



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: EL CASO DE LA ESCUELA PREPARATORIA ABIERTA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO DE PERSONAL DE LA DELEGACIÓN CUAUHTÉMOC DEL DISTRITO FEDERAL.



INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PRESENTA

CLAUDIA YOLANDA SERRANO ALEJANDRI

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



MÉXICO, D.F. CIUDAD UNIVERSITARIA 2008





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.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, a quienes admiro en todo momento y porque siempre me han dado su apoyo y cariño incondicional.

1

2

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. El Sistema de Educación Abierta	7
1.1 Antecedentes Históricos del Sistema Abierto	8
1.2 Características Generales del Sistema Abierto	23
1.3 El Sistema de Preparatoria Abierta de la Dirección General de Admón. y Desarrollo de Personal	28
CAPÍTULO 2. Características de la Asignatura de Inglés III	36
2.1 Objetivos Generales de la Asignatura de Inglés	37
2.2 Características y Objetivos Específicos de la Asignatura de Inglés III	47
2.3 Problemática de la Asignatura de Inglés III	51
CAPÍTULO 3. Enfoques y Teorías de la Adquisición y Aprendizaje de una Segunda Lengua	56
3.1 Teorías del Aprendizaje	57
3.2 Enfoques y métodos sobre el aprendizaje de una Segunda Lengua	61
CAPÍTULO 4. Análisis de la Problemática	81
4.1 Análisis de la Problemática de la Asignatura de Inglés III	82
CONCLUSIONES	96
APÉNDICE	105
BIBLIOGRAFÍA	121

INTRODUCCIÓN

En los años de infancia y adolescencia, época que se ha caracterizado como periodo de escolarización, es imposible aprender todo aquello que se necesitará a lo largo de la vida. El interés que se ha manifestado en los últimos años por aquellas experiencias de aprendizaje adquiridas fuera del contexto de la escuela ha reportado problemas de tipo conceptual, ya que ha sido necesario buscar nuevas formas de expresión para denominar este tipo de actividades educativas. La Educación Permanente indica el nuevo concepto de educación como proceso de desarrollo desde el nacimiento hasta la muerte. De manera que, la educación de adultos es elemento capital para que la Educación Permanente pueda lograr su cometido. Una forma de llevar a cabo la educación de adultos es por medio del Sistema de Enseñanza Abierta.

El Sistema de Enseñanza Abierta se ubica como una forma de educación extraescolar porque rebasa los límites de la escuela; aunque en cierta manera sigue todavía patrones del sistema formal como son obedecer planes y programas previamente estructurados y requerir de un sistema de certificación para acreditar los estudios. A la vez toma características de la educación no formal, ya que se realiza sin la asistencia obligada a la escuela y sin atender calendarios y horarios específicos.

El sistema de enseñanza abierta no especifica en términos generales, un límite inflexible de edad para iniciarse en él, pero, como se requiere cierto grado de responsabilidad en el sujeto, y como generalmente éste recurre por voluntad propia y desempeña otras actividades de tipo laboral, se puede determinar que los usuarios de este sistema, en su mayoría son adultos. Asimismo se presenta como una modalidad que puede funcionar en casi todos los niveles de enseñanza: primaria, secundaria, educación media superior y superior; ofreciendo alternativas paralelas al sistema escolarizado como, por ejemplo, la acreditación. Por ello en los últimos años, esta forma se ha implementado en varias instituciones, las cuales

se han encargado de difundirla. Tal es el caso del Departamento del Distrito Federal (D.D.F.), que en forma coordinada con la Dirección General de Administración Y Desarrollo de Personal (ubicado actualmente en Fray Servando Teresa de Mier No. 77 en el Distrito Federal de la Delegación Cuauhtémoc) ofrece a sus trabajadores o familiares directos la posibilidad de iniciar o concluir sus estudios de bachillerato. Este Sistema de Enseñanza Abierta de la Preparatoria Abierta de la Delegación Cuauhtémoc está constituido por distintos elementos de operación por ejemplo, asesores, asesorados, y material didáctico. Igualmente, posee algunos procesos administrativos como son los procedimientos de inscripción, acreditación y certificación. Finalmente detenta, recursos técnicos como son los exámenes.

Dentro de este sistema se cuenta con un gestor, que a su vez, es empleado de la Dirección General de Administración Y Desarrollo de Personal y quien periódicamente, con un tiempo de cuatro o cinco meses, solicita una junta que lleva a cabo en el mismo plantel entre los asesores, con el objeto de revisar el desarrollo de cada una de las materias, es decir, el rendimiento escolar, problemas diversos, compartir experiencias, técnicas, etc.

Es precisamente en una junta, a partir de una gráfica de aprobación y reprobación de exámenes mostrada, donde surge la preocupación de la institución por descifrar las causas probables de un porcentaje elevado de reprobación en la materia de Inglés III. Con base en ese problema detectado, estructuro el contenido de este informe académico, que intenta analizar e identificar los principios teóricos que sustentan el método utilizado en el libro de texto Inglés III, dado que éste constituye el medio básico para que el usuario se guíe, oriente y organice su proceso de autoenseñanza; señalando al mismo tiempo las circunstancias que están afectando su proceso de aprendizaje, buscando aportar así, elementos teóricos y prácticos que permitan plantear algunas alternativas que pudieran mejorar el rendimiento de la materia y elevar el porcentaje de aprobación de exámenes para los años siguientes.

Para ello es necesario, primero entender el funcionamiento del sistema abierto, por lo que el trabajo ofrece en el capítulo 1 un panorama general del origen del sistema abierto a través de la historia, además de explicar sus características generales, y las características específicas del sistema de preparatoria abierta de la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal.

Posteriormente el capítulo 2 establece más elementos para el trabajo de análisis, destacando el material impreso que se asigna para la materia de Inglés con el propósito de revisar los contenidos metodológicos de éste. El capítulo 3 presenta una síntesis de los diferentes enfoques y teorías de la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua con el propósito de analizar las concepciones de aprendizaje a las que responde el libro de texto de Inglés III, que aparentemente fue orientado hacia un método audiolingüístico. El capítulo 4 ofrece un acercamiento de tipo analítico y crítico a la problemática que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés como lengua extranjera en el sistema de enseñanza abierta, asimismo trata de dar algunas respuestas a las interrogantes elaboradas al inicio de este trabajo para finalmente exponer las conclusiones y sugerencias a las que he llegado.

CAPÍTULO 1

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA.

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL SISTEMA ABIERTO.

A través de la historia, la educación ha constituido el proceso fundamental, mediante el cual el hombre ha adquirido los conocimientos, aptitudes y destrezas que le han permitido responder a las necesidades que le plantea su medio y a la vez incidir en él para transformarlo. "La educación entendida como un proceso social constituye el mecanismo por el que se transmiten y difunden los conocimientos, valores y hábitos de una sociedad en un momento histórico determinado. "¹ Esa transmisión de la que se hace cita, se logra por medio de modalidades diversas que son el producto del desarrollo de las sociedades.

Cabría entonces mencionar que la educación escolar formal es una de estas modalidades que surge como un intento de sistematizar y organizar un proceso educativo que en la antigüedad se daba de manera espontánea y que en épocas posteriores resulta obsoleta ante las necesidades concretas que plantea el momento histórico. La educación escolar formal se caracteriza por desenvolverse en las escuelas y tener un carácter regular y continuo pasando por diversos niveles que van de la primaria a la Universidad, "conjunta recursos humanos, materiales y técnicos destinados a desarrollar el proceso educativo dentro de las escuelas, con calendario escolar y horarios rígidos, bajo la dirección de un profesor que desarrolla programas de asignaturas o áreas de conocimientos, al ritmo de aprendizaje de la mayoría de los alumnos que integran la clase."²

A partir del análisis sobre el desarrollo de la Educación Abierta en México y América Latina realizado por la investigadora Ma. Eugenia Baeza, cuyo documento cité anteriormente, me parece oportuno argumentar que debido al creciente desarrollo científico y técnico característico de las sociedades industrializadas

¹ BAEZA S, Ma. Eugenia, "Antecedentes y Desarrollo de la Educación Abierta en México y América Latina", en *La Educación Extraescolar y su Estructura*. Secretaría de Educación Pública, 1974-1975,p.,9.

² *Ibidem*.p.,14.

surge asimismo una explosión demográfica y, por ende, crecientes necesidades de grupos humanos exigiendo cada vez mayor número de bienes y servicios.

Tales hechos generan por ejemplo una crisis educativa que como consecuencia demanda otra modalidad más, resultando lo que se ha llamado educación permanente; ésta se contempla bajo una concepción de continuidad formativa del sujeto a lo largo de la vida. Existen diversos autores que la han definido y considero relevante mencionarlos para aclarar esta nueva perspectiva, por ejemplo, Pedro Krotsch Berthold en su libro "Educación Permanente y la Crisis Educativa"³ menciona que la educación no es una experiencia que se da de una sola vez ni está confinada a un ciclo inicial de educación que debe pasar por niveles continuos, sino que presupone una perspectiva de totalidad educativa. O bien Pierre Furter señala que la educación permanente implica "la concepción de la educación como un proceso gracias al cual el hombre se desarrolla, se informa y se transforma informando y transformando a los otros y al mundo en el seno del cual vive, y concluye que la educación no alcanza su plenitud sino cuando el hombre llega a ser el sujeto de su desarrollo y es capaz de definir sus necesidades en formación y se hace cargo de su propia formación."⁴ De esta manera la educación permanente contempla de manera implícita la necesidad de adoptar diversas respuestas educativas a diferentes sectores sociales en circunstancias diversas y con métodos específicos y es justamente en este contexto en el que se inscribe la educación abierta, cuyas características detallaré en el siguiente punto.

Las primeras fuentes que mencionan el origen de esta nueva concepción se ubican en la década de los años sesenta en el mundo occidental, que vivió una gran transformación en el campo de la educación superior "se manifestó como una exigencia para elevar la calidad de los estudios de manera paralela a la flexibilización de la administración escolar, adecuando la adquisición de

³ KROTSCH BERTHOLD, Pedro, "Educación Permanente y la Crisis Educativa", México: Centro Nacional de Productividad A.C., 1979, p., 58.

⁴ FURTER, Pierre, "Proposición para la posibilidad de acción en la perspectiva de una educación permanente", México, p., 16.

conocimientos a las nuevas necesidades y perspectivas de la población. Había asimismo un mayor requerimiento para acercar el trabajo manual a las actividades intelectuales, por lo que ampliar las oportunidades de ingreso a la Universidad y generar estructuras académicas más flexibles era un proceso que resultaba ya inevitable.”⁵ Se considera que la Open University es la verdadera pionera en el diseño y aplicación sistemática de modelos innovadores de educación abierta; creada en 1967 en Londres, Inglaterra, inició el desarrollo de un sistema de enseñanza abierta con mecanismos flexibles para la admisión de sus alumnos, otorgando sus propios títulos y grados.

Con base en el resultado de esa experiencia y a la necesidad de ofrecer soluciones alternativas para la educación superior, surgieron otras instituciones con características similares como la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España, que se fundó en 1972, y la Open University de Israel, establecida en 1974.

A partir de ese nuevo concepto se fue generalizando la aplicación de la educación abierta en diferentes niveles y países, adquiriendo en cada uno características y tendencias particulares, según el grado de desarrollo del país y de la población a la que sería dirigida.

En el caso de América Latina, aunque su implantación fue motivada y copiada de las experiencias europeas, se adecuó a las necesidades de cada país. Las razones que explican algunos investigadores pudieran ser las siguientes: Primero habría que entender que la afinidad de las características de los pueblos latinoamericanos hace que el problema educativo sea similar en casi todos los países. Puede mencionarse entre las principales razones, el hecho de que en América la lengua no es problema primario de comunicación, ya que más del 80% de las personas hablan español; también, históricamente, se tiene la misma

⁵ SUA(Sistema Universidad Abierta)Dirección Gral. De Intercambio Académico, documento, “Mejor Educación para más información Gral.” México 1994,5ª.edición,p.9.

conformación político social. Los movimientos de liberación e independencia política ocurrieron casi simultáneamente; la economía es dependiente, ya que casi todos los países son monoprodutores y abastecedores de materias primas para los países llamados desarrollados. Un alto índice de su población está marginada, subempleada y es analfabeta.

Ahora bien, a partir de las condiciones mencionadas podría observarse que precisamente el analfabetismo en América Latina, la marginación social, económica y cultural que padecen un gran número de habitantes en estos países provoca, en cuanto al tema de educación se refiere, la falta de inscripción al sistema educativo y la deserción escolar, que a su vez crean el rezago educativo y que el propio sistema escolarizado no ha podido resolver.

Retomando el tema de educación abierta, de acuerdo a lo anterior podemos entonces entender el análisis que plantea la investigadora Baeza, cuando dice que "viendo que la educación era el principal elemento para transformar la realidad latinoamericana, se precisó de una forma más flexible que posibilitara un acceso total a ésta, y es así que como solución a la gran demanda real y potencial, se empieza a implementar en los países latinoamericanos la Educación Abierta sustentada como las demás modalidades no convencionales por la filosofía de la Educación Permanente." ⁶

Abundando en el tema, si bien se reconoce que la educación abierta se utilizó y aún perdura la tarea de la alfabetización y educación básica, según los requerimientos del país, en el caso de Costa Rica, Venezuela y México se ha llegado además a la implantación del sistema abierto en el nivel superior pues debido a su desarrollo se ha requerido de gente preparada en ciertas áreas del conocimiento.

⁶ BAEZA S, Ma. Eugenia, op.,cit.p.,4,

La información que presento a continuación, se basa en el documento proporcionado por la biblioteca del Instituto de Educación Continua de la UNAM, elaborado por la investigadora Ma. Eugenia Baeza. Señalo algunas de las experiencias que se han tenido en países latinoamericanos en materia de Educación Abierta y que, con sus propios aportes teóricos, han neutralizado la recepción de ideas extranjeras y han ayudado a conocer, plantear y resolver los problemas propios.

Una de esas experiencias es la propuesta para la utilización de proyectos en un solo país o aquellos que engloban a varias naciones de un área como el proyecto Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura para América Central y el Sistema Educativo Regional Latinoamericano en América del Sur, de los cuales expongo a continuación sus generalidades. El Proyecto "ICECU" (Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura) fue creado por ley de la Asamblea Legislativa de Costa Rica. El ICECU debe coordinar sus actividades con los Ministerios de Educación y con las Universidades del Área Centroamericana. Uno de sus objetivos primordiales es "completar la tarea de la educación formal, a partir de acciones extra escolares dirigidas a la población campesina marginada del sistema formal."⁷ Además el ICECU es una institución autónoma que tomando en cuenta la profunda separación entre la población beneficiaria de la educación formal y la población analfabeta, ha organizado sus actividades para reducir la distancia entre ambos grupos, tratando de dar nuevas oportunidades a los grupos campesinos. Su acción se apoya particularmente en la radio y materiales de lectura y correspondencia.

El Proyecto "SERLA" (Sistema Educativo Regional Latinoamericano) se presentó en América del Sur. Sus antecedentes tenían como meta dotar a los países latinoamericanos de un sistema educativo regional que aprovechara las

⁷ Idem., en *El Modelo ICECU para la Instrucción de Adultos*, Administración y Gestión de la Educación Formal y No Formal, 1980, p.,iii.

técnicas más avanzadas de comunicación, en este caso un sistema de satélite. Hubo varias iniciativas a este respecto por parte de organizaciones como la ONU y la UNESCO y por empresas comerciales norteamericanas que presentaron el proyecto "CAVISAT", que proponía que los contenidos de los programas se elaboraran en universidades norteamericanas, para lo cual hubo un rechazo total por parte de los países latinoamericanos. El informe final que la UNESCO presentó en 1975 fue estudiado por países del área, y en 1977 presentaron sus conclusiones, siendo todas éstas de carácter negativo en vista de que se creía difícil, por el momento, lograr la unidad regional sin perder la autonomía nacional.

En lo que se refiere a las experiencias de cada país, citaré solo algunos ejemplos para tener una idea general del desarrollo de la educación abierta. En Bolivia, por ejemplo, existe una gran demanda de educación por parte de campesinos y mineros que son atendidos por medio de la teleeducación, aunque la acción de la Educación de Adultos y Educación No - Formal estuvo circunscrita a las áreas urbanas, por lo que no fue sino hasta 1977 cuando se iniciaron acciones sistemáticas en el área rural. De 1955 a 1968 se trabajó principalmente en alfabetización; a partir de este año con la Reforma Educativa se labora en la capacitación de mano de obra calificada y se pone en práctica una estructura que contempla la alfabetización de Bachillerato por Madurez, y el Instituto Boliviano de Aprendizaje, y en 1970 el Programa Nacional de Educación de Adultos se consolida por medio de EBA (Educación Básica Acelerada), IBA (Instituto Boliviano de Aprendizaje) y CEMA (Centros de Educación Media del Adulto). En 1973 se decretó que la Educación de Adultos fuera un parasistema, supletorio del sistema escolar, y se pusieron en vigencia "programas experimentales". En 1975 se crean los Centros Integrados para planear acciones futuras. En 1976 se fundó la Dirección Nacional de Adultos y Educación No - Formal dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, que se divide en dos departamentos nacionales, el de educación de Adultos encargado de los CI, EBA, IBA y CEMA y el de Educación No-Formal, encargado del Desarrollo de la Comunidad, Curriculum, Evaluación y Comunicación Social. Los CI (Centros Integrados) buscan la promoción humana en

función del proceso de desarrollo socioeconómico y cultural de la comunidad; los EBA (Educación Básica Acelerada) enseña a leer y escribir aplicando técnicas funcionales; el IBA (Instituto Boliviano de Aprendizaje) incrementa la capacidad de producción mediante el entrenamiento acelerado de mano de obra calificada y los CEMA (Centros de Educación Media del Adulto) recuperan los grados de escolaridad interrumpidos por diferentes factores, mediante cursos acelerados.

Por su parte Guatemala gracias a la Federación Guatemalteca de Escuelas Radiofónicas (que cuenta con varias radiodifusoras en el interior del país, así como un Centro de Formación Integral), desarrolla la extensión de la escuela primaria en el área rural; además de trazar programas de castellanización, alfabetización, educación de grupos escuela primaria integral y entrenamiento a maestros auxiliares.

En el caso de Paraguay, debido a que el país vive de la agricultura y ganadería, hay una gran cantidad de gente dedicada a estas labores y, por tanto, marginada de los servicios educativos. Esto creó la necesidad de incorporar a la enseñanza los métodos de la tecnología actual y se formuló la Educación a Distancia a través del radio y se instauró el proyecto de Radio Primaria Rural. En Perú la falta de educación se localiza tanto en poblaciones rurales como en las ciudades, debido a ello se creó en 1964 el Instituto Nacional de Teleeducación.

Venezuela es otro de los países que como Colombia y Costa Rica ha logrado instaurar la educación abierta en el nivel superior. Lo que precedió a la Universidad Abierta fue la alfabetización, las escuelas radiofónicas, la secundaria por correspondencia y los medios audiovisuales. En 1977, se fundó la Universidad Nacional Abierta "UNA" con sede en San Bernardino y con 22 centros locales en diferentes regionales del país, que depende del Ministerio de Educación.

Por último, considero relevante mencionar algunas apreciaciones que vislumbra la investigación de Baeza, como el hacer notar que en varios países de América Latina, la educación técnica está cobrando auge, debido a que existe necesidad de mano de obra especializada, dando oportunidad de realizar carreras técnicas por medio de los sistemas abiertos de enseñanza, como medio de apoyo al rápido desarrollo industrial de algunos países del área.

Ahora bien, el proceso de la Educación Abierta que se da en México merece una retrospectiva mediante la revisión de documentos expedidos por la S.E.P. (Secretaría de Educación Pública), los cuales cito en la bibliografía, con el fin de localizar los antecedentes más directos de dicho giro.

En 1916 debido a las condiciones de vida, de campesinos y obreros, se pensó en la necesidad de que todos tuvieran acceso a la educación; para ello se presentó en diciembre de ese mismo año un proyecto de reformas a la Constitución de 1857, que después de algunas consideraciones, fue aprobado por la Asamblea Nacional y en la Constitución de 1917, el Artículo 3º. Hacía referencia a la Educación y consideraba las condiciones a que debería sujetarse la educación primaria del país, especificaba además, las posibilidades y restricciones de los particulares en la materia y a la letra decía:

“La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se imparta en los establecimientos particulares.”⁸

Es decir que ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podría establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares solo podrían establecerse sujetándose a la vigencia oficial. En la década de los años 20, la educación recibió un gran impulso. Debido a la existencia de un gran número de personas analfabetas en el país, se proyectó

⁸ BAEZA S, Ma. Eugenia., op.,cit., cap. III., p.,6.

formar un cuerpo de profesores honorarios y con ello iniciar una campaña de alfabetización a nivel nacional en 1920, promovida por el entonces rector de la Universidad Nacional, Mtro. José Vasconcelos, quien en 1921 pasó a ser Secretario de la recién creada Secretaría de Educación Pública.

En ese mismo año dentro de la Secretaría de Educación Pública fue creado el Departamento Escolar y de Cultura Indígena fundándose posteriormente las escuelas especiales para la educación indígena y las escuelas rurales, en donde la comunidad era considerada en su conjunto como la única capaz de lograr su desarrollo. En 1923, se crean las Misiones Culturales como instituciones complementarias de la educación rural, cuyo objetivo primordial no solo fue la capacitación de maestros rurales sino el de poder propiciar el desarrollo integral de las comunidades. Pudiera tomarse como antecedentes de un primer término de educación abierta éstas misiones, debido a que salían de los cánones establecidos y brindaban apoyo, no por medio de clases escolares, sino participando activamente en la resolución de los problemas que enfrentaban las comunidades.

En 1944, con el fin de preparar profesionalmente a los profesores que ejercían sin estudios y sin interferir en su labor docente, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que ofrecía cursos por correspondencia y orales intensivos. Podría decirse que dicho Instituto fue el primer sistema de educación a distancia que se estableció en México y América Latina, no solo por su organización sino también por su funcionamiento, asimismo se encauzaba una educación abierta.

"En 1947, a la campaña de Alfabetización iniciada en 1944 se le da carácter permanente bajo la presidencia del Lic. Miguel Alemán. Un año después, en 1948, se crea la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, para apoyar el carácter permanente de la campaña de alfabetización."⁹ Esta Dirección General siguió amparando acciones como las que se emprendieron en el periodo

⁹ Idem.,p.9.

1952-1958, cuando se publicaron las bases para la Campaña de Alfabetización en los Estados y Territorios, además de la fundación de Centros de Adiestramiento Técnico para Indígenas.

Durante el periodo 1958-1964, siendo Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, se crearon en el país las primeras Salas Populares de Lectura, fijas y móviles, los Centros de Enseñanza Ocupacional, los Centros de Capacitación para el trabajo Industrial y los Centros de Alfabetización.

En 1968 se instauran los Centros de Educación para Adultos, "con el fin de propiciar a personas de 15 años o más, alfabetización y educación primaria en forma semiabierta y acelerada."¹⁰ Cabe señalar que ésta es la primera ocasión que se encontró una referencia a "educación semiabierta."

En 1970, se autorizó a la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, de quien dependían los Centros de educación para adultos, expedir y registrar los certificados de los estudiantes de dichos centros. Los programas que se manejaban en ellos, se redujeron en 1971 a lo esencial y se desarrollaron por unidades y no por lecciones. Los grados escolares desaparecieron y se les dotó de materiales didácticos, pues la participación del estudiante sería activa. A toda esa reorganización se debió que cambiara su nombre por el de Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA). En el caso del Instituto Federal de Capacitación del magisterio en ese mismo año modificó su nombre por el de Dirección General de Mejoramiento profesional del Magisterio (abocado al asesoramiento y actualización permanente de los maestros en servicio).

A inicios de la década de los 70, es también creada la secundaria abierta con la fundamentación legal que la primaria abierta había tenido, y en febrero de 1972 es aprobada la implantación del sistema abierto en el nivel superior, en la

¹⁰ Idem., en *Secretaría de Educación Pública, Apuntes del Primer Curso de Capacitación para Coordinadores de Zona, tema IV: Modalidad Escolar, Estructura y Funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos*, Documento Básico, México 1977., p.2.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De acuerdo al análisis realizado por la investigadora Baeza, ésta atribuye que las causas que pudieron lograr que el sistema abierto se haya instaurado primero en el nivel superior en la UNAM, sin haber llegado el sistema al nivel medio superior fueron quizá la crisis de la educación superior que a nivel mundial se vivió en 1968, y la necesidad de democratizar la educación superior. Posteriormente la Universidad Autónoma de México formuló varios proyectos: estableció el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971 y con base a su ley orgánica y a la aprobación del Congreso Universitario, fue posible la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA) en febrero de 1972. "generado inicialmente como proyecto destinado a extender la educación universitaria a más amplios sectores de la población."¹¹ La idea que lo ha sustentado desde entonces es la de crear núcleos de enseñanza superior en los recintos universitarios, además de ampliar las oportunidades de estudio a los trabajadores que dispongan de tiempo suficiente para efectuar las actividades académicas exigidas en los planes de estudio de las carreras ofrecidas. Asimismo el SUA se caracterizó desde su origen por concebirse como un planteamiento donde el énfasis de la educación está "en el aprendizaje más que en la enseñanza, con el propósito de alcanzar un proceso de intercomunicación donde el conocimiento se genera a través de la relación del alumno con su entorno."¹²

Ya antes, en 1971, había sido creado por decreto presidencial el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), como organismo federal descentralizado. Dicho centro fue creado a partir de la necesidad de innovación que vislumbraron las autoridades educativas, dado que se había comprobado que no sería posible atender la demanda educativa por los medios convencionales. Posteriormente el CEMPAE creó su propio modelo de enseñanza abierta incluyendo elementos didácticos como libros de texto, asesor, círculos de estudio, y apoyos audiovisuales.

