



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

**ELABORACIÓN DE MATERIAL DE APOYO PARA LA
ASIGNATURA LAE II (INGLÉS II) DEL COLEGIO DE BACHILLERES**

INFORME ACADÉMICO

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA MODERNA
(LETRAS INGLESAS)**

PRESENTA:
SUSANA NÚÑEZ LEMUS

ASESORA:
DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ

**MEXICO, D.F. CIUDAD UNIVERSITARIA
AGOSTO DE 2010**





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.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| Capítulo I. El Colegio de Bachilleres | 4 |
| 1.1 La Institución..... | 4 |
| 1.2 Currículo..... | 4 |
| 1.3 Referente teórico del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres..... | 5 |
| 1.3.1 El constructivismo de acuerdo al modelo educativo del Colegio..... | 6 |
| 1.4 Plan de estudios..... | 10 |
| 1.5 Ubicación de la asignatura..... | 11 |
| 1.6 Los alumnos del Colegio de Bachilleres, Plantel 1 “El Rosario”..... | 11 |
| 1.6.1 El plantel..... | 11 |
| 1.6.2 Características generales de los alumnos..... | 13 |
| 1.6.3 Turnos matutino y vespertino..... | 13 |
| 1.6.4 Nivel de conocimientos requeridos en el área de lenguaje..... | 14 |
| 1.7 El rol del profesor..... | 15 |
| Capítulo II. El enfoque comunicativo en el programa de LAE II | 17 |
| 2. Referente teórico..... | 17 |
| 2.1 El enfoque comunicativo de LAE II en el Colegio de Bachilleres..... | 17 |
| 2.2 El Enfoque comunicativo implica las cuatro habilidades..... | 18 |
| 2.3 Nivel de competencia lingüística y comunicativa en los alumnos del CB Plantel 1 Turno Vespertino, Segundo Semestre..... | 21 |
| 2.4 El modelo interactivo..... | 24 |
| Capítulo III. Propuesta de material didáctico para LAE II..... | 35 |
| 3.1 Introducción a la presentación del material..... | 35 |
| 3.2 Elaboración del material..... | 37 |
| 3.3 El artículo..... | 41 |
| 3.4 El sustantivo..... | 45 |
| 3.5 El adjetivo..... | 47 |
| 3.6 El adverbio..... | 52 |
| 3.7 Resultados de la aplicación del material..... | 58 |
| Conclusiones..... | 62 |
| Bibliografía..... | 65 |

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como materia obligatoria del plan de estudios del Colegio de Bachilleres forma parte de los primeros tres semestres, durante los cuales se enseña únicamente la comprensión de lectura. Con el fin de llevar a cabo la enseñanza de esta única habilidad, los programas de las asignaturas correspondientes a estos semestres establecen que, en la presentación y la implementación de la metodología de la lectura se utilice la lengua materna, es decir, el español. La razón de esta indicación está basada en el establecimiento de semejanzas entre la lengua materna y la extranjera como un modo de relacionar los conocimientos previos que posee el estudiante con los nuevos conocimientos que se generarán a partir del texto escrito en inglés. El idioma que se utiliza en la clase y en los materiales es el español. Esta característica particular ha generado en el Colegio la necesidad de crear su propio material para presentar y ejercitar los contenidos de los programas semestrales de estas asignaturas. Sin embargo, los materiales existentes no satisfacen de modo suficiente los requerimientos del programa y del nivel de conocimientos de los alumnos. Los autores de estas antologías parten del supuesto de que la estructura cognoscitiva de los alumnos les permite identificar en inglés y luego interpretar en español elementos sintácticos básicos tales como el sujeto, verbo y complemento. Por ejemplo, dan por hecho que el alumno puede reconocer que en inglés el adjetivo se coloca antes del sustantivo (lo que el programa de LAE I llama inversión adjetivo-sustantivo); y que es capaz de distinguir sinónimos y antónimos; o bien, por ejemplo, por medio del sufijo **-tion**, saber si una palabra es un sustantivo, **-ful** si se trata de un adjetivo, o **-ly** si es el caso de un adverbio. El desconocimiento, por parte de los alumnos, de los elementos gramaticales mencionados, les impide distinguir cada uno de los elementos que integran la oración. La realización de esta actividad fundamental para alcanzar al objetivo principal de la comprensión lectora, que es el dar significado al texto, se lleva a cabo de forma incompleta debido a que los alumnos con los que llevo a cabo mi práctica docente no pueden diferenciar un sustantivo de un adjetivo o de un adverbio. Esto sucede porque no tienen claro cada uno de los conceptos de las categorías gramaticales en español, en consecuencia, les resulta más complicado diferenciarlas e identificarlas en el idioma inglés, lo cual no permite estructurar el significado de las oraciones y de las ideas de manera correcta o coherente.

Por tanto, el aprendizaje significativo, esto es, el conectar los nuevos saberes con los conocimientos ya existentes, se interrumpe por ser estos últimos incompletos y confusos. Al observar este contexto, previo al abordaje de los contenidos del programa, he implementado, al inicio de cada curso, estrategias que tienen la finalidad de facilitar al alumno la práctica de tareas básicas como las ya descritas.

El objetivo de este informe académico es presentar la propuesta de un material de apoyo que sintetiza estas estrategias cuya resolución permita al alumno contar con más recursos para abordar los textos como el programa de la asignatura LAE II propone. La intención del material es generar y/o fortalecer los conocimientos previos que permitan crear un contexto conceptual básico, que se enriquecerá a medida que se avance en el estudio de los contenidos del programa de la asignatura.

En el primer capítulo del informe se esbozan las condiciones concretas en las que se desarrolla mi práctica docente comenzando por un breve resumen que trata de la creación del Colegio de Bachilleres y de su currículo, es decir: qué y cómo se enseña en el Colegio. Se particulariza posteriormente en la ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios. En uno de los apartados del capítulo I se hace mención de las características generales que presentan los alumnos en cuanto a sus influencias familiares, culturales, la perspectiva asumida ante el estudio y sus conocimientos previos en el área de lenguaje. Posteriormente se hace una breve descripción del contexto físico en el que trabajo, esto es, se detallan condiciones del plantel tales como: su ubicación, entorno socioeconómico y la infraestructura del mismo. El capítulo I termina con una descripción del rol del profesor.

Mientras que en el primer capítulo se aborda el *qué* y *a quién* se enseña, el capítulo II trata del *cómo* se enseña. Ya que la propuesta de enseñanza del inglés del Colegio de Bachilleres está basada en el enfoque comunicativo, comienzo analizando la metodología didáctica que sugiere el programa desde dicho enfoque, que, de acuerdo a la interpretación del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, presenta una característica particular: en los tres primeros semestres la enseñanza del inglés no incluye las cuatro habilidades, sino sólo la comprensión de lectura de textos en inglés y utilizando, además, el español en la situación de enseñanza-aprendizaje. Las implicaciones de esta condición se comentan en el segundo apartado, que concluye con una mención de la relación que hay entre las habilidades

lingüísticas y la competencia comunicativa apoyándome en de Fina, Krashen, Devine, Carrell y Widdowson. Posteriormente expongo, de modo general, el grado de competencias lingüísticas y comunicativas de mis alumnos, las cuales sugiero, pueden ser mejoradas mediante un refuerzo de los procesos *bottom-up* y *top-down* citando a Carrell.¹ Dicho apuntalamiento está basado en la implementación de ejercicios que permitan aclarar y consolidar los conceptos gramaticales mínimos necesarios, lo que Devine llama *Language Threshold*². El desarrollo comentado de dichos ejercicios se expone, por último, en el capítulo III del presente informe académico.

¹ Patricia L. Carrell, *Interactive Text processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms.* y Carrell, Devine and Eskey . *Interactive Approaches to Second Language Readings.* pp. 239-255.

² Devine, Joanne. “*The Relationship Between the General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching*” in Carrell *et al.* *Interactive Approaches to Second Language Reading.* pp. 260-274.

CAPÍTULO I

EL COLEGIO DE BACHILLERES

1. EL COLEGIO DE BACHILLERES

1.1 LA INSTITUCIÓN

La creación del Colegio de Bachilleres en 1973 obedece a la necesidad que detectó la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior) de dar una respuesta a la creciente demanda de educación en el nivel medio superior que no era viable satisfacer aumentando la capacidad de las dos principales instituciones públicas que imparten el bachillerato: la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. En ese año, ambas incluían al 72% de la población que cursaba el nivel medio superior. Se concluyó que el aumento de las matrículas de dichas instituciones resultaría excesivo e incluso implicaría una modificación de su prioridad, que son los estudios de nivel superior, es decir, las diversas licenciaturas, maestrías y doctorados que en ellas se imparten.

Con el fin de cubrir esta necesidad, la ANUIES recomendó al Ejecutivo Federal la creación de un organismo descentralizado y es así como en septiembre de 1973 surge el Colegio de Bachilleres, como una institución del Gobierno Federal, y que por lo tanto depende de él en los aspectos orgánico, académico y financiero. Con 20 planteles en la zona metropolitana, el Colegio de bachilleres admite cada año a una población aproximada de 83,000 alumnos en la modalidad escolarizada y 35,000 en la modalidad abierta; y su personal académico fluctúa entre 3,000 y 3,200 profesores.

1.2 CURRÍCULO

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres menciona que su primer plan de estudios se ajustaba al modelo propuesto en la XIV asamblea de la ANUIES, en cuanto a los objetivos y estructura académica que comprendió un núcleo básico con materias propedéuticas obligatorias y un núcleo de capacitaciones para el trabajo. En 1975 comenzó, en el ámbito nacional, una discusión centrada en el diseño de un tronco común para el plan de estudios de la enseñanza media superior que se concretó en el establecimiento de dicho tronco común entendido como el universo de los conocimientos básicos necesarios que desarrollaran en el estudiante una cultura integral.

En 1982, la Junta Directiva del Colegio de Bachilleres decidió que la institución hiciera las modificaciones necesarias para incorporar el tronco común a su plan de estudios, por lo tanto, se reestructuró la organización de las asignaturas agrupándolas en cinco áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía y Lenguaje-Comunicación. En lo relativo al sustento filosófico del Colegio, éste se plantea desde tres perspectivas: la teleológica, es decir, la finalidad que persigue el Colegio y que es contribuir a la realización del individuo para lograr una mejor calidad de vida; la axiológica, en otras palabras, el desarrollo y consolidación de valores como responsabilidad, honestidad, interés y compromiso con el conocimiento, etc. y la que tiene más importancia en el marco del presente informe: la epistemológica, esto es, la que considera al alumno como constructor de su propio conocimiento. Esta concepción del aprendizaje se inscribe claramente dentro del paradigma constructivista, es decir, por el conjunto de principios propuestos por el grupo de investigadores que menciono a continuación.

1.3 REFERENTE TEÓRICO DEL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES.

Con la intención de orientar las actividades del docente, el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres integra aspectos de las teorías de Piaget, Vigotsky y Ausubel. Para la implementación de su marco conceptual y metodológico, el Modelo del Colegio toma de Piaget³ su interés en los procesos internos del individuo que le hacen posible la adquisición del conocimiento. Piaget identifica, como unidades básicas del conocimiento, lo que él llama *estructuras* e identifica el progreso de las mismas a través de su asimilación y *acomodación* que permiten superar la desestructuración producida por el encuentro con conocimientos o situaciones nuevas, ante las que el individuo se ve obligado a encontrar soluciones. Con respecto a la influencia que el medio social ejerce en los procesos de enseñanza aprendizaje, el Modelo se basa en un punto de vista de Vigotsky,⁴ específicamente en la importancia que éste da a la internalización progresiva de significados provenientes del medio social, ya que de acuerdo a este autor el desarrollo cultural se da

³ Jean Piaget, *Tendencia de la investigación en las ciencias sociales*. p. 34.

⁴ Lev Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* citado en Colegio de Bachilleres *Modelo Educativo*. P. 23.

primero en las funciones interpersonales antes de llegar al interior del individuo. Ésta, por otra parte, es una concepción diferente de la de Piaget, ya que para Vigotsky el desarrollo cultural se da gracias a la influencia del medio, mientras que para Piaget el proceso que permite el desarrollo del conocimiento es interno. Así mismo, el Modelo retoma los dos niveles de desarrollo que Vigotsky propone: **el nivel de desarrollo efectivo** o “zona de desarrollo real” integrado por los aprendizajes previos que se manifiestan de manera autónoma y, al que más relevancia se le da en los cursos de actualización que el Colegio ofrece: **el nivel de desarrollo potencial** o “*zona de desarrollo próximo*”⁵, esto es, el que se propicia con la colaboración entre profesor y alumnos, así como entre los alumnos con sus compañeros de clase. La conjunción de las posturas diferentes de Piaget y Vigotsky es la solución que, desde mi punto de vista, propone el Modelo ante la necesidad de considerar la importancia en el aprendizaje no sólo de la estructura cognoscitiva del estudiante, sino también la de reconocer el hecho de que los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje implican, por definición, unas condiciones en las que la relación social de los participantes en el proceso y la influencia del medio son fundamentales, ya que, como dice César Coll: “*la actividad mental constructiva de los alumnos se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, que son el resultado de un proceso de construcción social*”⁶.

1.3.1 EL CONSTRUCTIVISMO EN EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES.

El Modelo Educativo del Colegio plantea, en lo que respecta a la clase de comprensión de lectura en lengua extranjera, una forma particular de construcción del conocimiento basado en los siguientes cinco componentes de la práctica educativa: organización, lógica y ejercitación de los métodos, incorporación de la información, aplicación y finalmente, consolidación.

⁵ Citado por José Gimeno Sacristán *Comprender y transformar la enseñanza*. P. 23.

⁶ César Coll, “*Constructivismo e intervención educativa*” en de Barbera, Elena *et. al.*, *El constructivismo en la práctica*. p. 20.

La problematización tiene lugar cuando el estudiante se encuentra ante una situación que le provoca un conflicto de comunicación, representado en este caso por el texto en lengua extranjera, con el que va a interactuar y del cuál desconoce una buena parte de los elementos que lo conforman. Al tratar de resolver dicho problema, el estudiante debe hacer uso de sus conocimientos previos, que al ser insuficientes, demandan de su interés por resolverlo. Es condición necesaria, para que esto ocurra, que los textos aborden temas de interés para los alumnos y que posean una estructura adecuada a su nivel de conocimientos generales y de desarrollo lingüístico, de modo que se estimule y sostenga su motivación a través de todo el proceso.

En relación a la organización del pensamiento, el Programa de la Asignatura señala, como forma útil de enfrentar un texto en lengua extranjera, el utilizar la lengua materna como referente para la adquisición de la lengua meta, es decir, el inglés, y el uso de los conocimientos generales de la lengua española que el lector posee, como una base desde la cual abordar el texto de manera global.

