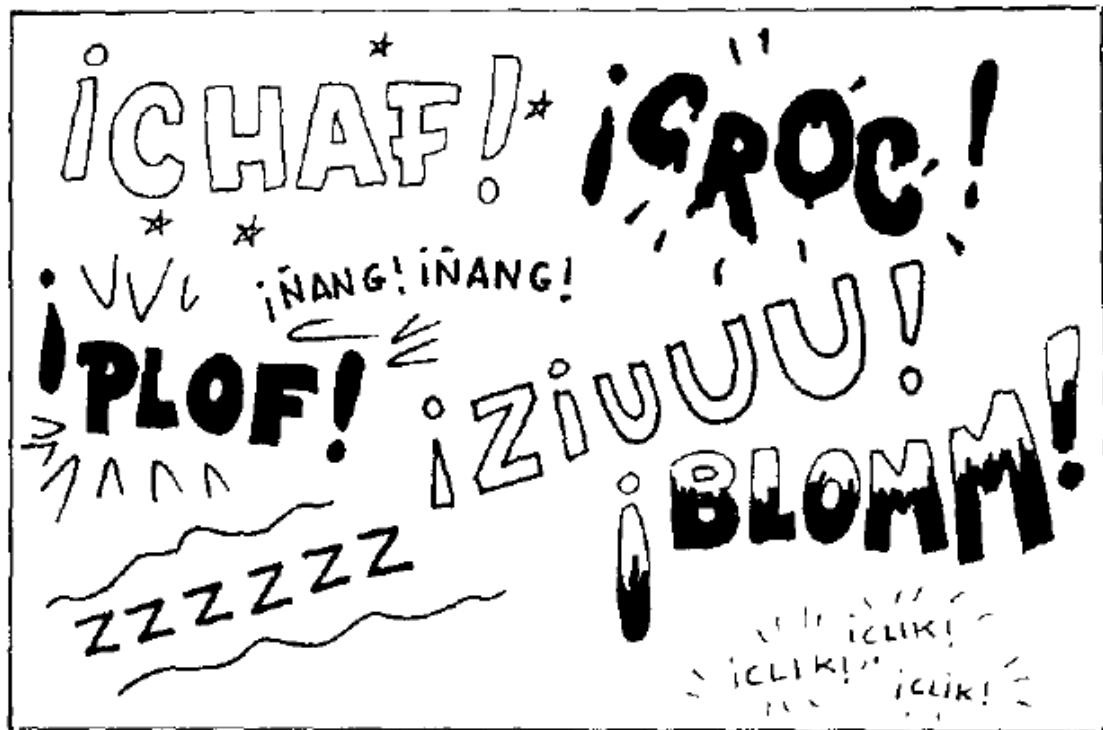


FIGURA 3.



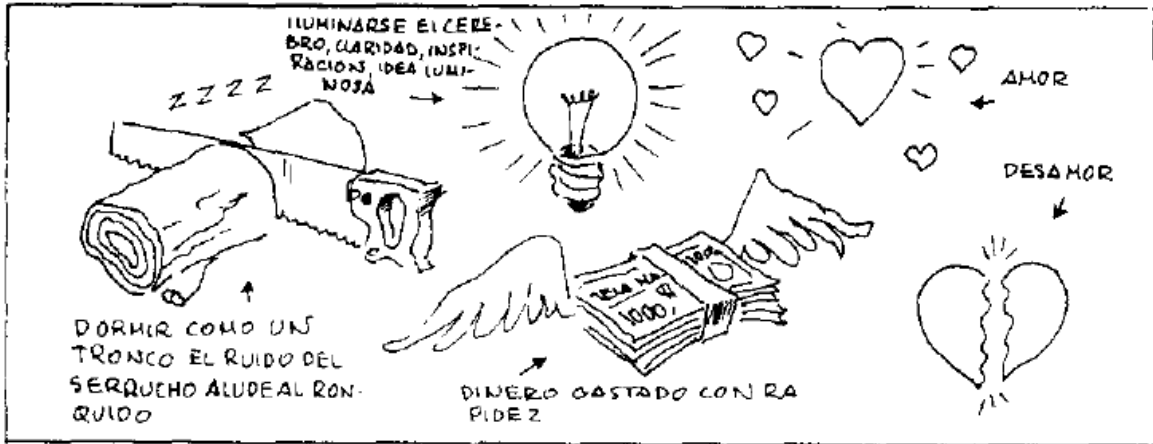
## Valor expresivo de las metáforas visuales

Otro elemento de gran interés en el Cómic son las metáforas visuales que proporcionan información sobre el estado psíquico de los personajes. Algunas pertenecen al lenguaje escrito, como punto de interrogación o puntos suspensivos; otros pertenecen a la grafía musical, etc. Por otro lado, la imposibilidad o la conveniencia de no reflejar palabras groseras hizo aparecer iconos de «sapos y culebras» dentro de un globo. Magníficamente han sido aplicados al Cómic los tachones de los grafiti de los muros situados en vías públicas. Así se censura muy significativamente a un personaje.