¹¹ DOCUMENTO, Sistema de Universidad Abierta (SUA), "Mejor educación para más información general.", México 1944, 5ª.ed.,p.9.

¹² Ibidem.,p.10.

En 1973 se realizó un convenio con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) para que ambas instituciones elaboraran en conjunto un paquete didáctico dirigido al nivel medio superior, mismo que sería aprobado en plan piloto en las instalaciones del segundo. Con base a la operación de este modelo, se llegó a la implantación posterior del mismo en el nivel medio superior y con la adecuación necesaria se hizo extensivo a los niveles básico y medio básico.

En noviembre de 1973 se expide la Ley Federal de Educación, que entra en vigor en diciembre del mismo año, esta nueva ley amplía el ámbito del sistema educativo nacional al determinar en su Artículo 15, que:

“...el sistema educativo nacional comprende los tipos elemental medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar. Además la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparte de acuerdo con las necesidades educativas de la población...”¹³

y al establecer en su Artículo 66 que:

“La Secretaría de Educación Pública creará un sistema de certificación de conocimientos por medio del cual se expedirá certificado de estudios y se otorgará diploma, título o grado académico que acredite el saber demostrado...”¹⁴

Con dichos artículos se observa el reconocimiento y validez oficial de una educación fuera de las aulas, es decir aquellos conocimientos que serían adquiridos fuera del sistema escolar formal y por otra parte la aceptación del adulto en este ámbito. Posteriormente, debido a las necesidades del país de tener técnicos en diferentes áreas con el fin de integrarlos al sector productivo que requería mano de obra calificada, de dar preparación en un lapso de tiempo menor

¹³ BAEZA S. Ma. Eugenia, “Antecedentes y Desarrollo de la Educación Abierta en México y América Latina”, en *Ley Federal de la Educación*, México 1973, p.20.

¹⁴ *Ibidem.*, p.30.

al usualmente requerido, y de vincular la teoría con la práctica, se crean en México instituciones que facilitaban la satisfacción de ellas, a través de la educación abierta.

De esta forma, en 1975 existía ya una variada gama de carreras, que a nivel superior podrían cursarse por sistemas abiertos y fue hasta ese año cuando se crea la Ley Nacional de Educación de Adultos, publicada en el Diario Oficial del 31 de diciembre de 1975, quedando abrogada la Ley que en 1944 estableció la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y los decretos que la habían prolongado. " En el Artículo 2 de la Ley Nacional de Educación para Adultos, se establece que la educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y se le define como una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y la solidaridad social..."¹⁵ Además en el Artículo 4 se marcan objetivos específicos a seguir como el de contribuir para que toda persona pudiera alcanzar como mínimo los conocimientos y habilidades equivalentes a primaria y secundaria; igualmente favorecer la educación continua y la formación profesional permanente y fomentar el "autodidactismo."¹⁶

Hasta fines de 1975 se inicia el Plan Nacional de Educación para Adultos, destinado a todas aquellas personas mayores de 15 años que no habían cursado o concluido la educación primaria o secundaria. Este Plan mostraba un vínculo con la Educación Abierta y es en el V Informe de Gobierno del expresidente de México, Lic. Luis Echeverría donde se hace referencia directa de esta modalidad "Han recibido un apoyo sustancial los sistemas de enseñanza abierta. Estos responden a una moderna concepción que reconoce la capacidad de los individuos para aprender fuera de las aulas. De esta manera se amplían las posibilidades de oferta educativa; se ofrece a los mexicanos de todas las edades, independientemente de

¹⁵ BAEZA S, Ma. Eugenia, op.,cit.,en *Secretaría de Educación Pública: Normas Fundamentales. (Nuevo Reglamento Interior y diagrama de Organización)*. México, Septiembre 1978, p. 32.

¹⁶ En el documento realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) "Terminología de los Sistemas Abiertos de Educación en México" editado por el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos en Octubre de 1981, define este término como una forma de aprendizaje o método en la cual la persona estudia por sí misma, sin el auxilio del profesor y aún de la institución o bien aquella capacidad y conjunto de habilidades para aprender por sí mismo.

su situación económica, un horizonte más amplio de desarrollo cultural y espiritual; se promueven las potencialidades autodidactas del individuo y se combate un concepto elitista de la educación, como un ciclo cerrado a quienes no tuvieron, a su tiempo, la oportunidad de acudir a las aulas. Se estimula además, la vocación por el estudio como una actitud permanente."¹⁷

En el año de 1978 se creó la Dirección General de Educación para Adultos, que absorbía los servicios de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar y algunos más del Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados.

Así, a la Dirección General de Educación de Adultos se le asignaron diversas funciones como las de organizar, administrar y promover el Plan Nacional de Educación para Adultos, quedando integradas a esta Dirección, la primaria y la secundaria abiertas, teniendo entre sus programas la operación de: los Centros de Educación Básica para Adultos, las Misiones Culturales, las Salas Populares de Lectura, los Centros de Enseñanza Ocupacional, los Centros de Acción Educativa y la Telesecundaria.

Hasta el año de 1981 el Presidente José López Portillo, expidió el decreto de creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, teniendo en consideración que la educación para adultos propicia el desarrollo económico y social de México y que se requería de un organismo descentralizado que impulsara los programas de educación para adultos.

En el Artículo 1º de dicho decreto dice: "Se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos como organismo descentralizado y de la Administración

¹⁷ ESPERÓN V, Arturo, "Los Sistemas Abiertos de Educación y la Educación de Adultos", CREFAL, Pátzcuaro, Mich. México, p. 6.

Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio que tendrá por objeto promover, organizar e impartir educación básica para adultos.”¹⁸

Así se integran a este Instituto todas las actividades que se venían realizando en otros organismos, en relación con la educación básica y media básica de los adultos. En ese mismo año se creó el Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP), y como parte de éste el sistema semiabierto de Educación Técnica, que inició sus actividades en 1982. Dicho sistema permitía atender a grupos que por razones de tiempo y trabajo no podían realizar sus estudios en un sistema escolarizado.

Es a partir de este año que se crean más instituciones privadas ofreciendo el sistema abierto con el fin de hacer llegar los beneficios de éste, a la gente en diferentes sectores de la población mexicana. A partir del desglose histórico anterior concluyo que la educación ha cambiado durante las diferentes épocas por las que ha atravesado, obedeciendo en cada una de ellas a necesidades, circunstancias, políticas y a formas de gobierno que han propiciado su evolución. Por ello el sistema abierto de enseñanza surge en México, en el momento en que se busca una alternativa que permita una mayor apertura acorde con el momento histórico que se vive.

¹⁸ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, México, Agosto 31,1981.

1.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL SISTEMA ABIERTO.

Una vez expuesto el origen y desarrollo del sistema abierto en Europa y en América respectivamente, considero conveniente definir qué es un sistema con el propósito de identificar las características generales de este mismo.

"Sistema m. Conjunto de reglas o principios sobre una materia relacionados entre sí; conjunto de cosas que, ordenadamente relacionadas entre sí, contribuyen a un fin determinado."¹⁹

"Sistema. Método, procedimiento, proceso, modo, práctica, estilo, usanza, técnica."²⁰

Partiendo de estas definiciones se puede decir que el sistema abierto de enseñanza es un conjunto no de cosas sino de elementos administrativos, didácticos y metodológicos que de acuerdo a la primera definición contribuyen o favorecen a las personas, que por alguna razón tuvieron que abandonar los sistemas escolarizados o no han tenido acceso a ellos, a continuar su preparación.

Aunque existen diversas descripciones sobre el sistema abierto de enseñanza, la mayoría de éstas convergen en que se trata de una modalidad educativa que permite al interesado iniciar o continuar sus estudios a través de un proceso más flexible. A continuación cito una de ellas, con el propósito de fundamentar lo anterior señalado.

"Educación extraescolar organizada bajo un plan y atendiendo a una serie de objetivos que se realizan sin necesidad de asistir obligadamente a una escuela o aula. No está sujeto a horarios y calendarios rígidos. Es dinámica, flexible y

¹⁹ OCEANO UNO, "Diccionario Enciclopédico Ilustrado", Colombia 1989, 1ª.ed.,s/p.

²⁰ CORRIPIO, Fernando, "Diccionario Práctico de Sinónimos y Antónimos, Larousse", México 1996, 21ª ed.,p.345.

adaptable a las diferencias individuales de los alumnos porque cada uno puede aprender de acuerdo con su ritmo de aprendizaje o su interés personal.”²¹

Cabe recordar que el sistema abierto de enseñanza se presenta como una modalidad que puede funcionar en casi todos los niveles de enseñanza: primaria, secundaria, media superior y superior; sin embargo aunque ofrece ciertas alternativas paralelas al sistema escolarizado como, por ejemplo, la acreditación, presenta características propias. Éstas son designadas con base en el acuerdo que establece la organización y funcionamiento del Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de la SEP, cuyos objetivos y funciones cito a continuación:

“ **Objetivos:** promover la educación abierta a nivel nacional, así como coordinar y evaluar los programas que en la materia realizan la Secretaría, las entidades del sector educativo y otras instituciones de los sectores público y privado, con el propósito de mejorar permanentemente la calidad de esta modalidad educativa.

Funciones:

- I. Proponer medidas para que la educación abierta contribuya a satisfacer la demanda educativa nacional.
- II. Promover y coordinar la participación de las distintas instituciones que desarrollan acciones en materia de educación abierta.
- III. Orientar contenidos, metodología, organización y criterios de acreditación que se apliquen en la educación abierta, con excepción de la educación básica para adultos.
- IV. Proponer políticas y acciones para el incremento y el mejor empleo de esta modalidad educativa y mejorar su calidad.
- V. Apoyar a la Dirección General de Educación para Adultos en el desarrollo de programas de educación básica para adultos.
- VI. Propiciar y fomentar la aplicación de recursos públicos y privados al desarrollo de la educación abierta, conforme a las políticas y los lineamientos aprobados por las autoridades educativas.

²¹ DOCUMENTO, Secretaría de Educación Pública (S.E.P.); Consejo Coordinado de Sistemas Abiertos, “Terminología de los Sistemas Abiertos de Educación en México”, México 1981, pp.113, 114.

- VII. Formular propuestas para la elaboración y actualización de los libros de texto, de consulta y de lectura, así como de otros materiales didácticos para la educación abierta, excepto en materia de educación básica para adultos.
- VIII. Promover la utilización de los medios de comunicación para la educación abierta.
- IX. Evaluar los resultados obtenidos en el campo de la educación abierta y proponer medidas para mejorar sus resultados
- X. Las demás que le confieran este ordenamiento, las disposiciones internas del Consejo o el Secretario de Educación Pública en relación con su objeto.²²

En cuanto al punto No. VII y a la elaboración de materiales de lectura, cabe mencionar que algunos de estos ya revisados, enmarcan al sistema abierto de enseñanza como aquél que contempla las filosofías de la educación permanente y la recurrente, mismas que considero importante describir.

En el documento llamado "La filosofía del SEAD de la UPN" presentado en el Seminario sobre sistemas abiertos del 11 de julio al 29 de agosto de 1979 en La Universidad Pedagógica Nacional, se define la educación permanente como aquella que busca la educación para todos, en todas las etapas de la vida, teniendo como meta el desarrollo total de la persona y dando primacía al aprendizaje y a una actitud participativa. Asimismo la UNESCO publica el documento "Terminology of adult education" en 1979, el cual corrobora el concepto definiéndolo como el que implica que la educación no es una experiencia que se da de una sola vez ni que está confinada a un ciclo inicial de educación continuada, comenzando en la infancia; sino que constituye todo un proceso que debiera proseguir a través de la vida, entendiendo esta última como un proceso continuado de aprendizaje. Por su parte, la educación recurrente se define en el mismo documento como la organización de educación permanente en periodos de aprendizaje en los cuales se alterna el estudio con el trabajo y el ocio.

²² Ibidem. pp.,34,35.

Abundando en el tema, Pierre Furter señala que la educación permanente implica "la concepción de la educación como un proceso gracias al cual el hombre se desarrolla, se informa, y se transforma informando y transformando a los otros y al mundo en el seno del cual vive", y concluye "que la educación no alcanza su plenitud sino cuando el hombre llega a ser el sujeto de su desarrollo, y es capaz de definir sus necesidades en formación y se hace cargo de su propia formación."²³ De manera que la educación de adultos es elemento capital para que la educación permanente pueda lograr su cometido. Entonces ratifico que los elementos que integran la enseñanza abierta, coordinados entre sí, constituyen el sistema de enseñanza abierta.

Finalmente, hago un extracto de las características de este sistema que considero esenciales recordar:

- Se sitúa como una forma de educación extraescolar.
- Permite una formación permanente a lo largo de la vida.
- Ofrece a cada estudiante la posibilidad de adquirir conocimientos al ritmo que determine el uso de su tiempo libre.
- Propicia el **autodidactismo**. "Conjunto organizado de principios y recursos pedagógicos que, aprovechando experiencias educativas y utilizando los medios modernos de comunicación social pretende que el individuo se desarrolle de manera autónoma, sin restricciones de asistencia o permanencia en el aula."²⁴
- Ofrece la posibilidad de estudiar en cualquier sitio sin necesidad de desatender el trabajo u ocupación habitual.
- Propicia una forma de superación personal.

Por otra parte, el sistema abierto de enseñanza tiene como objetivos brindar medios y métodos de enseñanza - aprendizaje a todo ser humano que los requiera

²³ P. FURTER, "Proposición para la posibilidad de acción en la perspectiva de una educación permanente.", p. 16.

²⁴ *Ibidem*, p., 115.

y que esté en condiciones de recibirlos, de acuerdo con sus intereses y aptitudes, con el fin de que eleve su nivel de vida y el de su comunidad; intensificar su capacidad de cooperación social y fortalecer su responsabilidad e interés en el estudio, de tal suerte que éste se convierta en acto permanente y vital.

Debo añadir que el sistema de enseñanza abierta es una modalidad que se ha venido implementando en varias instituciones, las cuales se han encargado de difundirlo. Tal es el caso del Departamento del Distrito Federal (D. D. F.), que en forma coordinada con la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal ofrece a sus trabajadores o familiares directos, la posibilidad de iniciar o concluir sus estudios de bachillerato y cuyo sistema merece ser descrito minuciosamente en el siguiente punto, dado que será objeto de análisis posteriormente.

1.3 EL SISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO DE PERSONAL.

ANTECEDENTES El programa de preparatoria abierta en la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal, a través de la Unidad Departamental de Enseñanza Abierta para Adultos, se inició aproximadamente en 1990, con un horario de Lunes a Viernes de 16:00 a 18:00 hrs; para atención de los trabajadores de esta Dirección.

Posteriormente en Octubre de 1992, dicho programa pasó a la Coordinación Administrativa mismo que fue cancelado a fines de 1993 debido a la falta de usuarios. No obstante que la falta de usuarios en ese círculo provocó su cancelación, a mediados del mes de Mayo de 1993, se expuso la necesidad de crear el **programa sabatino** de preparatoria abierta, con el propósito de que los usuarios realizaran estudios de bachillerato en tiempos y espacios acordes a sus necesidades, adquiriendo académicamente una formación equivalente a la del sistema escolarizado y que cubriría la mayor demanda posible en este nivel; demanda que no solo fuera de los trabajadores de esta Dirección sino de las diferentes Unidades Administrativas, Dependencias y Órganos desconcentrados del D.D.F. Este programa fue expuesto a las Autoridades de la Dirección de Capacitación y de la Coordinación Administrativa a fin de que se autorizara su operación. Por lo que dio inicio el Sábado 28 de Agosto de 1993, con 19 usuarios, de los cuales 10 eran trabajadores y 9 familiares, quienes presentaron su primer examen en Noviembre del mismo año.

Desafortunadamente, no se cuenta con material de información que explique el proceso de desarrollo que tuvo este programa en los años subsecuentes. Debo señalar que redacté los antecedentes anteriormente descritos a partir de una entrevista realizada al C. Roberto Álvarez Cerrito quien actualmente funge como gestor del sistema de enseñanza abierta y es empleado de la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal.

OPERACIÓN DEL SISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA Actualmente este programa de Preparatoria Abierta en el sector D.D.F., se lleva a cabo en forma coordinada entre la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal, a través de la Dirección de Capacitación y la Dirección de Sistemas Abiertos de la S.E.P. El programa es sabatino y pretende apoyar a los trabajadores del D. D. F. y a sus familiares que por diversas circunstancias no pueden acudir a sus asesorías entre semana en sus propios centros de trabajo o que en estos últimos no cuentan todavía con el sistema para iniciar o concluir sus estudios de bachillerato. Las instalaciones donde se imparten las asesorías del programa sabatino de Preparatoria Abierta, se localizan en la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal, ubicada en Fray Servando Teresa de Mier No. 77, Col. Obrera en el octavo piso.

El programa sabatino cubre un horario de 9:00 a 15:00 hrs.; para la impartición de las asesorías cuenta con cinco aulas fijas con capacidad de 40 usuarios por aula y una aula móvil que tiene capacidad para 15 usuarios. Los pasillos son utilizados para la atención individual que funciona de la siguiente manera: los asesores se instalan en algún lugar del pasillo y se colocan bancas a su alrededor para que cada usuario sea capaz de acercarse a aclarar sus dudas de los temas que estudian.

Finalmente se cuenta con el Aula Magna que tiene capacidad para cien personas y que se utiliza cada quince días los sábados y domingos para la aplicación de exámenes. Cabe mencionar que los usuarios solo tienen autorización de ingreso al edificio mostrando los siguientes documentos: credencial del D.D.F., credencial de familiares elaborada por la Unidad o credencial de Preparatoria Abierta, además de usar únicamente el servicio directo, es decir, que el elevador se dirige de la planta baja al octavo piso para evitar que los usuarios se queden en pisos no autorizados; dicha supervisión es llevada a cabo por medio de un oficial de vigilancia.

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA DE PREPARATORIA ABIERTA.

- No hay examen de admisión.
- Las inscripciones están abiertas durante todo el año.
- No se exige promedio mínimo para ingresar.
- No hay límite de tiempo para terminar los estudios, de modo que el usuario puede avanzar de acuerdo a su propio ritmo, capacidad, disponibilidad e interés.
- El certificado de Preparatoria Abierta tiene validez oficial tanto en el sistema escolarizado como en el sistema abierto de educación superior, a nivel nacional. Este se proporciona al cubrir el total de las 33 materias que comprende el plan de estudios contando con un promedio mínimo de 7.0. Considero importante mencionar que si el promedio es menor que el requerido por la S.E.P., el usuario debe realizar un trámite de renuncia de materias (las que sean necesarios) con la finalidad de mejorar su promedio.

PLAN DE ESTUDIOS El Plan de estudios de la Preparatoria Abierta comprende 33 materias distribuidas en seis semestres dividido en dos fases "A" y "B". Los tres primeros semestres corresponden al tronco común y, a partir del cuarto, el programa se divide en tres áreas optativas: Humanidades, Ciencias Administrativas y Sociales y Ciencias Físico – Matemáticas; de las cuales se elige la correspondiente a la carrera que se desea estudiar posteriormente. El siguiente es un esbozo de las materias que contempla el tronco común y las distintas áreas a saber.

TRONCO COMÚN

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
-Metodología de la Lectura.	-Textos Literarios I.	-Textos Literarios II.
-Metodología del Aprendizaje.	-Taller de Redacción II.	-Taller de Redacción III.
-Historia Moderna de Occidente.	-Matemáticas II.	-Matemáticas III.
-Taller de Redacción I.	-Historia Mundial Contemporánea.	-Lógica.
-Inglés I.	-Inglés II.	-Inglés III.
-Matemáticas I.	-Apreciación Estética (Pintura).	

HUMANIDADES

CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
-Inglés IV.	-Inglés V.	-Inglés VI.
-Matemáticas IV.	-Textos Filosóficos II.	-Textos Científicos.
-Textos Filosóficos I.	-Textos Políticos y Sociales I.	-Textos Políticos y Sociales II.
-Textos Literarios III.	-Principios de Química General.	-Historia de México Siglo XX.
-Principios de Física.	-Biología.	-Apreciación Estética (Música).
		-Bioética.

CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES

CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
-Inglés IV.	-Inglés V	-Inglés VI.
-Matemáticas IV.	-Matemáticas V.	-Matemáticas V.
-Textos Filosóficos I.	-Textos Filosóficos II.	-Textos Filosóficos II.
-Principios de Física.	-Textos Políticos y	-Textos Políticos y
-Principios de Química	Sociales I.	Sociales I
General.	- Biología.	-Biología.

CIENCIAS FÍSICO – MATEMÁTICAS

CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
-Inglés IV.	-Inglés V.	-Inglés VI.
-Matemáticas IV.	-Matemáticas V.	-Matemáticas VI.
-Textos Filosóficos I.	-Textos Filosóficos II.	-Textos Científicos.
-Física I.	-Textos Políticos y	-Historia de México Siglo
-Química.	Sociales I.	XX.
	-Física II.	-Biología.
		-Bioética.

Por otra parte, la presentación de los exámenes de todas las materias es cada mes. El programa se encuentra distribuido en dos fases "A" en donde la presentación de los exámenes es a principios de mes y "B" en donde los exámenes se presentan a mediados o al final del mes en los días sábado y domingo. El costo por examen se ha ido modificando desde el día que inició el programa sabatino a la fecha; normalmente aumenta dos veces por año dando un total de 125% de incremento, en el año de 1988 el costo por cada examen fue de \$12.00 pesos, por citar un ejemplo.

MATERIAL DE ESTUDIO El material educativo funciona como medida de apoyo para que el usuario guíe, oriente y organice el proceso de autoenseñanza. El programa sabatino de preparatoria abierta sugiere al usuario la compra de materiales impresos tales como: antologías (son una serie de fragmentos de obras originales existentes para las materias de Textos Literarios I, Textos Científicos, y Textos Políticos y Sociales I y II), libros de texto (cuyos contenidos académicos son exclusiva responsabilidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; editados por la S.E.P.), cuadernos de trabajo (únicamente para la materia de Inglés I a VI y Taller de Redacción II y III, que contienen ejercicios para la práctica de los conocimientos que se van adquiriendo en las materias) y fotocopias de algunas guías de estudio (preguntas de opción múltiple de los conceptos generales contemplados para cada materia). Para algunas materias no existen los libros de texto mencionados, por ello se proporciona una bibliografía básica de algunos textos que pueden ser consultados en bibliotecas o conseguidos en librerías.

Cabe señalar que en las instalaciones donde se ofrecen las asesorías, solo se proporciona el préstamo de fotocopias de algunos libros de texto para aquellos que no puedan comprarlos, el de cuestionarios y guías de estudio. Además de un rotafolio, una televisión y videocassetera que pueden ser usados por los asesores, si éstos cuentan con videocassettes que apoyen algún tema de su materia; un pizarrón blanco, marcador y franela por cada aula.

ASESORÍAS Para el mejor aprovechamiento del material de estudio, se guía al alumno en el desarrollo del estudio individual durante las asesorías grupales e individuales.

Dentro de los sistemas abiertos de enseñanza, la asesoría es uno de los componentes importantes de los mismos y cuya descripción cito a partir de la revisión de algunos documentos editados por la SEP "La asesoría se plantea como una función de servicios a la comunidad y puede ser cubierta en México por cualquier persona que haya terminado el nivel medio básico y recibido una mínima capacitación que le permite utilizar, en el círculo de estudios en que participe, los auxiliares didácticos elaborados a este efecto. Quien funja como asesor deberá cubrir tanto el aspecto motivador como el guía capaz de orientar al alumno en las dudas que surjan durante el estudio. En la Preparatoria y la Secundaria Abiertas la asesoría puede ser gratuita, como un servicio a la comunidad o remunerada, sobre todo en el caso de que la imparta un especialista."²⁵

Puedo entonces entender la asesoría como una estrategia de aprendizaje por la cual el asesorado recibe apoyo para seleccionar los medios que le permitan lograr los objetivos establecidos y su finalidad es orientarlo para ampliar el panorama de los recursos y medios que puede utilizar permitiéndole a su vez fundamentar sus propias decisiones además de superar las dificultades que se le presenten en su propio aprendizaje.

Las asesorías dentro del programa sabatino de preparatoria abierta de la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal (D.G.A.D.P.), tienen como principal propósito fomentar una participación conjunta entre el asesor y el usuario para la generación de conocimientos. Existen dos modalidades de asesoría: individual y grupal, ambas con carácter optativo.

²⁵ Idem., p.20.

Las asesorías individuales son aquellas en donde se aclaran las dudas que surjan del estudio particular, y en donde se amplían los temas de especial interés para el asesorado. Las asesorías grupales son las que favorecen una interacción entre el asesorado, sus compañeros y el asesor, a fin de desarrollar un ambiente de discusión y análisis de las unidades estudiadas individualmente.

