

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AVENIDA DE  
MÉXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

LA ENSEÑANZA DE LAS CUATRO HABILIDADES PARA EL  
APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL COLEGIO DE  
BACHILLERES

INFORME ACADÉMICO  
POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS  
(LETRAS INGLESAS)

PRESENTA  
RUBÉN CABRERA JUÁREZ

ASESORA  
DRA. MA. DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ



Ciudad Universitaria, México, D. F. Enero de 2016.



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.



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.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

# ÍNDICE

	PÁG.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
A. La necesidad actual de una lengua extranjera. (Inglés).....	1
B. Estructura del informe .....	2
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>El Colegio de Bachilleres</b> .....	4
1.1. “Constructivismo”, modelo educativo del colegio de bachilleres.....	7
1.1.1 El enfoque psicogenético de Jean Piaget.....	8
1.1.2 El enfoque constructivista de David Paul Ausubel.....	10
1.1.3 El enfoque constructivista de Lev Vygotsky.....	12
1.1.4 La teoría del procesamiento humano de la información y la psicología instruccional como complementos de los enfoques constructivistas.....	14
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Las Cuatro Habilidades para el Aprendizaje de Inglés</b> .....	17
2.1 La comunicación oral: hablar y entender.....	20
2.2 La comunicación escrita: leer y escribir.....	23
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Las Cuatro Habilidades para el Aprendizaje de Inglés en El Colegio de     Bachilleres</b> .....	29
3.1 Mi labor docente en el colegio de bachilleres.....	31
<b>CONCLUSIONES</b> .....	47
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	49
<b>MESOGRAFIA</b> .....	52
<b>ANEXOS</b> .....	53

# INTRODUCCIÓN

## **A. La necesidad actual de una lengua extranjera (inglés)**

Actualmente la necesidad de una lengua extranjera (inglés) es de suma importancia en casi todos los aspectos de nuestra vida ya que cada día se emplea más en todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano. El inglés es la herramienta que nos permite la comunicación oral y escrita con personas de otros países, además si consideramos que vivimos en un mundo moderno en donde día con día se dan a conocer nuevos avances tecnológicos que implican tener los conocimientos necesarios del idioma para acceder a dichos avances, aprender inglés se vuelve entonces indispensable.

Hoy en día y de acuerdo con Jack C. Richards (1998) en su libro “Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas”, “el inglés es la lengua extranjera más ampliamente estudiada en el mundo, además es la lengua dominante en la educación, el comercio y la religión como lo fue hace más de quinientos años el Latín” (p. 9).

En México, la importancia de la lengua inglesa se encuentra ligada al desarrollo de nuestra vida profesional actual. Cuando una persona hace una solicitud de empleo es de suma importancia mencionar el nivel de inglés que maneja, ya que el trabajo será para aquella persona que se encuentre mejor preparada, cuente con mayor experiencia y tenga un buen nivel de inglés o de cualquier otra lengua extranjera. Actualmente el inglés es el idioma oficial en casi todas las relaciones de negocios, eventos políticos, diplomáticos, científicos, de salud y sociales; por lo tanto es necesario que las personas que se desenvuelvan en estos ámbitos tengan un buen conocimiento del mismo.

Sin embargo, al ser una lengua extranjera, existen ciertos factores que influyen en el aprendizaje de la misma. Un factor que influye directamente en la enseñanza de la lengua inglesa en México, es que la mayor parte de nuestra población asiste a escuelas públicas y a pesar de que ya se incorporó la asignatura en los niveles de preescolar y primaria a través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), no todas las escuelas cuentan con esta asignatura. Así su primer acercamiento al estudio del inglés lo tienen hasta llegar a la secundaria, en donde desafortunadamente, en tres años no se obtiene el conocimiento

suficiente del idioma para enfrentarse a la problemática que implica el idioma inglés a nivel bachillerato, superior y profesional.

Otro factor que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa es que los alumnos a la edad en la que estudian la secundaria y el bachillerato, están en la etapa más difícil, la adolescencia. En esta parte de su vida aún no entienden o no se dan cuenta que en la actualidad es importante y necesario utilizar una lengua extranjera como el inglés para desarrollarse en su vida académica y profesional. A pesar de que casi todo lo que se encuentra a su alrededor y es de su interés, actualmente está en inglés: los videojuegos, las películas, la música que escuchan todos los días, las instrucciones para usar algunos aparatos electrónicos e inclusive la información que encuentran en las redes sociales o las personas con la cuales interactúan y se comunican a través de ellas, utilizan el inglés.

## **B. Estructura del informe**

El presente informe académico nos habla de la metodología de enseñanza que se utiliza en una de las instituciones educativas descentralizadas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel bachillerato, el Colegio de Bachilleres (COBACH), y de cómo, debido a las necesidades de los alumnos y a la importancia actual del idioma, ha evolucionado dicha metodología pasando del uso de una sola habilidad (*reading*) al uso de las cuatro habilidades de la lengua inglesa (*reading, writing, listening and speaking*).

En el capítulo 1, hablaré del modelo educativo del colegio de bachilleres, de los diferentes enfoques en los que se basa su modelo constructivista y de cómo unidos favorecen el aprendizaje significativo de los alumnos a través de la construcción de su propio conocimiento. Uno de estos enfoques es el psicogenético de Jean Piaget, quien nos habla de la asimilación y la acomodación de las estructuras cognoscitivas de una persona para llegar a un equilibrio. Piaget considera que una persona está en constante desequilibrio, es decir, que se enfrenta a cada momento a situaciones que lo hacen cambiar o crear nuevas estructuras para lograr el equilibrio. Otro enfoque es el de asimilación y aprendizaje significativo de David Paul Ausubel, el cual es muy parecido al enfoque de Piaget, pero con la diferencia que Ausubel habla de un aprendizaje significativo que se obtendrá en un contexto social. La psicología sociocultural de Lev Vygotsky, que nos habla precisamente del aprendizaje donde

el alumno puede aprender por si solo en una interacción social. Todo lo anterior se complementa con la teoría del procesamiento humano de la información y la psicología instruccional, las cuales nos hablan de los factores que influyen en los conocimientos del alumno para lograr el aprendizaje.

En el capítulo 2, hablaré de la importancia que tienen las cuatro habilidades para la adquisición de la lengua inglesa y de cómo la comunicación oral es necesaria en la misma medida que la comunicación escrita. Hablaré de los diversos métodos de enseñanza de las lenguas que han existido a través de los años, en donde algunos le daban más importancia a la parte gramatical, otros se basaban únicamente en la traducción de textos y otros se enfocaban en la memorización de palabras y la repetición de las mismas.

Finalmente en el capítulo 3, me enfocaré en cómo utilizo las cuatro habilidades (*reading, writing, speaking and listening*) para la adquisición de inglés en el Colegio de Bachilleres y de cómo a través de las actividades planteadas entorno a éstas los alumnos logran un aprendizaje significativo.