**FIGURA 4**

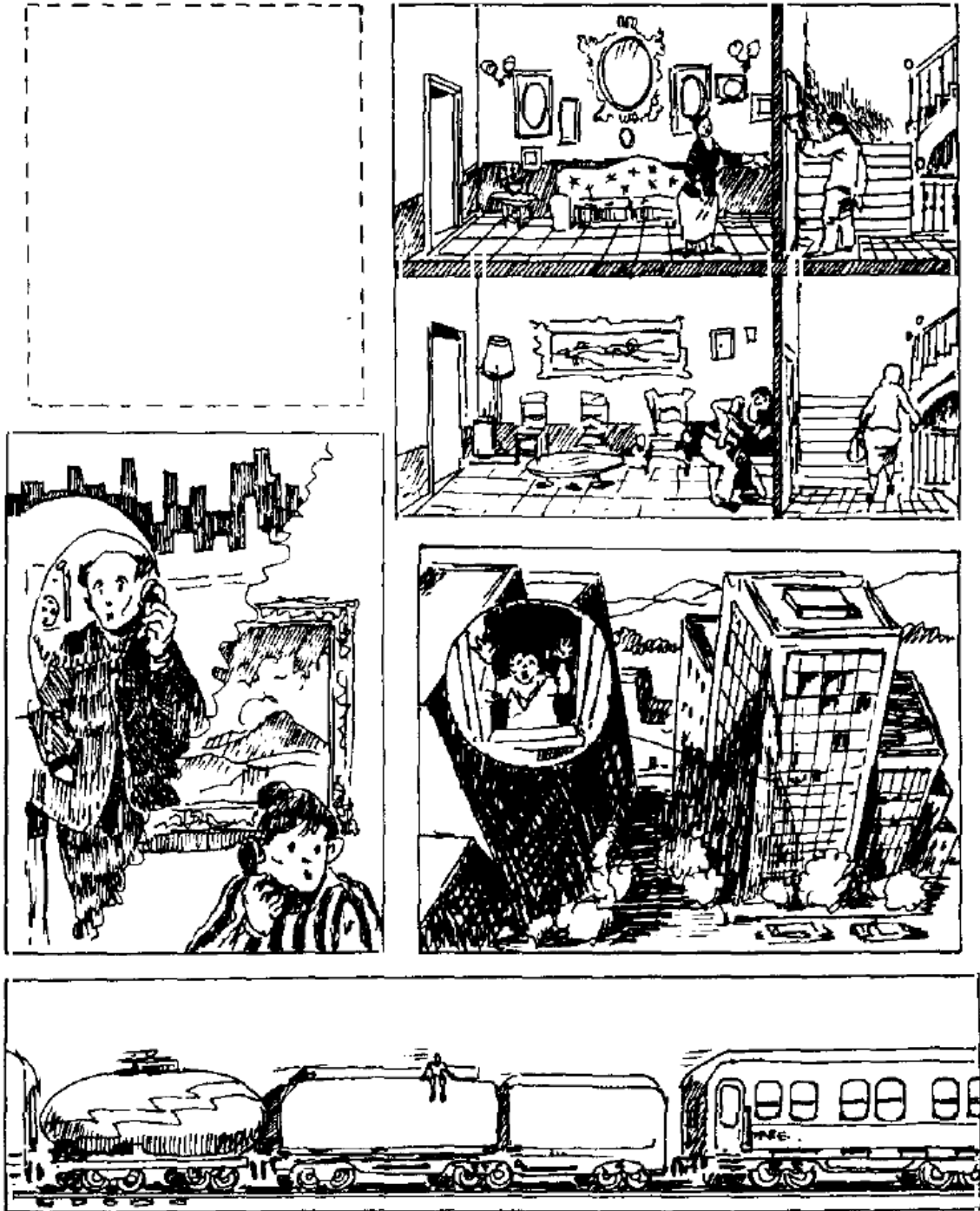
Existen otra serie de metáforas que proceden de visualizaciones del lenguaje oral, como “dormir como un tronco”, “tener una idea brillante”, “el dinero se va volando”, etc.