ASESOR. En los sistemas abiertos de enseñanza se entiende por asesor como aquella persona que guía y apoya al asesorado en el proceso de autoaprendizaje, además de contar con los conocimientos necesarios en educación de adultos y conocer los objetivos y funcionamiento del sistema en el cual se encuentra, "persona que ejerce funciones de orientador, guía, consejero, apoyo. En el caso de un sistema abierto de enseñanza es la persona (o elemento del sistema) encargada de orientar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Es el intermediario entre la estructura organizativa del servicio educativo abierto y los estudiantes para los cuales fue diseñada."²⁶

Los asesores, en el caso específico del programa sabatino de preparatoria abierta de la D.G.A.D.P., deben tener experiencia impartiendo asesorías en el sistema abierto, conocer el material didáctico, contar con disposición para la enseñanza y tener estudios superiores de acuerdo al nivel y materia a impartir, con la finalidad de brindar un servicio de calidad a los usuarios quienes a juicio del sistema podrán obtener mayores beneficios que se verán reflejados en sus calificaciones.

²⁶ Idem., p.,24.

CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS III.

2.1 OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS.

A partir del previo esquema de las materias que comprende el plan de estudios del programa sabatino de Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. De Admón. y Des. de Personal se observa que tanto en el tronco común como en las tres áreas optativas (Humanidades, Ciencias Administrativas y Sociales, y Ciencias Físico matemáticas) es requisito indispensable aprobar la asignatura de Inglés, la cual se clasifica por niveles desde Inglés I a Inglés VI. La descripción que señalo a continuación permite aportar más elementos para el trabajo de análisis de la materia de Inglés III que pretendo realizar más adelante.

Una vez establecida la idea de que el Autoaprendizaje es esencial en un sistema abierto de enseñanza, es decir que el usuario trabaja a su propio ritmo, acude a su centro de estudio, en este caso al programa sabatino, de acuerdo a sus necesidades y tiempo disponible, entonces puedo considerar que el material escrito constituye el medio básico para lograr su aprendizaje; ya anteriormente había mencionado que el material educativo funciona como medida de apoyo para que el usuario se guíe, oriente y organice su proceso de autoenseñanza. Por ello defino las características generales del material impreso (integrado por libro de texto y cuaderno de trabajo) que se asigna para la materia de Inglés.

Los libros de texto para la materia de Inglés desde el nivel I al nivel VI, son editados por la SEP y el contenido académico de éstos fue elaborado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, asimismo sus índices pertenecen al programa correspondiente al plan de estudios del nivel medio superior para la misma asignatura. Los libros de texto para esta asignatura están integrados cada uno por seis apartados principales con el orden siguiente:

- a) **Índice.** Se muestra una enumeración de las unidades que contempla cada libro, estas van en orden ascendente de acuerdo

a cada nivel, por ejemplo el libro Inglés I primer semestre comienza la Unidad I y cubre hasta la Unidad VIII, el libro Inglés II segundo semestre continúa con la Unidad IX hasta abarcar la Unidad XVI y así sucesivamente. Además cada unidad señala los objetivos generales que pretende y una introducción de ésta. El desarrollo de la unidad se lleva a cabo a través de módulos (generalmente se contemplan dos módulos por cada unidad) que a su vez señalan los objetivos específicos, sus contenidos y las respuestas a los ejercicios anteriormente presentados. Finalmente sugiere, actividades complementarias por cada unidad y advierte de uno a tres apéndices los cuales contienen esquemas estructurales, claves de símbolos empleados, una lista de vocabularios o verbos, pertinentes para cada nivel.

- b) **Introducción.** Se muestra una visión general del contenido de cada libro de Inglés de acuerdo a su nivel. Cabe señalar que es en el primer libro donde se plantea la importancia y utilidad de la materia y su relación con las asignaturas que integran el Plan de Estudios; además de la organización y el manejo que debe seguirse para el mismo.

- c) **Competencias de la asignatura.** Es la parte donde se presenta el conjunto de interacciones a lograr en el usuario. Considero conveniente citar una definición que se tiene sobre el mismo en el documento Curso-Taller sobre el Diseño de los Materiales Didácticos del Sistema de Preparatoria Abierta: "es el conjunto de interacciones que se pretenden lograr en el bachiller y que le son indispensables tanto para la comprensión de la disciplina del conocimiento que se aborde en el material didáctico a desarrollar, como para la aplicación de este aprendizaje en la solución de problemas escolares, laborales y domésticos, o sea la vinculación

con su realidad social.”²⁷ Por otra parte, se especifican los propósitos generales, es decir aquellos enunciados que representan los objetivos y contenidos que deberán alcanzar los usuarios al concluir el estudio de cada texto.

d) **Instrucciones.** Es un apartado que proporciona al estudiante del sistema abierto o usuario, una serie de lineamientos que le facilitan el acceso al contenido del libro.

e) **Unidad Temática.** Es la manera de organizar los contenidos educativos de la asignatura de Inglés, de tal forma que cada uno de estos abarque un gran tema en particular. Cada unidad contiene:

- Objetivos Generales: Son los enunciados que presentan los objetivos que se espera lograr alcance el usuario al término de una unidad.
- Introducción : Es la descripción general de los temas a tratar en la unidad.
- Módulo No. - Objetivos Específicos: Constituye la distribución específica que se da al contenido de la unidad. Se explica brevemente el contenido (estructuras gramaticales, vocabularios, etc.) y se especifican las metas a las que el usuario debe llegar una vez concluido el módulo. Por lo general cada unidad se subdivide a su vez en dos módulos.
- Contenido y ejercicios: El primero constituye la parte del módulo en donde se desarrolla, la información que el estudiante del sistema abierto deberá asimilar para su aprendizaje, este tiene una correspondencia con los objetivos específicos ya establecidos anteriormente. Se exponen los temas en forma desglosada a través de recuadros, es decir, aquella información relevante que está encerrada en un rectángulo, utilizando a

²⁷ DOCUMENTO, Secretaría de Educación Pública (SEP); Dirección Gral. Del Bachillerato de Sistemas Abiertos, “Curso – Taller Diseño de los Materiales Didácticos del Sistema de Preparatoria Abierta”, México, D. F. Junio 1994, p.18.

veces letras mayúsculas o “negritas.” Dicha información aparece en el idioma castellano aunque a partir del libro Inglés IV los recuadros aparecen en Inglés; asimismo se vale de esquemas estructurales que persiguen ejemplificar la misma información. *Los segundos* también llamados prácticas, representan una serie de acciones que promueven en el usuario la ejercitación de la información recién aprendida, buscando de esta manera afianzar sus conocimientos.

- Ejercicios de autoevaluación: Consisten en una serie de *reactivos*²⁸ que le permiten al estudiante del sistema abierto verificar su propio grado de avance en el estudio, de modo que pueda decidir por sí mismo si requiere de una mayor aplicación en sus lecturas o si lo aprendido le permite continuar con el estudio de los subsecuentes módulos. Los reactivos de los ejercicios de autoevaluación que contienen los libros de texto son de diferentes tipos:

- De respuesta breve o completamiento: se expresa una proposición incompleta o una interrogante y debe complementarse con una palabra, frase, símbolo o dato específico.

- De ordenamiento o jerarquización: se presenta una lista de datos o elementos desordenados, a los cuales se les debe asignar un orden específico, de acuerdo con las instrucciones establecidas.

- De correspondencia o apareamiento: se integran dos columnas paralelas de información en donde se deben establecer relaciones entre los elementos de los dos grupos. Este tipo de reactivos requieren de instrucciones muy claras; los elementos de cada serie deben guardar afinidad en su naturaleza, cuidando que sólo sea posible un tipo de relación.

- De Ensayo: A partir de una pregunta o indicación general el estudiante elabora su propia respuesta, ya que se mide la capacidad para manejar la información adquirida. Se utilizan básicamente para medir procesos de

²⁸ *Ibidem*, en *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*, México D.F. p. 24 se define *reactivo* como al planteamiento de una situación que requiere solución, que propone acciones o suscita reacciones que se traducen en respuestas, de cuyo acierto es posible diagnosticar los alcances del aprendizaje.

orden complejo, como el análisis, la síntesis y la evaluación. Dentro de los reactivos de ensayo se distinguen dos divisiones: a) Ensayo Abierto, donde se le presenta un tema al estudiante y éste lo desarrolla como desee. b) Ensayo Restringido, donde se plantean temas o preguntas al estudiante para que las desarrolle y se le dan lineamientos para encauzar su respuesta, delimitando los elementos que deben estar contenidos en ella, aunque cabe mencionar que para la materia de Inglés sólo se utiliza el segundo. Para tener una idea más clara de estos ejercicios de autoevaluación sugiero ver el apéndice 1.

- Paneles de Verificación: Son las respuestas correctas de los ejercicios de autoevaluación que aparecen al final del contenido y los ejercicios de cada unidad, con el fin de que el estudiante del sistema abierto pueda comprobar por él mismo sus avances o sus deficiencias. En los libros de texto de la asignatura de Inglés se les nombra "respuestas a los ejercicios".
- Actividades Complementarias: Es generalmente una página donde se plasma una serie de actividades viables que se le presentan al usuario con el fin de ofrecerle diversas acciones que puede realizar para afianzar su aprendizaje. Estas actividades son opcionales para el estudiante del sistema abierto, ya que puede realizarlas o no, dependiendo del tiempo que disponga y de sus intereses.

f) **Complementos.** Es un apartado al final de los libros de texto de Inglés, el cual brinda al estudiante del sistema abierto los elementos adicionales para su aprendizaje. Entre estos complementos se consideran los llamados apéndices, cuyos contenidos comenté en forma general en el inciso a), previamente.

Finalmente considero prudente citar de manera general ciertos juicios que se mencionan en la Introducción del libro de Inglés I debido a que solo es en éste

donde se plantea en forma más amplia la relevancia y utilidad de la materia y cuyas ideas son indispensables para poder ser retomadas en el punto de análisis.

La Introducción menciona que la serie de libros de Inglés para Preparatoria Abierta editados por la SEP, son textos favorables para la adquisición de la lengua inglesa y justifica esta idea indicando que el aprendizaje de una lengua abre un campo de posibilidades como las siguientes: “de comunicación personal directa, de multiplicidad de lecturas (literarias y de información), de diferentes tipos de manifestaciones artísticas, de más amplias y seguramente mejores oportunidades de trabajo, esto es cierto, y especialmente aplicable en las circunstancias actuales, en el caso del inglés.”²⁹

Por otra parte se señala que con el fin de que los estudiantes del sistema abierto puedan obtener de este texto mayores logros, se hacen algunas consideraciones de tipo general sobre el Inglés en comparación con el español, y ciertas indicaciones específicas sobre la organización y manejo del texto.

En lo que se refiere a la confrontación de las dos lenguas se indica que el Inglés y el Español son lenguas distintas e independientes una de la otra y textualmente señala que “el pretender aplicar a una de ellas exactamente las formas lingüísticas que funcionan para la otra, puede conducir a graves errores.”³⁰ Para ejemplificar tales ideas se vale de la explicación de los niveles de la lengua como son: *sonidos, vocabulario, ritmo y entonación, estructura*.

En lo que se refiere a los *sonidos*, al escribir cada letra utilizamos el mismo alfabeto ya sea en Inglés o en Español, sin embargo su pronunciación se lleva a cabo de distinta forma. En cuanto al *vocabulario*, aún en el caso de palabras muy similares, o hasta idénticas, no cubren exactamente el mismo campo de significado, a pesar de que por razones históricas y por influencias y préstamos mutuos hay entre el inglés y el español un gran número de palabras muy similares,

²⁹ SALAZAR, Idolisa, “SEP Preparatoria Abierta, Inglés I Primer Semestre”, SEP México D.F., 1983, p.13.

³⁰ Idem.

y utiliza la palabra *radio* para aclararlo, "ésta en español significa: 1. Recta que une al centro del círculo con un punto de su circunferencia, 2. hueso del brazo, 3. metal, 4. abreviatura de radiofonía. 5. aparato radiorreceptor; mientras que en inglés sólo cubre los significados 4 y 5, ya que para el 1 y el 2 existe la palabra *radius* y para el 3, la palabra *radium*, asimismo la palabra *radio* es verbo en inglés, y además como la mayor parte de los sustantivos, puede tener, y de hecho tiene, función adjetiva."³¹

En cuanto al *ritmo* y *entonación*, el primero dependerá del mayor o menor énfasis o fuerza con que se pronuncien ciertas sílabas, por ejemplo "en español, todas las sílabas, acentuadas y no acentuadas, tienen valor rítmico; en inglés todas las sílabas no acentuadas se agrupan en función de las acentuadas, y son éstas solamente las que tienen valor rítmico. Mientras más sílabas no acentuadas se agrupen en función de una que lleve acento primario (el más fuerte), más rápidamente se pronuncian y más indistintas son las vocales que les sirven de núcleo."³²

Finalmente en cuanto al nivel de las *estructuras* se refiere, se menciona que las del inglés son rígidas, es decir, cada clase de palabras ocupa un determinado lugar, y sólo ese, en un patrón estructural; las del español son flexibles. Por ejemplo, la frase **John is here**, puede tener alteraciones de entonación, si quiere dársele un distinto matiz de significado, pero no puede alterarse en su estructura; la frase correspondiente en español Juan está aquí, puede también ser Aquí está Juan, Está aquí Juan, Juan aquí está, en que las frases expresan matices distintos de significado, tanto por el orden de las palabras, cuanto por el énfasis que se dé a cada una al pronunciarlas, pero básicamente todas afirman lo mismo. Además, hay muchísimos casos en que a un mismo significado corresponden en cada lengua estructuras totalmente distintas. Por ejemplo, una persona, para expresar que tiene la sensación de necesitar comer alimentos, en inglés dirá **I am hungry**, en español Tengo hambre, es decir, en inglés utilizará el pronombre, una forma del verbo **to be** y el adjetivo **hungry**,

³¹ Ibidem.p.14.

³² Idem.

mientras que en español no utilizará el pronombre, y se servirá de una forma del verbo tener con el sustantivo hambre como complemento.

Otra diferencia que es mencionada en el libro de Inglés I es sobre el aprendizaje, aclarando que para aprender inglés efectivamente es necesario evitar la interferencia del español. Es decir que mientras un sujeto se empeñe en utilizar el español como base para hacer construcciones en inglés (en sonidos, entonación y estructuras sintácticas sobre todo, no tanto en vocabulario), suprimirá o tal vez retardará, el aprendizaje de esta lengua. Uno de los recursos que se propone en el libro es la práctica, por ejemplo el realizar fielmente los ejercicios del texto y del cuaderno de trabajo y su repetición constante, logrará el proceso de automatización que según el libro requiere toda lengua.

Por último considero relevante mencionar algunas de las indicaciones específicas sobre el manejo del curso y del texto. Sugiere seguir una metodología con la finalidad de que el lector obtenga un mejor aprovechamiento de los mismos, aunque aclaro que en el texto no se explicita un concepto teórico al que responda esta o la nombre. Como primer punto nombra a la **conversación**, de la que textualmente retomo lo siguiente: "a) Estudiar los esquemas de entonación que se marcan en cada conversación, tratando de aplicar a ellos las indicaciones dadas en el apéndice sobre entonación. b) Si se cuenta con la ayuda de una persona que sepa pronunciar bien el inglés, pedirle que lea la conversación, y tratar de imitarla al reproducir los sonidos y la entonación. c) Escuchar atentamente los programas de televisión y repetir imitando la pronunciación y la entonación con la mayor fidelidad posible. d) Memorizar cada una de las conversaciones, con el fin de ir adquiriendo el ritmo y la entonación de la lengua."³³ Sin embargo no indica cuáles o que tipos de programas de televisión deben escuchar los asesorados y resulta complicado contar con una persona que les apoye para la pronunciación.

³³ Ibidem.p.16.

En segundo lugar nombra el caso de los **sonidos**, en este punto advierte que cada vez que se consulte una palabra en el diccionario se lea la transcripción fonética con el fin de irse familiarizando con los símbolos y con los sonidos que representan, además de buscar en los apéndices del libro de texto los sonidos que no se conozcan.

En el tercer aspecto, el **vocabulario**, apunta dos modelos diferentes, uno, el de las palabras que se distinguen por su función; y otro, el de las palabras que se distinguen por su contenido. Ambos se explican en el libro I de Inglés de la siguiente forma, " En la frase **It is a garden**, las tres primeras palabras están utilizadas por su función, y la última, **garden**, por su contenido. Las del primer tipo son las que necesitamos aprender primero, porque constituyen, por así decirlo, los puntos de apoyo de la estructura de la lengua, y son, además, comparativamente muy reducidas en número. Las del segundo tipo, las de contenido, constituyen los núcleos de significado, y nos interesa aprenderlas conforme las vayamos necesitando según las realidades a que queramos referirnos al hablar. En otras palabras, utilizando la frase citada **It is a garden**, hay un número enorme de objetos que podríamos desear identificar o clasificar, pero siempre tendremos que emplear la palabras **It is a (...)** si el nombre del objeto es singular y no se inicia con sonido vocálico. Al comenzar nuestro estudio de la lengua, es lógico que debamos aprender muy bien las palabras que tienen forzosamente que formar parte de una estructura dada, y luego las demás. El uso del diccionario es esencial y especialmente útil cuando se trata de palabras que utilicemos por su significado; el uso del texto es esencial y especialmente útil cuando se trata de palabras que utilicemos por su función. Todo alumno deberá tener y emplear un diccionario."³⁴

El cuarto y último aspecto expone las **estructuras**. Ordena en incisos los puntos importantes que se deben contemplar: "a) Ver siempre primero por el enunciado de presentación, qué actividad básica se está sugiriendo: identificar, clasificar, describir, pedir, afirmar, negar, expresar emoción, etc. b) Estudiar los

³⁴ Ibidem.pp.17,18.

ejemplos para encontrar en ellos la actividad básica sugerida. c) Estudiar y analizar cuidadosamente la sección denominada *OBSERVE* y aprender el orden que deben llevar las palabras en la estructura que se está estudiando, el cual, por ser el inglés una lengua de estructuras rígidas, será invariable, salvo contados casos. d) Aplicar y afianzar estas estructuras, así como el vocabulario, tanto como sea posible, en los ejercicios. e) Comparar las respuestas propias con las de las hojas de respuesta, corregir los errores cometidos y analizarlos para ver si no se han entendido las observaciones sobre la estructura, si ha sido un descuido o ha habido falta de práctica y tratar de poner el remedio adecuado. f) Hacer una autoevaluación del trabajo propio y del aprendizaje logrado.”³⁵

A partir de lo anterior, hemos visto la importancia que cobra por un lado la lectura profunda del texto que debe seguir un alumno, debido a que ésta enmarca una serie de pasos a seguir para que pueda entender y así utilizar su libro de la manera correcta, permitiéndole una autoevaluación. Además de la llamada automatización entendida y explicada por el mismo texto como la repetición consciente de estructuras, palabras, y la realización de los ejercicios contenidos, para lograr la adquisición de una segunda lengua. Una de las frases que continuamente es nombrada en el texto y ejemplifica lo anterior es la siguiente: *la práctica hace al maestro*. Por otro lado también hemos podido apreciar las distintas y detalladas explicaciones que se dan sobre los distintos niveles de la lengua como son los sonidos, el vocabulario, el ritmo, por mencionar algunos. Finalmente mediante una descripción general, se pueden apreciar los elementos que componen un libro de texto de la asignatura de Inglés para el sistema abierto de enseñanza y que es editado por la SEP. Una vez hecha tal descripción procederé en el siguiente inciso (2.2) a señalar las características propias de la asignatura de Inglés III, y cuyos aspectos son importantes conocer para entender la problemática de la misma.

³⁵ Idem.

2.2 CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS III.

En el inciso anterior pudimos observar que fue necesaria la aportación de ciertos elementos, como la descripción general de las partes que integran un libro de texto de la asignatura de Inglés para el sistema abierto de enseñanza o bien las explicaciones u observaciones señaladas en el libro de Inglés I, para poder entender la materia de Inglés III, debido a que es este el objeto de análisis y que a continuación apunto.

Un primer detalle que considero relevante recordar es el siguiente: en el capítulo 1 del punto 1.3 El Sistema de Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. De Admón. y Desarrollo de Personal, identifiqué que la asignatura de Inglés III forma parte de las materias que integran el tronco común de tercer semestre del plan de Estudios de la Preparatoria Abierta. Asimismo menciono que el material de estudio propuesto, para que el usuario realice su proceso de autoenseñanza para este nivel en específico, era mediante la compra del libro de texto Inglés III y su cuaderno de trabajo.

El **índice** del libro de Inglés III, señala la introducción, la enumeración de las unidades conforme a la secuencia de los libros anteriores que van desde la Unidad XVII hasta la XXIV. Cada unidad señala los objetivos generales que pretende y una introducción de ésta. Asimismo su desarrollo se realiza a través de módulos. Cada módulo a su vez enuncia los objetivos específicos, sus contenidos y las respuestas a los ejercicios anteriormente presentados; además de sugerir actividades complementarias por cada unidad. Finalmente indica dos apéndices, el primero que contiene verbos, adjetivos participios y expresiones idiomáticas. El segundo abarca estructuras, clave de símbolos empleados y esquemas estructurales.

En los apartados llamados **introducción** y **competencias de la asignatura**, sugieren retomar las indicaciones que se hicieron en el libro de Inglés I, las cuales describí en el punto 2.1. Sin embargo el libro de Inglés III cuenta con dos secciones más: una de Vocabulario, con algunos puntos de vocabulario de especial interés, y otra de Traducción, muy breve y basada en las estructuras y el vocabulario que se suponen ya aprendidos.

Por otra parte, se menciona que las lecturas de comprensión son largas y cuyo fin es el de familiarizar más al alumno con el lenguaje usado ya con el propósito de transmitir información, en este caso de *tipo biográfico en su mayoría*. También recomienda que el alumno trate de aprovechar las lecturas al máximo pero que no se limite a ellas, es decir que busque lecturas en libros y revistas en inglés. Hace notar que debido a que al alumno aún le faltan algunas estructuras por analizar, y casi todos los elementos de enlace, le será difícil comprender perfectamente todo lo que lee y por ello sugiere el uso del diccionario. Textualmente indica "si se mantiene fiel a este propósito y al esfuerzo constante y sistemático que supone distinguir y reproducir los sonidos que no le son familiares, y memorizar el vocabulario, y analizar y automatizar las estructuras, irá cada vez más entendiendo lo que oye, y especialmente lo que lee en inglés, y aún podrá poco a poco aumentar su capacidad para expresarse correctamente en esa lengua."³⁶ Asimismo propone que el libro de Inglés III, facilitará a los alumnos la tarea de habilitarse para la comunicación por medio del inglés. Finalmente señala que dicho libro consta de dos secciones básicas y cuatro complementarias.

La primera sección básica es la de *estructura*, cuyo objetivo es ayudar al estudiante a conocer y aprender las diferentes estructuras oracionales que necesita para expresarse en inglés. De acuerdo al texto, esta parte es la más importante y por ello debe asignársele mayor tiempo y esfuerzo. Menciona que para una formulación correcta de oraciones es necesario entender cómo se interrelacionan las palabras en las diferentes estructuras oracionales y qué

³⁶ ARGÜELLES, Ma. Del Rosario, "SEP Preparatoria Abierta, Inglés III Tercer Semestre", México, 1994 p.11

posición fija ocupan en cada una de ellas; explica que dicho proceso se realiza de dos maneras, *una de un modo prácticamente inconsciente al aprender una lengua por el uso y otra de un modo sistemático consciente si se aprende mediante el estudio formal*, logrando ambas el mismo resultado. La sección de *vocabulario*, es la segunda básica del libro, cuya finalidad es destacar ciertos elementos de vocabulario que presentan dificultades especiales o que tienen un uso muy particular en la lengua.

La *pronunciación*, es una de las cuatro secciones complementarias cuya función es de apoyo y de complementación de las dos secciones básicas. En esta parte advierte que dado que no se puede enseñar por escrito la pronunciación y que no hay nada que supla a la producción viva de los sonidos para que el estudiante los imite, el objetivo que se persigue es que el estudiante identifique la existencia de ciertos sonidos y combinaciones de sonidos que no existen en español y que *aprenda a interpretar los símbolos fonéticos que aparecen en los diccionarios* señalando una idea aproximada de cómo deben ser pronunciadas las palabras.

La finalidad de la sección de *conversación*, es la de ayudar al alumno a adquirir fluidez en la pronunciación de oraciones y a darles la entonación debida. El procedimiento que el libro sugiere es que el alumno imite a la persona que sirva como modelo, su pronunciación, ritmo y entonación de las oraciones; además de *la memorización y dramatización de los diálogos* que aparecen en el texto. Sin embargo el libro no va acompañado de audiocintas que pudieran apoyar al asesorado en caso de no contar con alguien como prototipo.

La tercera sección complementaria es la de *traducción*, cuya función es la de *hacer ver a los alumnos qué es la traducción y cómo debe procurarse siempre la frase más natural en la lengua a la que se está traduciendo*.

Por último la sección de *lectura de comprensión*, busca mostrar que las lecturas tienen como fin enfrentar al alumno con el lenguaje usado ya con fines de comunicar información, destacando así algunos hechos y personajes importantes (la mayoría de ellos directamente conectados con pueblos de habla inglesa). Debido a que los siguientes apartados enlistan una serie de lineamientos que le permiten al usuario del sistema abierto un acceso comprensible del contenido del libro de Inglés III, considero por ello pertinente nombrarlos por separado en un apéndice al final de este informe.