Es decir, hablaré de mi labor docente y de cómo utilizo los diferentes enfoques del modelo constructivista del colegio de bachilleres junto con la comunicación oral y escrita en un bloque temático de la asignatura de Inglés I para lograr el objetivo marcado en el plan de estudios de la asignatura que es: “utilizar la lengua en forma oral y escrita en los ámbitos personal, académico y laboral, que trasciendan al aspecto comunicativo de la lengua y que faciliten su integración a la sociedad” (COBACH, 2014, p. 6).

# CAPÍTULO 1

## El Colegio de Bachilleres.

El Colegio de Bachilleres (COBACH) es una Institución de Nivel Medio Superior descentralizada de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que imparte la modalidad de Bachillerato General. La Institución fue creada el 26 de septiembre de 1973 por decreto presidencial, inició sus funciones docentes en febrero de 1974 y contaba entonces sólo con 5 planteles: 1-El Rosario, 2-Cien Metros, 3-Iztacalco, 4-Culhuacán y 5-Satélite, ubicados en el área metropolitana de la Ciudad de México y únicamente contaban con la modalidad escolarizada. No fue sino hasta 1976 cuando el COBACH empezó a ofrecer el sistema abierto.

Actualmente el COBACH participa activamente en diversas organizaciones, forma parte de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) la cual es presidida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), también ha participado en el ‘Seminario de Formación y Actualización de los Orientadores Educativos’, que encabeza la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como en el ‘Grupo de Trabajo de Proyectos Especiales de la SEP’, entre otras. Hoy en día, el Colegio de Bachilleres cuenta con 20 planteles sólo en la ciudad de México, los cuales atienden a una población de más de 156,000 alumnos, que al egresar tienen la posibilidad de continuar una carrera en cualquier institución de nivel superior, tales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), El Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como algunas universidades particulares.

Para que los alumnos logren su objetivo de ingresar a algunas de las instituciones antes mencionadas, el Colegio de Bachilleres estructura en tres áreas de formación su plan de estudios: básica, específica y para el trabajo.

El área de formación básica tiene la finalidad de ofrecer a los estudiantes los elementos conceptuales y metodológicos fundamentales de diversas áreas como Matemáticas, Informática, Ciencias Naturales y Sociales, Lenguaje y Filosofía, que les permitan contar con los conocimientos, habilidades y actitudes para que en el futuro puedan obtener conocimientos más complejos y desempeñarse en actividades sociales. En esta área las asignaturas son de carácter obligatorio del 1º al 6º semestre.

El área de formación específica, tiene la finalidad de ofrecer a los estudiantes elementos conceptuales y metodológicos que les permita ampliar los aprendizajes del área de formación básica, para fortalecer sus conocimientos y habilidades; y por lo tanto, favorecer su formación y orientación vocacional. Estas asignaturas se cursan de 5° a 6° semestre y son de carácter optativo.

Finalmente, el área de formación para el trabajo, ofrece a los estudiantes los elementos necesarios para desarrollarse en un campo laboral específico. Las asignaturas de esta área están dosificadas entre los semestres del 2° al 6° y el alumno tiene la opción de tomar de 6 a 10 asignaturas. De este modo, tomando en cuenta todas las asignaturas presentadas en cada área de formación, el COBACH tiene como finalidad que sus egresados continúen sus estudios en una institución de nivel superior.

Al inicio de la gestión del director general, Jorge González Teyssier en el 2000, se contempló una revisión del plan de estudios. Teyssier propuso una reforma educativa para ayudar a mejorar la calidad educativa del Colegio de Bachilleres y así poder tener más egresados que pudieran competir al mismo nivel con los egresados de otras escuelas de nivel medio superior; tales como: C. C. H., Preparatorias de la UNAM y las vocacionales del IPN. Además, logró que la institución se convirtiera en una opción de prestigio o de renombre para los egresados de secundaria. La reforma integral del COBACH, consistió en la actualización del plan de estudios, con la única finalidad de mejorar la calidad de educación que ofrecía la institución y diferentes ajustes en las tres áreas que componían la estructura curricular.

Esta reforma curricular implicaba que los profesores se actualizaran y que a su vez con la actualización contribuyera a una mejor formación de los alumnos. Hasta junio del 2003, el avance de esta reforma constaba del mapa curricular del nuevo plan de estudios, la definición del perfil del egresado y del docente, los siete nuevos planes de estudio de las asignaturas de primer semestre y una estrategia de operación en una escuela guía. Posteriormente, entre 2006 y 2007, emprendió acciones para conformar un replanteamiento académico que diera respuesta al Acuerdo 442 de la (SEP), relativo al Marco Curricular Común y a los Acuerdos Secretariales que se emitieron posteriormente, que definen el marco normativo de la reforma académica emprendida por la institución. Finalmente, en el 2011 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se realizaron las

últimas modificaciones del marco curricular del colegio que en su plan de estudios, al cual con la nueva reforma lleva el nombre de “Documento Marco”, aparecen de la siguiente manera:

- El perfil de egreso se formuló sobre tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales.
- El Plan de estudios se mantuvo estructurado en tres áreas de formación: básica, específica y laboral, con las siguientes especificaciones: en el área de formación básica se ubicaron las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas; se organizó en cinco campos disciplinares: Lenguaje y Comunicación; Matemáticas, Ciencias Experimentales-Naturales, Ciencias Sociales y Desarrollo Humano. Las competencias disciplinares extendidas se ubicaron en el área específica y se agruparon en cuatro dominios profesionales con orientación propedéutica: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Económico-Administrativas y Humanidades y Artes. En el área de formación laboral, se colocaron las competencias profesionales básicas y el contenido se organizó en siete grupos ocupacionales: Recursos Humanos, Biblioteconomía, Contabilidad, Arquitectura, Turismo, Laboratorista Químico, Informática.
- Los programas de estudio se estructuraron a partir de cuatro elementos centrales que integran sus ejes articuladores y orientan un método propio del Colegio para desarrollar programas de estudio por competencias. Estos elementos son: las interrelaciones entre las competencias genéricas y disciplinares básicas y extendidas o genéricas y profesionales básicas; el núcleo temático, la problemática situada y los niveles de desempeño.

Con estas modificaciones, el colegio dio el paso definitivo a trabajar en todas sus asignaturas con un enfoque basado en competencias, es decir, planteó un modelo de enseñanza que incorpora el uso de conocimientos, habilidades, actitudes y valores dentro de problemáticas situadas para cada asignatura. De este modo, el COBACH planea satisfacer las necesidades y expectativas de sus alumnos además de aumentar sus aprendizajes y darles las

competencias para que logren un ingreso a nivel superior y un desempeño laboral exitoso. De acuerdo con el Documento Marco del Colegio de Bachilleres, el objetivo es mejorar la condición académica de alumnos y promover su permanencia e identidad en esta casa de estudios, en un entorno donde se sientan partícipes de sus propios procesos de cambio, en la comunidad de su plantel en un ambiente de reconocimiento y respeto a la diversidad de sus integrantes.