**FIGURA 5**

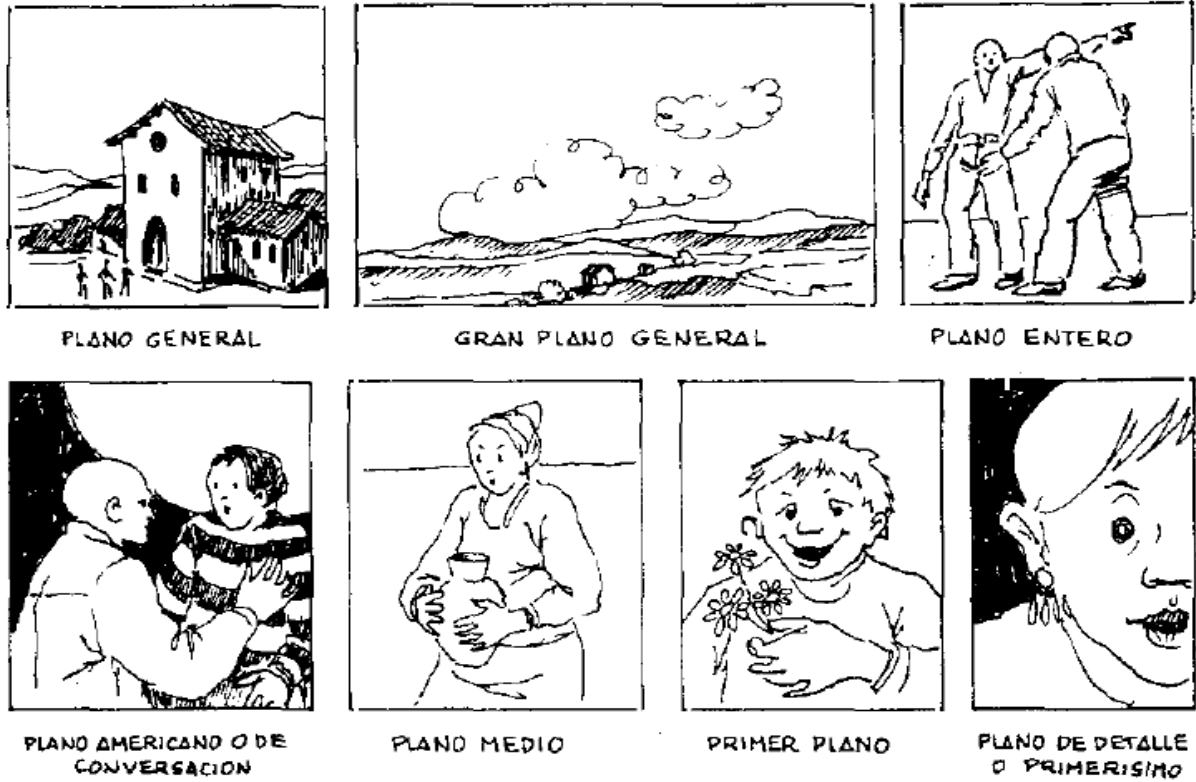
### Valor expresivo de la viñeta

La viñeta aparece normalmente remarcada por líneas rectas y limitando un área generalmente rectangular donde se ubican los dibujos y los textos. Pero esta forma común, puede variar aportando diversos matices expresivos. Los casos en los que la viñeta está remarcada por líneas discontinuas o punteadas, da un sentido de irrealidad, cosa imaginada o producto del sueño. Otro caso es el de la viñeta sin recuadro. Así se indica que el hecho expresado en la misma está fuera de espacio y tiempo. En cuanto al tamaño de las viñetas, las de gran tamaño presuponen una gran extensión temporal. Estas viñetas grandes muestran a veces hechos simultáneos en ambientes distintos; otras veces ofrecen en su interior otra viñeta más pequeña que localiza un hecho puntual. Se suele llamar a este viñeta pequeña “viñeta Flash”.



**FIGURA 6**

La forma de seleccionar una parte de la realidad para que figure en la viñeta, da un carácter de sentido distinto según “el encuadre” o ángulo de visión.



**FIGURA 7.** Tipos de planos del cómic.

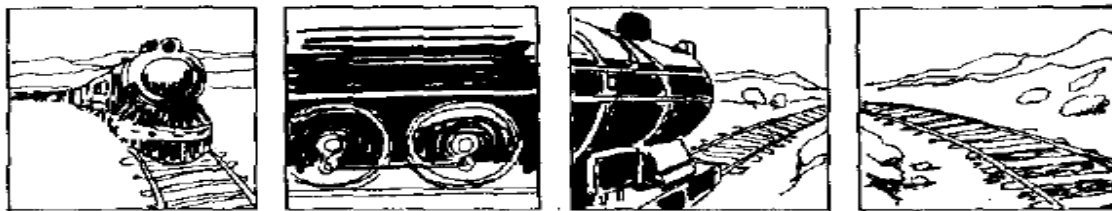


**FIGURA 8.** Formas de visión del cómic.

### Valor expresivo de la articulación de la viñeta

A veces para producir algún tipo de efecto no sirve una sola viñeta, sino que hace falta toda una serie de las mismas que descompongan un hecho en varias

instantáneas que forman así la secuencia. De esta manera se puede crear sensación de “suspenso”, de movimiento, de cambios de ambiente, de paso del tiempo, etc., llegando a crear así un dinamismo en la narración de tipo cinematográfico.



CREACION DE SUSPENSO



MOVIMIENTO ASCENDENTE SEÑALADO POR EL ENCUADRE



MONTAJES POR ESPACIOS CONTIGUOS CASI SIEMPRE LAS DOS 1ª VÍNGIAS SON SIMÉTRICAS.



ELIPSIS NARRATIVA

VINETA DE RECUERDO



TRAVELLING LATERAL

TRAVELLING HACIA ATRAS

PASO DEL TIEMPO



ZOOM HACIA ADELANTE AUMENTO DEL SONIDO

ASOCIACION DE IMAGENES.

**FIGURA 9**

**Valor expresivo del rostro de los personajes**

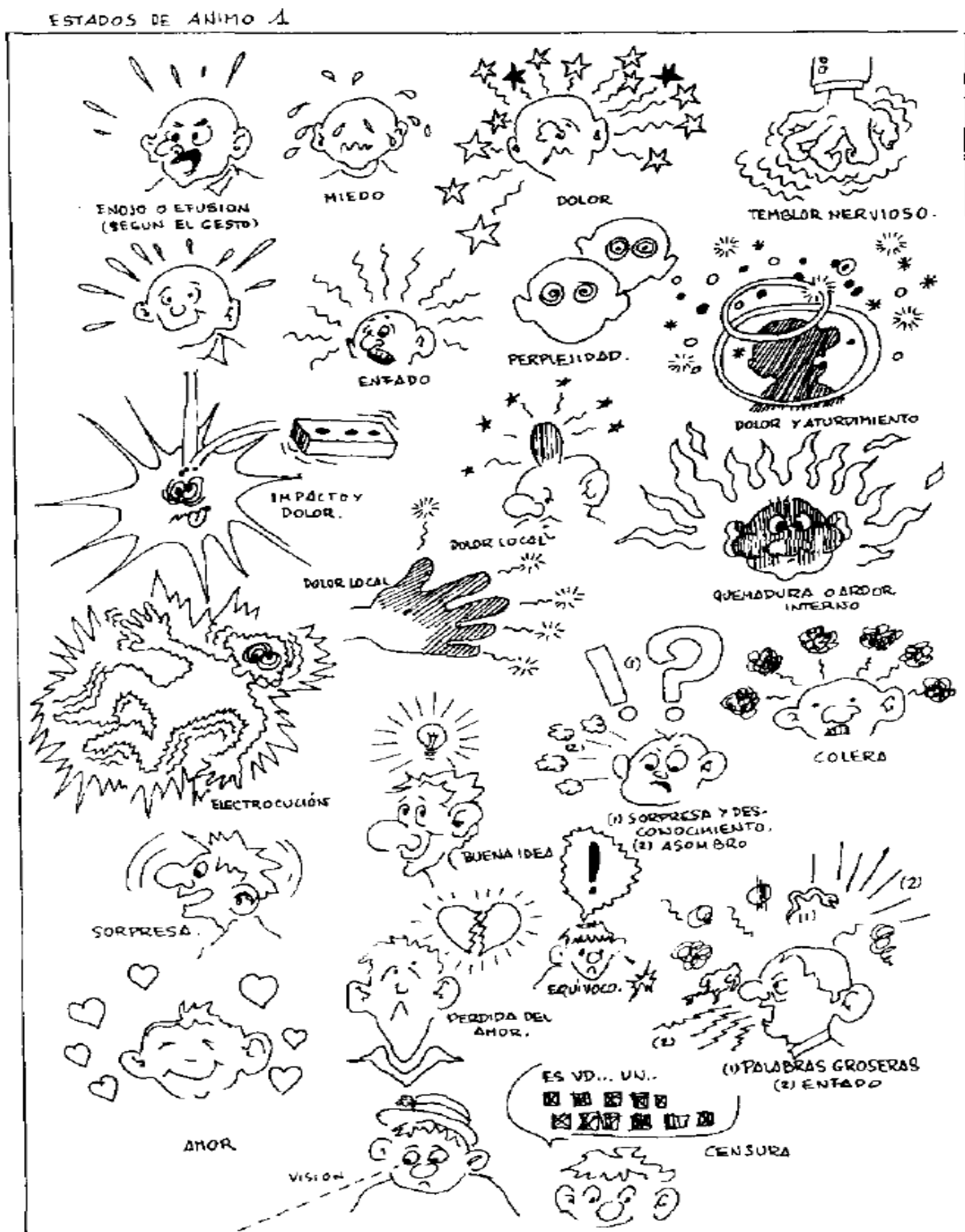
La correlación del hecho narrado por el Cómic y el gesto de los personajes es algo imprescindible, si se quiere provocar una sensación precisa en cada estadio o fase de la obra. Aunque las posibilidades expresivas de los rostros dibujados sean innumerables, en cierto ¡nodo, se puede considerar suficiente un código gestual elemental, como el de la Fig. 10.