Finalmente, en el nivel III de la materia de Inglés se pretende que los estudiantes identifiquen a la lengua inglesa como una herramienta útil para abrirse un campo de posibilidades, es decir, de comunicación directa, de multiplicidad de lecturas, de diferentes tipos de manifestaciones artísticas, de mejores oportunidades de trabajo, etc. Sin embargo, a pesar de los propósitos aludidos, el éxito obtenido en la tarea de la enseñanza del Inglés III del sistema abierto en la escuela Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. de Admón. y Desarrollo de la Delegación Cuauhtémoc, no ha sido todo lo rotundo que se esperaba y es precisamente esta problemática que explicare en el siguiente inciso.

2.3 PROBLEMÁTICA DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS III.

A partir del panorama presentado, podemos observar que para el sistema abierto el autoaprendizaje es esencial, pues el estudiante trabaja a su propio ritmo utilizando los recursos materiales y humanos disponibles. Para la asignatura de Inglés III, el libro de texto descrito en el inciso anterior, se considera un material didáctico, elemento pedagógico fundamental que permite la experiencia educativa. En este sentido el material muestra ciertas relaciones con otros elementos del modelo educativo, es decir, el material debe presentar una estrecha relación con el programa de estudios, el cual orientará el desarrollo del contenido en el mismo. Además el material marca líneas metodológicas que promueven y orientan el diálogo académico entre el asesor y el estudiante y el mismo material escrito también delimita el tipo de evaluación asignado para esta materia.

Por otro lado recordemos que al mencionar las características del Sistema de Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. De Admón. y Desarrollo de la Delegación Cuauhtémoc incluido en el capítulo 1, pudimos observar que el estudiante del sistema abierto es sometido a evaluaciones por la Dirección de Sistemas Abiertos de la SEP con el propósito de ir controlando su ritmo de adquisición de conocimientos, "en el plano educativo la evaluación permite clarificar objetivos; nos sirve como un sistema de control de calidad y apoya así mismo el planteamiento de cursos de acción."³⁷

En el caso particular del Sistema de Preparatorias Abiertas de la SEP, se utiliza la evaluación sumativa, porque desde su perspectiva es la más adecuada para la acreditación de los conocimientos en una población masiva. Ésta se realiza al finalizar el proceso de aprendizaje, para verificar en que medida se alcanzaron los objetivos del material didáctico y así determinar si se aprueba o no la materia. La evaluación se realiza por medio de la prueba de opción múltiple la cual está

³⁷ DOCUMENTO, Secretaría de Educación Pública (SEP); Dirección Gral. Del Bachillerato de Sistemas Abiertos, "Curso – Taller Diseño de los Materiales Didácticos del Sistema de Preparatoria Abierta", México, D. F. Junio 1994, p.36

integrada con reactivos que solicitan respuesta correcta. En ésta el estudiante tiene que elegir una de las cuatro opciones que se presentan como posibles respuestas a la pregunta planteada. Los reactivos están formulados por los siguientes elementos:

Base: Es la parte inicial del reactivo en la cual se plantea el problema, pregunta o el estado incompleto de la instrucción.

Opciones: Todas las elecciones posibles del reactivo.

Clave: Respuesta correcta.

"Ejemplo de reactivo:

Base: Mary likes to drink her _____ in the morning.

Opciones: A) coffee

B) washing

C) cleaner

D) breakfast

Clave: **A)** Respuesta correcta.³⁸

En el caso de las lecturas, se le presentan al estudiante dos textos que deberá de leer con atención y con base en ellos, contestará las preguntas de esa parte.

"Ejemplo de reactivo:

In this Age of Aquarius the Tarot cards are enjoying a revival of interest. The first known cards are dated 1390 A.D. but it is probable that their origin dates back much earlier...

1. Which of the following titles is suitable for the text?

A) The mystery of Symbols.

B) Knowing Oneself Better.

C) In Search of Transcendent Life.

D) A Deserved New Attention to Tarot.³⁹

³⁸ Este ejemplo de reactivo se retoma de una guía de preguntas, basadas en el contenido del libro de texto de Inglés III, cuya elaboración depende de cada asesor o bien pertenece a un archivo de guías fotocopiadas anteriormente y redactadas por otros asesores.

³⁹ Idem.

Los lineamientos para el planteamiento de la base y las opciones son los siguientes: la primera debe presentar un problema bien definido empleando estrictamente las palabras necesarias. Para las segundas, el reactivo solo debe incluir una respuesta correcta, los distractores u otras opciones no serán parcialmente correctos, excepto cuando la base interrogue por la opción más correcta, además de guardar entre sí, un equilibrio coherente en cuanto a sintaxis, género, número, persona, tiempo y modo. Cuando los reactivos incluyen dibujos, figuras y gráficas, estos deben ser claros y congruentes con la construcción total del reactivo. Cabe hacer notar que aunque las guías pudieran representar un ejercicio preparatorio del examen que es aplicado por la Dirección de Sistemas Abiertos de la SEP no puedo considerarlas con certeza del todo representativas del mismo, debido a que los asesores que laboran en la escuela Preparatoria de la DGADP no tienen permiso para entrar a la base de datos, ni siquiera a estar presentes en los exámenes que se aplican en el Aula Magna del Instituto. Al respecto debo mencionar que a pesar de que la prueba aplicada al estudiante es de opción múltiple, en el libro de texto Inglés III no se localiza ningún ejercicio que incluya este tipo de reactivos como pudimos apreciar con anterioridad en el apartado **unidad temática** donde se describen los ejercicios de autoevaluación.

Anteriormente también mencioné que en este sistema existe la oportunidad de solicitar exámenes de varios semestres, esto si los horarios y fechas de aplicación no coinciden unos con otros; los exámenes entonces son la única forma de evaluación que existe en el sistema y es necesario acreditar todas las materias del primero al sexto semestre del área que se eligió para obtener la certificación de estudios.

En otro momento, de forma interna, el coordinador del programa sabatino de Preparatoria Abierta de la DGADP elabora, de acuerdo con los datos arrojados por el registro que se tiene de los exámenes presentados, un análisis cuantitativo de las materias, es decir, qué porcentaje se tiene de los exámenes acreditados y no acreditados por cada materia. Esta información es ejemplificada a través de

columnas, misma que es fotocopiada y proporcionada a cada asesor en la junta que se realiza cada cuatro o cinco meses en el mismo plantel. Algunos aspectos que se retoman periódicamente en estas juntas son los problemas específicos para cada materia. Precisamente a partir de la gráfica (anexa al final del trabajo de análisis) que muestra las materias Fase A presentadas de Enero a Octubre donde se identifican once exámenes acreditados y diecinueve no acreditados marcando el siguiente porcentaje 36.6 % y 63.3 % de un total de treinta, surge la preocupación de la institución por descifrar las causas posibles de un porcentaje elevado de reprobación en la materia de Inglés III. Sin embargo, a mi juicio, no se logra una investigación profunda ante este hecho, pues solo a partir de los comentarios emitidos por los asesores se llega a afirmar que a pesar de los esfuerzos realizados por ellos mismos, la diferencia entre los estudiantes que aprueban y los que reprueban consiste únicamente en su sentido de responsabilidad por su trabajo académico, es decir que el asesorado al estudiar en un sistema abierto acepta un compromiso que demanda un esfuerzo diario, carácter, constancia e iniciativa capaz de aprender a vencer obstáculos, a superar frustraciones y a aprovechar el tiempo y los recursos disponibles. Reconozco que la "autogestión"⁴⁰ del alumno es un factor importante para sus fines ya que contribuye al desarrollo de una actitud autodidacta permitiéndole alcanzar su autonomía intelectual. No obstante la eficiencia de la autogestión depende de una serie de variables de distinta naturaleza que pueden estar influyendo sobre el rendimiento del asesorado, por ejemplo, las actividades de aprendizaje, las características personales y la capacitación profesional del asesor, los procedimientos de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, las condiciones físicas de la institución, sus dotaciones materiales, la aplicabilidad y complejidad de los

⁴⁰ FERNÁNDEZ, Rigoberto. "La autogestión del alumno como factor determinante de su éxito académico," en *Colequio Internacional sobre Diseño Instruccional y Evaluación en Educación a Distancia*, Caracas, Feb. 1987 p. 303, define autogestión como el logro de la autonomía intelectual, es decir que el estudiante dotado de una actitud de autodidacta mantiene el interés por mejorar su aprendizaje; ya que, responsable de sí mismo, observa su desarrollo intelectual, determina cómo y por qué avanza se detiene o retrocede; examina con sinceridad sus errores y limitaciones para corregirlos, y, en su empeño por superarse, emplea los recursos personales y ambientales disponibles. Además señala que la autogestión, así entendida, es fundamental como el éxito académico del alumno de cualquier modalidad educativa, sólo que el alumno del sistema tradicional de enseñanza puede contar con la ayuda permanente del profesor para la corrección de los defectos, para la reorientación de sus actividades de aprendizaje y para la superación de sus frustraciones en los momentos difíciles de vacilación e incertidumbre.

contenidos del "libro de texto,"⁴¹ o también desde el punto de vista del asesorado y su relación con el medio tenemos variables físicas, psicológicas, sociológicas y económicas.

Por todo lo anterior expuesto y debido a mi labor pedagógica en el área del idioma Inglés y a la formación que he adquirido en la UNAM, no puedo pasar por alto la complejidad que representa el investigar las circunstancias que están afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Inglés III y por consiguiente su bajo rendimiento.

Sin embargo dadas las condiciones que la problemática enmarca con respecto al dominio de una lengua y que plantea un número de interrogantes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿qué elementos han estado presentes cuando se ha logrado el aprendizaje?, ¿hasta que punto la lengua materna interfiere en el aprendizaje?, ¿cuál es la naturaleza de los errores que cometen los estudiantes?, etc., este informe académico tiene el propósito de clarificar algunas interrogantes, en especial, las que enmarcan el problema de la adquisición de una segunda lengua para poder ayudar a elevar el rendimiento de la materia en beneficio tanto de los estudiantes, asesores, como de la propia institución.

A lo largo de este trabajo de investigación se puede observar que en el sistema de educación abierta el material didáctico, me refiero al libro de texto de Inglés III, tiene la función de proponer los contenidos metodológicos para su óptimo abordamiento. En este sentido una vez revisado su contenido, me parece pertinente comenzar, en el siguiente capítulo, por entender las concepciones de aprendizaje a las que quizás responde dicho texto, pues no son explicitadas en el mismo, para entonces realizar una síntesis de las diferentes corrientes que expliquen el aprendizaje de una segunda lengua y proceder a un análisis.

⁴¹ Considerando al material didáctico en sí mismo como una totalidad, cobra interés el analizar los fundamentos teórico metodológicos que orientaron la elaboración de dicho material, pues a pesar que su diseño de estos respondieron a concepciones de aprendizaje y en general de educación diversas, no siempre se enuncian en forma explícita en los materiales mismos.

CAPITULO 3

ENFOQUES Y TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

3.1 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

Considerando la función medular que se le ha asignado al material didáctico en el sistema abierto, como hemos visto en el capítulo precedente, es importante buscar los fundamentos teóricos que orientaron su elaboración, por ello en este inciso, sin ánimo de ser exhaustiva, enunciaré las principales teorías del aprendizaje que han sido utilizadas y en los siguientes incisos retomar con mayor profundidad las que se refieren al aprendizaje de una segunda lengua.

Los materiales didácticos del sistema abierto han recuperado distintas orientaciones y principios. Los primeros fueron elaborados a partir de la psicología conductista y posteriormente se lleva acabo la revisión de nuevas teorías para su elaboración, "en la década de los setentas predominaron en las instituciones Educativas Nacionales las tendencias positivistas y reduccionistas, con un énfasis de los investigadores y diseñadores en los principios de la psicología conductista. De ahí que, en la mayoría de los materiales didácticos de la modalidad extraescolar se observe, en mayor o en menor medida, que se concibe al aprendizaje como los cambios de conducta del sujeto por medio de estímulos externos."⁴² Por ello conviene que nos detengamos a señalar el surgimiento de estas teorías antes de entender su planteamiento.

La psicología educativa, surgió en la segunda mitad del siglo XIX, como una rama de la ciencia psicológica. Pedro Hernández en su libro *Psicología de la Educación* menciona que es en América donde, de manera explícita, se va potenciar el proyecto de la psicología de la educación gracias a la contribución de William James (1842-1910) quien señaló que la psicología y la educación eran

⁴² PEREZ P, Norman, "Los Materiales didácticos en los Sistemas Abiertos una re-visión y perspectivas", en *Memoria 3: reunión de educación abierta*, documento Secretaría de Educación Pública, 1991, p. 152.

inseparables, y John Dewey (1859-1952) quien promovió la idea de que la educación debía fundamentarse científicamente, en especial la psicología de la educación. "El funcionalismo y pragmatismo ideológico que defienden es una buena razón para exponer que la educación, si quiere ser eficaz, debe apoyarse en la ciencia psicológica."⁴³

Cabe mencionar que ambos personajes influyen en el movimiento de renovación pedagógica que tuvo lugar en Europa iniciando así el acercamiento a la psicología educativa, quizás el más significativo lo tuvo la llamada pedagogía científica, porque en vez de fundarse en tendencias filosóficas o visiones del mundo quiso apoyarse esencialmente en los nuevos conocimientos acerca del hombre y el niño, adquiridos sobre todo por ciencias nuevas como psiquiatría y la psicología. Algunos personajes que bien vale la pena mencionar son, María Montessori, italiana, cuya metodología se apoya en la actividad sensomotriz, y propone distintas técnicas de lectura, escritura y cálculo, Decroly, belga, quien abogó porque se adoptaran en la enseñanza las técnicas de medición psicológica, y elaboró pruebas objetivas para evaluar el rendimiento académico, E. Claparede, suizo, publica en 1905 *Psicología del niño y pedagogía experimental*, donde destaca su idea de promover en los educadores el espíritu científico y funda en 1906 un Seminario de Psicología Educativa derivándose así la llamada *Escuela de Ginebra*⁴⁴ donde surge un nuevo personaje, J. Piaget (1896-1980) quien devela la génesis de las estructuras cognoscitivas, derivada de las aportaciones de otros maestros pertenecientes a la psicología evolutiva, este término es descrito de la siguiente manera "el nombre de psicología o de psicología evolutiva ha figurado, especialmente en las escuelas normales españolas, la asignatura que representa la base psicológica de los futuros maestros o educadores. Por consiguiente, ésta es una materia de la psicología a la que la educación ha dado más importancia, mayor aún que a la propia psicología educacional. La explicación radica en que la

⁴³ HERNÁNDEZ H, Pedro, "Psicología de la Educación, Corrientes Actuales y Teorías Aplicadas", México 1996, p.27.

⁴⁴ "potenciada a través del famoso J.J. Rousseau, cuyos fines eran el estudio teórico y práctico de los problemas psicoeducativos, así como la formación de los maestros," Ibidem.p.29.

psicología del educando constituye un aspecto relevante de la propia psicología evolutiva se transforma en psicología educacional. Cuando la psicología evolutiva se transforma en psicología educativa, los procesos evolutivos son relacionados con los contenidos, tareas y métodos educativos. Y ello ocurre precisamente porque esta interacción, educando-contenidos-métodos-educador, es la que identifica el campo de la psicología educativa.⁴⁵ Posteriormente algunos tratadistas como Haggard (1954), Bruner (1966), Wittrock (1967), Ausubel (1969) y Becker (1970) reclaman una psicología de la educación autónoma y centrada en el tipo de aprendizaje que acontece en el aula, un aprendizaje cognoscitivo abstracto y pleno de significación.

En consecuencia, los modelos conductual y cognoscitivo constituyen los principales modelos de la psicología de la educación. Por eso, cuando hacen referencia a modelos teóricos, la mayoría de los tratados suelen citar al conductismo, al cognoscitivismo y al humanismo, corrientes propias de la psicología general.

No es mi intención detenerme en la explicación de los principios y supuestos que configuran las diferentes teorías que acabo de citar, sino por un lado rescatar las concepciones logradas por las corrientes conductista y cognoscitivista y por otro, argüir las relaciones que algunos tratadistas pertenecientes a éstas tienen con respecto al aprendizaje de una lengua.

El conductismo y cognoscitivismo miran al ser humano desde un punto de vista diferente. Para el primero puede estimarse en unos 80 años el periodo que se extiende desde los trabajos pioneros de I. Pavlov y de E.L. Thorndike, pasando por Watson, Guthrie, Hull, Skinner, etc, hasta las teorías de Bandura y Seligman, terminando con el desarrollo de la tecnología cognoscitivo-conductual de Wolpe, Meichenbaum y Cautela por mencionar algunos. El conductismo tiene por característica el hecho de que durante el proceso de aprendizaje, solo se

⁴⁵ Ídem. p. 30

consideran las intervenciones (los estímulos) que influyen sobre el sujeto y sus reacciones de respuestas hacia dichos estímulos. La conducta misma se convirtió en un objeto de estudio. Sin embargo, ésta era la conducta sin la psique, reducida a un grupo de movimientos. Es claro que los movimientos participan en la conducta, pero ésta no puede ser reducida a ellos. Además, la conducta, frecuentemente existe sin ningún tipo de movimiento. Por lo anterior, esta orientación fue llamada "psicología sin psique". Otra característica es su orientación biologicista. Para los seguidores de esta teoría no existe diferencia cualitativa entre la conducta del hombre en comparación con la conducta de los animales. Ellos rechazan la naturaleza social del hombre. Al respecto E. Thorndike escribe: "El desarrollo del mundo de los animales consiste en el incremento cuantitativo de la complejidad del mismo proceso de la relación entre la situación y la reacción de respuestas, que caracteriza a todos los vertebrados e incluso a los animales inferiores, partiendo de las amibas hasta el mismo hombre."⁴⁶ Por ello los conductistas realizaban sus estudios en el área de la psicología pedagógica con animales. Los estudios realizados con chimpancés y ratas en laboratorio fueron famosos por los descubrimientos que arrojaron sobre la capacidad de respuesta ante diversos estímulos; esto se extrapoló al salón de clases. El proceso de aprendizaje consiste en establecer relaciones determinadas entre los estímulos y las respuestas, así como el reforzamiento de estas relaciones.

Para el segundo, el final de la década de 1950 puede considerarse como el que marca la aparición revolucionaria de esta corriente. "Teóricamente, en esa época el conductismo entraba en crisis, porque en su aplicación práctica y tecnológica alcanza un apogeo que se extiende hasta la mitad de la década de 1970, ya que en sus comienzos consideramos que surgen y se desarrollan los entrenamientos cognoscitivo-conductuales."⁴⁷ Cabe señalar que en la medida en que se desarrolla el conductismo en Estados Unidos y en los países de su área de

⁴⁶ ALMAGUER V, María de Lourdes, "Teorías Básicas del Aprendizaje", en *Boletín de la FEPE del D. F. Nueva Época* No. 1, documento Federación de Escuelas Particulares del D.F. Abril-Mayo 2001, p.15.

⁴⁷ HERNÁNDEZ H, Pedro, "Psicología de la Educación, Corrientes Actuales y Teorías Aplicadas", México 1996, p.147.

influencia, constituyendo la psicología dominante y oficial, hay otros modelos netamente cognoscitivos que tienen apogeo en otras zonas. Éste es el caso de la psicología epistemogénica de Piaget o de la psicología cognoscitiva soviética. Las características del cognoscitismo prefiero indicarlas conforme a la clasificación que marca Pedro Hernández, en su libro citado: *El cognoscitismo tradicional*, representado por la Gestalt, está regulado por la percepción. *El neoconductismo* de Tolman, se caracteriza por estudiar los procesos mentales como aspectos medionales y encubiertos de la conducta que pueden ser explicados según las mismas leyes de la conducta general. *El cognoscitismo epistemogénico* de Piaget, se caracteriza por explicar que el sujeto, con sus estructuras organizativas y funciones adaptativas, al interactuar con el medio construyen su pensamiento. *La psicolingüística*, disciplina en la que la obra de **Chomsky** y sus discípulos destaca en el desarrollo de la psicología cognoscitiva. La psicolingüística introduce conceptos clave como la diferencia entre competencia y actuación, y entre estructuras profundas y superficiales, además valora la necesidad de explicar el lenguaje productivo a través de un mecanismo generador, que pueda suplir las insuficiencias conductistas. *La psicología instruccional*, representada primordialmente por las obras de Gagné, Wittrock, Bruner y **Ausubel**, éste último quien se ocupa del aprendizaje escolar, que para él es fundamentalmente un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo; el problema que se plantea es la explicación del aprendizaje por descubrimiento, que parece subordinar al aprendizaje por recepción.

3.2 ENFOQUES Y MÉTODOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Anteriormente indiqué que una vez enunciadas las distintas teorías del aprendizaje, recuperaría las que se aplican para la enseñanza de idiomas, con el fin de observar la disparidad de enfoques y métodos que surgen para tratar de explicar cómo y por qué aprendemos una lengua y poder identificar los fundamentos teóricos que orientaron la elaboración del libro de Inglés III del

sistema abierto en la escuela Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. de Admón. y Desarrollo de la Delegación Cuauhtémoc. Skinner, por ejemplo, continuando y revitalizando la tradición conductista, aplica este mismo supuesto a la lengua, "la adquisición o aprendizaje de un idioma responde a resortes conductistas, de manera paralela a cómo apretar un determinado botón responde a la necesidad de comer que pueda tener una rata (según la experimentación realizada en el laboratorio)."⁴⁸ **B.F, Skinner** es un psicólogo de laboratorio y su teoría de la educación procede de las observaciones que hizo en animales colocados en situación de aprendizaje, esta teoría se funda particularmente en el condicionamiento operante y que se puede ejemplificar de la siguiente manera: un animal con una necesidad interna aguda (hambre por ejemplo) se somete a una actividad desordenada y sin objetivo especial, en el curso de la cual cumple por azar, un acto que tiene el efecto de responder a dicha necesidad (por ejemplo entrega de una bolita de alimento). El placer que el sujeto de experimentación siente cada vez que reproduce este acto acaba por darle una importancia específica, tal como se reconoce este acto y se aísla en el conjunto de actos posibles y desde entonces es repetido sistemáticamente por el efecto que produce, por lo menos en tanto que la necesidad no se ha satisfecho completamente. Skinner obtiene de este fenómeno una idea que adquiere el valor de axioma⁴⁹: un individuo aprende, es decir modifica su comportamiento al observar las consecuencias de sus actos. Cabe aclarar que aunque se fundamenta en la actividad del sujeto, el proceso de aprendizaje está determinado por los elementos objetivos de la situación, por tanto está estructurado desde el exterior, pudiendo así crear en el sujeto diversas formas de comportamiento al estructurar de manera apropiada el objeto en el que se ejercerá su actividad, pero Skinner señala que también es preciso que se asocie a esta actividad una recompensa para los actos "correctos" o de éxito, lo cual tiene el efecto de aumentar la fuerza de las reacciones correspondientes.

⁴⁸ SÁNCHEZ P, Aquilino, "Hacia Un Método Integral En La Enseñanza de Idiomas," Madrid, 1993, p. 13.

⁴⁹ OCEANO UNO, "Diccionario enciclopédico", 1989; Fil. Principio o proposición que no necesitan demostración.

De acuerdo con su enfoque el objetivo de la educación es crear comportamientos y no eliminar comportamientos insatisfactorios, "no reforzamos la buena pronunciación castigando la mala pronunciación, ni los movimientos hábiles castigando la torpeza,"⁵⁰ se trata de construir un almacenamiento de respuestas asociadas a estímulos apropiados y el aprendizaje no avanza sino en la medida en que el sujeto proporcione respuestas acertadas, reforzadas por el efecto producido. En ese almacenamiento de respuestas no debe deslizarse ninguna que sea incorrecta pues si se deja pasar una, existe el peligro de que se reproduzca después, con lo cual pondría en aprietos los comportamientos que se desea organizar en el alumno.

Por otra parte para Skinner, lo que ocurre cuando un hombre habla o responde al lenguaje, es un asunto de comportamiento humano y constituye, por tanto, una cuestión a la que se debe responder con los conceptos y técnicas de la psicología como ciencia experimental de la conducta. A continuación trataré de explicar algunos conceptos básicos que Skinner publica en su libro "Conducta Verbal" con el propósito de entender el planteamiento que establece en el campo del habla o de la lengua como él lo llama. Define la conducta verbal como aquel comportamiento que está reforzado por mediación de otras personas, es decir, que cualquier movimiento capaz de afectar a otro organismo puede ser verbal, una alusión sería por ejemplo "el telegrafista hábil, se comporta verbalmente moviendo la muñeca"⁵¹ ; sin embargo para él la conducta más representativa, debido a que es la forma común de comportamiento, es la vocal-verbal, las respuestas musculares complejas de ésta afectan, a su juicio, el ambiente verbal produciendo "habla" audible, lo cual es un dato mucho más accesible. Añade que el producto acústico de la conducta verbal vocal puede registrarse fonográficamente, es decir que este registro puede ser convertido en una forma visible y analizado de forma conveniente en un espectro de intensidad- tono.

⁵⁰ NOT, Louis, "Las Pedagogías del Conocimiento," México, 1983, p. 78.

⁵¹ SKINNER, B.F., "Conducta Verbal", Edición 1983, pp.15, 16.