Seguir la perspectiva constructivista, entonces, no implica que el alumno “construya” de manera completamente independiente y autónoma su conocimiento. Es decir, transfiriendo esto al caso que nos ocupa, no significa que el alumno dé al texto que lee en lengua extranjera, como a menudo sucede, una interpretación muy personal y subjetiva a partir de los elementos que él conoce y que muchas veces resultan insuficientes, sino que, a través de la práctica de los contenidos que forman el núcleo de los aprendizajes escolares, el alumno adquiera los conceptos, las habilidades y destrezas cognitivas que se encuentran en general ya elaboradas y definidas. Así, al lograr este objetivo, el estudiante puede llegar a construir un significado más cercano al que el autor del texto quiso expresar.

En cuanto a la cuestión de qué enseñar, el modelo se basa en Ausubel, que se ocupa del aprendizaje significativo de los materiales, entendiendo el término “significativo” en dos sentidos: el que se deriva de la estructura lógica que debe tener el contenido a aprender y también en el sentido de que es preciso que tal contenido sea incorporado sustancialmente al conjunto de conocimientos que el estudiante posee para que se vuelva significativo, es decir, para que tenga sentido, para ello debe relacionarlo con conocimientos previamente incorporados a su estructura mental.⁷ Este aspecto adquiere relevancia en el marco de este informe, debido a que son precisamente los conocimientos previos que el alumno debe poseer, los que pretendo ayudar a reforzar antes de abordar el programa de la asignatura. Mi

⁷ Colegio de Bachilleres, *Modelo educativo*, pp. 23-24.

punto de partida consiste en indagar cuáles son los conocimientos gramaticales de los alumnos al inicio del curso, para, de acuerdo con ellos, facilitar un aprendizaje basado en sus necesidades; reduciendo, en la medida de lo posible, los vacíos cognitivos.

El Modelo Educativo del Colegio⁸ menciona que las teorías en que éste se fundamenta surgieron en momentos diferentes y con rasgos particulares, éste las considera, sin embargo, en conjunto para crear una concepción del aprendizaje como “*un proceso y un producto de una continua y evolutiva construcción del conocimiento hacia niveles de mayor estructuración y complejidad*”⁹. El Modelo establece que esta construcción debe ser intencionada y dirigida, y con ese propósito se mencionan los aspectos en que, desde el punto de vista del mismo, convergen las diversas teorías mencionadas y son:

-Los contenidos de cada asignatura, que se clasifican en dos tipos,¹⁰ declarativos y procedimentales, los declarativos son hechos, conceptos y principios (o unidades de información). Los procedimentales son destrezas puestas en acción y manifestadas a través de producciones. Tales destrezas son: el reconocimiento de patrones y la realización de secuencias de acción.

-Las variables cognitivas activadas en el estudiante al interactuar con el contenido. Su ejercitación las transforma en habilidades que tienden a permanecer a largo plazo y en el Modelo se agrupan en cuatro categorías:

- Procesos cognitivos: se ordenan en seis niveles:
 - Discriminación y generalización.
 - Comparación.
 - Clasificación.
 - Razonamiento inferencial (deductivo e inductivo).
 - Integración y estructuración del conocimiento.
 - Solución de problemas y creatividad.¹¹

⁸ Colegio de Bachilleres, *op. cit.*, p. 8.

⁹ *Ibid.*, p. 25.

¹⁰ Frida Díaz Barriga, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, pp 52-58., de acuerdo con Coll, Pozo, *et. al.*, agrupa los contenidos en tres áreas: conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales. *El Modelo del Colegio*, p. 25 sin embargo, no considera a éstos últimos como contenidos sino como “factores afectivo-motivacionales”.

¹¹ En el documento del Colegio de bachilleres llamado “*Las funciones cognitivas humanas*”, p. 11. basado en Nieto Gil, J. M. se ubica a las primeras cuatro en la fase de “*entrada de la información*” y las cuatro restantes en la fase de “*procesamiento de la información*”. El Modelo no menciona la última fase, que Nieto Gil llama

- Estrategias de aprendizaje: de acuerdo con el Programa, son las formas de organización que el estudiante elige para facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.¹² Entre estas formas de organización están: adquisición, retención, recuperación, estructuración, resumen y aplicación efectiva de la información, solución de tareas y problemas y, finalmente, autorregulación, ésta última, dicho sea de paso, no siempre se logra con éxito en mi particular situación de enseñanza-aprendizaje debido a factores que se detallan en el, apartado 2.2. del siguiente capítulo.
- Comunicación efectiva: Esto es, expresión clara de las ideas a diversas audiencias. Cabe aclarar que en el caso de la asignatura LAE (Inglés) II, la expresión de las ideas sólo se verifica dentro del aula, dado que las condiciones de tiempos y espacios son limitadas.
- Cooperación: Es el trabajo en conjunto para el logro de metas grupales.

-Los factores afectivo- motivacionales, entendidos como el concepto que el estudiante tiene de sí mismo y la confianza que tiene en su capacidad para realizar una tarea determinada. Comprenden también la ansiedad ante una situación de evaluación.

En suma, la enseñanza, como la propone el Colegio en su Modelo Educativo, está orientada al reconocimiento y modificación de los aprendizajes previos, entre ellos lo que llama “*las teorías implícitas*” (explicaciones personales sobre el funcionamiento fenomenológico del mundo); “*las concepciones espontáneas*” (expresiones particulares de las teorías implícitas con que los alumnos explican cualquier fenómeno específico); “*las concepciones erróneas*” (inferencias equivocadas o incompletas derivadas de principios teóricos válidos) y “*los ausentes fenomenológicos*”¹³(carencia de referentes en la estructura cognitiva que impiden la vinculación del conocimiento previo con el nuevo). De estos aprendizajes previos los dos últimos –concepciones erróneas y ausentes fenomenológicos– son importantes para la finalidad de este informe, que consiste en proponer material de apoyo que incida sobre estos dos tipos de aprendizajes previos, puesto que durante el

“*fase de salida de la información*” que comprende la expresión de la información ya procesada, o bien, un aspecto conductual observable, como: resumir, sintetizar, reformular o traducir de un código lingüístico a otro.

¹² En Díaz Barriga, *Op. Cit.*, p. 234 aparece una definición de estrategias de aprendizaje que me parece más adecuada: “*son procedimientos (pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas*”.

¹³ Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, p. 26.

ejercicio de mi quehacer docente he observado que se repiten con insistencia en los alumnos del grupo con el que trabajo y cuyas características se describen en el apartado 2.3 del siguiente capítulo.

1.4 PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES

El plan de estudios del Colegio de Bachilleres organiza y dosifica los contenidos que deben asimilarse y acreditarse considerando su complejidad, continuidad e interacción. Es el instrumento que rige el proceso enseñanza-aprendizaje puesto que determina cuáles son estos contenidos, su ubicación, secuencia, distribución y dosificación. El plan de estudios establece a la vez el enfoque que integra la perspectiva de la disciplina con la orientación metodológica para su enseñanza (qué y cómo se enseña), unión que integra una postura didáctica con respecto a la manera en que deben ser abordados los contenidos y conducidas las actividades para su enseñanza.

Tal como se encuentra actualmente, el plan de estudios se estructura en cuatro áreas de formación:

La formación básica integra los conocimientos básicos indispensables para todos los estudiantes del bachillerato en las asignaturas obligatorias.

El área de formación específica proporciona los elementos conceptuales y metodológicos de las disciplinas que interesen al alumno y que se ofrecen con las asignaturas optativas.

El área de formación para el trabajo ofrece capacitaciones laborales específicas que, a decisión del Colegio, se eligen e incorporan según las necesidades sociales y económicas.

El área de formación cultural, artística y deportiva, llamada actualmente de Actividades Paraescolares, ofrece al estudiante las opciones no curriculares que el nombre indica.

1.5 UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Las áreas de formación básica y específica abarcan cinco campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía y Lenguaje-comunicación, como ya se dijo antes. Por su parte, los campos de estudio agrupan aquellos saberes que comparten entre sí determinadas características y están constituidos por materias; cada una de estas materias engloba un conjunto de contenidos que se organizan en uno, dos o más cursos semestrales; y a cada curso semestral se le denomina *asignatura*.

La materia de Inglés que comprende las asignaturas de LAE (Lengua Adicional al Español) I, II, III, IV y V se encuentra dentro del Área de Lenguaje-Comunicación, la cual también comprende TLR (Taller de Lectura y Redacción) y TAC (Taller de Análisis de la Comunicación). En las asignaturas LAE I, II y III se enseña únicamente la comprensión de lectura y se encuentran ubicadas dentro del Área de Formación Básica, es decir, son obligatorias para la totalidad de los alumnos que cursan los primeros tres semestres. LAE IV y V forman parte de las asignaturas del área de Formación Específica, no tienen carácter obligatorio; por tanto, son optativas (por cierto, no tienen, mucha demanda) y enseñan las cuatro habilidades. En las capacitaciones se encuentran: Inglés Técnico I, II y III y su propósito es capacitar al alumno en el uso del idioma para incorporarse al ámbito laboral en el campo turístico. La asignatura de cuya enseñanza trata este informe es LAE II., en cuyos contenidos abundaré al inicio del Capítulo II.

1.6 LOS ALUMNOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL PLANTEL 1, “EL ROSARIO”

1.6.1 EL PLANTEL

Las condiciones materiales y sociales en que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen rasgos muy particulares que dan un carácter único a cada grupo con el que se trabaja. Es útil conocer y considerar esas condiciones y las características

particulares de los grupos escolares, ya que ello permite detectar necesidades reales en el desarrollo cotidiano de la práctica docente y así conocer el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para, de este modo, elegir las adaptaciones metodológicas que éste requiere. A continuación se describen estas características de un modo general.

El plantel 1, “El Rosario”, se encuentra ubicado en el Distrito Federal, en la delegación Azcapotzalco en colindancia con el municipio de Tlalnepantla, perteneciente al Estado de

México. Abarca un área delimitada por las avenidas Cultura Griega, Avenida de las culturas y la calle Mecánicos. El plantel está rodeado por una de las unidades habitacionales más grandes de la zona metropolitana, la unidad “El Rosario”, que se divide en numerosas secciones y presenta ciertas condiciones de inseguridad (asaltos y venta de estupefacientes). Por otra parte, el plantel 1 cuenta con tres edificios (se les reconoce con las letras B, C y D) de salones y laboratorios que juntos suman un total de ochenta aulas. En el edificio A se hallan las oficinas administrativas, la dirección, la subdirección, las jefaturas de materia, la unidad de registro y control escolar, la biblioteca, así como una sala grande de usos múltiples. En el edificio E, que es más pequeño, se halla la tienda escolar que vende materiales didácticos de apoyo como guías y fascículos, las instalaciones para el área paraescolar, con salones de música y danza, y el servicio médico.

Las jefaturas de materia son diez y son las encargadas de coordinar los procesos académico-administrativos que involucran a profesores y alumnos y sirven de enlace entre ambos y la dirección y la subdirección. La Jefatura de Inglés del plantel 1 atiende a los grupos y maestros de la asignaturas LAE I, II, III, IV y V. Al conjunto de profesores de inglés - que suman 25- se le denomina “la Academia de Inglés”, a pesar de que las actividades realmente académicas que se realizan en conjunto son muy escasas, puesto que se reducen a una muestra de trabajos y/o actividades por semestre. Todo esto se debe a la falta de integración entre los profesores provenientes de diferentes instituciones: algunos cursaron licenciaturas (en Enseñanza del Idioma Inglés o Letras Inglesas en la UNAM o bien en Educación Media Básica con especialidad en Inglés, en la Escuela Normal Superior) y la mayoría cuenta sólo con el diploma que acredita la aprobación del Teacher’s Training Course expedido por The Anglo Mexican Foundation, o el que otorga el Instituto Politécnico Nacional a través del Centro de Lenguas Extranjeras.

1.6.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ALUMNOS

De los veinte planteles con que cuenta el Colegio de Bachilleres en el área metropolitana, el plantel 01 “El Rosario” es uno de los cinco que tienen la matrícula más numerosa: 7,100 alumnos distribuidos en los turnos matutino y vespertino. La mayoría de ellos proviene de los municipios aledaños pertenecientes al Estado de México como: Tlalnepantla, Cuautitlán y Ecatepec, el resto habita en las colonias cercanas. El plantel 1 no figuraba, por lo general, en su primera opción en el concurso de selección. En promedio, el plantel estaba en el octavo lugar de su preferencia, mientras que sus primeras opciones eran planteles de la Preparatoria de la UNAM, CCH o los correspondientes al bachillerato del IPN. Este grado de preferencia no favorece la integración de los alumnos al Colegio de Bachilleres ni su sentido de pertenencia al mismo. Más de la mitad de los alumnos, a juzgar por un sondeo que se realizó al inicio del semestre, se encuentra a disgusto en el Colegio y no lo consideran con el prestigio ni la calidad suficiente; pero no relacionan su aceptación en el mismo con sus bajos resultados obtenidos en el examen único de la COMIPEMS, que en el semestre 2008-A fue de aproximadamente 30 aciertos de un total de 120. Este dato, aunado al promedio de secundaria de entre 6 y 7 de calificación, denota el bajo nivel de conocimientos que los alumnos poseen.

1.6.3 TURNOS MATUTINO Y VESPERTINO

Aunque las características de los alumnos descritas anteriormente son, por lo común, homogéneas, hay, sin embargo, algunas diferencias que menciono a continuación: los del turno matutino son alumnos regulares, es decir, que no adeudan asignaturas y al término del semestre no deben reprobar más de tres (o de lo contrario pasan a ser recursadores en el turno vespertino, donde un gran número de ellos son trabajadores en empleos de medio tiempo como dependientes, vendedores u obreros, mientras que son pocos los alumnos del turno matutino que trabajan). A partir de lo que he observado en los alumnos del turno vespertino con quienes realizo mi labor docente, puedo decir que no tienen una idea muy definida de su orientación ni de sus aptitudes vocacionales y menos aún de la actividad productiva que realizarán en el futuro. Pasan su tiempo libre viendo la televisión, escuchando música, asistiendo a fiestas, a menudo los viernes, en el horario de clases o

realizando labores domésticas, ya que, en muchos casos, la madre de familia trabaja por tratarse de familias monoparentales.

1.6.4 NIVEL DE CONOCIMIENTOS REQUERIDOS EN EL ÁREA DE LENGUAJE

Si volvemos al Modelo Educativo del Colegio y más específicamente al perfil que establece los conocimientos y las habilidades que se espera que el egresado tenga en el área de lenguaje y comunicación, donde se ubica la asignatura de LAE (Inglés) II, podemos ver que éstos son:

1. El conocimiento de las características formales y discursivas de diferentes tipos de texto.
2. La explicación de los elementos participantes en el proceso de comunicación.
3. El uso de estrategias de lectura que le permiten comprender la forma y el contenido de textos científicos, literarios y periodísticos.
4. El uso de elementos y técnicas de expresión oral y redacción, que le permitan exponer la información contenida en los textos, así como expresar sus ideas con coherencia y claridad.
5. La aplicación de estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos en una lengua adicional al español.
6. La explicación de los principales elementos que conforman la lengua nacional.
7. Uso de técnicas de investigación documental que le permitan el acceso eficiente a la información que requiera.
8. La comprensión de distintas funciones de una lengua adicional al español.