## **1.1. “Constructivismo”; modelo educativo del colegio de bachilleres.**

El Constructivismo provocó en los años 80 cambios en la metodología educativa, aportando “la importancia del aprendizaje relevante y significativo, centrado en el alumno y en sus necesidades e intereses personales o profesionales, de nuevo todo ello adaptable a las nuevas tecnologías” (Gaspar, 2005, p. 2).

Frida Díaz Barriga en su artículo “Enfoques de Enseñanza”, menciona que “la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la Psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría Ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la Psicología sociocultural Vygotskiana, así como algunas teorías instruccionales” (p. 2).

Nos dice que a pesar de que los autores de éstas se sitúan cada uno de ellos en diversos puntos teóricos, comparten que la actividad constructiva del alumno para obtener un aprendizaje significativo es de vital importancia. Además, considera que esta actividad cognoscitiva es el punto de partida para cualquier trabajo de aprendizaje escolar, siempre y cuando exista una interrelación social, es decir que el alumno trabaje en forma individual y grupal, dentro y fuera del aula.

En el artículo “Un vistazo al Constructivismo” Alejandra González Dávila (2001) nos explica que:

Esto implica que lo que un alumno aprende está filtrado por la cultura, el lenguaje, las creencias, la relación con los otros compañeros, la relación con el maestro, el asesoramiento continuo y los conocimientos previos. El protagonismo de la interacción social privilegia el trabajo colaborativo, de manera que el constructivismo dialéctico puede interesarse por el trabajo

modular, es decir, el diseño y realización de proyectos en los que se involucren diversas materias del currículo para intentar responder a ciertas problemáticas de la comunidad escolar y del entorno social inmediato.

Todo esto tiene la finalidad de hacer que los alumnos sean responsables de participar con su tarea individual en un proyecto en equipo propiciando la interacción social y el aprendizaje, tal y como señala Vygotsky en su explicación de la *zona de desarrollo próximo*.

Por lo tanto, se puede considerar que no podemos hablar de una teoría del constructivismo como tal, pero sí podemos hablar de aproximaciones que han sido adaptadas específicamente para la enseñanza de las lenguas extranjeras, las Matemáticas, la Historia, por ejemplo. El Constructivismo es una de las corrientes aplicada actualmente a la educación, pero de acuerdo a lo leído y a la experiencia personal, en la práctica es difícil ser totalmente constructivista, ya que las realidades en las escuelas son variadas y hay muchos factores que influyen para adscribirse totalmente a esta corriente.

El Colegio de Bachilleres (1994) plantea un modelo educativo basado en un paradigma constructivista ecléctico, que toma diversos enfoques para formar su propio modelo institucional y de los cuales hablaré más adelante. Éste concibe “el aprendizaje como un proceso continuo y evolutivo de construcción del conocimiento” (p. 29) en donde, a través de la práctica educativa, el alumno por sí mismo genera y construye su propio aprendizaje. Por otro lado el docente tendrá solamente la función de dirigir, orientar y regular el proceso. Así, se puede decir que el docente actúa dentro del modelo como “Planificador, organizador, expositor, orientador, coordinador y regulador” (Zarzar, 1993).

### **1.1.1 El enfoque psicogenético de Jean Piaget.**

De acuerdo con el manual de su modelo educativo, la postura constructivista del Colegio de Bachilleres se compone de las aportaciones de varias corrientes y autores asociados con la Psicología cognoscitiva. Frida Díaz Barriga (1989) enlista algunos de los enfoques tomados por el COBACH entre los que se encuentran “el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, el enfoque ausubeliano de la asimilación y el aprendizaje significativo, la Psicología sociocultural vygotskiana, algunas teorías instruccionales, entre otras” (p. 30).

A pesar de que todos ellos basan sus teorías en distintos enfoques, el Colegio se dio cuenta que comparten la importancia de que el alumno construya su propio conocimiento. Así, todas las asignaturas del plan de estudios del Colegio inician su trabajo en el aula con la intención de que el alumno sea quien tiene que construir su conocimiento mientras que el maestro se convierte en guía del proceso de aprendizaje del alumno.

Según el manual del modelo educativo del COBACH (1994) la Psicología cognitiva “concibe el aprendizaje como un proceso complejo, continuo y evolutivo con componentes estructurales de orden individual y social de gran relevancia y significatividad” (p. 92).

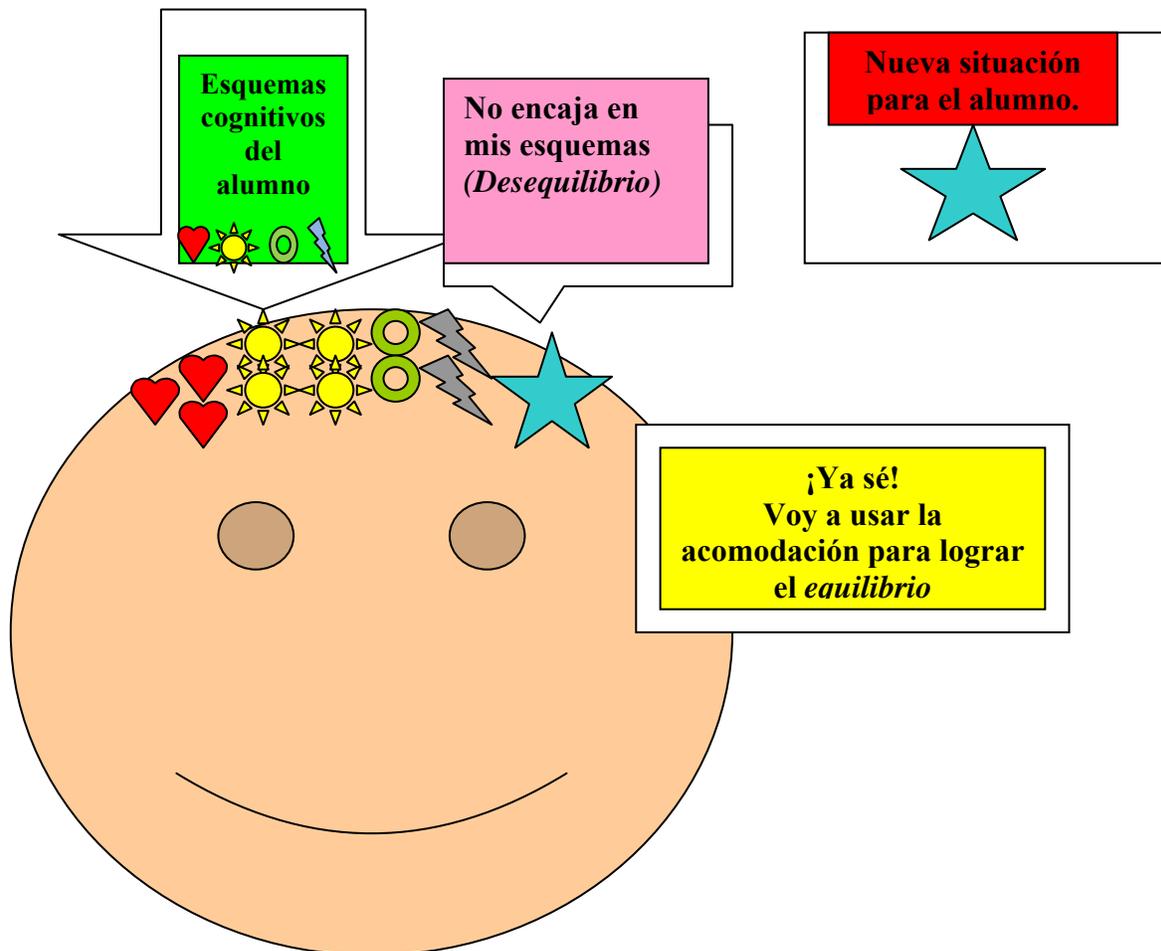
Esta concepción es importante ya que en ella se está englobando cada una de las partes que los diversos teóricos constructivistas aportan al modelo del COBACH. Enseguida hablaremos del enfoque psicogenético de Piaget, el cual aporta esas estructuras que menciona la psicología cognitiva presentes en el modelo educativo del colegio.