Otra clase de registro es gracias al descubrimiento de que el habla puede dividirse en los sonidos que la constituyen y a la invención de un alfabeto fonético para representar estos sonidos, "podemos utilizar la ortografía del inglés para registrar el canto de las aves (*to-whit, to-whoo o peewee*) o los ruidos de cosas inanimadas (*pop y boom*), en el sentido de que al leer tales registros en voz alta uno construye un facsímil razonable de los cantos o sonidos originales; pero esto no significa que las aves o los tambores hablen con fonemas del inglés."⁵² Cabe señalar que cualquier operante (el término operante, se refiere a la predicción y control de una clase de conducta), verbal o de otra clase, adquiere su fuerza y la mantiene cuando las respuestas van seguidas frecuentemente por el evento llamado reforzamiento. Por tanto, el reforzamiento operante es simplemente una forma de controlar la probabilidad de ocurrencia de cierta clase de respuestas verbales, por ejemplo si se quiere hacer que una respuesta determinada sea altamente probable, se arreglan las cosas para que el reforzamiento de muchos casos sea efectivo. Si se quiere eliminar una respuesta del repertorio verbal, se organizan las cosas para que el reforzamiento de tal respuesta no continúe.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, puedo concluir que el proceso del condicionamiento operante juega, un papel importante en la conducta, papel que se define en términos de la forma especial en que logra sus efectos. El refuerzo diferencial moldea todas las formas verbales, y cuando un estímulo previo entra en la contingencia, el refuerzo es responsable de su control resultante. La amplitud del reforzamiento depende directamente de la energía de la conducta del oyente, y sólo indirectamente de la del hablante. Por ello el condicionamiento especial del oyente es la esencia del problema. La conducta verbal se moldea y se sostiene por un ambiente verbal; por la gente que responde a la conducta en ciertas formas, debido a las costumbres del grupo del cual ellos mismos forman parte. Estas prácticas y la resultante interacción entre el hablante y el oyente, producen los fenómenos que Skinner ha considerado bajo el nombre de conducta

⁵² Ídem., p.26.

verbal. Alegando que el lenguaje es un conjunto de hábitos muy complejos que se forman como resultado de un proceso estímulo-respuesta.

Este planteamiento complementa muy bien el de los lingüistas, que partían de bases científicas: cada idioma se reducía a un conjunto de estructuras. De ahí que si tales estructuras podían aprenderse o consolidarse mediante la técnica observada por Skinner, se había encontrado la clave para una eficacia definitiva en el aula: repitiendo estructuras lingüísticas (como repitiendo actos) se crean hábitos lingüísticos (al igual que se crean otros tipos de hábitos). Por tanto lo adecuado sería presentar al alumno las estructuras pertinentes, hacer que utilice técnicas de repetición que le permitan consolidarlas como hábitos y lograr, en consecuencia, los objetivos deseados, aprender la lengua mediante la consolidación de las estructuras que la integran.

Por otro lado, la influencia del conductismo en el estructuralismo americano trajo consigo la aparición de los “*drills*” entendidos como ejercicios de repetición destinados a la automatización de la expresión y a favorecer la creación de reglas en el subconsciente mediante repeticiones. Debo mencionar que existen diferentes tipos de *drills*: de repetición, de sustitución, de transformación, de ampliación, de reducción, etc. Este tipo de ejercicios es el más representativo de los métodos de base estructural, aparecidos tanto en Estados Unidos como en Europa. El estructuralismo partía de una serie de principios que iban a influir directamente en la metodología de las lenguas extranjeras, entre los que se puede destacar la idea de que el lenguaje es fundamentalmente oral. Además el estructuralismo, al darle la prioridad a la lengua hablada frente a la escrita, significó la ruptura total con la metodología tradicional, al tiempo que aportó las bases teóricas de los llamados “métodos didácticos estructuralistas”, por ejemplo, el audio-oral y el situacional. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers en su libro *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, anteriormente citado, explican que el método situacional trata de organizar la presentación de la lengua en función de los contextos en que ésta tiene lugar en la vida real. Así el material lingüístico se presenta tomando

como punto de partida la utilización que de él se hace en las distintas situaciones sociales y las actividades que predominan son las basadas en la repetición de estructuras, además de servirse de imágenes, mímica, acción por medio de movimientos o gestos para establecer una relación directa entre los objetos y la lengua aprendida, debido a que este método trata de evitar el uso de la lengua materna del alumno. En el caso del método audio-oral, su objetivo es presentar las estructuras lingüísticas en su forma oral; El aprendizaje se realiza por medio de drills, con los que se persigue crear automatismos y reflejos lingüísticos en los alumnos. Finalmente, en cuanto a los errores, éstos se corrigen de inmediato, ya que se cree que las producciones incorrectas se consolidan si se repiten.

Posteriormente, las teorías conductistas sufren un viraje drástico. Hasta finales de los años sesenta se había considerado que el problema, de la adquisición de una segunda lengua, radicaba en la formación de hábitos de conducta (conductismo) en el estudiante, explicado principalmente por B.F. Skinner representante de la corriente conductista, misma que ya revisamos. Sin embargo algunos lingüistas no convencidos de las teorías conductistas comenzaron a realizar cuestionamientos de éstas, proponiendo nuevas posturas. Destaca el trabajo de **Noam Chomsky** porque a la vez que constituye un ataque importante a la concepción del hombre implícita en las ciencias conductuales, realiza este ataque desde dentro de la misma tradición de precisión y rigor científico a la que habían aspirado estas ciencias de la conducta.

Ahora bien, antes de establecer con mayor claridad la postura de Chomsky, considero importante enunciar los antecedentes de algunas posturas de ciertas escuelas lingüísticas para entonces entender la de este autor.

La escuela tradicional, también llamada Gramática Prescriptiva, basaba su análisis de las lenguas modernas en las antiguas gramáticas latinas que, a su vez, se originaron en la gramática griega; los estudiosos de esta escuela consideraron que su trabajo más importante era determinar y describir qué era "propio" o

"correcto". Para hacer esto nombraron y enlistaron las "partes del discurso", establecieron "paradigmas"⁵³ (primera persona, segunda persona, tercera persona; singular y plural, etc.), y promulgaron "reglas" que deberían guiar a los usuarios de la lengua. Creían que el uso del lenguaje debería ser similar al que manejaban los autores clásicos en sus obras. La lengua oral debería seguir las reglas gramaticales y el estilo de la lengua escrita en las obras maestras de la literatura. Por su parte, los lingüistas modernos creyeron que los gramáticos tradicionalistas eran demasiado dogmáticos, ya que no admitían que la función principal del lingüista era estudiar el uso del lenguaje. También consideraron a los gramáticos tradicionalistas poco científicos, en parte porque a menudo usaban la intuición y la emoción más que información observable para sacar conclusiones, y también porque trataron de hacer "reglas" para que las lenguas clásicas (griego y latín) sirvieran para las lenguas modernas. Sus descripciones son, a menudo inconsistentes y sus "reglas" tienen demasiadas excepciones; sin embargo, algunas de estas creencias lingüísticas tales como las universalidades de la lengua y la importancia esencial del significado han influido en el pensamiento moderno.

La primera reacción contra la Escuela Tradicional está representada por los Gramáticos Históricos, quienes trataron seriamente de hacer sus investigaciones más científicas. "En 1894, Otto Jespersen, tal vez uno de los Gramáticos Históricos más conocidos, redujo el número de tiempos gramaticales e inclusive, les cambió de nombre. Ferdinand de Saussure más tarde hizo hincapié en la naturaleza descriptiva de las lenguas. Encontró, en el estudio de las estructuras, la manera de entender cómo las lenguas cambian y se desarrollan. Su mayor contribución en esta área fue la distinción entre *language system of a group and instances of its use*. La primera es el sistema de elementos (signos lingüísticos) y de sus relaciones entre sí, y la segunda se refiere a hechos o actos concretos individuales del habla de cada individuo (el uso de la lengua en

⁵³ OCEANO UNO, "Diccionario Enciclopédico Ilustrado", Colombia 1989, 1ª.ed.,s/p, se define en Ling. como el conjunto virtual de elementos que pueden aparecer en un mismo contexto y en el mismo lugar.

situaciones específicas).⁵⁴ A ese periodo de transición siguió el Estructuralismo o Descriptivismo, cuyo máximo exponente fue Leonard Bloomfield, quien, junto con Edward Salir y Boaz, se interesó en estudiar las lenguas aborígenes de las tribus autóctonas de los Estados Unidos de Norteamérica. El estructuralismo era un estudio descriptivo y científico del lenguaje. El lenguaje se describía por su forma, no por su significado. En la Escuela Estructuralista se consideraba a la gramática como una colección de estructuras, en las cuales las palabras se colocan o arreglan de manera determinada en un enunciado. Este arreglo no era considerado como un proceso creativo, sino como un sistema de clasificación preestablecido. Para los Estructuralistas, el lenguaje cambia constantemente y, por lo tanto, necesita también ser redescrito permanentemente; su propiedad o corrección es determinada por la descripción del uso real y no por las prescripciones teóricas. Además, consideran que cada lengua es única y que puede así ser contrastada con toda exactitud con cualquier otra lengua, debido a que todas las lenguas están constituidas por tres sistemas: el fonológico, el morfológico y el sintáctico, los cuales son independientes del significado. Por último, consideran que el aprendizaje natural de una lengua se da a través de la jerarquía de las habilidades (comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura), que éstas siguen esa secuencia natural y que deben enseñarse en ese orden.

Después de los Estructuralistas aparece la Gramática Generativa Transformacional con Noam Chomsky, quien revolucionó el campo de la lingüística y, paralelamente, el de numerosos ámbitos relacionados con las ciencias humanas (uno de ellos fue la psicología del lenguaje o psicolingüística), cabe señalar que para formular su teoría, tomó algunos elementos de las otras escuelas, tanto de los Estados Unidos como de Europa. A continuación enunciaré los principios más relevantes de su teoría.

⁵⁴ SAUSSURE, Ferdinand, "Curso de Lingüística general", en *El error parte integral del aprendizaje de una lengua extranjera*, Tesina 1985, p. 10

Chomsky se formó en la Universidad de Pennsylvania como discípulo del lingüista Zellig Harris y del filósofo Nelson Goodman. En su época de estudiante graduado en Pennsylvania, intentó aplicar los métodos convencionales de la Lingüística estructural al estudio de la sintaxis⁵⁵, pero descubrió que esos métodos que aparentemente habían dado buenos resultados con los fonemas (sonidos articulados de una lengua) y los morfemas (unidad morfológica mínima estudiada por la morfología, que es definida como parte de la gramática que trata de la forma de las palabras) no funcionaban muy bien con las oraciones, pues cada lengua tiene un número finito de fonemas y un número mayor de morfemas. Por otra parte identifica que las oraciones no son ristra (conjuntos de ciertas cosas colocadas unas tras otras) desordenadas de palabras, más bien las palabras y los morfemas van agrupados en constituyentes funcionales, como el sujeto de la oración, el predicado, el complemento directo, etc. Por ello, Chomsky declara que la adquisición de una lengua es muchísimo más complejo que la formación de hábitos y establece el criterio de la competencia del hablante-oyente nativo. Los comportamientos expresivos y receptivos son para Chomsky neutrales. Es decir, ambos requieren del conocimiento de la formación de las reglas gramaticales. Por lo tanto, un conocimiento inadecuado de estas reglas se percibirá en ambos comportamientos. Anota que el lenguaje no puede ser únicamente el resultado de un proceso de "condicionamiento", sino que es una facultad de los seres humanos, la cual es innata y no puede ser el resultado de un reflejo condicionado que responde sólo a estímulos externos, sino que es el producto de la inteligencia, esto es, los seres humanos poseen una habilidad creativa que necesariamente no es producto de la experiencia, antes bien, es anterior a cualquier conocimiento que se pueda adquirir a partir de ella. Por su parte Searle menciona: "la conclusión más espectacular sobre la naturaleza de la mente humana que Chomsky saca de su trabajo en lingüística es la de que sus resultados reivindican las afirmaciones de los filósofos racionalistas del siglo XVII, Descartes, Leibniz y otros, de que existen ideas innatas en la mente. Los racionalistas afirman que el conocimiento que los

⁵⁵ OCEANO UNO, "Diccionario Enciclopédico Ilustrado", Colombia 1989, 1ª.ed.,s/p, se define en Gram. como el término con el que se nombra la parte de la gramática que estudia las oraciones y sus clases y, a veces, las significaciones o funciones de las formas que trata la morfología.

seres humanos tienen no procede de la experiencia, sino que es anterior a cualquier experiencia y determina la forma del conocimiento que se puede obtener a partir de la experiencia.”⁵⁶ Recordemos que las concepciones implícitas de algunos métodos o sistemas de enseñanza corresponden a las teorías de algún tipo de pensamiento filosófico o corriente psicológica en los que sustenta sus finalidades, objetivos, desarrollo y formas de evaluación.

El enfoque que Chomsky le dió al estudio de la lengua, contrasta enormemente con el que tenían hasta entonces los estructuralistas de la escuela americana de lingüística representados principalmente por Leonard Bloomfield. El objeto de la lingüística pasó del estudio de las formas superficiales de la lengua, al estudio del significado, que es expresado a través de las estructuras profundas.

Los cambios más notables en el área de la enseñanza de una lengua se produjeron a finales de los sesenta, cuando el sociolingüista Dell Hymes introdujo la distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa. Esta nueva forma de ver el uso de la lengua, unida a la aportación de la teoría de los actos de habla de John Searle llevaron a la definición de las funciones comunicativas de David Wilkins que sirvieron de base al enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, “más que describir lo esencial de la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y de vocabulario, Wilkins intentó mostrar los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua.”⁵⁷ El enfoque comunicativo es importante por su repercusión en el mejoramiento de la enseñanza de lenguas extranjeras y su interés por desarrollar principios metodológicos dirigidos a aumentar el aprendizaje de los alumnos. El alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza comunicativa. Lo que realmente importa no es lo que enseña el profesor sino lo que aprende el alumno. William Littlewood en su libro *La enseñanza comunicativa de idiomas* menciona que el comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre

⁵⁶ SEARLE, John, “La revolución de Chomsky en lingüística,” España 1973, p. 42

⁵⁷ RICHARDS, Jack, “Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas,” Cambridge, 1998, p. 68.

la persona que mejor maneja las estructuras sino que con frecuencia es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa en la que se incluye tanto así misma como a su oyente, teniendo en cuenta qué conocimientos son ya compartidos, así como es hábil al seleccionar los elementos que comunicarán su mensaje de manera eficaz.

La década de los ochenta fue un periodo que se caracterizó por un interés creciente en el "significado" o dimensión semántica del lenguaje y en su uso apropiado, o sea dimensión pragmática. Stephen D. Krashen y Tracy Terrell, quienes fueron los principales exponentes de esta teoría, sugirieron basar los cursos en temas (e.g., la familia, ropa, clima) y situaciones (e.g. una entrevista de trabajo, una visita al doctor, ir de compras). La presentación de la lengua podría hacerse a través de estructuras y funciones, pero el principal énfasis se daría en la forma en que se negocia el significado. "Krashen y Terrell han identificado el Enfoque Natural con lo que ellos llaman enfoques tradicionales en la enseñanza de idiomas. Estos enfoques se definen como basados en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna y -parece obvio-sin recurrir a un análisis gramatical, a la práctica de la gramática o a una teoría particular de la gramática."⁵⁸ Además, estos autores, ven la comunicación como la función más importante de la lengua y, como su enfoque se centra en la enseñanza de habilidades comunicativas, el Enfoque Natural es para ellos un ejemplo de Enfoque Comunicativo. Específicamente, Krashen propone un modelo teórico que intenta describir y explicar el proceso de adquisición de lenguas extranjeras basándose en cinco hipótesis que describen la manera en que los individuos desarrollan habilidades para aprender un idioma: La primera hipótesis es aquella que explica la diferencia entre adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con Krashen, aquellos sujetos que adquieren una lengua extranjera, asumen las reglas del lenguaje de manera inconsciente, mientras que aquellos que la aprenden, construyen un conocimiento consciente acerca de las reglas del lenguaje. "La hipótesis de la adquisición-aprendizaje de L2 postula que

⁵⁸ Ibidem.p.125

los adultos tenemos dos maneras distintas e independientes de desarrollar la competencia en una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje (el autor usa L2 como un genérico que abarca lo que hemos considerado como L2 y como LE). Krashen plantea que la adquisición consiste en un proceso similar, tal vez idéntico en varios aspectos, a la manera como los niños desarrollan su lengua materna. La adquisición es un proceso subconsciente, es decir, normalmente el adulto no es consciente del hecho de que está adquiriendo una nueva lengua, pero en cambio, sí tiene conciencia de que está usando la nueva lengua para la comunicación. La segunda manera de desarrollar L2 es a través del proceso de aprendizaje. Este proceso significa "saber sobre la lengua" o "tener el conocimiento formal de la lengua", es decir, poseer el conocimiento consciente de las reglas gramaticales y ser capaz de enunciar este conocimiento o hablar sobre él.⁵⁹ Esta hipótesis de la adquisición-aprendizaje afirma que los adultos pueden aún adquirir una segunda lengua. Krashen argumenta que los adultos son todavía capaces de adquirir una lengua al tener contacto con nuestras lingüísticas usadas en la comunicación; en otras palabras, tenemos la posibilidad de reactivar el mecanismo innato de adquisición de una lengua aunque no significa que logremos siempre un dominio perfecto de L2. Finalmente puedo distinguir que la enseñanza tradicional se basa en la explicación de reglas y en la corrección de los errores, por lo que está dirigida a estimular el aprendizaje y no la adquisición. En cambio, la enseñanza comunicativa que privilegia el uso natural de la lengua y las actividades de comunicación favorece más la adquisición que el aprendizaje.

La segunda hipótesis de este modelo teórico se refiere al orden natural de adquisición del lenguaje. El autor establece que los adultos adquieren las estructuras gramaticales de una lengua extranjera determinada en un orden predecible. Esto no necesariamente determina que todos los adultos aprenden lo mismo al mismo tiempo, pero sí sugiere que existen similitudes entre los adultos en cuanto al orden en que adquieren las diferentes estructuras que componen el lenguaje.

⁵⁹ DA SILVA G, Helena, "Temas sobre la Adquisición de una segunda lengua", México 2005, 2ª. Edición, p.143

La tercera hipótesis es la llamada hipótesis del monitor en la que el autor explica la función que tienen el conocimiento consciente de la reglas del idioma, describiendo que este tipo de conocimiento únicamente ayuda al adulto haciendo una función de "editor mental" con el cual corrige conscientemente lo que ésta dice o escribe ya sea antes o después de haberlo producido, pero en ningún caso durante la ejecución de sus expresiones. Krashen afirma que el sujeto utilizará el conocimiento consciente que ha aprendido solamente si cuenta con el tiempo suficiente para recordar, seleccionar, estructurar y aplicar las reglas del funcionamiento del lenguaje que conoce, lo cual evidentemente no suele suceder en situaciones comunicativas normales. Por último con base en esta hipótesis el autor identifica tres tipos de aprendices:

- a) Los individuos que abusan del monitor (*monitor overusers*). Son las personas que intentan en todo momento cerciorarse de que están hablando en forma correcta, por lo que apelan continuamente al uso de las reglas de gramática. Las producciones de este tipo de aprendiz son a menudo titubeantes, y están llenas de autocorrecciones y de interrupciones. "Muchas veces, la persona se preocupa tanto por la forma correcta y por hablar con fluidez que esta preocupación la inhibe para hablar en L2. El abuso del uso del monitor parece deberse a dos factores. Puede tener como causa la historia de aprendizaje de L2 que condujo al individuo a preocuparse demasiado por la corrección gramatical. Se debe también a características de personalidad del individuo, a su inseguridad que se manifiesta en relación con el conocimiento adquirido, por su introversión, por su miedo exagerado al ridículo, que lo llevan a buscar "estar seguro de cómo hablar", usando en todo instante el editor gramatical."⁶⁰
- b) Los individuos que no usan el monitor (*monitor underusers*). En este grupo, están los adultos que al parecer jamás aprendieron L2 o que, a

⁶⁰ Ibidem p. 147

pesar de haberla aprendido, prefieren no usar el conocimiento consciente, incluso en situaciones que favorecen su empleo. Estos individuos parecen apoyarse solamente en el conocimiento adquirido ya sea para hablar o para autocorregirse.

- c) Los individuos que usan adecuadamente el monitor. Son las personas que usan el monitor en situaciones de uso del idioma en las cuales este recurso no interfiere en la producción deseable, es decir, cuando no perturba la comunicación. Muchas veces, no lo hacen en la conversación cuando sienten que esto puede producir un efecto desfavorable, pero lo hacen eficientemente en la producción escrita.

La cuarta hipótesis de "entrada" (*input*), se refiere a la manera en que el sujeto interioriza el idioma a través de la lectura y de la recepción auditiva del mismo. Es por ello que el autor recomienda que antes de que el adulto comience a hacer esfuerzos por producir el lenguaje, debe primeramente estar expuesto al idioma durante un tiempo, a través de ejercicios auditivos y de lectura. Una vez que el adulto ha comprendido el funcionamiento de las reglas del idioma como resultado del análisis y la observación inconsciente que realiza al estar expuesto a la lengua extranjera que pretende adquirir, entonces las habilidades de escritura y de producción oral surgirán naturalmente en el adulto, como resultado de una adecuada interiorización del lenguaje.

La última hipótesis de este modelo teórico es la llamada hipótesis del filtro afectivo, la cual establece que en circunstancias de tensión o presión, los sujetos tienden a desarrollar actitudes negativas que se transforman en un filtro afectivo que puede llegar a bloquear los procesos mentales evitando que la "entrada" de comprensión del lenguaje se lleve a cabo. Por ello, el autor establece que cualquier propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, debe procurar en la medida de lo posible, disminuir la tensión y la ansiedad que representa para el sujeto el proceso de adquirir un idioma diferente al suyo.

Finalmente podemos concluir que de acuerdo a esta teoría el sujeto es en un principio un receptor del idioma a través de la lectura y la práctica auditiva, para luego comenzar a producir el lenguaje cuando se siente listo para hacerlo. Éste debe decidir cuándo va a tomar el riesgo de comenzar a hablar por si mismo sin que nadie lo presione para hacerlo. De esta manera, el sujeto es considerado como un sujeto consciente, responsable y además director de su propio aprendizaje.

Si observamos el efecto pedagógico que la existencia de estas teorías ha tenido en el diseño de programas y textos, encontramos que éstos han ido cambiando de lo estructural a lo funcional/nocional hasta llegar a lo semántico. Los programas basados en un enfoque estructural se preocupaban por la producción de estructuras gramaticalmente aceptables, mientras que aquellos enfocados en funciones muchas veces descuidaron la forma sacrificando ésta por la fluidez.

En otro momento al reconocer que el aprendizaje de los individuos no está determinado únicamente por estímulos del medio ambiente sino por la interpretación que el sujeto hace de los mismos basándose en sus estructuras mentales de conocimiento general, surge entonces, entre otras teorías cognoscitivistas, la del aprendizaje significativo de David Ausubel. Como ya se mencionó, este aprendizaje, resulta del almacenamiento organizado de las informaciones en la mente del sujeto que aprende; ese complejo organizado se denomina estructura cognoscitiva. La teoría de Ausubel se centra en ese tipo de aprendizaje. Ahora bien la esencia del aprendizaje significativo reside en la interacción entre los significados del nuevo material que se va a aprender con las ideas previamente existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto, dando lugar a un aprendizaje con significados reales, es decir, que este tipo de aprendizaje se realiza cuando las nuevas ideas son relacionadas de modo no arbitrario con lo que el individuo ya sabe, con aspectos relevantes ya existentes en su estructura cognoscitiva. El conocimiento previo que existe en la mente del sujeto es entonces lo que facilita que la nueva información sea adquirida por este. Ausubel llama

"facilitadores", "subordinadores" o "integradores" a esos conocimientos ya existentes en el individuo que permiten el anclaje de nuevas informaciones en la estructura cognoscitiva del sujeto.

Ausubel contrapone el aprendizaje significativo al memorístico explicando que cuando el aprendizaje consiste en un proceso mecánico en el que el sujeto debe memorizar arbitrariamente un conjunto de palabras cuyo contenido no comprende, se lleva a cabo un aprendizaje memorístico y carente de significado, el cual es vulnerable al olvido rápido y no promueve el ejercicio de las capacidades de análisis y comprensión del sujeto. Ausubel llama a éste *Rote Learning* (aprendizaje mecánico), y lo define como aquel que tiene poca o ninguna asociación con los conceptos existentes en la estructura mental del individuo, por lo que se consideran irrelevantes y sin significado. Esta información es almacenada de forma arbitraria sin enlazarse con ningún "integrador" por lo que es fácil de perderse con el paso del tiempo sin ser retenida por el individuo, sin embargo, cuando éste aprende el nuevo material relacionándolo con conocimientos que ha adquirido anteriormente, comprendiendo el significado de los términos y sus relaciones entre sí, se desarrolla entonces un aprendizaje significativo que resulta ser mucho más resistente al olvido y que además promueve la confianza del sujeto en sus capacidades para comprender el material al que se expone. La relación no arbitraria que se realiza en el aprendizaje significativo extiende el lapso de retención del mismo y favorece la aprehensión del conocimiento por parte del sujeto.