He ordenado esta lista de acuerdo al grado en que he observado que el alumno logra cumplir las expectativas del perfil. Después de esta valoración, puedo decir que los dos primeros puntos se cumplen. En el tercero, se identifica la forma, pero no siempre el contenido, dependiendo de la complejidad que presente el texto. Del cuarto al sexto, considero que, en ese mismo orden, se va dificultando el logro del objetivo, al grado que el uso de las técnicas de investigación llega a ser deficiente o nulo. El punto número seis es primordial, pues creo que si el alumno no conoce los principales elementos que conforman

la lengua materna será poco probable que identifique los de una segunda lengua y es la que pretendo apoyar con el cuadernillo que presento en el capítulo III. El número cinco se ejercita a lo largo de todo el curso con resultados aceptables, mientras que, del último puedo decir que *las funciones y nociones temporales* que establece el programa de LAE II son: la identificación de formas sintácticas de enunciados que expresan futuro -con “will” y “going to”- así como el presente y pasado perfectos. Las funciones de cohesión y coherencia de los conectores que establecen entre los enunciados una relación de: adición, alternativa, consecuencia, entre otros, se subrayan y ejercitan a lo largo del curso, lo que permite lograr un aprendizaje de los más comunes como son: “and”, “but”, “or”, “however”, etc., pero no así de otros como “nevertheless”, “although” y “meanwhile”.

1.7 EL ROL DEL PROFESOR

Las cualidades que el Colegio espera que tenga el académico para realizar adecuadamente su práctica docente son, en resumen¹⁴: actualización continua en el conocimiento y manejo del campo disciplinario o laboral al que se refiere su función; permanecer informado con respecto a temas de interés general del acontecer cotidiano y ser receptivo a las motivaciones e inquietudes de los adolescentes. Estas cualidades, de acuerdo con el programa, permitirán al docente integrar contenidos, información contextual y concepciones de los estudiantes en el planteamiento de situaciones que impliquen al alumno un reto o problema, que requieren para su solución la elección de orientaciones teóricas y metodológicas funcionales en contextos que sean cercanos a la realidad del estudiante.

Me parece que a la lista anterior puedo agregarle otras cualidades: coordinador de actividades y co-evaluador de las mismas (junto con el grupo), disipador de dudas, promotor de actitudes que promueven el aprendizaje y la reflexión del alumno sobre el comportamiento propio.

Por otra parte, Díaz Barriga¹⁵ propone dos grandes ejes que configuran la práctica pedagógica del profesor: uno, el formado por los significados adquiridos explícitamente

¹⁴ Colegio de Bachilleres, *op. cit.*, pp. 33-34.

¹⁵ Fida Diaz Barriga, *op. cit.*, p. 3.

durante su formación profesional, y el otro, el constituido por los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula. Dicha práctica se encontrará, dice Díaz Barriga, influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones en que se encuentre en la institución escolar.

Ahora bien, en consonancia con Cooper¹⁶, la misma autora identifica cinco áreas de competencia docente congruentes con la idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico en su entorno:

1. Conocimiento teórico suficiente, profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y aptitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Desde esta perspectiva, que yo comparto, , puede considerarse que la profesión docente no es una ocupación temporal, tampoco un conjunto de conocimientos completo y terminado que se adquiere de una vez y para siempre, sino, una forma de vida y un camino para transitar por ella.

¹⁶ *Idem.*

CAPÍTULO II

EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL PROGRAMA DE LAE II

2. REFERENTE TEÓRICO

2.1 EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE LAE II EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

El programa de la asignatura “Lengua Adicional al Español (Inglés) II” dice que “*el enfoque es la perspectiva desde la cual se seleccionan y estructuran los contenidos con el propósito de ser enseñados*”.¹⁶ El enfoque integra, según el programa, la estructura lógica de la disciplina con la metodología didáctica propuesta en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, que está, como ya se mencionó, basada en el constructivismo. Las asignaturas LAE I, II y III tienen como objeto de estudio la comprensión de lectura y para llevarlo a cabo se proponen dos parámetros: el enfoque comunicativo y la realización de la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. El programa de la asignatura menciona que es tarea del profesor conjuntar ambas propuestas pedagógicas para alcanzar el objetivo del programa de asignatura:

*“que el alumno sea capaz de comprender los diferentes textos en idioma inglés al tiempo que profundiza en el manejo de estrategias de vocabulario y continúa con el desarrollo de sus habilidades para entender la función y el uso de elementos sintácticos, semánticos y discursivos que propicien la integración de sus conocimientos.”*¹⁷

A continuación analizo cada uno de los elementos formulados en el objetivo del programa, relacionándolo con los contenidos del mismo. La enseñanza de las estrategias de vocabulario que el programa indica en la primera unidad programática son: *el uso de sufijos, familia de palabras –aquellas que se derivan de una raíz común-, sinónimos y antónimos, hiponimia e hipernimia*¹⁸ (que son relaciones de generalidad que se establecen entre los conceptos: el concepto “superordenado” es un concepto general, que abarca o contiene a otros similares, por ejemplo la palabra *animals*, mientras que uno “subordinado” puede ser *bat*). Los elementos sintácticos¹⁹ que se encuentran en el programa de la asignatura se estudian en las unidades programáticas 2 y 3: uso del –ing, futuro simple, idiomático,

¹⁶ Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) II, p.7.

¹⁷ *Ibid.*, p.6.

¹⁸ *Ibid.*, p.14.

¹⁹ Son aquellos que indican cómo se ordenan, coordinan y subordinan las palabras; las relaciones que guardan dentro de una oración, así como la función que tienen dentro del sujeto y del predicado según el libro: Gramática. Lengua Española. Larousse, p.5.

presente y pasado perfectos. Lo que el programa llama elementos semánticos²⁰ están representados en los contenidos: hechos y opiniones, significado de conceptos desconocidos, deducción de significados y uso del diccionario. Finalmente, los elementos discursivos a que se refiere el programa se ubican en la unidad 3 y se refieren a la implementación de estrategias que permiten comprender la cohesión y coherencia de las ideas que conforman un todo que es el texto, ejemplos de ellas son: la búsqueda de referentes aludidos por los pronombres y los conectores. Se da por sentado que el alumno identifica los elementos morfológicos (ya que no se mencionan como parte del objetivo del programa) y que además entiende su función, que es la de ayudarnos a distinguir en la palabra las modificaciones que expresan género, número, tiempo; así como distinguir las diferentes clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y pronombres. Esto no corresponde con los conocimientos previos reales, ya que el alumno desconoce no sólo los rasgos que le permitirían identificarlos, sino también el concepto mismo de cada una de estas clases o categorías gramaticales, lo cual dificulta el entendimiento de su función y por tanto de la enseñanza del resto de los contenidos descritos.

2.2 EL ENFOQUE COMUNICATIVO IMPLICA LAS CUATRO HABILIDADES

El programa de la asignatura establece que *“El enfoque comunicativo se basa en una concepción de la lengua como un mensaje que involucra una interacción socialmente determinada”*²¹. Esta interacción, tal como la propone dicho documento, tiene características muy particulares pues se da en un contexto del inglés como lengua extranjera, en el que la información escrita (input) se le presenta al alumno en inglés, pero no se le capacita para responder en el mismo idioma sino en L1, es decir, en español. La situación social que el programa refiere parte de considerar al estudiante como *“miembro de un grupo social que posee el conocimiento y dominio de una primera lengua, que le da sustento a su acercamiento a una lengua adicional, partiendo de su competencia comunicativa y eludiendo el estudio descriptivo de las estructuras.”*²² En la práctica he encontrado, cada nuevo semestre, que los alumnos no poseen un conocimiento de su lengua materna que les sirva como fundamento para su aproximación a una segunda lengua. El conocimiento de las bases

²⁰ Es decir, los elementos que se relacionan con el significado de cada palabra y de las oraciones *Ibidem*.

²¹ *Programa de la asignatura Lengua Adicional...* p.7.

²² *Idem*.

gramaticales mínimas de su lengua materna es deficiente e incompleto, de modo que eludir el estudio descriptivo de las estructuras, como plantea el programa, no facilita la construcción de un conocimiento que le permita lograr una comprensión aceptable de los textos que lee en inglés. A modo de ejemplo menciono que mis alumnos, en general, no logran identificar claramente el sujeto, el verbo ni el complemento de una oración. Por ello no aciertan a distinguir de qué o de quién se está hablando o que se dice de dicho sujeto. En la mayoría de los casos, el nivel de lectura en inglés alcanza sólo el nivel de reconocimiento de cognados o de palabras o frases inconexas, sin llegar a elaborar las ideas o conceptos que componen el texto. Esta situación también crea la necesidad de dedicar tiempo considerable para lograr familiarizar a los alumnos en el uso del diccionario de modo que éste se convierta en un auxiliar eficaz en el proceso de la lectura. Estos ejemplos ilustran el grado de conocimientos gramaticales que los estudiantes poseen, así como su manejo de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.

En el programa se indica que el acercamiento a los textos en L2 debe realizarse a partir de la competencia comunicativa del alumno. Respecto a este concepto de la competencia comunicativa, De Fina dice:

*Encabezando el movimiento de la competencia comunicativa en la enseñanza de L2, Widdowson (1978) argumenta que la Lingüística Aplicada debería incorporar en su teoría la distinción [...] entre la lengua como un sistema formal (usage) y la lengua como instrumento de comunicación (use). Según este autor, la pedagogía del lenguaje debería cambiar su foco de atención exclusivo de la enseñanza de L2 como sistema formal a la enseñanza de L2 como instrumento de comunicación.*²³

La competencia comunicativa está relacionada con el “use,” (uso) por lo que privilegia el mensaje sobre la forma, como propone Krashen, de ahí que el programa de la asignatura recomiende eludir las descripciones de las estructuras a estudiar, pero parte del supuesto que los alumnos poseen el conocimiento suficiente de estructuras equivalentes en su lengua materna, o por lo menos de los elementos que forman dichas estructuras.

Con respecto a la competencia comunicativa, Widdowson sostiene que: *“It will be generally acknowledged that the ultimate aim in language learning is to acquire*

²³ Anna De Fina, *et.al.*, “Interacción, discurso y construcción de la gramática.” p.220.

communicative competence, to interpret".²⁴ Para él "to interpret" es "the psychological process of understanding"²⁵ y sostiene que el punto central en el aprendizaje de una lengua "is not whether this is the aim of language learning, but how this aim is to be achieved".²⁶ El énfasis está puesto en el "cómo" los alumnos lleguen a la comprensión del significado contenido en el texto. El "qué" aprenderán los alumnos ya se encuentra dado en el programa y está graduado y dosificado en cada uno de los contenidos que forman las tres unidades programáticas de la asignatura de LAE II. Con respecto a la adquisición de las habilidades lingüísticas que Widdowson identifica con los términos: "speaking", "hearing", "composing" (la comprensión de lo que el alumno escribe), y "comprehending" (la comprensión de lo que lee), nos dice: "traditionally the focus of attention has been on the linguistic skills and it has commonly been supposed that once these are acquired in reasonable measure the communicative abilities will follow as a more or less automatic consequence".²⁷ Por lo tanto, las habilidades comunicativas como las refiere Widdowson se manifiestan cuando se hacen realidad las habilidades lingüísticas en el uso de la lengua y el estudiante puede comprender lo que dice, escucha, escribe y lee, pues lo hace con un sentido y una intención definidos. En el contexto de la asignatura LAE II nos limitamos a la última de las habilidades mencionadas y a reportar, verbalmente o por escrito, las evidencias de esa comprensión, sólo que esto último se lleva a cabo en lengua materna. Un ejemplo de esto puede verse en capítulo III de éste informe, ya que he seguido la misma metodología, esto es: presentar el texto escrito en idioma inglés y los ejercicios correspondientes escritos en español. Sin embargo, la dirección tanto del material que elaboré, como de los materiales existentes para LAE II no apunta sólo al desarrollo de las habilidades lingüísticas por medio de la gramática puesto que, como menciona Widdowson, la adquisición de éstas no parece garantizar la consecuente adquisición de las habilidades comunicativas, "on the contrary, it would seem to be the case that an overemphasis on drills and exercises for the production and reception of sentences tends to inhibit the development of communicative abilities".²⁸

A pesar de la argumentación anterior, Widdowson no niega la importancia de la enseñanza de las habilidades lingüísticas, sólo les da una ubicación diferente: "this is not

²⁴ Henry Widdowson, *Teaching Language as Communication*, p. 67.

²⁵ *Ibid.*, p. 66.

²⁶ *Idem.*

²⁷ *Idem.*

²⁸ *Idem.*

meant to imply that such drills and exercises are not necessary [...] the abilities include the skills: one cannot acquire the former without acquiring the latter".²⁹ La pregunta que a continuación se hace Widdowson es: "*how can the skills be taught, not as a self sufficient achievement but as an aspect of communicative competence?*"³⁰ y resume la respuesta de la siguiente forma: "*it involves an understanding of the communicative value of linguistic elements in context*".³¹ Lo cual llevo a cabo en mi práctica docente cuando, al presentar, por ejemplo, una estructura gramatical inglesa como es el adjetivo precediendo al sustantivo, lo hago tomando algunos ejemplos del mismo texto que los alumnos leerán a continuación y con el cuál comenzarán a ejercitar el contenido mencionado. El propósito es situar la estructura a enseñar dentro de un contexto determinado.

2.3 EL NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA EN LOS ALUMNOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES, PLANTEL 1, SEGUNDO SEMESTRE, TURNO VESPERTINO

Como ya se mencionó, el programa de la asignatura LAE II privilegia la competencia comunicativa –la habilidad del alumno para darle a la lengua un uso comunicativo- más allá de simplemente entender oraciones gramaticalmente correctas, pero no hace mención específica de otro concepto que la complementa: la competencia lingüística, que implica poseer las bases gramaticales mínimas tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Dadas las características ya mencionadas de los alumnos con los que trabajo –baste recordar que son aceptados en el Colegio con un promedio mínimo de 6.0 en el certificado de secundaria-, la mayoría no cuenta con dichas bases ni siquiera en el propio idioma. He podido verificar esto repetidamente, cuando al inicio del curso realizo la evaluación diagnóstica que permite conocer el nivel de conocimientos previos con que cuenta el alumno. A grandes rasgos, los resultados de la evaluación diagnóstica son los siguientes:

a) Los alumnos saben lo que son los cognados y pueden identificarlos fácilmente, pero los confunden con falsos cognados (*success, large o library*, por ejemplo) ya que tienden a la generalización.

²⁹ *Idem.*

³⁰ *Idem.*

³¹ *Idem.*

b) Saben lo que es la tipografía (el uso de los distintos tipos de letras) pero no identifican del todo cuál es el propósito de su uso en el texto, como en el caso de las cursivas y las comillas.

c) Son capaces de localizar al autor del texto presentado, pero no siempre el nombre o el tipo de la publicación en la que pudo haber aparecido dicho texto. Esto ocurre repetidamente cuando, por ejemplo, los alumnos interpretan la palabra “News”, cuando es parte del nombre de un periódico, como “nuevo” ignorando así el significado que daría la clave para identificar el tipo de publicación o el nombre de ésta.