De acuerdo con Piaget (1982), el desarrollo cognoscitivo “es un proceso coherente de cambios sucesivos y cuantitativos en las estructuras cognoscitivas, mejor conocidos como esquemas” (p. 24), donde la asimilación y la acomodación son de gran importancia para llegar a un equilibrio (Ver esquema 1).

Piaget (1982) nos dice que un esquema es simplemente una categoría o un concepto, que ayuda a los individuos a adaptar y a organizar el medio en el cual se desenvuelven. Además, menciona que “la asimilación es el proceso mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales a los esquemas antes mencionados” (p. 24) y que la acomodación o ajuste, es la creación de nuevos esquemas o la modificación de los ya existentes (para comprender mejor los conceptos ver anexo1).

Finalmente, menciona que el equilibrio se logra cuando el sujeto es capaz de acomodar un nuevo elemento, ya sea ajustándolo o asimilándolo, en un esquema ya existente. Esto significa que el sujeto pasa de un desequilibrio a un equilibrio cognitivo.

## Esquema 1 “Enfoque Piagetiano”.<sup>1</sup>

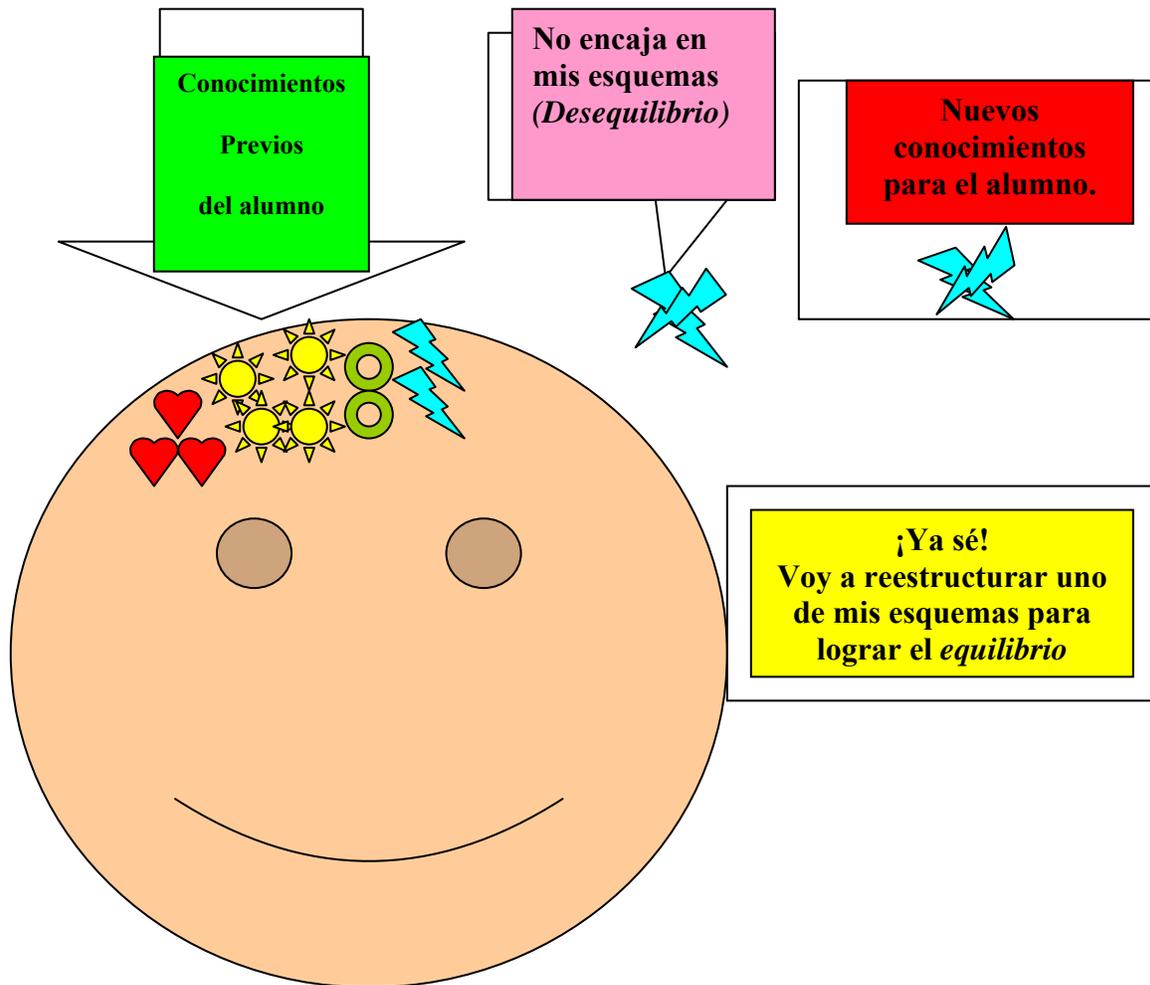


### 1.1.2 El enfoque constructivista de David Paul Ausubel.

Como ya vimos en el punto anterior, Piaget aporta al modelo constructivista del Colegio de Bachilleres las estructuras cognitivas en las que se basa el aprendizaje del alumno, mismas que se ajustan o se asimilan a su conocimiento previo hasta lograr un equilibrio. Ausubel (1976) por su parte, en su enfoque constructivista, postula que “el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva” (p. 2-10). Observemos el siguiente esquema que nos muestra esta postura constructivista de Ausubel:

<sup>1</sup> Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), *Taller Introductorio a la Práctica Educativa*.