Ausubel señala que, a partir de que la estructura cognoscitiva de cada individuo es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos. Por ello, los resultados del aprendizaje significativo dependen tanto del material que se va a aprender como de la naturaleza de la estructura cognoscitiva del sujeto en particular. Así, no basta con que el nuevo material sea intencionalmente relevante para el individuo, sino que además es necesario que

ese tipo de contenido ideativo, exista en la estructura cognoscitiva del sujeto en particular.

De acuerdo a lo anterior podemos inferir que el tipo de información que existe en la mente del sujeto es determinado por diversas variables como pueden ser los antecedentes educativos, su edad, su coeficiente intelectual, su ocupación e incluso la pertenencia a una clase social y cultura determinada.

Ausubel señala además, que el verdadero aprendizaje significativo necesariamente implica una actitud de disposición por parte del individuo para poder llevarse a cabo con éxito. El aprendizaje significativo implica que el sujeto presente una actitud favorable y una disposición abierta para realizar un aprendizaje de este tipo, en el que necesariamente hará uso de sus capacidades cognoscitivas al analizar, comprender, manipular, y relacionar el material por aprender en lugar de simplemente querer memorizar palabras sin sentido ni significado para él, por el simple hecho de aprobar un examen, por ejemplo, este autor distingue tres tipos principales de aprendizaje significativo:

"1. *Aprendizaje de representaciones*, en el cual el individuo reconoce que todo tiene un nombre y que éste significa lo que su referente implica. Este aprendizaje ocurre cuando en la estructura cognoscitiva del sujeto se igualan y relacionan determinados símbolos con sus respectivos referentes, los cuales pueden ser objetos, animales, eventos, etc., e implica que el sujeto aprenda los significados de palabras aisladas, es decir, implica aprender símbolos particulares (arbitrarios) y sus equivalentes respectivos. El aprendizaje de representaciones es el tipo básico del cual, según Ausubel, dependen todos los demás aprendizajes significativos.

2. *Aprendizaje de conceptos*, el cual involucra la adquisición de ideas unitarias genéricas o categóricas que son también representadas por símbolos, sólo que estos símbolos involucran una abstracción o idea categórica que es adquirida por el individuo después de tener diversos encuentros sucesivos con un concepto

determinado hasta que logra generalizar y comprender los atributos que lo constituyen. Los conceptos pueden ser eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que son designados evocados a través del uso de un símbolo o signo. Así, el aprendizaje de conceptos requiere que el individuo comprenda y aprenda cuáles son los atributos de criterio de un concepto, los cuales sirven para distinguirlo e identificarlo y para relacionarlo con la estructura cognoscitiva del alumno, produciendo un significado genérico unitario.

3. *Aprendizaje de proposiciones*, que consiste en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones verbales compuestas por conceptos y representaciones. Las proposiciones se expresan verbalmente en forma de oración que contiene significados y relaciones entre sus palabras componentes. Por ello, antes de poder aprender los significados de las proposiciones, es necesario que el sujeto comprenda primeramente los significados de sus términos componentes y lo que ellos representan. El aprendizaje de proposiciones implica así, la comprensión y el conocimiento del aprendizaje de representaciones así como el de conceptos.⁶¹

De acuerdo con Ausubel, los aprendizajes de conceptos y de proposiciones son vinculados y organizados en los diferentes segmentos preexistentes de la estructura cognoscitiva del individuo, produciendo así, una organización jerárquica de conocimientos. Es decir, que el nuevo material aprendido por el individuo se subordina y relaciona con el resto de la información contenida en la mente del sujeto sometiéndose a un orden jerárquico previamente establecido, y en este proceso, se modifican tanto la información recientemente adquirida, como la estructura cognoscitiva preexistente en la mente del sujeto. A este proceso de vinculación y organización de la nueva información, Ausubel le llama inclusión.

Este autor también señala una diferencia entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. En el primero, el contenido del material por aprender se presenta al sujeto en forma de exposición explícita o de algún modo

⁶¹ AUSUBEL, David, P. "Adquisición y retención del conocimiento", Barcelona, 2000,p.25

que no represente ningún problema para el individuo, quien sólo se limita a entender y a recordar aquella información que se le ha presentado. El aprendizaje significativo por recepción es un mecanismo humano que se utiliza para adquirir y almacenar información representada por cualquier campo de conocimiento, como cuando el individuo aprende a leer relacionando el significado de palabras escritas con sus contrapartes habladas, por ejemplo. Por otra parte, el aprendizaje por descubrimiento se realiza cuando es el sujeto quien descubre por sí mismo el contenido del material que va a aprender, generando con ello soluciones a problemas que se le plantean y utilizando esa información para lograr determinados fines. De esta manera, en el aprendizaje por descubrimiento el individuo relaciona intencionalmente las proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, pero no simplemente para entender o recordar la información como un fin en sí mismo, sino para utilizar, manejar y transformar el conocimiento en proposiciones de resolución de problemas, siendo estas proposiciones potencialmente significativas y mentalmente manejables para el sujeto. Al referirse al lenguaje, Ausubel establece que éste juega un papel determinante en el desarrollo de los procesos cognoscitivos del individuo. Según el autor, el lenguaje permite al sujeto adquirir ideas abstractas gracias a que los significados de conceptos complejos pueden ser representados a través de palabras específicas. Las palabras son consideradas por Ausubel como símbolos arbitrarios particulares que, por el hecho de representar abstracciones, permiten al individuo manipular, categorizar, diferenciar y evocar los significados de conceptos complejos.

Finalmente en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, Ausubel señala que este proceso consiste en establecer equivalencias representativas entre los símbolos del idioma extranjero que se pretende adquirir y sus contrapartes significativas ya determinadas en el lenguaje materno así como la comprensión de mensajes del otro idioma mentalmente reelaborados en la lengua natal. Por lo tanto podemos apuntar, de acuerdo con este autor, que la lengua

materna participa en el aprendizaje de un idioma extranjero ejerciendo una influencia natural e incluso conveniente en dicho proceso.

Habiendo explicado los ejes teóricos sobre el aprendizaje y adquisición de una lengua procederé a analizar en el siguiente capítulo la problemática de la asignatura de Inglés III mencionada en el inciso 2.3

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA.

4.1 ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS III.

Al haber señalado con anterioridad que el usuario que asiste al programa sabatino de Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. De Admón. y Desarrollo de Personal trabaja a su propio ritmo de acuerdo a sus necesidades y tiempo disponible, podemos entonces precisar que los libros de texto para la materia de inglés I a inglés VI constituyen el medio básico para que el sujeto logre su aprendizaje. Por lo tanto considero pertinente analizar los contenidos del libro de inglés III con base a las propuestas teóricas ya expuestas. Sin embargo sólo en la introducción del libro de inglés I se marcan algunas consideraciones de tipo general sobre el inglés en comparación con el español por ello las analizaré primero.

En lo que se refiere a la confrontación de las dos lenguas indica que el inglés y el español son lenguas distintas e independientes una de la otra y señala que pretender aplicar a una de ellas exactamente las formas lingüísticas que funcionan para la otra puede conducir a graves errores, además ejemplifica estas ideas por medio de los niveles de la lengua: sonidos, vocabulario, ritmo, entonación y estructuras, los cuales fueron explicados en el inciso 2.1 titulado "los objetivos generales de la asignatura de inglés." Asimismo aclara que para aprender inglés "efectivamente" es necesario evitar la interferencia del español, debido a que si un sujeto se empeña en utilizar el español como base para hacer construcciones en inglés suprimirá o retardará el aprendizaje de la segunda lengua. Por lo tanto sugiere seguir una metodología con la finalidad de que el sujeto lo logre.

Dicha metodología fue desglosada en el inciso 2.2 nombrado características y objetivos específicos de la asignatura de inglés III. A partir de lo mencionado en esos incisos (en donde los conceptos teóricos a los que responde este texto no son explicitados) y una vez hecha la síntesis de las diferentes corrientes que explican el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, puedo argüir que el libro propone un método audiolingüístico el cual se ve influenciado

por la teoría de aprendizaje de B. F. Skinner. Bastarán algunos ejemplos para corroborarlo.

El libro menciona varias veces la frase "la práctica hace al maestro," es decir que uno de los recursos propuestos para lograr el aprendizaje de la lengua es la llamada "automatización" entendida ésta como la repetición consciente de estructuras, palabras y la realización de los ejercicios. Ahora bien el método audiolingüístico interpreta el aprendizaje de una lengua extranjera como una formación de hábitos lingüísticos que el sujeto va desarrollando como una respuesta a diferentes estímulos, en otras palabras el uso de ejercicios de repetición y la práctica de estructuras se podrían considerar como un elemento distintivo de dicho método.

En cuanto a los ejercicios de autoevaluación conformados por una serie de reactivos y localizados en cada módulo del libro de inglés III, puedo reconocer que han sido elaborados para que el sujeto practique y desarrolle analogías correctas, por lo tanto coinciden con la teoría conductista de Skinner para la enseñanza de la gramática, en donde ésta es esencialmente inductiva más que deductiva, a continuación señalo un ejemplo ya citado con anterioridad.

1.- Respuesta breve o completamiento. Se expresa una proposición incompleta o una interrogante y debe completarse con una palabra, frase, símbolo o dato específico.

Ejemplo:

"21.7.1 Complete las respuestas breves. Use todas las formas posibles.

1. Might we expect to see them tonight?
Yes, you (we) might.
Yes, you (we) might expect to.
2. Would they rather quit polishing the silver?
No, they wouldn't.
No, they would rather not.

En el ejercicio de respuesta breve o completamiento se puede observar lo que Skinner llama reforzamiento operante, es decir que es una forma de controlar la probabilidad de ocurrencia de cierta clase de respuestas verbales, es decir que se arregla el ejercicio para que el reforzamiento de muchos casos sea efectivo.

Otro caso que alude al método audiolingüístico es la sección de conversación. Ésta tiene la finalidad de ayudar al alumno a adquirir fluidez en la pronunciación de oraciones y a darles entonación debida. El procedimiento que el libro sugiere es que el alumno imite a la persona que sirva como modelo, su pronunciación, ritmo y entonación de las oraciones además de la memorización y dramatización de los diálogos que aparecen en este. De acuerdo al método audiolingüístico con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras las posibilidades de error son mínimas pues según el enfoque conductista, se trata de construir un almacenamiento de respuestas asociadas a estímulos apropiados y el aprendizaje no avanza sino en la medida en que el sujeto proporcione respuestas acertadas, reforzadas por el efecto producido, además de que en ese almacenamiento de respuestas no debe deslizarse ninguna que sea incorrecta pues sería peligroso que se reprodujera después. Los diálogos y los ejercicios de repetición forman así la base de las prácticas audio lingüísticas. Asimismo los diálogos proporcionan los medios para dotar las estructuras básicas de un contexto e ilustrar las situaciones en las que pueden usarse las estructuras además de proporcionar algunos aspectos culturales de la lengua objeto. Precisamente estas estructuras son el último ejemplo que señalaré para confirmar una vez más el método audiolingüístico.

Anteriormente describí la sección de estructuras. Aquí el libro de inglés III propone al lector aprender el orden que deben llevar las palabras en la estructura que se esté estudiando, afirmando que por ser el inglés una lengua de estructuras rígidas será invariable salvo contados casos; además de aplicar y afianzar estas estructuras así como el vocabulario "tanto como sea posible" en los ejercicios. Finalmente aclara que los esquemas estructurales no son más que medios para

entender cómo se componen las oraciones y que sólo sirven como punto de apoyo mientras se internalizan y automatizan esos esquemas, como ha ocurrido con los de la misma lengua materna y en lo que se refiere al aprendizaje del vocabulario propone tres pasos:

1. Identificar qué tipo de palabras se está proponiendo en cada punto de estudio de vocabulario y qué función tienen dentro de las estructuras oracionales.
2. *Memorizar* el vocabulario propuesto con sus significados. Si se trata de frases memorizarlas como tales, en bloques.
3. Realizar los ejercicios propuestos en la forma que se ha dicho antes para los de estructuras y cotejarlos con las respuestas dadas al final de la unidad correspondiente.

A continuación considero oportuno describir nuevamente un ejercicio del libro con la finalidad de comprender dicha sección.

De ordenamiento o jerarquización. Se presenta una lista de datos o elementos desordenados, a los cuales se les debe asignar un orden específico, de acuerdo con las instrucciones establecidas; el orden asignado puede ser cronológico, lógico, por rangos, etc. Se recomienda no anotar elementos de distinta naturaleza o distractores.

Ejemplo:

21.5.1 Ordene cada grupo de palabras para estructurar una oración declarativa.

1. proceed – they – now – should – the report – to write.

They should proceed to write the report now.

2. the law – breaking – you and Peter – fear – should.

You and Peter should fear breaking the law.

3. trying – may – we – the answers – to find – keep.

We may keep trying to find the answers.

El uso de este tipo de ejercicio y la práctica del mismo es un elemento distintivo del método audiolingüístico, tal como lo podemos observar en el libro "Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas" en donde Jack C. Richards detalla algunos ejercicios de repetición de dicho método de los cuales hago a continuación cita.

"Repetición. El alumno repite un enunciado en voz alta tan pronto como lo oye, sin mirar al texto escrito. El enunciado debe ser suficientemente corto para que el alumno pueda retenerlo con sólo escucharlo. El sonido es tan importante como la forma y el orden. Ejemplos: Estamos en el mes de marzo.-Estamos en el mes de marzo. Después de que el alumno haya repetido un enunciado, puede decirlo otra vez añadiendo unas pocas palabras; después puede repetirlo todo y añadir más palabras. Ejemplos: Conozco a Luis desde hace años.- Conozco a Luis desde hace años. Conozco a Luis desde hace *muchos* años.- Conozco a Luis desde hace *muchos* años, *desde que íbamos juntos a la escuela...*
Transformación. Una oración se transforma en negativa o en interrogativa. También puede haber cambios en el tiempo verbal, el modo, la voz, el aspecto o la modalidad. Ejemplos: Sabe mi dirección. No sabe mi dirección. ¿Sabe mi dirección? Años atrás sabía mi dirección. Si hubiera sabido mi dirección."⁶²

Una vez identificado el libro de inglés III bajo el corte teórico de Skinner, puedo vislumbrar algunos problemas a los que se pueden estar enfrentando los usuarios y quizás por ello este material didáctico no resulta del todo un elemento pedagógico efectivo.

Para ello rescato algunos de los diferentes fundamentos que describí en el capítulo 3 sobre los enfoques y teorías de la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, pues de acuerdo a Helena Da Silva Gomes se recurre a la convivencia de distintas teorías que puedan complementarse unas a otras con la

⁶² C. RICHARDS, Jack, "Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas", 1986, pp. 67, 68.

finalidad de ofrecer un panorama más amplio y una gama más compleja de soluciones a distintas problemáticas de aprendizaje.

Como primer punto de análisis retomo uno de los seis apartados que contiene el libro, me refiero a la introducción; en ésta se menciona que la serie de libros de Inglés para Preparatoria Abierta editados por la SEP son textos favorables para la *adquisición* de la lengua inglesa y justifica esta idea marcando que el aprendizaje de una lengua abre un campo de posibilidades como las siguientes: de comunicación personal directa, de multiplicidad de lecturas (literarias y de información), de diferentes tipos de manifestaciones artísticas, de más amplias y seguramente mejores oportunidades de trabajo.

Sin embargo retomando la propuesta teórica de Stephen Krashen el adulto no estaría logrando una adquisición de la lengua inglesa, debido a que la "adquisición" es un proceso más complejo similar en varios aspectos a la manera como los niños desarrollan su lengua materna, es decir que el sujeto debe primero estar expuesto al idioma durante un tiempo a través de ejercicios auditivos y una vez que el adulto ha comprendido el funcionamiento de las reglas del idioma como resultado del análisis y la observación inconsciente que realiza al estar expuesto a la lengua extranjera, entonces la producción oral y habilidad escrita surgirán naturalmente en él como resultado de esa interiorización del lenguaje. Debo añadir en este punto que el libro sí señala la diferencia de las dos lenguas y hace hincapié sobre la práctica auditiva, como bien pudimos observar, pero sin analizar, ni razonar las estructuras o palabras que son utilizadas desarrollando sólo hábitos de lenguaje y el logro de estos hábitos lingüísticos dependerán de los refuerzos apropiados e inmediatos otorgados en este caso por el asesor o aquella persona que sirva de modelo para la pronunciación. Por lo tanto las posibilidades que un usuario del sistema abierto de la escuela Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. De Admón. y Desarrollo de la Delegación Cuauhtémoc puede lograr para adquirir el idioma Inglés son muy reducidas. No obstante si éste no puede lograr una adquisición de la lengua extranjera entonces puede acceder al *aprendizaje* de ésta,

construyendo un conocimiento consciente acerca de las reglas del lenguaje, aludiendo así a la primera hipótesis de Krashen sobre la adquisición-aprendizaje de L2, descrita en el inciso 3.2, la cual postula que los adultos poseen dos maneras diferentes e independientes de desarrollar la competencia en una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje.

Una vez aceptada la idea de que el adulto del sistema abierto puede aprender y no adquirir la lengua extranjera, podríamos analizar un segundo punto reconociendo que el método audiolingüístico que sugiere el libro no es el más idóneo para lograr el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera pues en relación a este proceso, Ausubel señala que éste, consiste en establecer equivalencias representativas entre los símbolos del idioma extranjero que se pretende adquirir y sus contrapartes significativas ya determinadas en el lenguaje materno así como la comprensión de mensajes del otro idioma mentalmente reelaborados en la lengua natal. Así de acuerdo con este autor, la lengua materna inevitablemente participa en el aprendizaje de un idioma extranjero ejerciendo una influencia natural e incluso conveniente en dicho proceso. Incluso este autor hace una crítica al método audiolingüístico por el intento de excluir la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que considera que el individuo aprende el nuevo código sintáctico de la lengua extranjera empleando como modelo la sintaxis y referencias del propio lenguaje así como a través de la observación de las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas. Precisamente sólo el poder comprender el modo de ordenar o enlazar las palabras en una oración, requiere de una tarea compleja, como lo pudimos observar en la teoría de Noam Chomsky sobre el aprendizaje de una segunda lengua y la cual no sería factible si sólo contáramos con la memorización de las estructuras gramaticales en la lengua extranjera, o bien con una explicación simple de estas. Tal es el caso de los aspectos que señala el libro de texto sobre el vocabulario y estructura, el cual fue descrito en el capítulo 2 sobre las características de la asignatura de Inglés III. Aquí apunta dos modelos diferentes: uno el de las palabras que utilizamos por su función, por ejemplo en la frase "It is a garden" (Es un jardín) las tres primeras

palabras están utilizadas por su función, "It" es un pronombre personal, "is" es una forma auxiliar del verbo "to be" (ser o estar), "a" es un artículo definido; y otro, el de las palabras que utilizamos, sobre todo, considerando su contenido, por ejemplo "garden", constituyendo el núcleo de significado. Una vez entendido estos modelos se procede a la llamada automatización definida como la repetición consciente de estructuras, palabras y la realización de los ejercicios contenidos como el de ordenamiento o jerarquización ya citado, en donde se presenta una lista de datos o elementos desordenados, a los cuales se les debe asignar un orden específico, de acuerdo con las instrucciones establecidas. Por lo tanto de acuerdo a los dos modelos que presenta el libro, el usuario sólo puede ordenar las palabras conforme a su función y contenido.

Debo entonces argumentar que para el usuario que asiste al programa sabatino de Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. De Admón. y Desarrollo de Personal, este tipo de aprendizaje es suficiente hasta los niveles de inglés I y II porque quizás ha interiorizado reglas de construcción de frases similares y sencillas a través de la memorización. Sin embargo en el libro de inglés III el adulto se enfrenta a otro tipo diferente de ejercicios y contenido, por ejemplo los de Ensayo Restringido que cité anteriormente, donde se plantean temas o preguntas al estudiante para que desarrolle, dándole lineamientos para encauzar su respuesta delimitando los elementos que deben estar contenidos en ésta, un claro ejemplo serían los ejercicios de comprensión de lectura. En este tipo de ejercicios no es suficiente haber memorizado la estructura gramatical debido a que el usuario al tratar de elaborar sus propias respuestas quizás alguna de sus oraciones podría significar otra cosa diferente de lo que se le esté preguntando, al respecto retomaré la explicación que señala Harms Jerrold sobre las dos oraciones inglesas: <John is easy to please> (Juan está fácil de agradar) y <John is eager to please> (Juan está ansioso de agradar), parecen tener exactamente la misma estructura gramatical. Cada una es una secuencia de *nombre-cópula-adjetivo-preposición-verbo infinitivo*, sin embargo, a pesar de esta semejanza superficial, la gramática de ambas construcciones es bastante diferente. En la primera oración aunque así

no lo parezca si se tiene en cuenta el orden superficial de las palabras, <John> funciona como objeto directo del verbo <to please>; la oración significa que es fácil para alguien agradar a John. Mientras que en la segunda <John> funciona como sujeto del verbo <to please>; la oración significa que John está dispuesto a que él agrade a alguien. Dichos ejemplos manifiestan una diferencia que corresponden al orden de la sintaxis y de acuerdo a la teoría chomskiana ya revisada, el adulto aumentará su competencia lingüística en la medida que conozca e interiorice la forma de producir y comprender oraciones.

Cabe señalar que algunos usuarios del sistema de Preparatoria Abierta pudiesen estar experimentando sólo un proceso mecánico en el que sólo han memorizado un conjunto de palabras cuyo contenido no han comprendido del todo y al realizar ejercicios más complejos que se presentan en el Inglés III, solo son vulnerables al olvido rápido de estos; Ausubel define a este proceso como *Rote Learning* (aprendizaje mecánico) como pudimos vislumbrar en el inciso 3.2 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel sobre una segunda lengua. Recordemos que conforme a su teoría la información que es almacenada de forma arbitraria sin enlazarse con ningún integrador es fácil de perderse con el paso del tiempo, sin ser retenida por el individuo y sólo cuando éste aprende el nuevo material relacionándolo con conocimientos que ha adquirido anteriormente, comprendiendo el significado de los términos y sus relaciones entre sí desarrolla un aprendizaje significativo resultando ser mucho más resistente al olvido.

Por otra parte sin el propósito de profundizar en el tema pero si haciendo un paréntesis de éste puedo mencionar que el usuario estaría padeciendo de las llamadas fosilizaciones. Stephen Krashen presenta una propuesta explicativa de éstas aunque fue Corder quien acuña este término; para este autor el conocimiento de la lengua materna es un elemento cognoscitivo que influye en el proceso de adquisición de una segunda lengua, es decir que cuanto más parecidas sean la lengua materna y la segunda lengua, más rápida resultará la adquisición, además propone que el significado que podamos darle a una nueva experiencia estará

determinado por el conocimiento adquirido en experiencias previas. Ahora bien las fosilizaciones son el resultado del uso de las estrategias de reducción que realiza un individuo o mejor dicho al considerar una regla muy difícil para usarla adecuadamente o al carecer de suficientes datos para utilizarla apropiadamente, el sujeto puede fosilizar una forma alternativa y usarla de manera consistente o bien desiste y regresa a una forma fosilizada o produce otra forma que sabe que es incorrecta, por ejemplo en los libros de inglés I y II, las estructuras gramaticales que memorizan utilizan tiempos y formas simples "It is a car (es un auto), Hugo is single (Hugo es soltero), She went to the movies (ella fue al cine),etc.", sin embargo en el libro de inglés III las estructuras gramaticales son más complejas y en ocasiones el significado que podemos darles no es el adecuado porque no se cuenta con algún conocimiento previo o similitud en nuestro idioma, por ejemplo:

"I had my hair cut" (me cortaron el cabello) esta estructura gramatical denominada "causative have", pudiese provocar confusión en el sujeto al tratar de traducirlo o bien al elaborar un enunciado pensándolo en español erróneamente "I cut my hair"(me corté el cabello) en este último el usuario estaría fosilizando la estructura gramatical ya aprendida pronombre+verbo+sustantivo cuando en realidad si analizamos el significado de éste en la lengua extranjera entenderíamos que nosotros nos cortamos el cabello y no un estilista.

Finalmente si retomamos el concepto de proceso mecánico que marca el libro de texto, éste no solo vendría a provocar problemas de aprendizaje en el adulto para la sección de estructuras como ya revisamos, sino también para la sección de conversación, la cual consideraré como último punto de análisis.

La metodología sugerida para el usuario, como ya señalé es mediante el estudio de los esquemas de entonación, la imitación de una persona que sirva como modelo para reproducir los sonidos y la memorización de cada una de las conversaciones además de su dramatización. Para este punto podemos aprovechar nuevamente el concepto de aprendizaje significativo propuesto por

Ausubel, debido a que al adulto le resultaría complejo memorizar una conversación si los conceptos que en este caso pueden ser eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes, no son comprendidos y relacionados con la estructura cognoscitiva que éste posee. Para ejemplificar estos conceptos señalaré lo que comenta al respecto la autora del libro "Top Notch: English for Today's World", Joan Saslow, en un artículo titulado "Making English Unforgettable-Enhancing Acquisition in the EFL Setting" publicado por the British Council en el año 2005. Joan Saslow menciona que los modelos de conversación son más efectivos cuando son prácticos, cortos y pueden cambiarse para otras situaciones, por ejemplo la siguiente conversación posee tres características: es práctico, puede ser cambiado por otro tipo de actividad, no sólo el deporte y también es corto; por lo tanto el modelo de esta conversación puede ser utilizado y manipulado para diferentes situaciones que el adulto ha experimentado a lo largo de su vida.