Las habilidades mencionadas en los incisos anteriores, forman parte de la competencia comunicativa. Al responder las preguntas relativas a la competencia lingüística, los resultados son casi nulos: conocen algunas palabras de uso frecuente (como “*friend*”, “*teacher*”, “*classroom*”, “*door*”; los colores, los números del 1 al 10 y algunos verbos, por ejemplo, “*write*”, “*close*”, o “*study*”) pero desconocen otros verbos que podemos considerar básicos (por ejemplo, “*know*”, “*say*”, “*mean*”, “*understand*”, “*become*” o “*get*”), confunden “*work*” con “*word*” o con “*world*”. La gran mayoría no conoce el tiempo pasado ni el participio de los verbos. Es notorio reconocer, al inicio de cada curso, que el alumno no sabe responder lo que es un sustantivo, si acaso, escribe: “es el que realiza la acción del verbo”, lo cual es erróneo. Casi todos responden que el verbo es “la acción que realiza el sujeto”. No saben definir qué es un adjetivo y menos qué es un adverbio. Lógicamente, no pueden identificarlos. De los pronombres sólo saben que “*he*” equivale a “él” y “*she*” a “ella”. Desconocen la equivalencia en español de “*they*”, “*we*” y de “*you*” algunos conocen su forma singular, pero no conocen su forma plural.

Al considerar estos resultados se justifica establecer lo que Díaz Barriga llama “*estrategias preinstruccionales*”³², las cuales son más formales y preparan al estudiante de modo que sea más receptivo a qué y cómo lo aprenderá. Dichas estrategias tratan de incidir en la activación o en la generación de conocimientos previos pertinentes a una sesión, un episodio o una secuencia de enseñanza-aprendizaje. Estas pueden incluir aquellas estrategias que generan expectativas apropiadas, lo cual llevo a cabo enunciando, al inicio del curso y de cada lección, los objetivos que se pretenden alcanzar. Otras estrategias que utilizo, son por ejemplo, las que activan los conocimientos previos, ya sea de un tema sobre el que

³² Frida Díaz-Barriga, y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 143.

tratarán los textos o del contenido discursivo o gramatical por medio de una lluvia de ideas o completando un diagrama introductorio (spider-web) o bien un cuadro que muestre la distribución de los elementos gramaticales en el orden apropiado. También incluyo estrategias que faciliten la codificación de información nueva por medio de ilustraciones de palabras nuevas o clasificando elementos diversos en una tabla. De igual manera utilizo, cuando así se requiere, aquellas que promueven la formación de una visión general del texto por medio de cuadros sinópticos, resúmenes o mapas conceptuales. Me parece, por lo tanto, oportuno implementar un material que sistematice las estrategias mencionadas. El objetivo pretende facilitar a los estudiantes la generación de conocimientos que les permitan comprender y distinguir de forma más clara los conceptos gramaticales básicos. Una vez alcanzado este propósito, los alumnos podrán asimilar con mayor facilidad aprendizajes del programa de LAE II tales como: uso de sufijos –como en el caso de los que forman sustantivos como *-tion* y *-ty* o adjetivos como *-ful* o adverbios terminados en *-ly*; deducción de significado de conceptos desconocidos; hacer un uso más eficiente del diccionario; distinguir sinónimos y antónimos e identificar referentes. La adecuada realización de estas actividades indicará si se han adquirido los conocimientos lingüísticos indispensables para lograr los aprendizajes significativos que propone el enfoque constructivista.

La utilidad de la base mínima de conocimientos que permitan mejorar la competencia lingüística de modo suficiente para ampliar la comprensión lectora del alumno es explorada por Joanne Devine en el desarrollo de su concepto de “*linguistic threshold*”.³³ (el término hace referencia a un nivel mínimo de competencia necesaria para abordar una secuencia de aprendizaje). En su artículo, Devine escribe, citando a Clarke y Silberstein “*our students’ efficiency in using reading skills is directly dependent upon their overall language proficiency –their general language skills*”.³⁴ Considero que lo mismo puede aplicarse a los alumnos con quienes realizo mi práctica docente, de modo que el desarrollo de su comprensión lectora tenga una base más firme que la originada en habilidades simples de decodificación como la identificación de cognados, o de palabras de uso frecuente pero

³³ Joanne Devine, “*The Relationship between General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching*” en Carrell *et. al.*, *Interactive Approaches to Second Language Reading*,

p. 266.

³⁴ *Ibid.*, p. 261.

que no les permiten llegar a lo que Díaz Barriga llama micro y macro procesos, los cuales detalla así:

“Más allá de la aplicación de las habilidades psicolingüísticas básicas para la descodificación y presuponiendo [...] que el lector las ha automatizado, los microprocesos³⁵ involucrados en los niveles inferiores de la comprensión son los siguientes:

- *El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.*
- *Identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados.*
- *Vinculación de las macroproposiciones entre sí encontrando el hilo conductor”.*³⁶

El nivel básico de la comprensión lectora comienza, de acuerdo con esta cita, con el reconocimiento de las palabras, para, a partir de ahí, identificar y relacionar unidades cada vez más complejas, lo cual no es posible hacer sin realizar el primer paso, que es reconocer las palabras. Es por ello que creo necesaria la implementación de un material de apoyo que ayude al alumno en esa tarea básica, de modo que a partir de ella pueda lograr la identificación y comprensión de los enunciados en los textos que lee, lo que a su vez facilitará su transición a los contenidos que estudiará específicamente en la unidad 3: cohesión, coherencia, conectores y elipsis, mismos que a su vez se relacionan con contenidos que encontrará en la asignatura de LAE III como: reconocimiento de micro y macroestructuras, organización del texto, entre otros que ya se incluyen en los macroprocesos.³⁷ La operación simultánea de los micro y macroprocesos es lo que constituye el modelo interactivo, en el cuál abundaré en el siguiente apartado.

2.4 EL MODELO INTERACTIVO

Los autores Carrell, Devine y Eskey en su libro *Interactive approaches to Second Language Reading*³⁸ exponen una recapitulación del proceso que dio origen al modelo interactivo. La siguiente introducción está basada en éste texto que comienza remontándose a la década de los años sesenta cuando la habilidad lectora era considerada como un proceso pasivo, decodificador, en el que el lector reconstruía el significado que el autor había codificado en el texto. El proceso se realizaba reconociendo las palabras impresas, es decir,

³⁵ Son subprocesos que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones.

³⁶ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op .cit.*, p. 277.

³⁷ Son los que, en palabras de Díaz Barriga, tienen que ver con la construcción de la macroestructura, es decir, la representación semántica de la naturaleza abstracta y global del texto.

³⁸ www.Cambridge.org/Catalogue 23 de julio de 2009.

el lector iba reconstruyendo el significado del texto a partir de las unidades mínimas textuales (letras y palabras). Procedía, desde el “fondo” (bottom) hasta llegar a las unidades mayores (frases, cláusulas, uniones entre oraciones) esto es, las unidades “superiores” (top). Se trataba únicamente de extraer el significado del texto impreso y los problemas de comprensión eran básicamente problemas de decodificación. No se relacionaba el significado lingüístico de un texto con sus factores culturales. El resultado no llegaba a una comprensión más amplia del texto.

Había, sin embargo, un grado de reconocimiento de los conocimientos previos o “*background knowledge*” así como del bagaje cultural del lector, en particular del papel de los significados socioculturales. Autores como Fries señalaban como consecuencias de esta aproximación a los textos en un idioma extranjero: “*a failure to relate the linguistic meaning of a reading passage to cultural factors, would result in something less than total comprehension*”.³⁹ Rivers también coincide en esta cuestión. Para ella aprender una lengua es penetrar en su cultura,⁴⁰ por lo que recomienda enfatizar la unión entre cultura y lenguaje de manera que el hablante no nativo logre una comprensión más completa del significado. La sugerencia de la autora en este sentido consiste en explicaciones al educando por parte de una persona, idealmente el profesor, con un conocimiento profundo de la cultura cuya lengua es la materia de estudio. La finalidad de estas indicaciones es aclarar los malentendidos que pudiesen surgir debido al punto de vista culturalmente determinado del estudiante.

A pesar de que se concedía cierta importancia a los conocimientos previos – lo que hoy se denomina “esquemata”- ésta no tenía relevancia en las primeras teorías acerca de la comprensión de lectura en una segunda lengua, ni en los procedimientos metodológicos, que se orientaban a decodificar, es decir, se basaban en los procesos “bottom-up”, lo cual implicaba una focalización en las habilidades lingüísticas básicas como son: la extracción del significado de las palabras y la organización de estos significados en forma de proposiciones. Posteriormente se vinculaban los significados particulares como parte de un todo por medio de un hilo conductor y de las relaciones de coherencia que se establecen por

³⁹Charles Fries. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Citado por Carrell, Patricia *et.al.*, *op. cit.*, p. 2.

⁴⁰ Wilga Rivers, *Principles of Interactive Language Teaching*, p. 18.

medio de conectores y referentes. Finalmente, se llegaba a la extracción del significado global del texto. Sin embargo, no se hacía hincapié en los conocimientos previos del lector relativos al tema desarrollado en el texto.

A principios de los años setenta, el modelo psicolingüístico que entonces imperaba en la investigación a cerca de la comprensión de lectura en lengua materna comenzaba a tener impacto en las consideraciones que se hacían en el área de comprensión de lectura en segunda lengua, Goodman,⁴¹ por ejemplo, la consideraba “*a psycholinguistic guessing game*” en el que el lector reconstruía el mensaje que el autor había codificado en forma gráfica, sin tener que usar todas las pistas (cues) textuales. En este modelo psicolingüístico, mientras más hábil fuera el lector al hacer sus predicciones acerca del significado del texto, le resultaba menos necesario confirmarlas a través de la lectura del texto. Las señales o pistas en que se basaba para predecir el significado eran de tres tipos: grafofónicas (letras y sonidos), sintácticas (estructuras oracionales) y semánticas (significado de las palabras). A partir de estas pistas, el lector hacía sus predicciones, relacionándolas con sus experiencias previas y su conocimiento del lenguaje.

El impacto de la teoría psicolingüística de Goodman consistió en que a partir de ella se consideró al lector como un participante activo en el proceso de lectura puesto que elaboraba y confirmaba sus predicciones principalmente a partir de sus conocimientos previos de los diferentes niveles lingüísticos: grafofónicos, sintácticos y semánticos. Las aportaciones de Goodman, por otro lado, sólo se dirigían a la comprensión de lectura en lengua materna, no consideraba en su teoría psicolingüística a los lectores de una segunda lengua. Fue a partir de los inicios de la década de los setenta cuando Eskey⁴² y Saville Troike⁴³ publicaron sendos artículos, a los que siguieron muchos otros, donde sí se consideraba a los lectores en segunda lengua. Eskey afirmaba que el modelo decodificador era inadecuado, ya que subestimaba la contribución del lector y no reconocía el uso de sus expectativas hacia el texto. Esta situación fue evolucionando cuando otros especialistas como Clarke, Silberstein y Widdowson comenzaron a considerar la lectura en segunda

⁴¹ Kenneth Goodman, “*Reading: a Psycholinguistic Guessing Game*” Citado por Carrell, Patricia *et. al.*, *op. cit.*, p.2.

⁴² David Eskey, “*A Model Program for Teaching Advanced Reading to Students of English as a Second Language*” Citado por Carrell, Patricia *et. al.*, *Ibid.*, p.3.

⁴³ Muriel Saville-Troike, “*Reading and the Audiolingual Method* ” Citada por Carrell, Patricia *et. al.*, *Idem.*

lengua como un procedimiento activo en que el lector es un procesador de información que predice y comprueba sólo partes clave del texto.

Al término de la década de los setenta, el método audiolingual, surgido de manera indirecta a partir de un programa desarrollado por psicólogos y lingüistas norteamericanos para el ejército de ese país durante la Segunda Guerra Mundial⁴⁴, comenzaba a mostrar sus deficiencias. Los profesores notaban que las habilidades (proficiencias) orales y auditivas que éste promovía por medio de repetición y memorización de diálogos y ejercicios de sustitución (substitution drilling) no producían automáticamente la competencia lectora. Por influencia de dicho método, en la enseñanza del inglés se privilegiaba el desarrollo de las habilidades auditivas y orales en detrimento de la lectura y la escritura. Por otra parte, en el área teórica, investigadores como los anteriormente mencionados Eskey⁴⁵ y Saviile-Troike⁴⁶ ya habían declarado años antes la importancia de enseñar la habilidad lectora de forma independiente y no como subsidiaria de la habilidad oral.

En 1979, Coady⁴⁷ elaboró su modelo psicolingüístico para lectura en una segunda lengua, en que el lector combinaba sus conocimientos previos con las habilidades y estrategias dirigidas a producir la comprensión. A partir de este año, con autores como Steffensen y Anderson⁴⁸, Carrell⁴⁹, Johnson⁵⁰ y Hudson⁵¹, se puede hablar de un enfoque realmente top-down en la lectura en segunda lengua. En este enfoque el lector no sólo realiza predicciones y las comprueba, sino que lleva al proceso toda su experiencia y conocimientos previos, que tienen un papel significativo durante en procedimiento de lectura, debido a que se generan y operan en distintas áreas como son:

- Los conocimientos y el nivel de habilidad lingüística previos (lo que se denomina “esquemata lingüística”).

⁴⁴ Según Paul Davies y Eric Pearse, “*Success in English Teaching*”, p.190.

⁴⁵ David Eskey, *op cit.*, Citado por Carrell, Patricia *et. al.,op. cit.*,p. 3.

⁴⁶ Muriel Saviile-troike. *op. cit.*, *Idem*.

⁴⁷ James Coady, *A Psycholinguistic Model of the ESL Reader*, *Idem*.

⁴⁸ Steffensen, M. S. y Anderson. R. C. *A Cross-cultural Perspective on Reading Comprehension*, *Idem*.

⁴⁹ Patricia Carrell, “*Culture-Specific Schemata in L2 Comprehension*”, *Idem*.

⁵⁰ Patricia Johnson, “*Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text*”, *Idem*.

⁵¹ Hudson, T. “*The Effects of Induced Schemata on the Short Circuit in L2 Reading*”, *Idem*.

- Los conocimientos previos en el área de contenido que presenta el texto (o “esquemata de contenido”).
- Conocimientos que permiten asimilar la estructura retórica del texto (“esquemata formal”)⁵².

La teoría de la esquemata se desarrolla de forma más definida a principios de los ochentas en las investigaciones de Carrell y Eisterhold⁵³ y de Carrell y Wallace⁵⁴ entre otros. En ella se ha mostrado el papel significativo que juegan, en la comprensión de lectura en segunda lengua tanto la esquemata de contenido como la esquemata formal. La introducción de esta perspectiva top down, es decir, de los procesos descendentes, tuvo tal impacto que se llegó a considerar más que un complemento, un sustituto de la perspectiva decodificadora (bottom-up), o sea, la de procesos ascendentes. Sin embargo, la investigación en la teoría del esquema –como señala Carrell- intenta dejar claro que para leer de forma efectiva y clara, ya sea en lengua materna o en una segunda lengua, se requiere tanto de las estrategias bottom-up como de las top-down, operando interactivamente.