## Esquema 2 “Enfoque Ausubeliano”.<sup>2</sup>



Tal vez a primera vista se puede pensar que esta teoría es muy parecida a la de Piaget, debido a que también habla de estructuras cognitivas. Sin embargo, cuando Ausubel habla de una reestructuración, se refiere a que se tienen que modificar los esquemas cognitivos con los que el alumno cuenta para lograr sólo la asimilación del concepto nuevo, contrario a lo que postula Piaget, quien dice que en caso de no asimilar este contenido nuevo, se debe crear otro esquema para crear equilibrio.

Con lo anterior podemos observar que ambas teorías –la piagetiana y la ausubeliana– son muy similares, sin embargo, la diferencia más clara entre ellas es que la teoría ausubeliana nos indica que el aprendizaje debe ser significativo para el alumno. Es decir,

<sup>2</sup> Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), *Op. cit.*

“que el contenido a aprender tenga una estructura lógica y que el material pueda ser aprendido desde un referente social y personal de los alumnos” (Ausubel, 1976, p. 2-10); siempre relacionando sus conocimientos previos con el nuevo contenido, el cual debe ser acorde a su edad y desarrollado a través de cosas, situaciones, materiales y experiencias que le conciernan a ellos. Dicho de otra forma, hace que la información obtenida (el aprendizaje) se ordena para que tenga significado o que realmente le sirva de algo a los alumnos, cumpliendo de esta manera con la teoría Ausubeliana de que todo aprendizaje debe ser significativo.

### **1.1.3 El enfoque constructivista de Lev Vygotsky.**

Mientras Piaget y Ausubel, cada uno en sus teorías, plantean un proceso evolutivo y continuo de estructuras que nos lleva a un aprendizaje significativo, Vygotsky por su parte, aporta al modelo educativo del COBACH la parte social del mismo.

Vygotsky en su teoría del enfoque histórico-cultural establece que “no hay desarrollo social sin aprendizaje y que no hay aprendizaje sin desarrollo cultural previo” (COBACH, 1994, p. 93). Esto indica que gran parte del aprendizaje que el alumno puede obtener es gracias a la interacción social del mismo, además del que por sí sólo puede obtener. Vygotsky (1988) habla de dos zonas o niveles de desarrollo cognitivo:

- La zona de desarrollo real (ZDR)
- La zona de desarrollo próximo (ZDP)

Según Vygotsky, la ZDR es aquella que engloba los aprendizajes que el alumno puede obtener por sí sólo, mientras que la ZDP “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema a través de la guía de un adulto o en colaboración de un compañero” (p. 133). Es decir, señala lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de alguien, ya sea el maestro o sus compañeros. Lo anterior lo podemos observar mejor con el siguiente esquema:

### Esquema 3 “Enfoque Vygotskiano, parte 1.”<sup>3</sup>



### Esquema 4 “Enfoque Vygotskiano, parte 2.”<sup>4</sup>



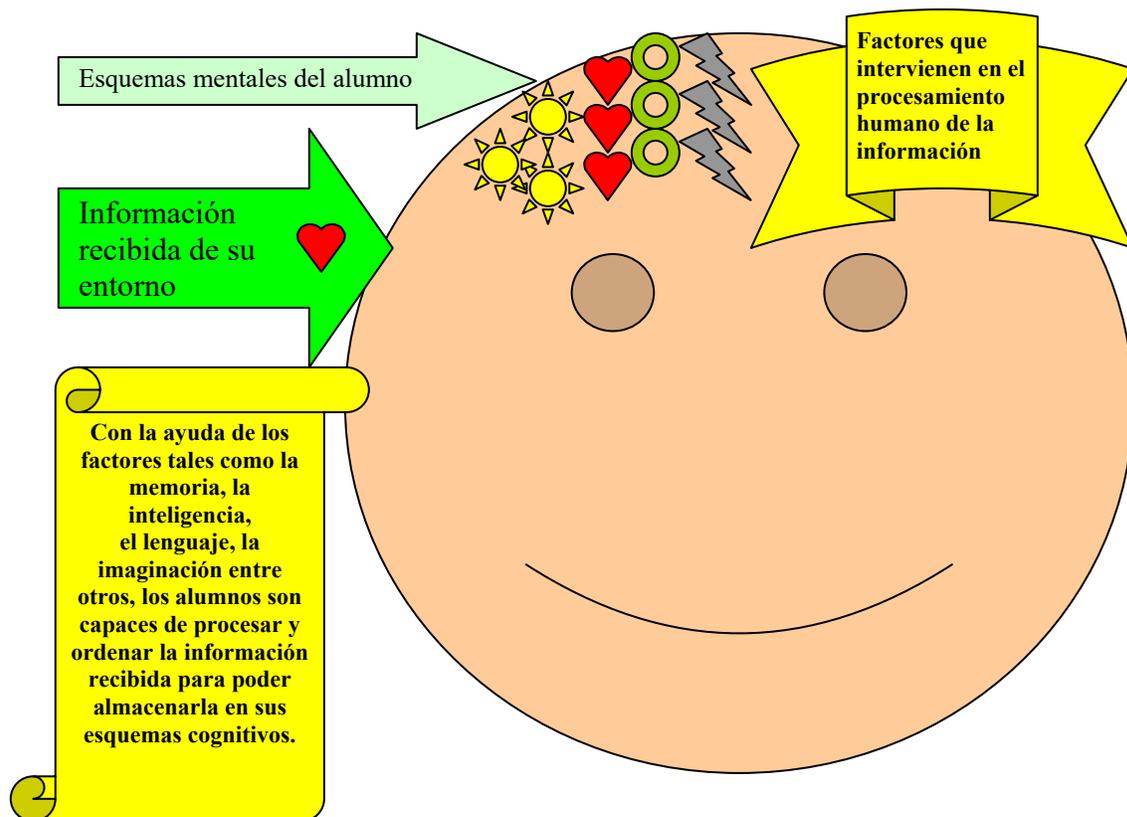
<sup>3</sup> Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), *Op. cit.*

<sup>4</sup> Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), *Op. cit.*

### 1.1.4. La teoría del procesamiento humano de la información (PHI) y la psicología instruccional como complementos de los enfoques constructivistas.