A: Why don't we play basketball sometime?

B: Great idea. When's good for you?

A: Tomorrow at three?

B: Sorry, I can't. I have to meet my sister at the airport.

A: How about Wednesday at five?

B: That sounds great.

De acuerdo a la autora una vez que el adulto haya practicado y comprendido esta conversación procederá a manipular el modelo de conversación conformando sus propias actividades:

A: Why don't we _____ sometime?

B: Great idea. When's good for you?

A: _____?

B: Sorry, I can't. _____.

A: How about _____?

B: _____.

Sin embargo existen conversaciones que parecen ser prácticas y cortas a simple vista pero no cumplen la función de poder ser utilizadas para otras situaciones, por ejemplo:

B: Can you help me? I'm trying to copy this memo.

A: First, open the cover and put the paper on the glass.

B: Like this?

A: Yes. Then, choose the number of copies you want. Next, close the cover and press the START button.

B: Thanks for your help.

B: Can you help me? I'm trying to _____.

A: First, _____.

B: Like this?

A: Yes. Then, _____.

B: Thanks for your help.

En este caso al tratar de manipular la conversación el adulto necesitaría un vocabulario totalmente nuevo y diferente porque esta conversación sólo puede ser utilizada para el caso de una fotocopidora y por lo tanto implicaría mayor dificultad para el adulto poder nombrar y conocer, en una segunda lengua, la forma en que operan un horno de microondas o una aspiradora por ejemplo (that you "push" a vacuum cleaner and "choose attachments," that you "select" a time and "place food on a turntable" in a microwave, etc).

Por otra parte al aprender una segunda lengua implica el dominio de las cuatro destrezas principales: escuchar, hablar, leer y escribir. De la misma manera, la adquisición de la competencia comunicativa requiere un método que evite tratar las diferentes habilidades de manera aislada y por ello retomo el enfoque comunicativo porque explica que debemos entender la lengua como una

capacidad de comunicación, no sólo dominando esas cuatro habilidades, sino uniendo e este valor conceptual, el valor funcional que implica saber adaptar el primero al momento apropiado, es decir, alcanzar la habilidad práctica de la lengua según las situaciones.

Habiendo hecho este análisis referente a las conversaciones, podemos corroborar que las marcadas para su memorización en el libro de texto de inglés III no cumplen ninguna de las características citadas y por ello el adulto al no comprenderlas no puede recordarlas, negando así la posibilidad de quedar éstas integradas en su estructura de conocimientos. Basta con sólo observar la conversación que a continuación señalo extraída de la página 25 del mismo texto.

Martha: There's a beautiful dress in that window, that I think would look nice on me.

Laura: I see several beautiful dresses. Which one do you mean? The sporty one with the big pockets, or the corduroy one, or one of the formal ones?

Martha: I mean the long one with the red velvet jacket. Do you think it is expensive?

Laura: I'm not good at guessing. It's better to go in and ask about its price. That is, if you are interested in buying it.

Martha: Of course. I am, but there's something I am not sure about. This dress is very much like Rose's, only hers has a different type of jacket.

Laura: That means nothing. You never go to the same places together. There's no chance of the two of you looking the same.

Martha: Well, let's go in and see.

Para concluir este análisis, podemos rescatar algunas ideas relevantes: Identifico que el programa sabatino de Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. De Admón. y Desarrollo de Personal acepta el libro de texto de inglés III como el medio básico para que el sujeto logre su aprendizaje. Sin embargo, como pudimos observar éste no sería un recurso didáctico suficiente para que el adulto lo alcance, por ello sugiero del apoyo y uso de otros con el fin de conseguirlo. Además esta

búsqueda de nuevas opciones permitiría cumplir uno de los objetivos que persigue el sistema abierto como lo es el autodidactismo, es decir que de manera autónoma el adulto propicie una forma de superación personal. Asimismo logramos clasificar que el libro utiliza un método audiolingüístico el cual propone una automatización o repetición consciente de estructuras, palabras y realización de los ejercicios, no obstante de acuerdo a la teoría de Chomsky nos percatamos que las oraciones en la estructura gramatical ocultan varias estructuras subyacentes y que las palabras están conformadas por un componente sintáctico, fonológico y semántico y las cuales no pueden ser colocadas de manera sencilla unas tras otras, por lo tanto es necesaria la interferencia del español al aprender una segunda lengua debido a que las condiciones no son las más viables para lograr una adquisición de una segunda lengua. Por último reconocimos que las ideas e informaciones nuevas solo pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que los puntos de contacto entre el conocimiento previo y la nueva información puedan lograr un anclaje.

CONCLUSIONES

En la primera parte de este trabajo pudimos observar, que debido al creciente desarrollo científico y técnico, característico de las sociedades industrializadas surge asimismo una explosión demográfica y por ende crecientes exigencias de grupos humanos por obtener un vasto número de bienes y servicios; en el área educativa aparece la necesidad de crear una modalidad que pudiese ofrecer una continuidad formativa al sujeto a lo largo de su vida, apareciendo así la educación permanente, la cual a su vez contempla la manera de adoptar distintas respuestas educativas a diferentes sectores sociales, con métodos específicos y es en este contexto en el que se inscribe la educación abierta. Con el propósito de elevar la calidad de los estudios de manera paralela a la flexibilización de la administración escolar, adecuando la adquisición de conocimientos a las nuevas necesidades y perspectivas de la población, la *Open University*, creada en 1967 en Londres, Inglaterra se considera pionera por desarrollar un sistema de enseñanza abierta.

A partir de ese nuevo concepto se fue generalizando la aplicación de la educación abierta a diferentes niveles y países, en el caso de América Latina se utilizó en primera instancia para combatir el analfabetismo, posteriormente el sistema abierto cambia durante las diferentes épocas por las que atraviesa cada país, obedeciendo a sus necesidades, políticas y formas de gobierno como en el caso de México, por ejemplo, el primer modelo de sistema abierto de enseñanza se da en 1973, con el acuerdo entre el Instituto Tecnológico de Monterrey, el Centro para el Estudio de Medio y Procedimientos Avanzados en Educación (CEMPAE) y la Secretaría de Educación Pública, cuyo proyecto propone, dentro del Instituto, ofrecer formación a estudiantes de preparatoria, con el objeto de mejorar la preparación de los alumnos que ingresan al mismo y también ofrecer oportunidades de estudio a personas que no pueden asistir a cursos regulares del nivel preparatoria. A partir de ello, se impulsa la creación de otras instituciones en apoyo a los diversos sistemas abiertos de enseñanza en los diferentes niveles de

educación, que en forma general están conformados bajo los mismos lineamientos y componentes de los primeros sistemas abiertos de enseñanza, por mencionar a algunos: primaria intensiva para adultos, secundaria abierta, sistema de enseñanza abierta en el Colegio de Bachilleres, sistema de educación tecnológica, sistemas abiertos de CONALEP, sistemas abiertos de la UNAM, etc.

Después de haber apuntado en forma general, tanto las características como el establecimiento y expansión del sistema abierto de enseñanza, fue de suma importancia delimitar el objeto de mi investigación. El programa de Preparatoria Abierta en la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal de la Delegación Cuauhtémoc en la ciudad de México, se crea en 1990, aunque debido a la falta de usuarios se cancela a fines de 1993, sin embargo con el propósito de que los usuarios realizaran estudios de bachillerato en tiempos y espacios acordes a sus necesidades se autoriza un programa sabatino, dando inicio en Agosto de 1993, el cual sigue en vigencia cubriendo un horario de 9:00 a 15:00 hrs, para la impartición de asesorías, aplicación y trámites de exámenes. Dentro de las características específicas del programa de preparatoria abierta retomaré las siguientes: desarrollar en el adulto el interés y la capacidad para adquirir conocimientos, habilidades y aptitudes que le permitan continuar preparándose en otros niveles subsecuentes de educación; fomentar el autodidactismo utilizando como medida de apoyo el material educativo, que para algunas materias consta de libros de texto y cuadernos de trabajo (cuyos contenidos académicos son exclusiva responsabilidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; editados por la S.E.P.) y mediante las asesorías grupales e individuales; además de otorgar certificados de igual validez que los de la modalidad escolarizada. En lo que se refiere al Plan de Estudios de la Preparatoria Abierta, comprende 33 materias distribuidas en seis semestres dividido en dos fases "A" y "B". Los tres primeros semestres corresponden al tronco común y, a partir del cuarto, el programa se divide en tres áreas optativas: Humanidades; Ciencias Administrativas y Sociales y Ciencias Físico-Matemáticas; de las cuales se elige la correspondiente a la carrera que se desea estudiar

posteriormente. Cabe recordar que tanto para el tronco común, como para las distintas áreas es requisito indispensable acreditar la materia de inglés, la cual se divide en ocho niveles. En este trabajo me concentraré en el tercer nivel. En el segundo capítulo partiendo de una imagen general de la materia de inglés pude adentrarme en las especificidades de la asignatura de Inglés III. Uno de los objetivos, señalado en la introducción del libro de inglés I, es identificar el libro de texto como un material didáctico favorable para la adquisición de la lengua inglesa. Asimismo nombra algunas consideraciones de tipo general sobre el inglés en comparación con el español, y ciertas indicaciones sobre la organización y manejo del texto. En lo que se refiere a la confrontación de las dos lenguas indica que el inglés y el español son lenguas distintas e independientes una de la otra por lo que afirma que para aprender inglés efectivamente es necesario evitar la interferencia del español; uno de los recursos que sugiere el texto es la práctica, es decir la realización fiel de los ejercicios del mismo y su repetición constante hasta poder lograr el proceso de automatización.

En el caso del libro de inglés III propone nuevamente la memorización del vocabulario y la automatización de las estructuras, aunque le otorga más importancia a éstas para este nivel. El texto está compuesto de ocho unidades; cada unidad contiene dos módulos que marcan los objetivos específicos, contenidos, ejercicios de autoevaluación y respuestas a los ejercicios. Incluye por primera vez en este nivel los ejercicios tipo ensayo, entendidos como lecturas de comprensión cuyos hechos y personajes corresponden a los pueblos de habla inglesa; debido a la falta de conocimientos de algunas estructuras sugiere el uso de un diccionario para estas últimas. Además sugiere al usuario que cuente con una persona que le sirva de modelo para que imite su pronunciación y adquiera fluidez. Finalmente, pretende que los usuarios identifiquen la lengua inglesa como herramienta útil para abrirse un campo de posibilidades, es decir, de comunicación directa, de multiplicidad de lecturas, de diferentes tipos de manifestaciones artísticas y de mejores oportunidades de trabajo. Sin embargo, el éxito obtenido en la tarea de enseñanza-aprendizaje del inglés III, no ha sido todo lo rotundo que se

esperaba pues a partir de una gráfica, elaborada por el coordinador del programa sabatino, que muestra las materias Fase A presentadas de Enero a Octubre, se identifican once exámenes acreditados y diecinueve no acreditados marcando el porcentaje de 36.6% y 63.3% de un total de treinta y por ello surge la preocupación de la institución por descifrar las causas posibles de este porcentaje elevado de reprobación en la materia de inglés III y debido a esta problemática elijo investigar las circunstancias que afectan dicho proceso. De esta manera una vez revisado el contenido del libro de texto consideré pertinente delimitar como objeto de estudio de mi trabajo: entender las concepciones de aprendizaje a las que responde dicho texto para entonces realizar una síntesis de las diferentes corrientes que expliquen el aprendizaje de una segunda lengua y proceder a un análisis.

Por ello en el capítulo tres planteo varias teorías de la adquisición y aprendizaje de una lengua. A lo largo del capítulo tres, pudimos observar que la enseñanza de inglés como lengua extranjera ha sido un proceso que ha ido modificándose y transformándose a través de la historia, por ejemplo la Teoría de B.F. Skinner sobre el aprendizaje de una segunda lengua, influenciada por los principios conductistas, desarrolla el método audiolingüístico, en el cual la finalidad primordial era crear en el individuo hábitos de lenguaje con los que respondiera de manera automática e inconsciente por medio de la memorización de determinadas estructuras y vocabulario sin recurrir al análisis o comprensión profunda del funcionamiento del lenguaje.

Por otra parte la Teoría de Noam Chomsky sobre el aprendizaje de una segunda lengua revolucionó el campo de la lingüística, debido a que delinea la distinción entre la competencia lingüística, o sea, el conjunto de conocimientos (producción y comprensión de oraciones) que posee el hablante-oyente de una lengua, y la actuación lingüística, o sea, el hablar concreto, el uso que hacen los hablantes de esa competencia lingüística que poseen; asimismo distingue la especie humana de las demás especies animales porque la capacidad para hablar

de los humanos está genéticamente determinada, además de que la lengua se define por la estructura sintáctica.

Otro enfoque que produjo cambios notables en el área de la enseñanza de una lengua fue el comunicativo, reconociendo a la lengua como un sistema que tiene como finalidad la comunicación, y cuyas estructuras, funciones, nociones, y temas estarán guiados por las necesidades del sujeto.

Igualmente al reconocer que el aprendizaje de los individuos no está determinado únicamente por estímulos del medio ambiente sino por la interpretación que el sujeto hace de los mismos basándose en sus estructuras mentales de conocimiento general, surge entonces entre otras teorías cognoscitivistas la del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

La perspectiva cognoscitiva considera al individuo como un ser mentalmente activo que es capaz de procesar, almacenar y recuperar la información que obtiene del medio que le rodea. Así, el estudiante se percibe como un agente consciente y responsable de su propio proceso de aprendizaje que puede organizar e integrar en su estructura cognoscitiva interna, la información nueva que está aprendiendo.

Ausubel señala que, a partir de que la estructura cognoscitiva de cada individuo es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos. Por ello, los resultados del aprendizaje significativo dependen tanto del material que se va a aprender como de la naturaleza de la estructura cognoscitiva del sujeto en particular. Así no basta con que el nuevo material sea intencionalmente relevante para el individuo, sino que además es necesario que ese tipo de contenido ideativo, exista en la estructura cognoscitiva del sujeto en particular; por ello en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, este proceso consiste en establecer equivalencias representativas entre los símbolos del idioma extranjero que se pretende adquirir y sus contrapartes significativas ya

determinadas en el lenguaje materno así como la comprensión de mensajes del otro idioma mentalmente reelaborados en la lengua natal. Por lo tanto la lengua materna participa en el aprendizaje de un idioma extranjero ejerciendo una influencia natural e incluso conveniente en dicho proceso.

La última propuesta teórica que incluí para este trabajo fue la Teoría de Stephen Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua. Krashen, propone un modelo teórico que intenta describir y explicar el proceso de adquisición de lenguas extranjeras basándose en cinco hipótesis que describen la manera en que los individuos desarrollan habilidades para aprender un idioma. La primera hipótesis es aquella que explica la diferencia entre adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con Krashen, aquellos sujetos que adquieren una lengua extranjera, asumen las reglas del lenguaje de manera inconsciente, mientras que aquellos que la aprenden, construyen un conocimiento consciente acerca de la reglas del lenguaje. La segunda hipótesis se refiere al orden natural de adquisición del lenguaje. Establece que los adultos adquieren las estructuras gramaticales de una lengua extranjera determinada en un orden predecible, es decir que existen similitudes entre los adultos en cuanto al orden en que adquieren las diferentes estructuras que componen el lenguaje. La tercera hipótesis es la llamada hipótesis del monitor en la que el autor explica la función que tienen el conocimiento consciente de las reglas del idioma, describiendo que este tipo de conocimiento únicamente ayuda al adulto haciendo una función de "editor mental" con el cual corrige conscientemente lo que este dice o escribe ya sea antes o después de haberlo producido, pero en ningún caso durante la ejecución de sus expresiones. La cuarta hipótesis de "entrada" (*input*) se refiere a la manera en que el sujeto interioriza el idioma a través de la lectura y de la recepción auditiva del mismo, es decir que el adulto debe primero estar expuesto al idioma a través de ejercicios auditivos y de lectura para después comenzar a hablarlo. La quinta hipótesis es la del filtro afectivo, la cual establece que en circunstancias de tensión o presión, los sujetos tienden a desarrollar actitudes negativas que se transforman

en un filtro afectivo que puede llegar a bloquear los procesos mentales evitando que la "entrada" de comprensión del lenguaje se lleve a cabo.

Una vez que fueron explicados los distintos enfoques y teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una lengua realicé un análisis de la problemática de la asignatura de inglés III contenido en un cuarto capítulo. Del cual retomaré las ideas sobresalientes que a mi juicio podrían dar respuesta a la problemática planteada.

Anteriormente reconocimos que los libros de texto para la materia de inglés I a inglés VI constituyen el medio básico para que el usuario que asiste al programa sabatino de Preparatoria Abierta de la Dirección Gral. De Admón. y Desarrollo de Personal logre su aprendizaje, por lo tanto el análisis de los contenidos de éstos fueron los que cobraron interés para identificar el problema fundamental y dar posibles respuestas a éste.

A pesar de que en los textos no son explicitados los conceptos teóricos a los que responden, puedo argüir, a partir de las teorías revisadas y del análisis mismo, que los libros fueron orientados hacia un *método audiolingüístico* recordando que éste se ve influenciado por la teoría de aprendizaje de una segunda lengua de Skinner. Sin embargo este tipo de aprendizaje resultaría suficiente hasta los niveles de inglés I y II porque el usuario quizás ha interiorizado reglas de construcción de frases similares y sencillas a través de la memorización, pero existiría un punto de quiebre al iniciar el nivel de inglés III, debido a que el adulto se enfrenta a otro tipo de ejercicios y contenido, por ejemplo los de Ensayo Restringido, donde se plantean temas o preguntas al estudiante para que desarrolle, dándole lineamientos para encauzar su respuesta delimitando los elementos que deben estar contenidos en ésta, un claro ejemplo serían los ejercicios de comprensión de lectura. En este tipo de ejercicios no es suficiente haber memorizado la estructura gramatical debido a que el usuario al tratar de elaborar sus propias respuestas quizás alguna de sus oraciones podría significar otra cosa diferente de lo que se le esté preguntando. O bien en los ejercicios de

conversación, que sugieren al usuario estudiar los esquemas de entonación por medio de la imitación de una persona que sirva como modelo para reproducir los sonidos y la memorización de cada una de las conversaciones además de su dramatización. Para este tipo de práctica al adulto le resultaría complejo memorizar una conversación si los conceptos que en este caso pueden ser eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes, no son comprendidos y relacionados con la estructura cognoscitiva que éste posee.

De acuerdo a lo anterior, la dirección y metodología del libro de inglés III resulta no ser la más idónea para que el adulto alcance su cometido. Por ello sería conveniente evaluar la posibilidad de organizar grupos de discusión que pudieran analizar y proponer un giro nuevo para los contenidos del libro de texto de inglés III y de los niveles siguientes. Proponer a los asesores de la materia de inglés del programa de Preparatoria Abierta en la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal de la Delegación Cuauhtémoc, la labor de generar la disonancia cognitiva suficiente para facilitar que el adulto abriera más ventanas hacia el aprendizaje, por ejemplo, en el nuevo milenio en que nos encontramos se está produciendo una auténtica revolución, sobre todo desde la aparición de Internet, pues este puede ser usado como una herramienta para enriquecer el aprendizaje del idioma inglés, porque proporciona el libre acceso a libros, revistas, periódicos. Asimismo, se puede encontrar material de apoyo sobre diferentes temas, ejercicios de gramática, vocabulario, programas de software, etc., que pueden ser usados por el adulto con el fin de mejorar su aprendizaje de una segunda lengua.

Por otra parte, informar al adulto del análisis realizado con la finalidad que utilice otros métodos que le permitan lograr mejores resultados.

De cualquier manera, la enseñanza de inglés como lengua extranjera es aún un proceso educativo inacabado que debe desarrollarse y mejorarse a través de los estudios y análisis de los teóricos lingüistas, psicólogos, educadores,

pedagogos, etc., Por ello como pedagoga tendré la tarea de seguir creando, innovando, experimentando, comparando y aportando elementos teóricos y prácticos que ayuden a ampliar y a mejorar el conocimiento actual existente acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

APÉNDICE

En el apartado llamado **instrucciones**, señalado anteriormente como una serie de lineamientos que le permiten al usuario del sistema abierto un acceso comprensible del contenido del libro, se describen conforme a las dos secciones básicas y algunas de las complementarias ya mencionadas. Considero por ello pertinente nombrarlas por separado, es decir siguiendo la misma división que se marca en el texto.

Para la primera sección básica llamada *estructura*, supone cuatro pasos fundamentales que debe seguir el que utiliza el texto:

“1º. Leer cuidadosamente y entender para qué le va a servir en la lengua la estructura que se le propone.

2º. Analizar los ejemplos y los dibujos que los ilustran para ver cómo se ordenan las palabras y cuál es el mensaje que transmiten.

3º. Corroborar con el cuadro de resumen y con el esquema estructural correspondiente, si entiende de qué elementos consta la estructura en cuestión y cómo se ordenan. Debe recordar que los esquemas estructurales no son más que medios para entender cómo se componen las oraciones y que sólo sirven como punto de apoyo mientras se internalizan y automatizan esos esquemas, como ha ocurrido con los de la misma lengua materna, para lo cual serán indispensables los ejercicios de aplicación dados para cada punto de estudio.

4º. Leer cuidadosamente las instrucciones de realización de cada ejercicio y ejecutarlo según ellas. Al terminar, cotejar sus respuestas con las que se dan para el caso en las Hojas de Respuestas al final de cada Unidad. Nunca debe recurrir a las respuestas dadas para saber cómo debe realizar cada ejercicio, sino en casos extremos y en forma limitada.”³

Los pasos a seguir que señala para el aprendizaje del *vocabulario*, son:

³ ARGÜELLES, Ma. Del Rosario, “SEP Preparatoria Abierta, Inglés III Tercer Semestre”, México, 1994 p.12

"1º. Identificar qué tipo de palabras se está proponiendo en cada punto de estudio de vocabulario, y qué función tienen dentro de las estructuras oracionales.

2º. Memorizar el vocabulario propuesto, con sus significados. Si se trata de frases, memorizarlas como tales, en bloques. Poner especial atención a los puntos de dificultad, que generalmente resultan de lo diferentes que son las palabras y frases correspondientes en español.

3º. Realizar los ejercicios propuestos en la forma que se ha dicho antes para los de estructuras y cotejarlos con las respuestas dadas al final de la Unidad correspondiente."⁴

En el caso de las secciones complementarias marca ciertos lineamientos para solo dos de éstas, la *pronunciación* y la *lectura de comprensión*. Para la primera propone:

"1º. Estudiar los dibujos con que generalmente se presentan los diferentes sonidos para ver cómo se conforma la cavidad bucal para pronunciarlos y cuál es la posición relativa de la lengua.

2º. Apoyarse para la mejor interpretación de lo anterior en la descripción oral que se da en el Apéndice 1 del libro de Inglés Unidades I a VIII para cada sonido.

3º. Recurrir a una persona que hable inglés bien para que pronuncie cada una de las palabras propuestas, empezando por las que se presentan como pares en contraste, que sólo difieren en un sonido, que es el estudiado en cada caso. Tratar de distinguir perfectamente dicho sonido y luego de repetir cada palabra en la imitación más exacta posible del modelo, en especial el sonido que se está practicando.

4º. En el caso de falta de modelo al cual imitar, buscar entre las palabras propuestas alguna o algunas que ya sea familiar, recordar cómo se han oído

⁴ *Ibidem*. pp. 12, 13.

pronunciar y luego tomarla(s) como modelo para pronunciar las demás, siempre con atención a qué sonido es precisamente el que se está practicando.²

En el caso de la segunda, menciona que para obtener mayor provecho de las *lecturas de comprensión*, debe seguir el siguiente procedimiento:

1º. Si se cuenta con la ayuda de una persona que hable bien inglés, pedirle que lea en voz alta el trozo histórico o la biografía de que se trate (si no se tiene este tipo de ayuda, el alumno procurará leer el mismo en voz alta y en forma continuada).

2º. En esta primera lectura subrayará todas las palabras y expresiones que no entienda.

3º. Investigará el significado de las palabras y expresiones que no entienda, de preferencia en un diccionario.

4º. Hará una segunda lectura en la que ya captará, por lo menos en sus líneas generales, el sentido de lo que está leyendo.

5º. Contestará las preguntas al final de cada lectura, todas hechas de tal manera que para responderlas se pueden utilizar las frases mismas del texto, si acaso con ligeras variantes.³

Finalmente dentro de este mismo apartado llamado **instrucciones**, indica tres puntos a seguir con relación a los objetivos:

1º. Leerlos detenidamente para entender qué realizaciones supone cada uno de ellos.

2º. Correlacionar los puntos de estudio dentro de cada módulo con el objetivo al que se refieren.

3º. Revisar al final de cada unidad si se han cumplido los objetivos que en ella se proponen, lo cual puede hacerse en buena parte por la ejecución de los ejercicios de aplicación libre.

² Ibidem. pp. 12,13

³ Idem.

Una vez explicado el contenido del cuarto apartado procederé a definir el siguiente nombrado **unidad temática**, entendida como la forma de organizar los contenidos educativos de la materia de Inglés III, de tal manera que cada uno de estos abarque un gran tema en particular. Cada unidad contiene: objetivos generales, introducción, dos módulos, contenido y ejercicios, ejercicios de autoevaluación, paneles de verificación y actividades complementarias. Debido a lo extenso de cada unidad, además de que el orden y la manera de enunciar sus contenidos son los mismos y únicamente difieren los temas que se contemplan en cada una de ellas, considero prudente ejemplificar solo una de éstas con el fin de poder tener una idea más clara del desarrollo que se sigue. Los contenidos que cito a continuación son retomados de la unidad XXI.