Retomando la perspectiva constructivista de este modelo, Díaz Barriga concuerda en que los micro⁵⁵ y macroprocesos no operan de modo serial ni unidireccional, sino que interaccionan en sentido bidireccional.⁵⁶ Por ello, recibe el nombre de modelo interactivo, puesto que, en forma simultánea se llevan a cabo tanto los procesos que dependen de las características del lector como aquellos que se inician a partir de lo que el texto provee; la autora llama a estos procesos de “arriba hacia abajo” (*top-down*) y de “abajo hacia arriba” (*bottom-up*). Por otra parte, el papel de las habilidades lingüísticas en el modelo de lectura interactivo en una segunda lengua es analizado por Patricia L. Carrell, quien dice al respecto: “*on the topic of linguistic, bottom-up decoding skills in second language reading*

⁵² Patricia Carrell, “*Introduction: Interactive approaches to second language reading*”. www.cambridge.org/Catalogue. 23 de Julio de 2009.

⁵³ Patricia Carrell, y Eisterhold, J. “*Schema theory and ESL reading pedagogy*”, Citado por Carrell *et. al.* , *op. cit.* p. 4.

⁵⁴ Patricia Carrell, y Wallace, B. “*Background Knowledge: context and familiarity in reading comprehension*”. *Idem.*

⁵⁵ Los microprocesos implican el análisis semántico de las proposiciones contenidas en el texto, según Frida Díaz Barriga. y Gerardo Hernández . *op. cit.*, p. 278.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 279.

*[Cziko suggests that] competence in the second language (grammar and vocabulary) may place a ceiling on second language reading ability”,*⁵⁷

no obstante, si dicha competencia es limitada, como se observa en el caso de mis alumnos del Colegio de Bachilleres, sucede lo que escribe Carrell:

*“The implications are that “good reader” top-down reading skills may be hampered as a result of limited language proficiency”*⁵⁸ [por ello recomienda que] *“every second language curriculum should have a general program of parallel concept/background knowledge development and vocabulary development”*.⁵⁹

En mi contexto particular, no es viable la implementación de este programa paralelo, debido a las restricciones de tiempo y recursos. No obstante, el material que utilizo, la “Antología de Inglés II” incluye, en cada lección, ejercicios que presentan palabras clave tomadas del texto que se presentará a continuación. En ellos, los alumnos buscan las palabras en el texto, y de acuerdo al significado que adquieren en ese contexto, eligen su equivalente de otra lista en inglés. Estos ejercicios toman la forma de relación de columnas, crucigramas, sopas de letras, o “tripas de gato”. Algunos resultan atractivos. Sin embargo, Carrell⁶⁰ menciona que, como lo he podido constatar, la utilidad de este tipo de ejercicios es limitada, ya que es necesario remitir al alumno a esta lista cuando ya está en fases posteriores de lectura, puesto que tiende a olvidar los significados. Por otra parte, la “Antología de Inglés II” no incluye ejercicios que revisen conceptos, especialmente a nivel gramatical; presenta, en cambio, cuadros explicativos que los alumnos no leen, y si lo hacen, no retienen la información ya que no realizan ninguna tarea a partir de su lectura.

La necesidad de una preparación previa que facilite la comprensión lectora es comentada también por Devine, quien opina que es necesaria la interacción de las habilidades de lectura y de un grado aceptable de conocimiento de la lengua meta ya que *“most researchers and classroom teachers in fact take as given that second language readers must reach a certain level of second language competence before they can*

⁵⁷Patricia Carrell, “*Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms*”, p. 244.

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ *Ibid.* P. 245

effectively read in the second language”,⁶¹ El programa de la asignatura supone que el alumno tiene un nivel aceptable de conocimiento de su lengua materna –aunque ya mencioné que en realidad no es así –y no precisa claramente cuál es el nivel de competencia lingüística en inglés que el alumno requiere⁶², siendo que éste forma una parte muy importante de los conocimientos que le permitirían abordar el texto escrito en idioma inglés tal como comenta Devine, citando a Eskey y Grabe, “*reading requires a relatively high degree of grammatical control over structures that appear in whatever readings are given to [L2] students*”.⁶³ El material de apoyo que propongo no pretende dar al alumno ese grado de control sobre las estructuras, en realidad, no las incluye. Lo que pretende es un refuerzo de los conceptos básicos mínimos que le permitan abordarlas más acertadamente.

A partir del primer comentario de Devine, mencionado en el párrafo anterior, surge la pregunta ¿cuál es el nivel necesario de conocimientos gramaticales que deben tener los alumnos para abordar la lectura en L2? Ese nivel mínimo, básico, es lo que Devine denomina “*the linguistic threshold*”⁶⁴ y menciona que es natural, especialmente para el profesor, tratar de definirlo, ya que no es un término absoluto, sino variable de un lector a otro y de una tarea a otra. Se deduce de ello que es labor del profesor establecer ese umbral lingüístico adecuándolo a la situación particular en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. En mi caso, este nivel es realmente básico. Es necesario revisar los elementos mínimos del enunciado, aclarar, por ejemplo, que sustantivo y sujeto no son necesariamente equivalentes, como los alumnos suponen; así como facilitarles la identificación del verbo y sus diferentes tiempos, pues no siempre distinguen el pasado del futuro ni en español, revisar los pronombres y sus referentes; así como identificar el orden, inverso al español, de adjetivo y sustantivo, previa identificación de la diferencia entre uno y otro.

⁶¹ Joan Devine, *op cit.* p. 261.

⁶² Al respecto, el Programa de Asignatura, en su página 8, sólo menciona que “es necesario elegir textos que aborden temas de interés para los jóvenes y que posean una estructura adecuada a su nivel de conocimientos generales y de desarrollo lingüístico”. Ya que la gran mayoría de los alumnos que recibimos en el Colegio de Bachilleres provienen de escuelas secundarias públicas en las que se imparte el inglés como una asignatura obligatoria durante los tres años, podría suponerse que los alumnos tienen un dominio del idioma acorde al tiempo que en ese contexto le han dedicado. No obstante, los resultados de la evaluación diagnóstica al inicio del primer semestre muestran gran discordancia entre los conocimientos básicos de los alumnos al terminar el ciclo de educación media básica en el idioma inglés y el tiempo que han destinado a estudiarlo.

⁶³ *Ibidem.*

⁶⁴ Devine, J. *op cit.* p. 266.

Con la intención de llevar a cabo estas tareas de forma más eficiente, he realizado el cuadernillo de ejercicios que incluye los conceptos básicos mínimos que pueden ser asimilados y comprendidos en el reducido tiempo disponible. Los conceptos que en él presento son: artículo, sustantivo, adjetivo y adverbio, así como los componentes básicos de la oración: sujeto, verbo y complemento. En cuanto a los verbos y sus diferentes tiempos, no se incluyen, pues éstos quedan contemplados dentro de los contenidos distribuidos a lo largo de los tres programas de las asignaturas de LAE (Inglés) I, II y III y las antologías contienen ejercicios dirigidos a su aprendizaje.

Es importante destacar el carácter auxiliar que tiene el material propuesto, que no pretende desviar la atención central que la comprensión de lectura tiene en el programa de la asignatura. El conocimiento de los elementos lingüísticos no se verá como un fin en sí mismo, sino que se tratará de integrar en un discurso; ya que, como dice Widdowson, la comprensión del valor comunicativo de un elemento lingüístico ocurre gracias al contexto. Lo que pretendo es evitar que la segunda lengua le sea presentada al alumno únicamente como una serie de elementos formales fuera de un contexto real sin un propósito comunicativo. La misma idea es reforzada por Devine:

*“If language instruction is to have a positive impact on reading performance, that instruction should not isolate the components of language. Teachers are discouraged from constructing language exercises and drills focused on the target features that remove those features from the type of full language context in which they normally occur”.*⁶⁵

Devine sugiere también que se exponga a los estudiantes, sobre todo a los principiantes, a textos que contengan ejemplos completos de expresiones reales de la lengua meta, ya que *“real written language, after all, provides numerous examples of the very structures and vocabulary items that readers need to know and can thus serve as the focus of instruction”*,⁶⁶ La antología que utilizo en clase incluye únicamente textos reales extraídos de diversas fuentes: periódicos, revistas o internet. Como complemento, cuando así se requiere para reforzar algún contenido, distribuyo a los alumnos textos reales adicionales, por ejemplo, instructivos, recetas de cocina, folletos, anuncios comerciales, canciones. Estos

⁶⁵ *Ibid.* p. 272.

⁶⁶ *Idem.*

contienen ejemplos de las estructuras estudiadas en las que se reciclan: contenido del texto, vocabulario, análisis de elementos estructurales y gramaticales.

La idea de proveer a los alumnos con abundantes ejemplos reales de textos en inglés trae a la discusión el concepto de “*input*” defendido por Stephen Krashen en su trabajo sobre *Second Language Acquisition*:

*“According to Krashen there are two independent systems of second language performance: the ‘acquired system’ and the ‘learned system’. The ‘acquired system’ or **acquisition** is the product of a subconscious process very similar to the process children undergo when they acquire their first language. It requires meaningful interaction in the target language -natural communication- in which speakers are concentrated not in the form of [...] utterances, but in the communicative act”.*⁶⁷

Considero que el concepto de “*input*” (*language received*) está representado en el programa en el apartado en que se hacen indicaciones con respecto a la consolidación diciendo que:

*“el estudiante deberá tener acceso a un número razonable de lecturas que posibilite una práctica constante de la manera de acercarse a los textos, para que, paulatinamente vaya enfrentando, de manera autónoma, situaciones de comunicación escrita más complejas”.*⁶⁸

Es difícil pensar que los alumnos llegarán a enfrentarse de forma independiente a textos que presenten mayor complejidad si no tienen claros los conceptos que les permitirán llevar a cabo actividades autónomas, por ejemplo, la utilización del diccionario.

Por otro lado, en la situación de enseñanza-aprendizaje que establece el programa de asignatura de LAE II, no se produce “*output*” (*language production*) en L2; por lo tanto, el uso del idioma inglés como medio de comunicación es parcial ya que se da en un solo sentido, esto ha representado un obstáculo en la implementación de un enfoque totalmente comunicativo en el que haya recepción y producción en L2. El resultado es que no se desarrolla la competencia comunicativa en la lengua meta, sólo se llegan a comprender las

⁶⁷ Schütz, Ricardo. “Stephen Krashen’s Theory of Second Language Acquisition” P. 34

⁶⁸ Programa de la asignatura Lengua Adicional... p.9.

oraciones e ideas que el texto contiene, pero no se producen en inglés y tampoco se favorece la comunicación entre pares utilizando este idioma.

El proceso de comprensión de lectura en inglés, tal como se realiza actualmente en el Colegio, resulta ser básicamente una tarea individual en la que el alumno puede llegar a comprender lo que lee, pero no hay correspondencia con el emisor del mensaje en cuanto a sus valores culturales, actitudes y propuestas personales. Hay por ello, como he podido observar, una especie de desilusión en numerosos alumnos (aunque otros se sienten más relajados) cuando se les da a conocer que el curso tratará sólo la comprensión de lectura y que la clase será en español.

Otro concepto importante en la teoría de Krashen que vale la pena rescatar para los propósitos de este trabajo es el de *“language learning”*, el cual es producto de la instrucción formal, de un proceso consciente que da como resultado el conocimiento acerca del lenguaje, por ejemplo, el de las reglas gramaticales. Su adquisición, en el planteamiento de Krashen, es tan importante como el aprendizaje. El programa de la asignatura toma una perspectiva similar cuando recomienda al profesor eludir el estudio descriptivo de las estructuras. El estudio de la gramática, sin embargo, no queda fuera de la teoría de Krashen que le da un papel secundario de enlace entre el aprendizaje y la adquisición: es el monitor que, a través del conocimiento de las reglas más simples y fáciles de L2, regula y corrige las expresiones que se generan a partir de la adquisición, es decir, una vez que el alumno ha “recibido” o tenido suficiente contacto con la lengua meta y por tanto puede producirla. En el contexto de enseñanza-aprendizaje de LAE II no se aplica este monitor a la producción, sino a la comprensión. El material propuesto pretende la activación de este monitor. La insistencia en lograr una mayor precisión gramatical no se desvía del estudio del lenguaje con propósitos comunicativos, como lo muestra esta cita de Jack C. Richards:

*“by focusing on grammatical accuracy we can engage the learner in pedagogic tasks and learning experiences that allow for the development of monitoring, revision or editing capacities, that is, making grammatical accuracy a part of the communicative process, rather than focusing on the study of grammar for its own sake”.*⁶⁹

⁶⁹, Jack C. Richards *“The Context of Language Teaching”*. p.157.

En conclusión, el material propuesto pretende servir como apoyo para la generación de los conocimientos gramaticales que ya he mencionado y que faciliten obtener mejores resultados en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos del programa de estudios de LAE II, como son por ejemplo, el uso de prefijos y sufijos como estrategias de vocabulario, identificación de sinónimos y antónimos, así como el uso de la terminación –ing, para lo cual el alumno precisa entender e identificar los conceptos que se presentan y ejercitan en el cuadernillo de ejercicios.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO DE APOYO PARA LAE II

3.1 INTRODUCCIÓN A LA PRESENTACIÓN DEL MATERIAL

El trabajo con el material propuesto se realiza en la primera semana de clase y tiene como objetivo cumplir dos funciones principales. La primera es actuar como reforzador de conocimientos gramaticales previos. La importancia primordial de los conocimientos y experiencias que los estudiantes ya poseen en su estructura cognitiva, antes de abordar los nuevos contenidos, queda expresada claramente con esta cita de Frida Díaz Barriga:

“todos sabemos la importancia de los conocimientos previos en la construcción del conocimiento: [...] Simple y sencillamente la actividad constructiva no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva”⁷¹.

Los ejercicios contenidos en el material apuntan, en un principio, a promover la activación de las ideas previas del alumno referentes a las categorías gramaticales. A partir de la activación, desarrollan los conceptos, que al final deberán ser ejercitados reconociendo su significado y su función dentro de un texto escrito.

Esto significa que el objetivo de mi clase sigue siendo la comprensión lectora, no el estudio de la gramática, que ciertamente es una herramienta que permite aclarar aspectos implicados en la comprensión lectora. Tales aspectos son, de acuerdo con el programa, los léxicos (formación de palabras) como en el caso del uso de sufijos; así como los sintácticos (formación de frases y enunciados) y los semánticos (relativos al significado de las palabras).