	CABELLO ERIZADO = TERROR, CÓLERA.		OJOS DESORBITADOS = CÓLERA, TERROR.
	CEJAS ALTAS = SORPRESA.		NARIZ OSCURA = BORRACHERA, FRÍO.
	CEJAS FRUNCIDAS = ENFADO		BOCA MUY ABIERTA = SORPRESA.
	MIRADA LADEADA = MAQUINACIÓN		BOCA SONRIENTE = CONFIANZA, COMPLACENCIA.
	CEJAS CAIDAS HACIA AFUERA = PESADUMBRE		COMISURA DE LOS LABIOS HACIA ABAJO = PESADUMBRE
	OJOS MUY ABIERTOS = SORPRESA.		BOCA SONRIENTE MDS. -- HIPOCRESIA, MANTRANDO LOS DIENTES -- NIEMBRA ASTUTA
	OJOS CERRADOS = SUEÑO, CONFIANZA		COMISURA DE LOS LABIOS HACIA ABAJO MOSTRANDO LOS DIENTES = CÓLERA.

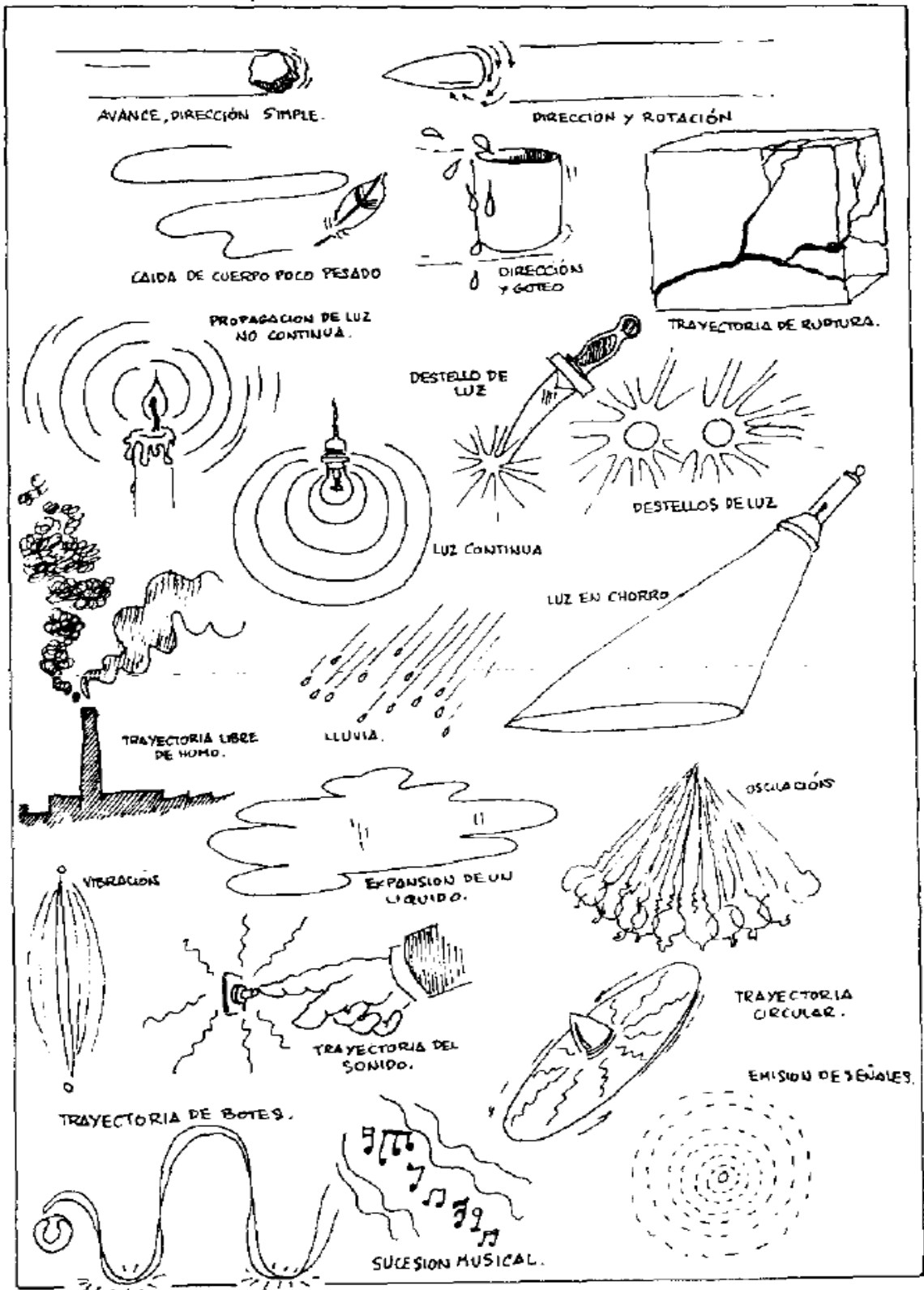
**FIGURA 10.**

Terminamos manifestando que con esta muestra no hemos hecho sino exponer un pequeño acercamiento al tema del lenguaje del Cómic. Para cubrir lagunas, se adjuntan unas recopilaciones de detalles expresivos de vados Comics que no son