De acuerdo con el modelo educativo del COBACH (1994), Castañeda y López en la ‘psicología del aprendizaje escolar’, concibe al ser humano como “un elaborador y constructor activo de la información que recibe de su entorno” (p. 94), considerándolo un eje receptor y alguien capaz de emitir una respuesta a la información que recibe. El PHI nos dice que existen diversos factores, tales como la memoria, la atención, la inteligencia, el pensamiento, la imaginación y el lenguaje, que se relacionan directamente con el conocimiento de un individuo. Observemos el siguiente esquema que nos muestra lo anterior:

**Esquema 5 “Teoría del procesamiento humano de la información (PHI), parte 1.”<sup>5</sup>**



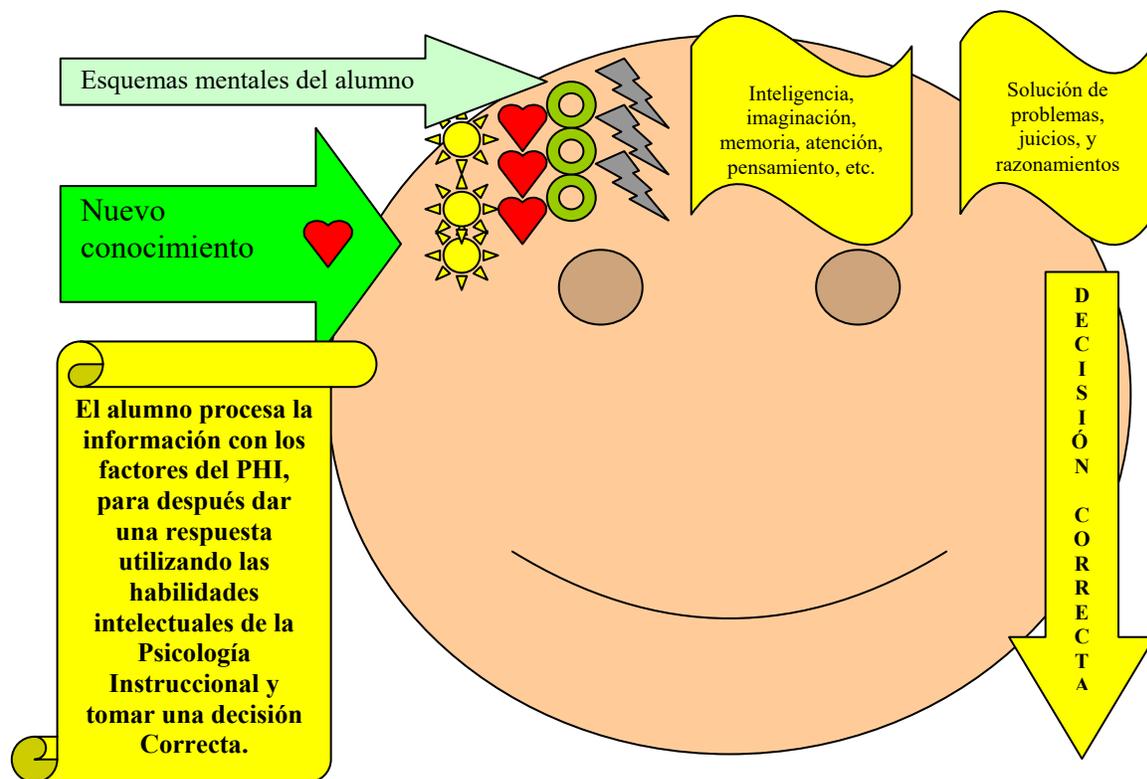
<sup>5</sup> Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), *Op. cit.*

Ahora bien, la psicología instruccional plantea algo parecido al PHI, ya que nos dice que los alumnos son capaces de tener un pensamiento creativo, solucionar problemas, formular juicios y razonamientos y finalmente tomar decisiones, es decir “plantea el resurgimiento de las habilidades intelectuales para el aprendizaje” (COBACH, 1994, p. 94).

El COBACH se ayuda de estos factores para propiciar que sus alumnos sean constructores de su conocimiento a través de la toma de decisiones pero no sin haber pasado por un proceso de razonamiento cognitivo, es decir, no sin antes decodificar la información o nuevo conocimiento utilizando los factores planteados por el PHI y terminar el proceso dando solución al problema a través de juicios y razonamientos que nos lleven a un mejor entendimiento.

Así, el alumno podrá dar respuesta a la información que ha sido procesada y su conocimiento habrá incrementado notablemente tomando la decisión correcta. El siguiente esquema nos muestra más claramente lo anterior:

### Esquema 6 “Teoría del procesamiento humano de la información (PHI), parte 2.”<sup>6</sup>



<sup>6</sup> Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), *Op. cit.*

Finalmente, se puede concluir que a partir de las teorías anteriores se concibe el modelo constructivista del COBACH, en donde los alumnos tienen la oportunidad de lograr aprendizajes a partir de un proceso de desestructuración y reestructuración, donde también aplican su conocimiento personal y la relación entre ellos y su medio socio-cultural. Todo esto, “a través de interacciones con otros sujetos, utilizando elementos que sean significativos, reconociéndolos por medio de la inteligencia, la atención y el lenguaje, para finalmente tomar decisiones correctas a través de juicios y razonamientos” (COBACH, 1994, p. 94).

## CAPÍTULO 2

### **Las cuatro habilidades para el aprendizaje de inglés.**

La Enseñanza de una lengua extranjera en el mundo ha pasado a través de varias etapas de transformación en cuanto a enfoques y métodos de enseñanza se refiere. Jack C. Richards (1998) menciona que “las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre a qué habilidad o competencia lingüística se le debe dar más importancia, si a la habilidad oral o a la habilidad escrita” (p. 9). Sin embargo, también hace mención que ésta ha sido la pregunta o controversia que más se ha planteado a través de la historia de la enseñanza de las lenguas, desde el latín en la antigüedad hasta el inglés actualmente.

Durante el siglo XVIII las lenguas se enseñaban con los mismos procedimientos o métodos que el latín, es decir, a través de un método de traducción de oraciones, utilizando la memorización como base del aprendizaje, siguiendo reglas gramaticales fomentando sólo la parte escrita y dejando a un lado la parte oral. Todo esto continuó durante gran parte del siglo XIX donde este método era el usado en todas las escuelas para la enseñanza de una lengua extranjera y cuyos “libros de texto consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir. Hablar la lengua extranjera no era el objetivo, y la práctica oral se limitaba a que los alumnos leyesen en voz alta las oraciones que habían traducido” (Richards, 1998, p. 10). Según Richards este método es conocido como “Método Gramática-Traducción” y, como podemos observar, se basaba solamente en una comunicación escrita y sistemática. Este método, aunque se puede considerar obsoleto, aún se utiliza para comprensión de textos literarios de una lengua extranjera.

Los cambios e innovaciones para la enseñanza de las lenguas extranjeras surgieron a mediados del siglo XIX, cuando se le dio ese cambio a la enseñanza de los idiomas estableciendo en un contexto lo que se pretendía enseñar, utilizando además de frases, acciones que apoyaran el significado de las palabras que se aprendían, haciendo de esta forma más fácil la asimilación y la adquisición de las estructuras gramaticales. Estos cambios continuaron hasta llegar a distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. A partir de entonces en los siguientes periodos,

Stephen D. Krashen, Henry G. Widdowson y Wilga M. Rivers, entre otros han estudiado la importancia de estas cuatro habilidades, proponiendo con ello un estudio integral del idioma.

Rivers en su libro *“Practical Guide to the Teaching of English”* nos dice que los alumnos que están aprendiendo un segundo idioma deben pasar más tiempo desarrollando las habilidades de *“listening”* y *“speaking”*, es decir, hablar y escuchar. Por su parte, las otras dos habilidades *“reading”* y *“writing”* (leer y escribir) no se pueden desarrollar hasta haber dominado las dos primeras.