La segunda función del material propuesto es construir el umbral o *linguistic threshold*, concepto creado por Joan Devine⁷² que expuse en el capítulo anterior. Éste constituye la base formada por los elementos gramaticales mínimos que considero indispensables para el abordaje de entrada a los contenidos programáticos de la asignatura LAE (Inglés) II. Ahora bien, con el fin de ejemplificar la importancia de crear este “umbral”, previo a la implementación del Programa de Asignatura, menciono el objetivo programático 1.2 *“El estudiante resolverá problemas de significado de conceptos desconocidos, empleando estrategias de vocabulario que le permitan incrementar su*

⁷¹ Frida Díaz Barriga, *op cit.*, P. 147

⁷² *Ibid.*

comprensión del contenido del texto”⁷³ Para abordar este contenido, el programa sugiere como estrategia didáctica:

1.2.1 “*El profesor selecciona sufijos que aparezcan en el texto para que el estudiante los localice y elabore un listado con los conceptos con sufijo, indicado su significado y función*”. El programa precisa en seguida cómo llevar a cabo esta tarea:

“*En un texto que contenga una o más familias de palabras, el profesor pide a los estudiantes que integren una de ellas a partir de la palabra que se indique para que reconozcan los sufijos que cambian la morfología de las palabras y las clasifiquen de acuerdo con su función, ejemplo:*”⁷⁴

| <i>SUSTANTIVO</i> | <i>ADJETIVO</i> | <i>VERBO</i> |
|-------------------|-----------------|------------------|
| <i>hypnotism</i> | <i>hypnotic</i> | <i>hypnotize</i> |
| <i>hypnotist</i> | | |

Al llevar a cabo actividades similares, observé que los alumnos requerían precisar y afirmar los conceptos que ordenan estas clasificaciones. También eran necesarios abundantes ejemplos, lo cual sobrepasaba el tiempo asignado a la secuencia didáctica. Por ello me parece pertinente que la resolución del material sea al inicio del curso, de modo que, al llegar a este objetivo, los alumnos están familiarizados con los conocimientos previos necesarios para trabajarlo.

Retomando a Devine, en el punto en que establece como labor del profesor el identificar cuál es ese umbral para cada tarea y para cada lector en particular, propongo que se aborde el programa de la asignatura directamente, más que realizar una actividad o clase en particular. En cuanto al lector, dadas las condiciones de los alumnos del Colegio de Bachilleres, plantel 1, turno vespertino, encuentro que las características de los lectores son homogéneas, no hay variaciones considerables como las que he encontrado entre los alumnos de otras instituciones y empresas en las que he trabajado o incluso entre los alumnos del turno matutino y vespertino del mismo plantel 1. Ocasionalmente he encontrado en el Colegio de Bachilleres alumnos que sobrepasan con mucho el nivel de competencia lingüística que posee la mayoría, no sólo en comprensión de lectura, sino en las cuatro habilidades, pero han sido cinco alumnos en 7 años, cuatro de ellos estudiaron por

⁷³ Programa de la asignatura Lengua Adicional... p.5.

⁷⁴ Ibid. p. 13.

su cuenta en institutos privados y otro había estudiado dos años en Estados Unidos. Es interesante notar que, aunque estos alumnos se comunicaban con cierta fluidez, no exenta de errores, no mostraron gran diferencia en los resultados de la evaluación diagnóstica. Esto indica que, al igual que el resto de los alumnos, también desconocen los conceptos gramaticales. Es probable que sus errores se deban a este desconocimiento, ya que no aplican la función de “monitor” que tiene la gramática, según la teoría de Krashen⁷⁵ que aludí al final del capítulo anterior.

Dado que no hay variación significativa en los resultados de la evaluación diagnóstica que mencioné anteriormente, es viable implementar un material que contenga los conceptos mínimos y los ejercicios para aplicarlos en la comprensión de lectura que pueden resultar útiles a la mayoría de los alumnos que cursan LAE II y III.

3.2 LA ELABORACIÓN DEL MATERIAL

Las técnicas son los procedimientos, operaciones o actividades específicas con que se llega a la adquisición de una estrategia. Al respecto de las técnicas y su implementación por medio de materiales diseñados con este propósito, nos dice Widdowson, deben considerarse no como procedimientos a seguir, sino a explotar; valorando y modificando sus posibilidades:

“These teaching materials are techniques made manifest by the specific choice of language designed and arranged as a series of tasks or exercises for immediate implementation”⁷⁶

Esta proposición orienta el plan del material presentado. He hecho una selección de los conceptos gramaticales más básicos y he elaborado una serie de ejercicios cuya resolución tiene la intención de consolidarlos, tratando de ajustar su diseño al tiempo y a los recursos disponibles, siguiendo un plan basado en el planteamiento de Widdowson y que explico a continuación:⁷⁷

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Henry Widdowson, *How Languages are Learned*, P.63.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 68.

En los capítulos anteriores he comenzado por identificar y exponer el problema o situación a resolver, he buscado las citas de los autores que permitan una interpretación conceptual de dicha situación explorándolas con el detalle que la extensión de este informe permite y, a la vez, he ido relacionándolas con diferentes aspectos de la situación a resolver, y a partir de este tercer capítulo, lo que intento es dirigirme hacia la aplicación: hacer que las ideas sean operativas por medio de actividades diseñadas a partir de ejemplos de materiales existentes y de ideas que han surgido tomando como ejemplo los múltiples libros y cuadernos de trabajo que he utilizado en el transcurso de mi labor docente. Por último, he probado el material propuesto y lo he evaluado en el aula, a través de un conjunto de procedimientos. Para terminar, presento los resultados de esa valoración, así como las propuestas para mejorar el material dónde así se requiere.

Atendiendo al carácter auxiliar del material, se trató de integrar los contenidos gramaticales en el marcocontextual, ya que, como dice Widdowson, la comprensión del valor comunicativo de un elemento lingüístico se da gracias al contexto. Para lograr este objetivo, y siguiendo la presentación de cada categoría gramatical incluyo textos que permiten su ejercitación. Estos textos comienzan por ser breves y sencillos y luego se aumenta gradualmente su extensión y complejidad. Lo que pretendo es evitar que se presente la segunda lengua al alumno únicamente como una serie de elementos formales fuera de un contexto real sin un propósito comunicativo. La misma idea se refuerza por lo que Devine dice:

*“If language instruction is to have a positive impact on reading performance, that instruction should not isolate the components of language. Teachers are discouraged from constructing language exercises and drills focused on target features that remove those features from the type of full language context in which they normally occur”.*⁷⁸

Devine sugiere también que se exponga a los estudiantes, sobre todo a los principiantes, a los textos que contengan ejemplos completos de expresiones reales de la lengua meta, ya que:

⁷⁸ Joan Devine, *op. cit.*, p. 272.

“real written language, after all, provides numerous examples of the very structures and vocabulary items that readers need to know and can thus serve as the focus of instruction.”⁷⁹

En este punto, Devine coincide con Widdowson en señalar que en cualquier curso de lectura en una segunda lengua es preferible usar textos reales, pues la simplificación de los mismos trae, en muchos casos, mayores complicaciones. En este sentido, el material que propongo presenta textos que van ascendiendo en complejidad, hasta llegar a un texto real, que es un artículo tomado del diario “The News”.

En la siguiente sección aparece el material que elaboré, mismo que se presenta con diferentes tipos y tamaños de letra.

⁷⁹ *Idem.*

MATERIAL DE APOYO PARA LAE II

3.3 *EL ARTÍCULO A/AN*

3.4 *EL SUSTANTIVO*

3.5 *EL ADJETIVO*

3.6 *EL ADVERBIO*

El material propuesto se presenta de acuerdo con el siguiente plan: comienza haciendo hincapié en la importancia de las palabras como parte de unidades de significado mayores: como parte de frases y oraciones. Explico que éstas se agrupan en diferentes categorías o clases distintas basadas en lo que tienen en común. Se mencionan ocho categorías mencionadas de las cuales se eligen cuatro: artículo, sustantivo, adjetivo y adverbio; se da el nombre de las mismas en inglés, con el fin de identificar, posteriormente en el curso, estos términos con su correspondiente abreviatura en las entradas de los diccionarios inglés- español que los alumnos utilizan en clase:

LAS PALABRAS

Las frases y las oraciones están formadas por palabras. Las palabras pueden agruparse en distintas clases o categorías gramaticales dependiendo de su significado y de la función que desempeñen en la oración.⁸⁰

Las clases o categorías gramaticales en que se clasifican las palabras son: Artículos, Sustantivos, Adjetivos, Pronombres, Verbos, Adverbios, Preposiciones, Conjunciones.

Todas las categorías son importantes, pero las que te ayudarán a comprender mejor tus lecturas, aparte de los verbos son:

En inglés se llaman:

| | |
|---------------|-----------|
| El artículo | Article |
| El sustantivo | Noun |
| El adjetivo | Adjective |
| El adverbio | Adverb |

El objetivo 1.2.5 del Programa de LAE II indica que los alumnos deben buscar en el diccionario Inglés-Español aquellos conceptos cuyo significado no es posible inferir por medio del contexto en que se presentan⁸¹ y propone como estrategia que el profesor presente la reproducción de una página del diccionario para que, entre otras actividades, el alumno localice “las abreviaturas gramaticales y su relación con lo que ya conoce como sustantivo, adjetivo, verbos, etc.”. Esta es la razón por la que incluí el siguiente ejercicio en el material,

⁸⁰ Murguía Zatarain, Irma *et. al.*, *Larousse. Gramática Española*, p. 22.

⁸¹ *Programa de la asignatura Lengua Adicional...* p. 15.

El artículo determinado (o definido) se llama así porque va al lado de nombres que se refieren a una cosa o a un ser en particular:

Si digo: *I need the book*

Me estoy refiriendo a un libro en particular y la persona con la que hablo sabe a qué libro me refiero.

El artículo determinado **the** se puede usar con sustantivos singulares o plurales:

I need the books

the también se usa con sustantivos que se refieren a una especie entera de algo:

The giraffe lives in Africa

1. **EJERCICIO:** Lee el siguiente párrafo y escribe el artículo **the** donde sea necesario. Fíjate en el ejemplo.



The _____ colors of _____ flags of _____ countries are different. _____ flag of _____ United States is red, white and blue. _____ flag of Mexico is green, white and red; _____ flag of Brazil is _____green, yellow and blue. Many of _____ flags are very pretty.

En segundo lugar, se explica y ejemplifica el artículo indeterminado, como se verá a continuación y en seguida, en un texto breve, se pide al alumno que señale con un color los artículos determinados y con otro distinto los indeterminados:

El artículo indeterminado se refiere a un ser o una cosa que aún no se ha especificado, es decir, cuando el que habla o escribe no se refiere a una cosa en particular:

It's cold, bring a sweater

√ **OBSERVA QUE:** a y an solo van con sustantivos en singular, los dos significan lo mismo, pero:

- a acompaña a un sustantivo que comience con consonante:

a computer a soda

a también va antes de palabras que inician con una vocal pero que se pronuncian como si tuvieran una consonante al principio:

a university

- an acompaña a un sustantivo que comience con sonido de vocal:

an e-mail

an ice-cream

√ **OBSERVA QUE:** Cuando se menciona a una persona o cosa por primera vez se usa a o an, si se vuelve a mencionar esa persona o cosa se usa the:

I saw a man and a woman. The man was Mr. Jones

2. **EJERCICIO:** Lee el texto y subraya con rojo los artículos definidos y con azul los indefinidos:



POLLINATION

When a bee stands on an orchid, it sips the nectar. Small grains of pollen stick to its legs. As the bee flies from flower to flower, the pollen it carries fertilizes the blossoms.

Enseguida se le indica al alumno que copie cada artículo junto con la palabra que le sigue, o sea, el sustantivo que éste modifica en el orden en que van apareciendo en el texto:

3. **EJERCICIO:** Ahora copia el artículo y el sustantivo al que acompaña. Sigue el ejemplo:

1. a bee

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

Luego se hace una pregunta para reafirmar la noción de *the* como un artículo que puede acompañar ya sea un sustantivo singular o plural:

RESPONDE:

1. ¿Cuál artículo acompaña a un sustantivo plural?_____

Con otra pregunta se pretende que el alumno infiera la diferencia entre “*the* bee” y “*a* bee”. Esto, con el fin de que el alumno recuerde lo que ya se le dijo, cuando se menciona por primera vez un sustantivo se usa el artículo “*a*” y al volverse a mencionar, se usa “*the*”, puesto que ya sabemos a cual nos referimos, es decir, ya es una cosa o persona determinada.

2. En el ejercicio anterior, ¿por qué en el número 1 se usa un artículo indefinido y en el 4 un artículo definido?

A continuación, con un pequeño párrafo sobre los medios de transporte en la ciudad de Hong Kong se pide al alumno que distinga en qué casos va *a*, *an* o *the* antes del sustantivo. Según lo que ya se trabajó en los ejercicios anteriores:

4. EJERCICIO: Escribe *a*, *an* o *the* según corresponda.



Hong Kong is ____ modern city. It has ____ excellent transportation system. In one day ____ visitor can take ____ taxi, travel on ____ subway or take ____ ferry ride across ____ harbor.

3.4 La siguiente categoría es el sustantivo, el cual se introduce con una definición sencilla. Se da una noción breve y precisa de lo que es un sustantivo abstracto, mismo que a los estudiantes les resulta difícil de comprender:

2. EL SUSTANTIVO

El sustantivo es la palabra que nombra: personas, animales, lugares y cosas materiales o abstractas. Las cosas abstractas son, por ejemplo: emociones, ideas o cualidades.

Se presenta el siguiente grupo de los diferentes tipos de sustantivos que menciono en esta breve explicación para que el alumno los clasifique:

Algunos ejemplos son: John, happiness, girls, agility, horror, cell phone, Spain, afternoon, clock, music, mosquito, siesta, California, communication, crocodile, religion, Mozart, milk, ocean, dinosaur, definition.

5. EJERCICIO: Ordena los ejemplos anteriores en el espacio que les corresponda:

| Personas | Animales | Lugares | Cosas materiales | Cosas abstractas |
|----------|----------|---------|------------------|------------------|
| | | | | |

Luego se pide al alumno que él ahora dé un ejemplo de cada uno de los diferentes tipos de sustantivos que presenta el cuadro:

6. EJERCICIO: Ahora piensa y escribe un ejemplo en inglés de cada uno de los tipos de sustantivos que acabas de clasificar en el cuadro anterior:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Para finalizar este apartado dedicado al sustantivo, se presenta un texto, y se pide al alumno que identifique y subraye los diferentes sustantivos que ahí aparecen:

9. EJERCICIO: Lee el siguiente texto y subraya los sustantivos que encuentres:



Dolores Sandoval had a surprise when she opened her restaurant this morning. She found a thief sleeping on one of the tables. Next to him there were dirty plates and an empty ice cream pot. "I guess the poor man was just hungry", said Dolores.

3.5 La tercera categoría es el adjetivo, una vez más se expone su concepto de modo sencillo y claro y se dan ejemplos, el último de ellos utiliza un sustantivo que funciona como adjetivo (*a radio station*), con el fin de introducir la noción de que los sustantivos también pueden funcionar como adjetivos cuando describen características del otro sustantivo al que acompañan:

3. EL ADJETIVO

El adjetivo es la palabra que modifica al nombre para calificarlo expresando sus características, se usa para describir.