todos, pero sí pueden dar una idea del valiosísimo potencial que encierra este singular medio de comunicación.

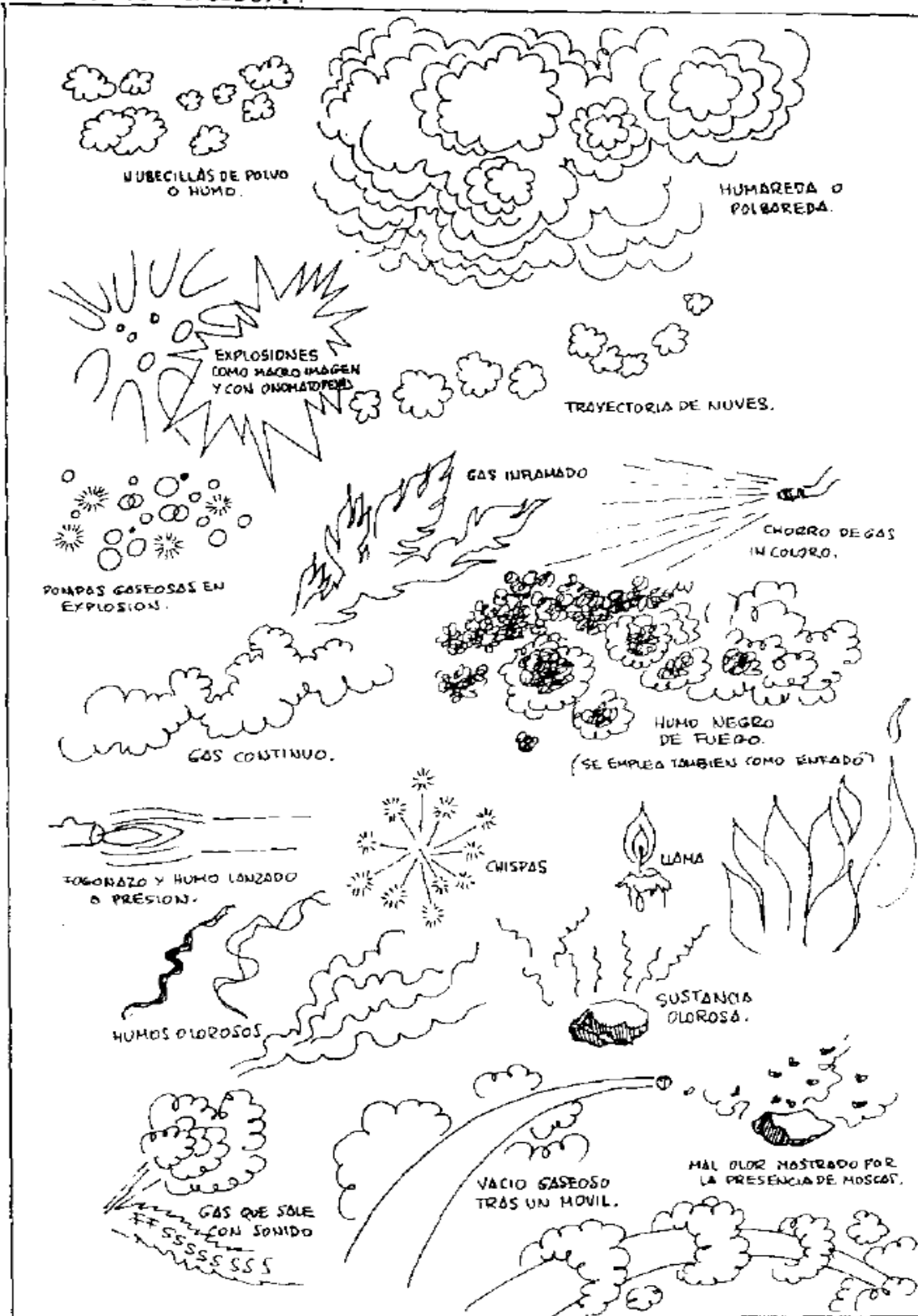


EFFECTOS DINÁMICOS y TRAYECTORIAS :