Para Wilga Rivers (1991)

*The language skills are presented in logical sequence: listening, speaking, reading and writing, in that order. As indicated in the quotation above, listening and speaking are the skills most often used for communication. Skills in listening and speaking must be developed before the skills of reading and writing can be mastered (p. 15).<sup>7</sup>*

Para reforzar lo anterior, Rivers menciona que cuando aprendimos por primera vez a comunicarnos en nuestra lengua materna, primero pasamos alrededor de 18 meses escuchando el idioma, después aprendimos a comunicarnos oralmente, reproduciendo las palabras que anteriormente escuchábamos. Finalmente, con el conocimiento previo de las habilidades anteriores, aprendimos a leer y escribir, complementando así lo que en los años ochenta se conoció como *The Communicative Approach* (Enfoque Comunicativo).

*The Communicative Approach* es, de acuerdo con Krashen y Rivers entre otros, aprender un idioma por una razón comunicativa que se enfoque en situaciones reales y auténticas. Esto quiere decir que todo aquello que se aprenda a través de las cuatro habilidades le sea útil y significativo al alumno durante su vida: *“With this approach we began to focus on the four skills of listening, speaking, reading and writing, as the average person in their native language spends more time listening than speaking, more time speaking than reading and least time writing”* (Krashen, 1992, p. 56).<sup>8</sup> Rivers también menciona que el uso del idioma materno, en nuestro caso el español, se puede manejar

---

<sup>7</sup> Las Traducciones de las citas en Inglés fueron hechas por mí:

“Las habilidades lingüísticas se presentan en una secuencia lógica: escuchar, hablar, leer y escribir, en ese orden. Como se indica en la cita anterior, escuchar y hablar son las habilidades que se utilizan con más frecuencia para la comunicación. Las habilidades enfocadas a escuchar y hablar deben desarrollarse antes de que las habilidades de lectura y escritura se puedan dominar”.

<sup>8</sup> “Con este enfoque, nos centramos en las cuatro habilidades escuchar, hablar, leer y escribir, como lo hace cualquier persona que en su lengua materna pasa más tiempo escuchando que hablando, más tiempo hablando que leyendo y menos tiempo escribiendo”.

solamente los primeros días y en casos que sean extremadamente importantes y en los cuales la falta de comunicación sea una de las causas del problema.

Todo aquello que se pueda expresar mediante el uso de carteles, imágenes, señas u algún otro material en la segunda lengua, es mejor. Además, hablar todo el tiempo que sea posible en la segunda lengua ayudará a los alumnos a perder el miedo al nuevo idioma, aprenderán de sus errores y cuando menos se den cuenta estarán comunicándose e interactuando sin problema alguno. Rivers (1991) señala que “*The basic principle is that the mother tongue should be used as little as possible because it deprives students of contact time with the second language*” (p. 17).<sup>9</sup>

De esta forma podemos darnos cuenta que es necesario enseñar la lengua extranjera utilizando las cuatro habilidades, ya que son el único medio mediante el cual los alumnos podrán involucrarse realmente con todo lo que conlleva el idioma, dado que las cuatro tienen la misma importancia y cada una sobresale en su momento de acuerdo con las circunstancias y el contexto. Por ejemplo, en una conferencia los alumnos serían capaces primero de activar su habilidad lectora (*reading*) para entender el programa de la ponencia, luego activarían la auditiva (*listening*) para comprender lo que el ponente está diciendo, luego a través de su habilidad oral (*speaking*) serían capaces de cuestionar o formular preguntas, enseguida podrían ser capaces de escribir (*writing*) una pequeña reseña de la ponencia y entregarla al profesor quien finalmente le asignará una calificación o le dará la retroalimentación necesaria.

Así, dependiendo de cada uno de los pasos de este ejemplo, cada habilidad guarda mayor importancia en su momento y cada circunstancia puede llevar un orden distinto del uso de las cuatro habilidades. De este modo, se podría decir que no es conveniente el conocimiento parcial de una lengua cuando se puede dominar todos sus aspectos, para poder formar alumnos que gradualmente serán capaces de hablar, escuchar, leer y escribir, es decir, tendrían una forma completa de comunicación tal y como Krashen (1989) lo señala “*For our purposes as educators, we want our students to become competent in four languages processes: listening, speaking, reading and writing*” (p. 34).<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> “El principio básico es que la lengua materna debe utilizarse lo menos posible porque priva a los alumnos del contacto con la segunda lengua”

<sup>10</sup> “Para nuestros propósitos como educadores, queremos que nuestros alumnos sean competentes en los cuatro procesos de las lenguas: escuchar, hablar, leer y escribir”.

Por lo tanto, si se quiere enseñar una lengua extranjera de forma comunicativa en donde exista una interacción o proceso real de comunicación, logrando que los alumnos además de recibir la información por parte del docente sean capaces de producir o comunicarse a través de lo aprendido, debe hacerse utilizando las cuatro habilidades. A través de ellas, los alumnos se interrelacionan e interactúan a su vez para lograr un aprendizaje significativo por medio de la comunicación oral y la comunicación escrita de las cuales hablaré en los siguientes apartados.

## 2.1 La comunicación oral: hablar y entender.

Cuando aprendemos una lengua de acuerdo con el artículo *The Four Basic Language Skills* en *SIL'S web international* (1999), lo hacemos en el siguiente orden:

*Listening: The learner hears a new item (sound, word, grammar feature, etc.)*

*Speaking: The learner tries to repeat the new item.*

*Reading: The learner sees the new item in written form.*

*Writing: The learner reproduces the written form of the item.*<sup>11</sup>

Del mismo modo aprendimos nuestra lengua materna, primero escuchamos (*listening*) las palabras que las personas a nuestros alrededor pronuncian, luego intentamos reproducirlas y, una vez que manejamos estas dos habilidades, aprendemos a leer y escribir; aunque de acuerdo con Thomas Scovel (1998), “llorar es nuestra primer forma de comunicación cuando nacemos ya que a través del llanto nuestros padres saben qué es lo necesitamos. Sin embargo, en todos los idiomas siempre cabe la posibilidad de encontrar personas que no saben leer y escribir, pero a pesar de eso son capaces de comunicarse oralmente y comprender lo que otros dicen”(p. 8); en cierto modo podemos decir que la comunicación oral está íntimamente relacionada con la interacción social de las personas a través del habla, ya que a través de ella se comunican, expresan sus emociones y experiencias que pueden llegar a afectar o influenciar a otras personas; es por eso que primero hablaré de la comunicación oral en este capítulo.

---

<sup>11</sup> “Escuchar: El alumno escucha un nuevo elemento (sonido, palabra, característica de la gramática, etc.)

Hablar: El alumno intenta repetir el nuevo elemento.

Leer: El alumno ve el nuevo elemento en forma escrita.