OBSERVA LOS EJEMPLOS:

Street fighter The famous artist popular music a radio station

El ejercicio correspondiente, en este caso, consiste en identificar los adjetivos en los ejemplos dados:

10. EJERCICIO: en los ejemplos anteriores localiza y subraya el adjetivo. Al terminar, compara tus respuestas con tu compañero.

El ejercicio 11, de opción múltiple, tiene como objetivo que el alumno advierta la posición que ocupan el sustantivo, al artículo y el adjetivo, dentro de la frase sustantiva, ya que el

lugar que cada uno ocupa en ella puede indicarle si se trata de un sustantivo o un adjetivo, pues no es lo mismo, por ejemplo, *life-long* que *long life*:

11. EJERCICIO: Encierra en un círculo la opción correcta en cada enunciado.

1. El adjetivo va (antes/en medio/después) del sustantivo
2. El artículo va (antes/en medio/después) del adjetivo
3. El adjetivo va (antes/en medio/después) del artículo y el sustantivo

12. EJERCICIO: Piensa En tus características o cualidades positivas. De acuerdo con ellas, descríbete usando 10 adjetivos:

RECUERDA: UN ADJETIVO ES UNA PALABRA: "JUEGO BIEN AL FUTBOL" O "ME GUSTA LEER" SON FRASES QUE TE DESCRIBEN PERO NO SON ADJETIVOS. EN CAMBIO "SALUDABLE", "DEPORTISTA" O "ESTUDIOSO" SÍ LO SON:

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Nuevamente, en los siguientes ejemplos, se hace hincapié en un caso frecuente del idioma inglés, que difiere del uso en español: el hecho de que dos o más adjetivos se coloquen antes del sustantivo:

√ **OBSERVA QUE:** es común encontrar dos o más adjetivos juntos:

A small blue house

a famous Italian composer

El ejercicio 13 que presento a continuación tiene la finalidad de introducir 18 adjetivos muy comunes en la lengua inglesa que pretenden que el alumno los recuerde o bien presentárselos, si los desconoce. En esta actividad el contexto está dado por los dibujos que los ilustran.

13. EJERCICIO: Escoge un adjetivo del siguiente cuadro y escríbelo en la ilustración correspondiente. Hay un solo adjetivo para cada ilustración.

| | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| Small | thick | hard | empty | dirty | long | noisy |
| quiet | clean | light | short | heavy | full | big |
| | soft | thin | | | | |

Describing Things

RECUERDA:
 ¿Cómo se les llama a las palabras que tienen significados opuestos? _____

8

El ejercicio finaliza con una pregunta sencilla con el fin de ayudar al alumno a recordar la noción de *antónimo*, que, en el Programa de la asignatura está incluido como una estrategia que facilita la comprensión de los adjetivos.

El siguiente paso consiste en presentar un texto de mayor extensión y complejidad, que se tomó de un material instruccional y por tanto fue creado ex profeso para la enseñanza del inglés. Esto se hace con el fin de preparar al alumno para el texto siguiente, que sí es auténtico.

14. **EJERCICIO: Lee el texto "Multiple Intelligences", y subraya los cognados que encuentres y responde las preguntas.**

a) Lee el título y observa las ilustraciones, ¿De qué crees que tratará el texto?



MULTIPLE INTELLIGENCES

According to psychologist Howard Gardner, people have seven different types of intelligences. Some people are good at some things; other people are good at others. Not all people are good at all things. A person with a logical-mathematical intelligence can solve math problems easily, and someone with good musical intelligence can play an instrument well. For example, Mozart's musical intelligence was amazing. His first work was at the age of five, and his first opera at the age of fourteen. Albert Einstein was a brilliant mathematician, but his interpersonal intelligence wasn't very good. Einstein wasn't very sociable, and he wasn't very good with people.

Let's look at a variety of intelligences of some famous people in history. Napoleon was a great general and strategist. Sigmund Freud had good linguistic intelligence, and he was good with people. Winston Churchill wasn't a very good student at school, but he was a political genius. He was one of Britain's greatest prime ministers. Churchill was also a newspaper reporter, and a very good painter.

Thomas Edison wasn't a scientist, but he was a great inventor with lots of practical ideas. Some of his inventions were the phonograph, the electric light bulb, and the movie camera. Leonardo da Vinci is a good example of different types of intelligences. Leonardo was a painter, a sculptor, a designer, an architect, a scientist, an engineer, an inventor, all in one.

1. ¿Quiénes son las personas que aparecen en las ilustraciones?

2. ¿Por qué son conocidas?

3. Escribe cinco adjetivos que encuentres en el texto

El ejercicio comienza con preguntas referentes a las ilustraciones del texto que pretenden motivar al alumno y activar sus esquemas de conocimiento del mundo.

La pregunta que cierra este apartado intenta llamar la atención del alumno sobre la terminación *-al*, muy frecuente en inglés, que indica que la palabra que la lleva es un adjetivo, lo cual tiene conexión con el uso de sufijos establecido en la 1ª.- unidad del programa de LAE II.

La búsqueda de 5 adjetivos en el texto sirve como una tarea previa para la resolución del ejercicio 15. Tiene como objetivo ayudar a revisar la comprensión del concepto y verificar si se eligieron las palabras correctas; es decir, que sean adjetivos y no sustantivos u otra clase de palabras. Para monitorear la solución correcta de este punto, pedí a 10 alumnos que cada uno anotara en el pizarrón uno de los adjetivos encontrados, los leímos en forma grupal y descartamos los que no correspondían.

En el ejercicio siguiente, más controlado, se incluye la línea del texto en la que aparecen los adjetivos que completan cada frase sustantiva y, hecho esto, se pide su transcripción al español. La finalidad de este ejercicio consiste en que el alumno recuerde lo que el programa de asignatura de LAE I llama “inversión Adjetivo-sustantivo”, término que se refiere a la posición del adjetivo en el idioma inglés, en el que éste precede al sustantivo, y que por lo general tienen un orden contrario en español:

15. EJERCICIO: Busca en el texto los adjetivos que faltan y escríbelos en la línea correspondiente. A continuación anota el equivalente de cada frase en español.

1. a _____ intelligence (líneas 4-5)

2. _____ problems (línea 5)

3. _____ intelligence (línea 6)

4. a _____ mathematician (línea 9)

5. a _____ genius (línea 16)

6. _____ ideas (línea 19)

3.6 El apartado dedicado al adverbio, se abre, una vez más, con la definición del mismo y se proporcionan tres ejemplos, ya no de frases sustantivas, sino de oraciones completas:

4. EL ADVERBIO

El adverbio es, como lo indica su nombre, la palabra que modifica al verbo diciendo cómo se realiza la acción. También puede modificar al adjetivo o a otro adverbio.

OBSERVA LOS EJEMPLOS:

She works efficiently

The policeman smiled sarcastically

He walked nervously

They lived happily

El ejercicio correspondiente, el número 16, consiste en que el alumno analice, los elementos que componen cada oración; es decir, el sujeto, verbo y adverbio, y que, en una tabla coloque cada uno de estos elementos en el lugar correspondiente.

16. **EJERCICIO:** De los anteriores enunciados, coloca cada una de sus partes en el lugar que corresponda en la tabla, luego escribe abajo su equivalente en español. Fíjate en el ejemplo:

| SUJETO | VERBO | ADVERBIO |
|-------------|-------------------------|--------------------------------------|
| She ella | Works trabaja | Efficiently eficientemente |
| | | |
| | | |
| | | |

Después se hace una pregunta y un ejercicio breve para que el alumno tome en cuenta que la terminación *-ly* indica que la palabra es un adverbio y que éste sirve para indicar el modo en que se realiza una acción. En caso necesario, en el transcurso de la clase se mencionaran otros usos del adverbio, (como modificador de un adjetivo o de otro adverbio) pero no se abundará en esta explicación, ya que no lo considero pertinente en esta etapa del proceso de introducción de esta categoría gramatical.

RESPONDE:

1. Revisa la tercera columna de la tabla anterior y anota en la línea lo que tiene en común la forma en que se escriben los adverbios.

Encierra en un círculo la respuesta correcta:

2. Si la palabra termina en *-ly*, entonces es un
(sustantivo/adjetivo/adverbio)

El último ejercicio del material pretende la integración de todos los conceptos estudiados al presentarlos en un contexto real, esto es, por medio de un texto auténtico que permitirá tener una visión más completa de los avances logrados a través de la resolución de las preguntas del material:

17. **EJERCICIO.** Lee el título, observa las ilustraciones y responde las preguntas correspondientes.

One's Agility of Mind and Movement Is a Matter of Lifestyle

DIET AND HEALTH

By BERTHA HOFFMAN
The News Columnist

I. Agility is vital to a healthy life; without agility of mind and movement anyone would find life a difficult experience. The definition of agile is "Able to move or act quickly and easily; active; nimble; lively; quick and well coordinated in movement; marked by an ability to think quickly; mentally acute or aware."

II. And of agility: characterized by quickness of perception or response; alert; nimbleness; the ability to think and draw conclusions quickly; intellectual acuity."

III. The most agile people appear to be athletes. This is because they exercise almost every day; they constantly move the muscles and joints of their bodies.

IV. Everyone needs to be agile. It is the way that the body keeps itself in good health. It freely circulates the blood faster. This keeps the cells of the muscles and joints well fed and nourished.

V. To accomplish the state of agility a person requires regular exercise and eating a well balanced diet, including lots fresh foods, such as fruits and vegetables. The more adequate amounts of nutrients that one has in the system, the better fed the cells will

be. Cellular health is the most basic level of health that the body experiences.

VI. Nevertheless, there are some essentials, vitamin B6 is necessary for the metabolism of fats, carbohydrates and proteins. It is necessary for the nerves, muscles and digestion. When the body is low in this vitamin, the muscles can become weak. A deficiency will also cause irritability, depression and arthritis. Meats and whole grains are the best source.

VII. Niacin is a B-complex nutrient which promotes growth and proper functioning of the nervous system. It also aids in the healthy metabolism of fats, carbohydrates, and proteins. It helps maintain the health of the skin and digestive system. During pregnancy, lactation, illness, tissue trauma and growth periods and after physical exercise, daily requirements are increased. Lean meats, poultry, fish and peanuts are rich in niacin.

VIII. Magnesium present chiefly in fresh green vegetables, and also in raw, unmilled wheat, germ, whole grains, seafood, etc., besides being necessary for proper function of the nerves and muscles, including those of the heart, stimulates the effect of calcium which both play an important role in neuromuscular contractions.

IX. Vitamin D is essential for the parathyroid glands, the teeth and for normal mineralization of bone and cartilage. A deficiency may cause many biochemical and physiological imbalances. It helps in the absorption of calcium. Fish liver oils are best natural sources for both vitamins A and D.

One's Agility of Mind and Movement Is a Matter of Lifestyle

I. BUSCA EN EL TEXTO LA INFORMACIÓN QUE SE TE INDICA:

Autor: _____
Nombre de la publicación: _____
Tipo de publicación: _____
Sección en la que aparece el artículo: _____
Fecha: _____

II. ¿DE QUÉ TRATARÁ EL TEXTO? ESCRIBE TRES PREDICIONES:

III. SUBRAYA LOS COGNADOS DEL TEXTO.

IV. BUSCA EN EL TEXTO:

| | |
|---|-------------------------|
| 2 sustantivos abstractos terminados en -ty | Significado en español: |
| 2 adjetivos terminados en -al | Significado en español: |
| 3 adverbios terminados en -ly | Significado en español: |
| 3 sustantivos terminados en -tion | Significado en español: |

V. ESCRIBE ESTAS DEFINICIONES SEGÚN LO QUE DICE EL TEXTO:

Ágil: _____

Agilidad: _____

IV. RELACIONA LAS COLUMNAS ESCRIBIENDO EL NÚMERO ROMANO DEL PÁRRAFO DENTRO DEL PARÉNTESIS.

1. I () Para qué sirve la vitamina D y dónde se encuentra.
2. II () Todos necesitan ser ágiles.
3. III () Definición de "agilidad".
4. IV () Lo que requieres para permanecer ágil.
5. V () Para qué sirve el magnesio y dónde se encuentra.
6. VI () Para qué sirve la niacina y dónde se encuentra.
7. VII () Para qué sirve la vitamina B6 y dónde se encuentra.
8. VIII () Las personas más ágiles son los atletas.
9. IX () Definición de "ágil".

V. BUSCA EN EL TEXTO LA INFORMACIÓN QUE SE TE PIDE Y ANÓTALA EN EL CUADRO:

| Funciones que realiza en el cuerpo la vitamina: | Alimentos que contienen esa vitamina: |
|---|---------------------------------------|
| Vitamina B6 | |
| Niacina | |
| Magnesio | |
| Vitamina D | |

VI. CREA UN MENÚ QUE INCLUYA LA MAYORÍA DE LOS ALIMENTOS MENCIONADOS EN EL CUADRO ANTERIOR:

3.7 RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MATERIAL PROPUESTO

El material se aplicó durante la primera semana de clases. La respuesta de los alumnos hacia él, en general fue positiva. Pude constatar que, efectivamente, las estrategias que antes aplicaba de manera independiente funcionaron mejor al ser sistematizadas y ordenadas atendiendo a su nivel de complejidad. El resultado fue que la mayoría de los alumnos logró clarificar los conceptos gramaticales trabajados, especialmente en el caso del sustantivo. En cuanto a los artículos y adjetivos sí hubo que ampliar las explicaciones y los ejemplos. En el caso de los artículos, tuve que abundar particularmente en el artículo indefinido *an* que precede a un sustantivo o adjetivo que inicia con sonido vocálico. No fue fácil para los alumnos entender esto. La razón de esta confusión es que, los alumnos sólo leen las palabras y no se practica la pronunciación. Esto mismo sucede en el caso de *a university*; pero no sucede así en el caso de *an umbrella*. Hay, en estos casos, una aparente contradicción a las reglas enseñadas y eso confundió a la mayoría de los alumnos. En aplicaciones posteriores, me parece útil ampliar las explicaciones y los ejemplos en el mismo cuadernillo. Será necesario, asimismo, introducir más ejercicios de frases sustantivas que tengan dos o más adjetivos, ya que, por ejemplo, un alumno interpretó la frase: *a logical-mathematical intelligence* como *una matemática lógica inteligente* y *good musical intelligence*, que otro alumno interpretó como *inteligencia, bien, música*.