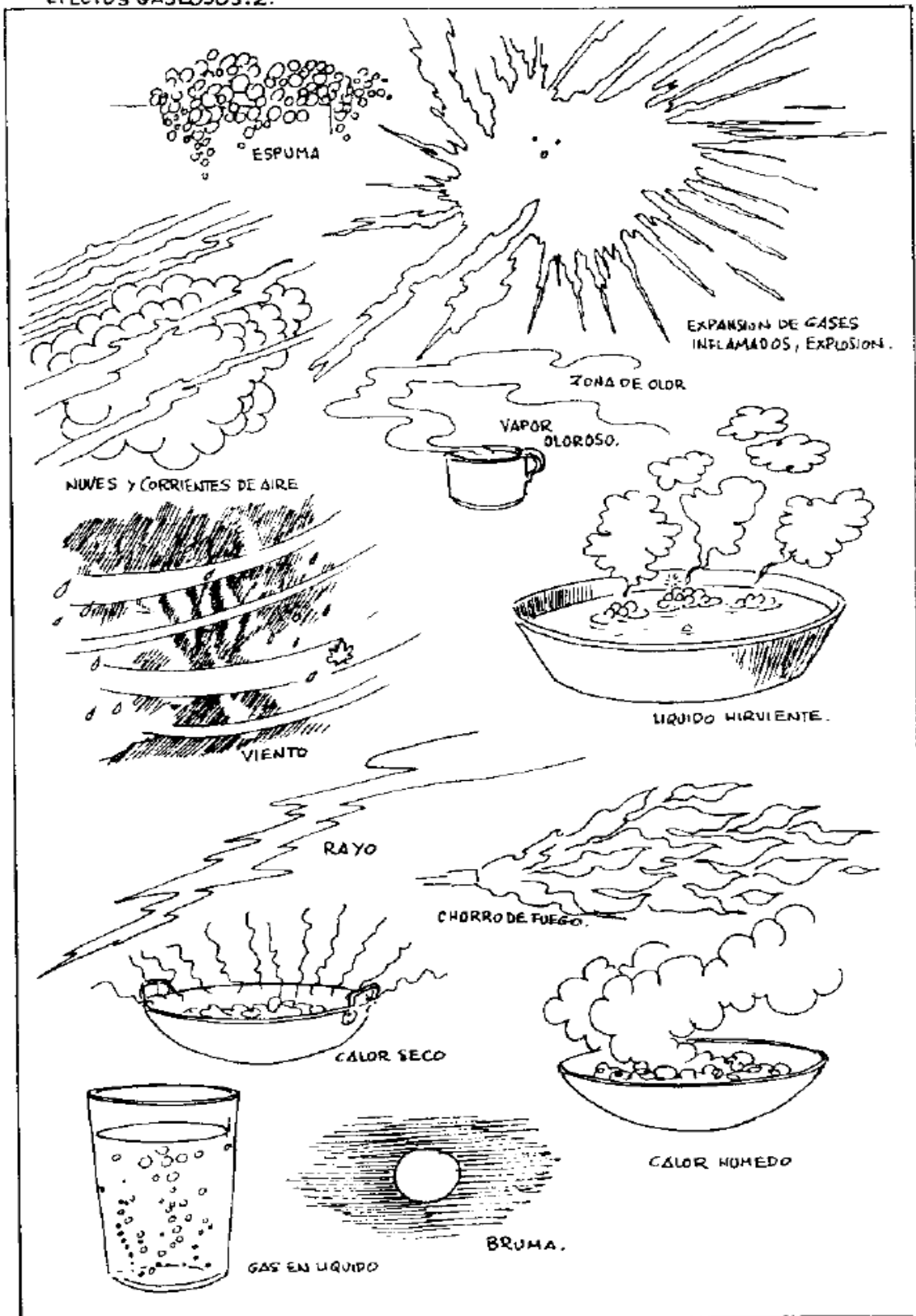




EFFECTOS GASEOSOS. 1:



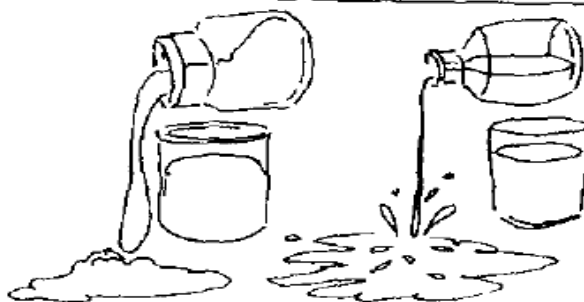
EFECTOS GASEOSOS.2.



EFFECTOS LIQUIDOS :



SOLIDO QUE SE LICUA.

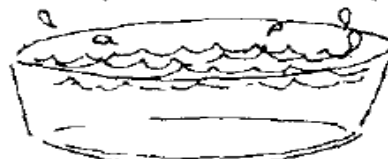


LIQUIDO DENSO.

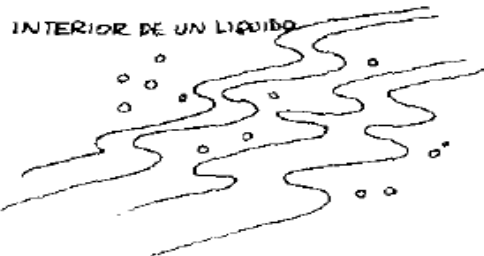
LIQUIDO FLUIDO.



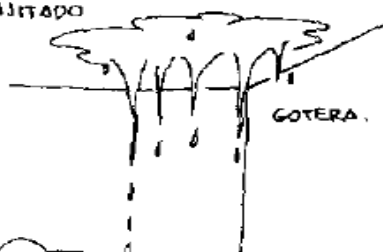
LIQUIDO EN REPOSO



LIQUIDO AITADO



INTERIOR DE UN LIQUIDO



GOTERA.

CUERPO EMPAPADO.



LIQUIDO DERRAMADO

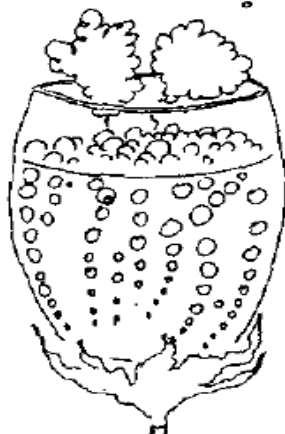
NIEVE.