"Objetivos generales: Son los enunciados que presentan los objetivos que se espera lograr alcance el usuario al término de una unidad. Al terminar de estudiar la Unidad XXI, el alumno:

1. Estructurará oraciones afirmativas, e interrogativas para indicar con qué actitud: agrado, anhelo, disgusto, determinación, etc., o en qué momento de su desarrollo: iniciación, continuación, terminación, etc., se enfrenta la realización del hecho verbal.
2. Estructurará oraciones afirmativas para indicar con qué actitud o en qué momento de su desarrollo se enfrenta la *no* realización del hecho verbal.
3. Estructurará oraciones negativas para indicar que no se enfrenta con cierta actitud o en cierto momento de su desarrollo la realización del hecho verbal.
4. Estructurará oraciones afirmativas, negativas e interrogativas indicando potencialidad, obligación, permiso, etc., de enfrentar la realización o no realización del hecho verbal con cierta actitud o en cierto momento de su desarrollo.

5. Estructurará respuestas breves a las preguntas formuladas según los puntos 1 y 4.
6. Utilizará con el significado que en esta Unidad se indica, las palabras ABOUT, AROUND, AGAINST, DOWN, INTO, OFF, THROUGH, TOWARD, UP y UPON.
7. Utilizará las palabras ABOUT, TO (IN ORDER TO), y UPON con infinitivos las dos primeras y con gerundios o sustantivos la última, para integrar frases adverbiales.
8. Memorizará con sus significados las combinaciones de verbos y adjetivos con preposiciones que se presentan en esta Unidad.
9. Realizará las actividades complementarias de esta Unidad: pronunciación de (r) – escrita r y wr -, conversación, traducción y lectura de comprensión.
10. Realizará los ejercicios de aplicación libre que se le sugieren.”⁴

Un segundo aspecto que se contempla en el contenido de dicha unidad es la introducción, la cual enuncia una descripción general de los temas a tratar en ésta y de la que hago cita.

“Introducción: Incluye la sección de pronunciación, de estructuras y de vocabulario.

Sección de pronunciación.- El sonido (r), con sus dos escrituras: r y w, no ofrece mayor dificultad a un hispano hablante. Habrá de poner atención solamente a no pronunciar la w en las palabras que empiecen por wr.

Sección de estructuras.- En realidad en esta Unidad se trata de una modificación de las estructuras afirmativas, negativas e interrogativas ya vistas, pero solamente por lo que respecta al verbo. En lugar de un solo verbo, con auxiliares en ciertos casos, tenemos una combinación verbal, también con auxiliares en ciertos casos, constituida por un verbo que señala con qué actitud o

⁴ Ibidem.p.251

en qué momento de su desarrollo se enfrenta la realización de una acción, más el verbo que nombra dicha acción. Hay que observar bien que el primero va conjugado en la forma que lo demande la estructura correspondiente, mientras que el segundo sólo puede ir en su forma de infinitivo con TO (TO – Vinf) o en gerundio (gV – ing).

Si se domina ya para este punto, como debe ser, la conjugación de los verbos comunes, no habrá ninguna dificultad en conjugar los verbos que señalan con qué actitud o en qué momento de su desarrollo se considera la acción verbal. Lo importante y necesario será reconocer cuáles son estos verbos y si al verbo que les sigue le imponen la forma de infinitivo o de gerundio. Siempre el verbo que indica actitud o momento de desarrollo de la acción precede al que señala ésta y ambos van precedidos por el auxiliar, si lo hay. A veces hay que combinar dos verbos de actitud. Es necesario saber cuál afecta a cuál, para colocar aquél en la primera posición. Este será el conjugado. Todos los demás irán en forma de infinitivo con TO o de gerundio.

Sección de vocabulario.- El vocabulario de esta Unidad no ofrece mayor dificultad. Solamente requiere atención a los matices de significado y al contexto en que aparece, y desde luego hay que memorizarlo.”⁵

Cabe hacer notar que para las Secciones de Conversación, Traducción y Lectura de Comprensión no señala ninguna instrucción especial. Posterior a la Introducción se enumeran los objetivos específicos o metas a las que el usuario debe llegar una vez concluido cada módulo. La Unidad XXI está integrada por los módulos 9 y 10. Debido al vasto contenido de los mismos y teniendo como objetivo la observación gráfica de estos, a continuación sólo cito el módulo No. 9.

“Módulo No. 9 – Objetivos específicos: Al terminar de estudiar éste módulo, el alumno:

⁵ Ibidem, p.252

1. Reconocerá qué verbos denotan la actitud con que se enfrenta la realización o no realización de una acción; Ejs. AVOID, ENJOY, LIKE, PREFER, ETC.
2. Reconocerá qué verbos señalan un momento del desarrollo de una acción: Ejs. CONTINUE, FINISH, START, ETC.
3. Distinguirá cuáles verbos de los dos grupos anteriores determinan que el verbo al que acompañan vaya en su forma de infinitivo o en su forma de gerundio.
4. Memorizará con su significado, y con la forma que imponen el verbo que les sigue, por lo menos los siguientes verbos: agree, decide, expect, hope, intend, learn, need, plan, refuse, want – to – Vinf. Avoid, consider, deny, enjoy, finish, mind, stop – Ving. Begin, continue, dislike, forget, hate, like, love, neglect, prefer, regret, start, try – to – Vinf o V-ing.
5. Estructurará oraciones afirmativas para indicar con qué actitud o en qué momento de su desarrollo se enfrenta la realización de una acción: Ejs. JOHN WANTS TO GO TO NEW YORK WITH US, I STOPPED WRITING LETTERS.
6. Formulará oraciones de estructura afirmativa para indicar con qué actitud o en qué momento de su desarrollo se enfrenta la no realización de la acción. Ejs. HELEN WAS TRYING NOT TO LAUGH, WE CONSIDERED NOT OPENING THE PACKAGES THEN.
7. Estructurará oraciones negativas para indicar que no se enfrenta la realización de una acción con una cierta actitud o en un cierto momento de su desarrollo, Ejs. WE DIDN'T INTEND TO LEAVE EARLY, YOU WON'T NEED TO BUY ANOTHER,

SHE ISN'T PLANNING TO VISIT ITALY, I'M NOT GOING TO REGRET HELPING THEM.

8.

Estructurará oraciones para expresar que se tiene o no se tiene potencialidad, obligación, permiso, etc., de enfrentarse con cierta actitud o en cierto momento de su desarrollo a la realización de una acción. Ejs. *YOU SHOULD TRY TO STUDY MORE, YOU MUST PROMISE NOT TO LEAVE NOW, ONE SHOULDN'T EXPECT TO RECEIVE FREE PROFESSIONAL SERVICES.*⁶

Por otra parte al referirme a los ejercicios y contenido, había mencionado que los primeros son llamados también prácticas y representan una serie de acciones que promueven en el usuario la ejercitación de la información recién aprendida. En cuanto al segundo expone información enmarcada en rectángulos misma que el estudiante del sistema abierto deberá asimilar, además de ejemplificarla con esquemas estructurales. Por lo general primero se enuncia el contenido y posteriormente los ejercicios, de igual forma reproduzco los que se localizan desde la página 274 a la 277 del libro de texto Inglés III.

⁶ *Ibidem*. pp.254, 255.

OBSERVE

YOU **MUST QUIT SMOKING**.

HE **MIGHT NEED TO WEAR IT**.

SHE **CAN'T LEARN TO SWIM**.

YOU **SHOULDN'T CONTINUE EATING CANDY**.

Para indicar si hay o no potencialidad, obligación permiso, etc., de tomar cierta actitud o cierta forma de enfrentamiento ante la realización o no realización del hecho verbal, se da en primer lugar el sujeto del que se trate, luego SIEMPRE, el verbo que indica potencialidad, obligación, permiso, etc., (si se trata de no potencialidad, no obligación, etc., se usará éste en su forma negativa), en tercer término viene el NOMBRE del verbo que señala la actitud o forma de enfrentamiento, o sea el infinitivo, sin ninguna modificación; al final el infinitivo con TO o el gerundio que expresan el hecho verbal.

YOU **MUST TRY NOT TO USE ALL YOUR STRENGTH AT THE BEGINNING**.

Si se trata de la no realización del hecho verbal, a la forma que expresa éste se antepone la partícula NOT.

YOU **SHOULD TRY NOT TO FORGET TO MAIL THE LETTERS**.(...MAILING...)

Pueden encadenarse varios verbos en esta estructura, siempre cuidando que el primero sea el de potencialidad, obligación, etc., en seguida el o los de actitud o forma de enfrentamiento al hecho verbal, teniendo en cuenta que el que va a la izquierda determina si el que te sigue va en forma de gerundio o de infinitivo, y por último el que señala la acción de que se trata. El verbo AFFORD generalmente se usa con verbos de potencialidad. El verbo HELP cambia de sentido cuando se usa con verbos de potencialidad en negativo como en las frases: I CAN'T HELP, I COULDN'T HELP que equivalen exactamente a I CAN'T AVOID, I COULDN'T AVOID, y como AVOID, exige que el verbo siguiente tenga la forma de gerundio: I CAN'T HELP DISLIKING EGGPLANT, I COULDN'T HELP NOTICING THE ERROR.

Dentro de estas estructuras, el verbo STAND siempre se usa con formas negativas de verbos de potencialidad, obligación, etc. CAN'T STAND, COULDN'T STAND con el sentido de CAN'T BEAR, COULDN'T BEAR, como en las frases: JOHN CAN'T STAND SEEING BLOOD, JOHN COULDN'T STAND WATCHING THE OPERATION.

21.5. Para indicar o no potencialidad, obligación, permiso, etc., de enfrentar con cierta actitud o en cierto momento de su desarrollo la realización o no realización del hecho verbal.

Esquemas Estructurales:

S + AUX + VAinf + TO + Vinf + (O) + (C)
gV-ing

S + AUX + NOT/N'T + VAinf + TO + Vinf + (O) + (C)
gV-ing

S + AUX + VAinf + NOT + TO Vinf + (O) + (C)

You **must quit smoking**.
Your lungs are congested.

Give him the coat. He **might need to wear** it in Chicago.
The weather is usually cold there this time of year.

She **can't learn to swim**. She is afraid of the water.
You **shouldn't continue eating** candy.
It makes you fat.

Remember! You **must try not to use** all your strength at the beginning.
Save some energy for the final turn.

You **should try not to forget to mail** the letters.(...mailing)

Ahora bien, cada módulo contiene ejercicios de autoevaluación conformados por una serie de reactivos, los cuales solo fueron enunciados con

anterioridad, por ello considero imprescindible identificar los más significativos en cuanto a su forma, debido a que serán objeto de análisis posteriormente.

1.- De respuesta breve o completamiento. Se expresa una proposición incompleta o una interrogante y debe completarse con una palabra, frase, símbolo o dato específico.

Ejemplo:

"21.7.1 Complete las respuestas breves. Use todas las formas posibles.

3. Might we expect to see them tonight?

Yes, _____

Yes, _____

4. Would they rather quit polishing the silver?

No, _____

No, _____

5. Should we fear failing the final exam?

No, _____⁷

2.- De ordenamiento o jerarquización. Se presenta una lista de datos o elementos desordenados, a los cuales se les debe asignar un orden específico, de acuerdo con las instrucciones establecidas; el orden asignado puede ser cronológico, lógico, por rangos, etc. Se recomienda no anotar elementos de distinta naturaleza o distractores.

Ejemplo:

"21.5.1 Ordene cada grupo de palabras para estructurar una oración declarativa.

4. proceed – they – now – should – the report – to write.

5. trying – may – we – the answers – to find – keep.

_____⁸

⁷ Ibidem.p.287

⁸ Idem.

3.- De correspondencia o apareamiento. Se integran dos columnas paralelas de información en donde se deben establecer relaciones entre los elementos de los dos grupos. Este tipo de reactivos requieren de instrucciones muy claras; los elementos de cada serie deben guardar afinidad en su naturaleza, cuidando que sólo sea posible un tipo de relación.

Ejemplo:

"17.1.2. De los verbos que se encuentran en la columna de la derecha de cada grupo escoja el que complete la oración correspondiente y escríbalo en su forma correcta en el espacio en blanco.

- | | |
|---|--------------|
| 1. _____ the truth all the time requires
great courage. | wash
read |
| 2. I am grateful to you for _____ the
floor. | tell
lie |
| 3. I always enjoy _____ a good book. | sweep |
| 4. Fortunately, you are not good at _____. | |
| 5. _____ this woolen dress with hot
water was a mistake." ⁹ | |

4.- De Ensayo. A partir de una pregunta o indicación general el estudiante elabora su propia respuesta, ya que se mide la capacidad para manejar la información adquirida. Se utilizan básicamente para medir procesos de orden complejo, como el análisis, la síntesis y la evaluación. Dentro de los reactivos de ensayo se distinguen dos divisiones: a) Ensayo Abierto, donde se le presenta un tema al estudiante y éste lo desarrolla como desee. b) Ensayo Restringido,

⁹ Ibidem.p.32

donde se plantean temas o preguntas al estudiante para que las desarrolle y se le dan lineamientos para encauzar su respuesta, delimitando los elementos que deben estar contenidos en ella. Aunque cabe mencionar que para la materia de Inglés sólo se utiliza el segundo.

Ejemplo: "Lectura de Comprensión. Lea cuidadosamente el siguiente escrito y luego conteste las preguntas relacionadas con él.

THE ENGLISH *MAGNA CARTA*

One of the important documents in the struggle of men for their civil rights is the *Magna Carta* which a group of barons rebellious to the abuses of power of King John of England (1199-1216) forced him to sign in 1215. This charter was mainly to protect the rights of the feudal class and to curb royal arbitrary actions of power, but in chapter 39, it sets the basis for a significant social change: "No freeman in the realm shall be arrested and imprisoned, or dispossessed, or outlawed, or exiled, or in any way destroyed, unless by legal judgment of his peers and by the law of the land". Not all men were freemen at the time in England, but as they obtained their freedom, they acquired the rights granted by the charter...

Questions:

1. What is the *Magna Carta*?

2. When was the *Magna Carta* signed?

3. What does chapter 39 of the *Magna Carta* say?

4. According to the descriptions of historians, what was King John like?

10

¹⁰ Ibidem. pp.68,69

Paneles de Verificación: con anterioridad se definieron como las respuestas correctas de los ejercicios de autoevaluación que aparecen al final del contenido y los ejercicios de cada unidad, con el fin de que el estudiante del sistema abierto pueda comprobar por el mismo sus avances o deficiencias. Con el objeto de obtener una idea clara de ellos, presentaré las respuestas correspondientes a los ejercicios de autoevaluación ya enunciados.

"Módulo 10

21.7.1.

1. Might we expect to see them tonight?

Yes, **you (we) might**. Yes, **you (we) might expect to**.

2. Would they rather quit polishing the silver?

No, **they wouldn't**. No, **they would rather not**.

3. Should we fear failing the final exam?

No, **we shouldn't**.¹¹

"Módulo 9

21.5.1

1. proceed – they – now – should – the report – to write.

They should proceed to write the report now.

2. the law – breaking – you and Peter – fear – should.

You and Peter should fear breaking the law.

3. trying – may – we – the answers – to find – keep.

We may keep trying to find the answers.¹²

"Módulo 1

17.1.2.

1. **Telling** the truth all the time requires great courage.

2. I am grateful to you for **sweeping** the floor.

3. Fortunately, you are not good at **lying**.

4. **Washing** this woolen dress with hot water was a mistake.¹³

¹¹ Ibidem.p.315

¹² Ibidem.p.313

¹³ Ibidem.p.70

"Módulo 2

English MAGNA CARTA.

1. What is the *Magna Carta*? **It is one of the important documents in the struggle of men for their civil rights.**
2. When was the *Magna Carta* signed? **It was signed in 1215.**
3. What does chapter 39 of the *Magna Carta* say? It says : **no freeman in the realm shall be arrested and imprisoned, or dispossessed, or outlawed, or exiled, or in any way destroyed, unless by legal judgment of his peers and by the law of the land.**
4. According to the descriptions of historians, what was King John like? **He was cruel, vindictive, licentious, unscrupulous, faithless, capable or murdering his own nephew, to rule England himself.**¹⁴

El elemento final que conforma el apartado de unidad temática se refiere a las actividades complementarias. En donde a través de cuatro o cinco enunciados se proponen ejercicios que el alumno podrá realizar una vez aprendidas las estructuras. A continuación cito las enumeradas para la unidad XXI.

1. Expresar tres cosas que evitar hacer, tres cosas que espera hacer y tres que trate de hacer.
2. Expresar tres cosas que empieza a hacer y tres que deja de hacer a determinada hora todos los días.
3. Tratar de adjudicarse o adjudicar a una persona conocida, cada una de las actitudes o formas de enfrentamiento al hecho verbal indicadas por los verbos de la lista antes dada.
4. Señalar tres cosas que deba hacer, tres que debería disfrutar de hacer y tres que no puede considerar hacer.
5. Imaginarse que pregunta a un amigo qué cosas odia hacer, cuáles le encanta hacer y cuáles necesita hacer. Imaginarse que le pregunta qué puede rehusarse a hacer.¹⁵

¹⁴ Ibidem p. 78

¹⁵ Ibidem p. 321

Finalmente el último apartado llamado **complementos**, se localiza al final del libro de Inglés III, brindando los elementos adicionales para el aprendizaje del alumno del sistema abierto. Este se conforma del apéndice 1, apéndice 2 y esquemas estructurales.

En el apéndice 1 se enlistan algunos verbos y adjetivos comunes, con las preposiciones que normalmente llevan algunas frases idiomáticas de uso frecuente, ejemplo:

" VERBOS
account for
advise on
agree on / upon (something)
agree with (somebody)..."¹⁶

En el apéndice 2 se enuncian las estructuras y clave de símbolos empleados en el libro, ejemplo:

" + - elemento de enlace
/ - puede usarse en la estructura uno u otro de los elementos que aparecen separados por este símbolo.
Adj. – adjetivo o frase adjetiva.
Adv. – adjetivo o frase adjetiva..."¹⁷

Los esquemas estructurales muestran la interpretación gráfica de cada estructura gramatical contemplada para cada unidad, ejemplo:

"10. THERE + be(3s) + (Det) + Nnc + Plexpr.
11. THERE + be(3s) + A/AN + Ns + Plexpr.
12. THERE + be(3p) + (Det) + Np + Plexpr..."¹⁸

¹⁶ *Ibidem.* p. 511.

¹⁷ *Ibidem.* p. 515.

¹⁸ *Ibidem.* P. 519.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMAGUER V, MARÍA DE LOURDES. Teorías Básicas del Aprendizaje. México D.F., Boletín de la FEP del D. F. Nueva Época No. 4, documento Federación de Escuelas Particulares del D.F., Abril-Mayo 2001.
- ARGÜELLES, MA. DEL ROSARIO. SEP Preparatoria Abierta, inglés III Tercer Semestre. México, 1994.
- AYALA AGUIRRE, FRANCISCO. La función del profesor como asesor. México, Ed. Trillas, 1998.
- BAEZA S, MA. EUGENIA. Antecedentes y Desarrollo de la Educación Abierta en México y América Latina. México, documento SUA, 1982.
- CAL, MARIO. Nuevas Tecnologías en Lingüística, Traducción y Enseñanza de lenguas. Santiago, Ed. Universidade de Santiago de Compostela, 2005.
- C. RICHARDS, JACK. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid, Ed. Española, 1998.
- GAGO HUGUET, ANTONIO. Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. México, Ed. Trillas, 1983.
- CHOMSKY, NOAM. El lenguaje y el entendimiento. Barcelona, Ed. Seix Barral, S.A. 1973.
- CIRIGLIANO, GUSTAVO. F. J. La educación abierta. Buenos aires, Ed. El Ateneo, 1983.
- COLL, CÉSAR. Psicología y currículum. España, Ed. Paidós Ibérica, S.A. 1987.
- CORDER, S. PIT. Error Analysis and Interlanguage. Great Britain, Oxford University Press, 1981.
- CORRIPIO, FERNANDO. Diccionario Práctico de Sinónimos y Antónimos, 21ª edición, México, Larousse, 1996.

DA SILVA G, HELENA. Temas sobre la Adquisición de una segunda lengua. 2ª edición, México, Ed. Trillas, 2005.

DAVIS, WHITE C, CRUZ. Lengua Extranjera. México, Ed. Macmillan, 1985.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. México, Agosto 31,1981.

DOCUMENTO BÁSICO. Apuntes del Primer Curso de Capacitación para Coordinadores de Zona, tema IV. Modalidad Escolar, Estructura y Funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos, Secretaría de Educación Pública (SEP), México 1977.

DOCUMENTO, Terminología de los Sistemas Abiertos de Educación en México, Secretaría de Educación Pública (SEP); Consejo Coordinado de Sistemas Abiertos, México 1981.

DOCUMENTO, Curso – Taller Diseño de los Materiales Didácticos del Sistema de Preparatoria Abierta, Secretaría de Educación Pública (SEP); Dirección Gral. Del Bachillerato de Sistemas Abiertos, México, D. F. Junio 1994.

DOCUMENTO SUA (Sistema Universidad Abierta). Mejor Educación para más información General. 5ª edición, México, Dirección General de Intercambio Académico, 1994.

ESPERÓN V, ARTURO. Los Sistemas Abiertos de Educación y la Educación de Adultos. Pátzcuaro, Mich. México, CREFAL.

FERNÁNDEZ, RIGOBERTO. La autogestión del alumno como factor determinante de su éxito académico. Caracas, en Coloquio Internacional sobre Diseño Instruccional y Evaluación en Educación a Distancia, Febrero 1987.

GAGNE, ROBERT M. Las condiciones del aprendizaje. México. Ed. Interamericana 1985.

GALLEGO BADILLO, RÓMULO. Discurso sobre constructivismo. México, Ed. Mesa Redonda Magisterio, 2001.

GONZALES NUÑEZ, J. DE JESUS. Et al. Dinámica de grupos, Técnicas y Tácticas. México, Ed. Concepto, 1978.

HARMAN, GILBERT. Sobre Noam Chomsky: Ensayos críticos. Madrid, Ed. Alianza, 1981.

HERNÁNDEZ H, PEDRO. Psicología de la Educación, Corrientes Actuales y Teorías Aplicadas. México, Ed. Trillas, 1996.

ISAIAS REYES, JESUS M. Educación de adultos. 4ª edición, México, Ed. Oasis, 1983.

JABONERO, MARIANO. Formación de adultos. Madrid, Ed. D.O.E, 1999.

KROTSCH BERTHOLD, PEDRO. Educación Permanente y la Crisis Educativa. México, Centro Nacional de Productividad A.C., 1979.

LEON, ANTONIE. Psicopedagogía de los adultos. Romeo Medina 5ª edición, México, Ed. Siglo XXI, 1982.

LITTLEWOOD, WILLIAM. Foreign and Second Language Learning. Great Britain, Cambridge University Press, 1984.

LITTLEWOOD, WILLIAM. La enseñanza comunicativa de idiomas. Great Britain, Cambridge University Press, 1998.

MACKENZIE, NORMAN. Enseñanza abierta. UNESCO, 1979.

MAQUEO URIARTE, ANA MARÍA. El español como L2 (Revisión histórica y búsqueda de una metodología) Tesis UNAM, 1983.

MUÑOZ LICERAS, JUANA. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid, Ed. Visor Lingüística y Conocimiento, 1992.

NERICI, IMIDEO G. Hacia una didáctica general dinámica. Ricardo Nervi. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1984.

NOT, LOUIS. Las Pedagogías del Conocimiento. México, Ed. FCE, 1983.

OCEANO UNO. Diccionario Enciclopédico Ilustrado Colombia 1989, 1ª edición.

PEREZ P, NORMAN, Los Materiales didácticos en los Sistemas Abiertos una revisión y perspectivas, en Memoria 3ª reunión de educación abierta, documento Secretaría de Educación Pública, 1991.

QUINTERO MÁRQUEZ, LISBETH. Hábitos de estudio. México, Ed. Trillas, 1993.

RICHARDS, JACK. Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition. London, Ed. Longman, 1974.

SACRISTÁN, GIMENO J. Comprender y Transformar la Enseñanza. 4ª edición, Madrid, Ed. Morata, 1995.

SALAZAR, IDOLISA. SEP Preparatoria Abierta, Inglés I Primer Semestre. México, SEP, 1983.

SÁNCHEZ P, AQUILINO. Hacia Un Método Integral en La Enseñanza de Idiomas. Madrid, Ed. Sociedad General Española de Librería, S.A. 1993.

SAUSSURE, FERDINAND. Curso de Lingüística general. Buenos Aires, Ed. Losada, 1945.

SEARLE, JOHN. La revolución de Chomsky en lingüística. Barcelona, Ed. Anagrama, 1974.

SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA. Técnicas Didácticas. UNAM Facultad de Filosofía y Letras.

SKINNER, B.F. Conducta Verbal. México, Ed. Trillas, 1981.

SURÓS B, JUAN. Semiología médica y técnica exploratoria. México, Ed. Salvat Editores, 1995.

USHER, R. La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. España, Ed. Morata, 1986.

VIGOTSKY LEV, S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Ed. La Pléyade, 1973.