Resolver las preguntas del material me permitió también confirmar que es necesario realizar más ejercicios que ayuden a los alumnos ampliar su vocabulario. Se da por hecho que ellos ya saben un número aceptable de palabras en inglés que a los profesores nos resultan básicas, pero sucedió que un alumno escribió que *orange juice* significa *juicio oral*. Esto evidencia que el trabajo con vocabulario es de importancia primordial. Yo asumí, hasta el momento de encontrarme con esta respuesta, que todos ellos conocían o entendían lo que significaba la expresión “*orange juice*” u otras quizá menos comunes para ellos, como “*soap opera*”, que requirió de una explicación y contextualización apropiada. Un caso curioso se dio en el apartado dedicado a los adjetivos, donde tuve que cambiar la expresión “*rolling stones*” que apareció en la primera versión del cuadernillo por la de “*street fighter*”. En este caso el desconocimiento se debió a la diferencia generacional, pues sólo unos cuantos supieron el significado que para mi generación era tan común, en cambio “*street fighter*” sí tuvo el efecto esperado; fue reconocida y entendida de inmediato, ya que es el nombre de un

juego de video muy popular entre los adolescentes. Ejemplos como éstos me indican la conveniencia de revisar constantemente el vocabulario y realizar más actividades que promuevan en los alumnos la capacidad de reconocer y comprender un mayor número de palabras, de modo que el proceso de lectura no se vea interrumpido de forma constante para buscar el significado de las palabras en el diccionario, el traductor, el teléfono celular o preguntando a sus compañeros o al profesor. En cuanto al adverbio, se logró un grado aceptable de comprensión en relación a la manera en que éste modifica a la acción expresada por el verbo, sin embargo, también creo que podría consolidarse este apartado con más ejemplos y ejercicios. Hubo algunos alumnos que pidieron ejemplos del adverbio como modificador del adjetivo o de otro adverbio, lo cual me pareció estimulante, ya que nuestros alumnos no siempre piden mayores explicaciones de lo que el profesor expone, aun cuando nos damos cuenta de que no están comprendiendo.

Otro punto que merece comentario son las actividades que se dejan como tarea para realizar en casa. Es práctica generalizada entre los alumnos, no sólo en mi clase, sino en todas las asignaturas, copiar lo que sólo unos cuantos investigan o realizan; puedo darme cuenta porque incluso copian mal lo que otros escriben. Al preguntarles qué quisieron decir o escribir, responden “no sé, así me lo pasaron”. Tal fue el caso de la sección en que tienen que buscar las abreviaturas de las categorías en el diccionario Inglés-Español. Al preguntarles por qué lo habían hecho, dijeron no tener diccionario en su casa. La solución fue facilitarles diccionarios en clase para que allí realizaran esta actividad. Los alumnos buscan las abreviaturas correspondientes, las escriben en el pizarrón y juntos todos revisamos, corregimos y aclaramos las dudas que surgen en este punto.

En relación al ejercicio “Multiple Intelligences” que pretende la activación de esquemas de contenido por medio de las fotografías de tres personajes, observé que éstas logran captar la atención de los alumnos, pero sólo fueron capaces de identificar a Albert Einstein. Leonardo da Vinci fue confundido con Cristóbal Colón. Ninguno puede identificar a Winston Churchill, pero mostraron interés por saber quién era y qué había hecho. Di una breve explicación al respecto de su participación en la Segunda guerra mundial, pero me parece que en sucesivas aplicaciones del material será conveniente utilizar ilustraciones que refuercen la creación de esquemas relativos a estos personajes.

El último apartado, que contiene el texto auténtico “One’s Agility of Mind and Movement is a Matter of Lifestyle”, funcionó bien en general, pero hubo ciertas particularidades que hay que corregir en posteriores impresiones del material y son las siguientes:

a) En el ejercicio que pide a los alumnos que escriban dos adjetivos terminados en *-al*, uno de ellos escribió “phisical” (con *i* en lugar de *y*), que interpretó como “fiscal”. Para revisar la respuesta, pedí a los alumnos que localizaran la palabra en el texto, la encontraron en el párrafo VII como parte de la expresión “*physical exercise*”. Al preguntarles a qué tipo de ejercicio se refiere la expresión, respondieron “ejercicio físico”. De este modo, al ver que este último significado está más relacionado con el tema que la expresión “fiscal”, resultó más inteligible la forma de descartar los significados menos probables de un término, utilizando el contexto y los conocimientos que tienen los alumnos relativos al contenido temático del texto.

b) En el apartado siguiente, que pide tomar del texto las definiciones de “ágil” y “agilidad” aproximadamente un tercio de los alumnos tomaba del texto alusiones a estos términos que no eran precisamente las definiciones. Por ejemplo, la que aparece en el párrafo I: “La agilidad es vital para la vida saludable” (“*agility is vital to a healthy life*”); en lugar de: “*Characterized by quickness of perception or response; alert, nimbleness. The ability to think and draw conclusions quickly. Intellectual acuity.*”, que aparece en el párrafo II. En la revisión grupal de las respuestas pedí a los alumnos que notaran que las definiciones en el texto se destacaban por medio de comillas. Sugerí que las resaltaran con marcatextos para delimitarlas y así poder trabajar con ellas para extraer sus significados.

Estos dos casos mencionados dieron pié para hacer notar a los alumnos lo importante que es leer y escribir adecuadamente las palabras; del mismo modo fue útil para recordarles el contenido del Programa de LAE I relativo a la tipografía. Es decir, los elementos como paréntesis, comillas, letras mayúsculas, que ayudan a localizar más fácilmente la información en el texto impreso.

c) En el último cuadro, al reverso de la hoja, en la columna de la derecha se preguntaba “*¿Dónde se encuentran la vitamina?:*” a lo que la mayoría respondió adecuadamente, escribiendo los nombres de los alimentos que las contienen y que están mencionados en el texto. Sin embargo, algunos alumnos en lugar de escribir *los alimentos*, escribieron *el párrafo* en que se encontraban mencionadas esas vitaminas. Esto me mostró la

falta de precisión en la instrucción. En la siguiente versión del material cambié dicha instrucción por “*En qué alimentos se encuentran las siguientes vitaminas*”.

Para terminar con estas observaciones, menciono la última actividad. En ella los alumnos crean un menú que incluya los alimentos que contienen las vitaminas que el texto menciona. Tiene como objetivo que ellos relacionen la información obtenida del texto con sus experiencias y también con sus gustos. La actividad resultó estimulante para los alumnos, incluso algunos acompañaron sus menús con dibujos, lo cual hicieron de manera espontánea.

CONCLUSIONES

El Colegio de Bachilleres actualmente experimenta un importante proceso de cambio. Esto se debe a la necesidad de actualización de los programas de estudio y responde al objetivo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El Plan de Estudios del Colegio cambiará en su totalidad y dentro de él tendrán prioridad las asignaturas de Informática e Inglés. Actualmente Inglés (LAE) I, II y III se imparten en un total de cuatro horas semanales y LAE IV y V en tres horas semanales. La reforma contempla una carga horaria de cinco horas semanales para todas las asignaturas de inglés y, lo que es más importante, la comprensión de lectura cambiará a la enseñanza de las cuatro habilidades. Esto implica un reto para la institución que se ha traducido en la implementación de un diplomado de actualización para los profesores que ya comenzó a partir de Enero de 2009. Los materiales asimismo están siendo actualizados para adecuarlos a la enseñanza de las cuatro habilidades. El proceso de implementación de la reforma será gradual y se comenzó a aplicar en el primer semestre a partir de este período, es decir, en el 2009-B, que inició en agosto de éste año. En el semestre 2010-A la enseñanza de las cuatro habilidades se extenderá al segundo semestre. En 2010-B llegará al tercer semestre. Así continuará de modo sucesivo hasta cubrir la totalidad de los seis semestres de que consta el Plan de Estudios en el semestre 2012-A. Se pretende que la implementación de la RIEMS en el nivel de Educación Media Superior concluya en el año 2025.

Todos estos son cambios muy pertinentes y necesarios, sin embargo, lo que no cambiará significativamente es el grado de conocimientos que tendrán los alumnos que ingresen a las aulas del Colegio. Es por ello que considero que la propuesta de este material, aunque de modestos alcances, seguirá siendo útil y quizá aún más necesaria en este nuevo contexto, que exigirá mayor dedicación por parte de profesores y de alumnos si queremos llegar a los objetivos que la reforma persigue, esto es, que nuestros alumnos sean capaces de adquirir la competencia comunicativa en el idioma inglés empleando las cuatro habilidades. La competencia lingüística, como ya mencioné anteriormente, es parte de esa competencia comunicativa. Los alumnos que recibimos provenientes de Secundaria han estudiado inglés con metodología basada en el enfoque comunicativo. Ahora que he comenzado a enseñar cuatro habilidades en este semestre, he notado que los alumnos sí entienden y responden con aceptable habilidad utilizando las estructuras y funciones que marca el nuevo programa. No

obstante, su punto débil reside en el uso de la gramática. Por ello, por lo general, no son capaces de detectar sus propios errores y por tanto, no pueden corregirlos pues desconocen la base gramatical, es decir la norma, de las expresiones que repiten, en algunas ocasiones sin saber lo que están diciendo.

Considero, en estas circunstancias, que es adecuada la implementación del material en todos los grupos que actualmente tengo, pertenecientes al primero, segundo y tercer semestre. A pesar de que los alumnos cursan la asignatura de TLR (Taller de Lectura y Redacción) en los primeros tres semestres y en ellos estudian las categorías gramaticales que el material incluye, no he notado una diferencia significativa en los conocimientos de los alumnos entre un semestre y otro. Al parecer, no les es fácil transponer los conocimientos que de la lengua materna adquieren para aplicarlos a la lengua extranjera. La alternativa que tenemos los profesores de lengua extranjera es no dejar la gramática fuera del salón de clases sino buscar maneras de incluirla de modo breve y efectivo.

Actualmente en el Colegio de Bachilleres se llevan paralelamente el Plan de Estudios que comenté en el apartado 1.4 de este informe y el nuevo Plan de Estudios con sus respectivos Programas para las asignaturas de Inglés. Por ello, lo que mencioné respecto a la aplicación del modelo interactivo y de sus procesos ascendentes y descendentes, aún tiene vigencia y la seguirá teniendo puesto que el material nuevo, creado especialmente por la editorial Macmillan para el Colegio incluye lecturas, como corresponde a un material dedicado a desarrollar las cuatro habilidades. Los textos que presenta son auténticos y semi-auténticos, y contienen vocabulario de uso común en el habla inglesa. Asimismo, contiene temas de interés para los alumnos como la música, el deporte, o el Internet. Esto permite que el alumno lleve su conocimiento del mundo a la interpretación del texto y que al mismo tiempo reconozca o reafirme expresiones comunes del idioma a través de la decodificación del mismo.

Recapitulando la experiencia que he tenido a través del tiempo y conjuntándola con los esbozos teóricos que menciono en los apartados anteriores, puedo decir que comencé a aplicar los principios del modelo interactivo, inicialmente de forma empírica, desde mediados de la década de los ochenta. Los materiales que entonces utilizaba para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés, elaborados por el Colegio de Ciencias y Humanidades –donde en aquel tiempo inicié mi práctica docente- se realizaron

siguiendo las propuestas metodológicas del modelo en cuestión. Posteriormente tuve acceso, por medio de cursos de actualización en el CCH, a la lectura de artículos relacionados con el tema. Al seguir la metodología propuesta por los materiales a través del tiempo, junto con la observación y selección de las actividades que resultaban más efectivas, reafirmé en mi práctica la implementación de estrategias que facilitarán a los alumnos la comprensión de la lectura bajo dicho modelo. Entre éstas puedo mencionar, a modo de ejemplo, aquellas que favorecen la activación de esquemas lingüísticos, formales y de contenido, así como las de formulación y comprobación de predicciones. Reitero que he puesto en práctica estas actividades desde los inicios de mi práctica docente como resultado, no de un conocimiento teórico, sino de la implementación de los programas de comprensión de lectura que están basados en el modelo interactivo y del enfoque comunicativo, que, con sus diferencias, sustentaban tanto los programas del CCH como del Colegio de Bachilleres.

Considero que la elaboración de este informe me ha resultado de suma utilidad, ya que me ha permitido llegar a tener una visión más amplia, que incluye los inicios de los sustentos teóricos a que me he referido en los párrafos anteriores, así como de la utilidad de su adaptación en mi práctica desde una perspectiva más informada.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. *Psicología educativa*. México. Edit. Trillas. 1976.

Carrell, Patricia L. “Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms”, e “Introduction: Interactive approaches to Second Language Reading” en: Carrell, Devine and Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Oxford. N.Y. Cambridge University Press. 1998.

Castrejón Díez, Jaime. *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México. Unidad de producción editorial del Colegio de Bachilleres. 1985.

Colegio de Bachilleres. *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*. México. Colegio de Bachilleres. 1994.

Colegio de Bachilleres. *Programa de la Asignatura “Lengua Adicional al Español (Inglés) II”*. México. Colegio de Bachilleres. 1994.

Coll, César. “Constructivismo e intervención educativa” en *El constructivismo en la práctica*. Barberena et all. Barcelona. Edit. Laboratorio Graó. 2000.

Davies, Paul y Eric Pearse,. *Success in English Teaching*. Oxford. Oxford University Press. 2000

De Fina, Ana.; Da Silva, G.H.; Díaz de León, J.M. “Interacción, discurso y construcción de la gramática” en *Antología VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México. CELE UNAM. 1974.

Delval, Juan. “Tesis sobre el constructivismo” en *La construcción del conocimiento escolar*. Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (compiladores). Barcelona. Edit. Paidós. 1997.

Devine, Joan. Language Competence and L2 Reading Proficiency. En Carrell, Devine and Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Oxford. N.Y. Cambridge University Press. 1998.

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista .2ª edición..* México. Edit. McGraw-Hill. 2002.

Gagné, E. *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Edit. Visor.1985.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Edit. Morata. 1993.

Hesham, S.A. “Teaching Reading Comprensión to ESL/EFL Learners”. *The Reading Matrix*. Vol.5, No. 2. 2. Thearabknight@gmail.com.pp.143.156. 17 de diciembre, 2007.

Ignatieva, S.N. “Adquisición o aprendizaje: un conflicto de términos” en *Antología IX Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México. CELE UNAM. 1998.

Krashen, Stephen D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New Jersey. Prentice Hall.1995.

Munguía Z. Irma, Martha Elena Munguía Z. y Gilda Rocha. *Gramática Lengua Española*. México. Edit. Larousse. 2007.

Newson, Dennis. “*Learning a Second Language Through Interaction by Rod Ellis*” <http://www.efltu.org/reviews/ellis.htm> 19 de diciembre, 2007.

Nutall, Christine. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford. MacMillan-Heinemann.1998.

Piaget, Jean. *Tendencia de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid. Alianza Universidad. 1973.

Richards, Jack C. *The Context of Language Teaching*. New York. Cambridge University Press. 1992.

Rivers, Wilga. *Principles of Interactive Language Teaching*.

http://www.language.tut.ac.za/calt/docs/10principles_0.html 3 de noviembre de 2007.

Suárez C. “*Los contenidos*” Colegio de Bachilleres/CAFP. México. 2000.

Trilla, J. (Coordinador). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Edit. Laboratorio Graó. 1999.

VIGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Ed. Crítica. 1983.

Widdowson, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press. 1978.

Widdowson, H.G. *How Languages are Learned*. Oxford. Oxford University Press. 1990.