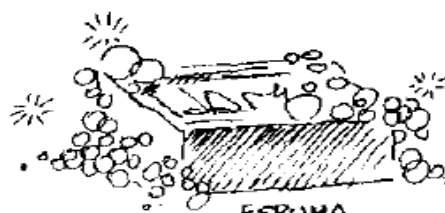
LLUVIA



AGUA LIMPIA

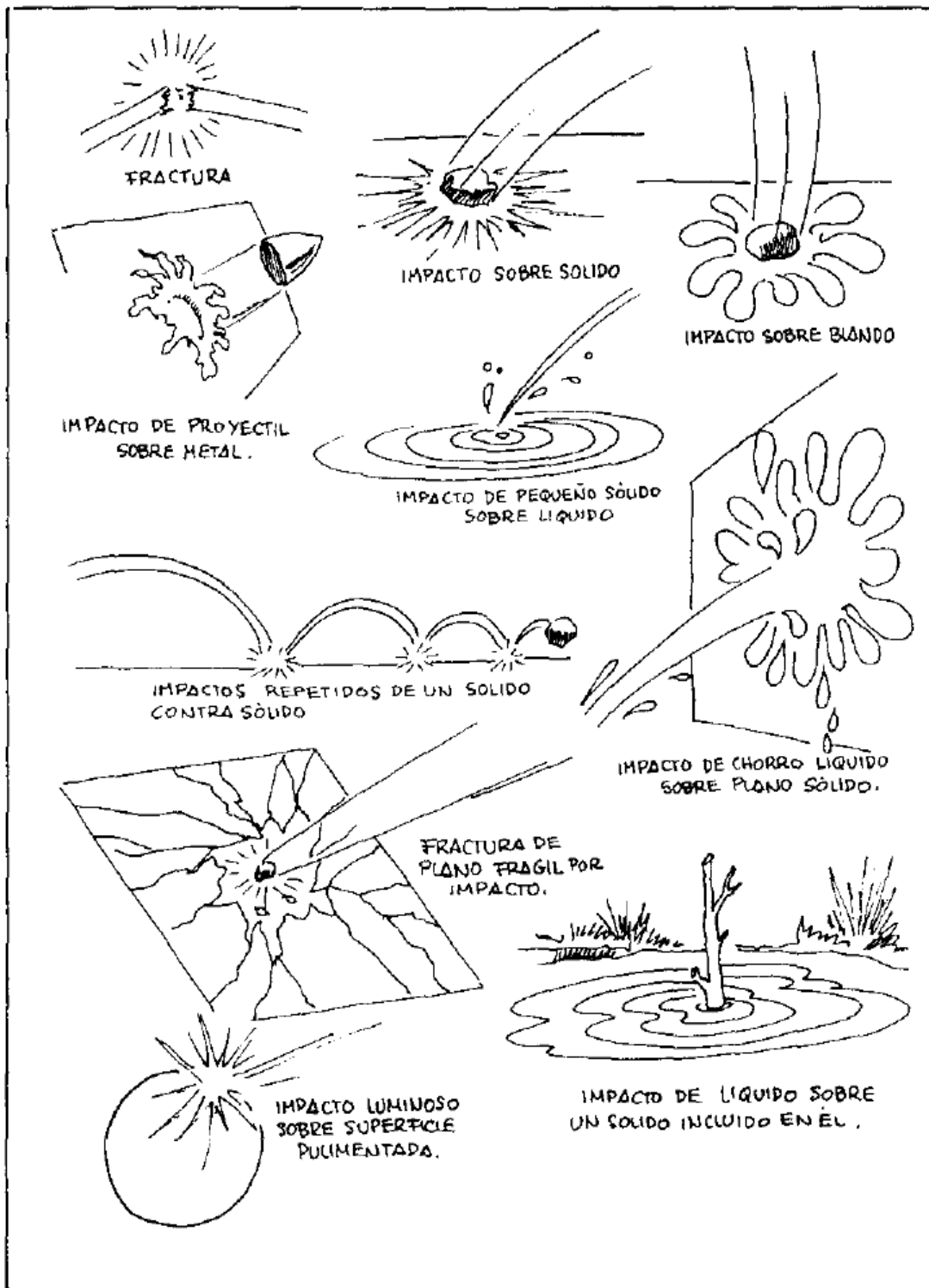


EBULLICIÓN

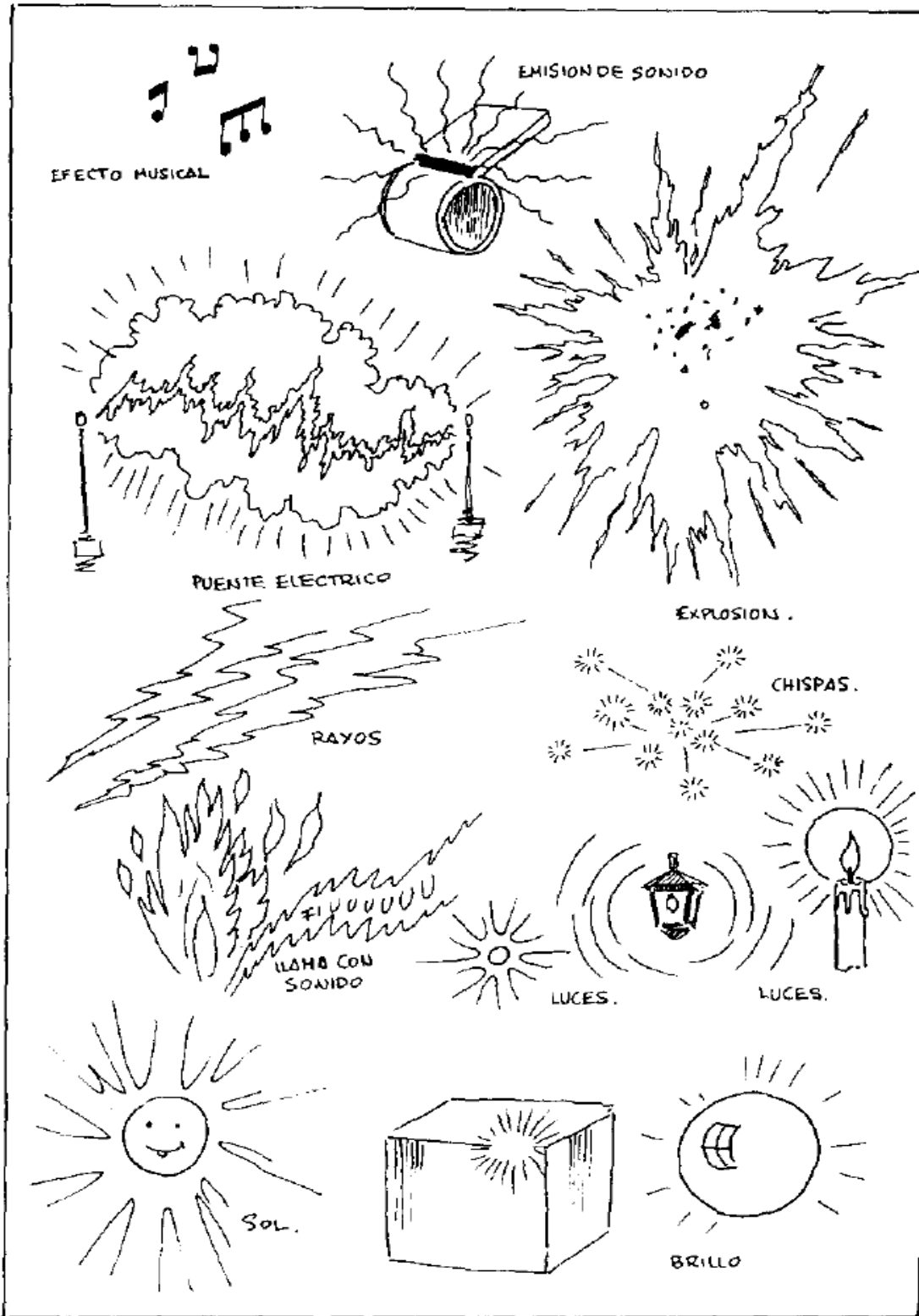


ESPOLA

FRACTURAS E IMPACTOS :



EFFECTOS SONOROS Y LUMINOSOS:



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan Poe E. (2004) *Collected tales and poems of Edgar Allan Poe* Wordsworth editions LTD. U:S.A
- Callegari, M. (2007). *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica. E/LE Brasil.* (5), 1-21.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* New York: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Estructuras sintácticas* (2a. ed.). México: Siglo XXI.
- Corder, P. (1978): *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford University Press
- Corder, Pit (1973): *Introducción a la lingüística aplicada.* Versión en español (1992). México: Limusa.
- Dominguez, M.J. (2001) En torno al concepto de interferencia
- Díaz Barriga A. F.(1998). *Estrategias docentes para la promoción de Aprendizajes Significativos.* En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista.* M México: Mc Graw Hill.
- Dulay, H. B. M. Krashen S. (1982). *Language Two.* New York: Oxford University Press
- García González, E. (2004). *Vygotski. La construcción histórica de la psique* (3a. reedición.). México: Trillas.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.* En E. Ferrero y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo XXI.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications* (4a. ed.). New York: Longman.
- Krashen, S. (1993). *The Effect of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral.* *Quarterly.* (4), 722-725.
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva lenguas y culturas.* (Traducción de Joseph A. Fernández). Madrid: Ediciones Alcalá. (Trabajo original publicado en 1957.)

Lightbown, M. et. al. (1995). *How Languages are learned.* New York: Oxford University Press.

Lorente R. T. (1990) El lenguaje del cómic. Revista Didáctica Volumen 2. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.lenguaweb.info/reflexion-sobre-la-lengua/analisis-del-discurso/987-el-lenguaje-del-comic> Consultado el 08 de julio de 2013.

Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning.* London: Arnold.

Mendoza M., F. (2001). *Reflexiones sobre la enseñanza de una Lengua Extranjera.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Acatlán.

Phillips J.A. (1992) *Metacognitive strategies for helping por readers in the content areas.* Disponible en: <http://peoplelearn.homestead.com/metaread.htm> Consultado el 08 de julio de 2013.

Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética.* Barcelona: Ariel.

Programa del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, CCH. UNAM. 1996

Ruíz Cecilia, R. (2010). *El proceso de lectura en lengua extranjera.* Didáctica. Lenguaje y literatura. (22), 311-324.

Segunda aproximación al Programas de Inglés, CCH, UNAM 2011.

Selinker, L. (1984). *Interlanguage.* International Review of Applied Linguistics.

Richards J. *Error Analysis.* Pp. 31-54. London: Longman Group.

Skinner, B. (1957). *Science and Human Behavior.* New York: The McMillan Company.

Vygotski, L. (1993) *Obras escogidas.* Tomo II. Madrid: Visor.

Vygotski, L. (1995). *Obras escogidas.* Tomo III. Madrid: Visor.

## LIGAS A VIDEOS

SpongeBob SquarePants - Season 1 - Episode 17 - Squeaky Boots. Speedy.  
[www.youtube.com/watch?v=NwihT2vSqkA](http://www.youtube.com/watch?v=NwihT2vSqkA) Disponible

Edgar Allan Poe's "The Tell Tale Heart" by Aaron Quinn  
[www.youtube.com/watch?v=t8So5ZyFtWU](http://www.youtube.com/watch?v=t8So5ZyFtWU)

La historieta / El comic - Que es?  
[www.youtube.com/watch?v=sG\\_1emtf10I](http://www.youtube.com/watch?v=sG_1emtf10I)

Historia del Comic  
[www.youtube.com/watch?v=Mm6P\\_q33lvs](http://www.youtube.com/watch?v=Mm6P_q33lvs)

El comic. Los globos.  
[www.youtube.com/watch?v=GzmJ9Ua9\\_Gk](http://www.youtube.com/watch?v=GzmJ9Ua9_Gk)

El cómic. Las viñetas  
[www.youtube.com/watch?v=GPRygctU55A](http://www.youtube.com/watch?v=GPRygctU55A)

El cómic. Personajes.  
[www.youtube.com/watch?v=1c7KW-7zC2o](http://www.youtube.com/watch?v=1c7KW-7zC2o)