Escribir: El alumno reproduce la forma escrita del elemento”

De acuerdo con Rivers (1981), “hablar (*speaking*) debe ser una actividad natural desde la primera lección de la lengua extranjera” (p. 161). De ahí que sea función del docente promover esta actividad para que los alumnos vayan enfrentándose al nuevo idioma poco a poco y tomen confianza sin importar que cometan errores; ya que si no se hace desde un principio ellos pueden enfrentarse a ciertas barreras creadas por la pena a hablar en frente de sus compañeros o el miedo a equivocarse al emitir ciertos sonidos al hablar. El habla está totalmente ligada con la habilidad auditiva (*listening*) de otro modo el proceso de comunicación no existiría, no puede haber un hablante que emita un mensaje sin un receptor que lo decodifique o que lo reciba para después en dicho proceso se inviertan los roles y se creen discusiones o intercambio de información haciendo que la comunicación se fortalezca (Ver esquema 7). De acuerdo con Mojibur (2010) “*Communication is an interactive process. The two communication agents involved in the communication process are sender (S) and receiver (R). Both the communication agents exert a reciprocal influence on each other through interstimulation and response*”.<sup>12</sup>

### Esquema 7 “Communication process”<sup>13</sup>



De este modo, a través de la comunicación oral los alumnos también serán capaces de escuchar, comprender y responder en la medida de sus posibilidades, a cuestionamientos hechos por sus compañeros y maestros; lo que hace de gran importancia utilizar la lengua extranjera la mayor parte del tiempo que sea posible durante la clase y sólo en caso de ser necesario utilizar la lengua materna para resolver dudas o posibles dificultades que pudieran ser un obstáculo para el aprendizaje durante la clase. Además, al hablar todo el tiempo en la

<sup>12</sup> “La comunicación es un proceso interactivo. Los dos agentes de comunicación que participan en el proceso de comunicación son el emisor (E) y el receptor (R). Ambos agentes de comunicación ejercen una influencia recíproca entre ellos a través de la estimulación y la respuesta mutua”.

<sup>13</sup> *Ibidem*, (esquema creado por mí).

lengua meta que se está aprendiendo promoverá en los alumnos la capacidad de entender cada vez mejor y desarrollará poco a poco la habilidad auditiva (*listening*) que al igual que el habla, la mejor forma de desarrollarla es la práctica constante a través del enfrentamiento con la lengua extranjera que se está aprendiendo.

Así, el vocabulario, las primeras estructuras gramaticales, la pronunciación y entonación deben llevarse a cabo gradualmente de la misma forma, provocando que los alumnos sientan que la única forma de comunicación es a través de la lengua extranjera, motivándolos e incentivándolos a expresarse y a escuchar o entender cada vez más con la práctica continua y como Robert J. Dixson (1960) menciona “aprendemos a hablar hablando” (p. 12), a lo que yo agregaría, y comprendiendo lo que escuchamos, es decir el habla es la parte productiva de lo que oímos y entendemos. Este proceso (*listening*), al igual que el del habla (*speaking*), es muy complejo ya que como lo había mencionado antes cuando nos enfrentamos al aprendizaje de una lengua extranjera nos cuesta trabajo también escuchar y entender bien lo que nos están diciendo y el avance será paulatino, ya que podemos escuchar bien las palabras, pero sólo las entenderemos si éstas son utilizadas en un contexto o hasta que nosotros mismos a través del habla hagamos uso de ellas en contexto y de este modo dejen de ser solo sonidos sin sentido volviéndose significativas, dando como resultado una comunicación significativa y no una comunicación repetitiva. De acuerdo con Kenneth Chastain (1988), “*To learn to speak, students must first learn to understand the spoken language they hear*” (p. 193).<sup>14</sup>

Los alumnos al enfrentarse por primera vez a un “*listening*” se mostrarán confundidos ya que para ellos sólo estarán escuchando ruidos, voces o sonidos sin sentido alguno, sin embargo con el trabajo constante y frecuente, lograrán entender bien lo que escuchan y la confusión dejará de serlo para dar paso a la comprensión. Por lo tanto, para poder comunicarse en cualquiera que sea la lengua extranjera, primero se debe aprender a desarrollar estrategias para comprender los mensajes que se están recibiendo, para poder crear una respuesta a estos mensajes a través del habla, es decir que por medio de la comprensión auditiva se derive la producción oral a través de la comprensión de la lengua extranjera. Sin embargo, no hay que olvidar que aún nos faltaría la parte de la producción

---

<sup>14</sup> “Para aprender a hablar, los alumnos deben primero aprender a comprender el lenguaje hablado que ellos escuchan”.

escrita y la comprensión de la lectura, mismas que al igual que la parte auditiva y oral, se encuentran íntimamente relacionadas en lo que se conoce como comunicación escrita de la cual hablaré a continuación.

## 2.2 La comunicación escrita: leer y escribir.

Para que el proceso de aprendizaje de una lengua este completo, además de la comunicación oral de la cual hablamos en el capítulo anterior, es necesario también analizar la comunicación escrita. Ésta se lleva a cabo a través de la producción escrita (*writing*) y la comprensión de la lectura (*reading*) que es la parte o habilidad receptora.

La comprensión de la lectura es la habilidad que ayudará a los alumnos que están aprendiendo una lengua a obtener y comprender la información contenida en discursos escritos. Es un proceso básico que poco a poco irá incrementando según el tiempo que se dé a su práctica. Es muy importante que el alumno diferencie entre leer y comprender lo escrito. Ambos procesos son importantes en el estudio de la lengua pero son totalmente diferentes, una cosa es leer en voz alta para mejorar la dicción y fluidez y otra muy distinta es leer para obtener información y comprensión de un texto. Chastain (1988) describe el proceso “*in a way that implies an active reader intent upon using background knowledge and skills to recreate the writer’s intended meaning*” (p. 216).<sup>15</sup>

Leer un texto con vocabulario sencillo, desde mi punto de vista particular, debe ser lo primero que el alumno debe hacer cuando está aprendiendo una lengua. De acuerdo con Krashen (1985), “las personas adquirimos el lenguaje de forma subconsciente, comprendiendo los mensajes orales o escritos a través de lo que él llama: *Comprehensible Input*” (p. 79). En otras palabras, adquirimos el lenguaje sin darnos cuenta de que esto está ocurriendo y así inconscientemente podemos comprender mensajes orales y escritos un poco más avanzados del nivel de lenguaje que tengamos.

De este modo, de un texto sencillo el alumno puede adquirir mucho más vocabulario del esperado ya que “*we are able to understand language containing unacquired grammar*

---

<sup>15</sup> “De una manera que implica la intención de un lector activo de utilizar de los conocimientos y habilidades previas para recrear el significado previsto por el escritor”.

*with the help of the context, our knowledge of the world and previously acquired linguistic competence” (Krashen, 1985, p. 80).*<sup>16</sup>

Otro punto muy importante para la adquisición de una lengua extranjera es que el alumno aprenda a identificar y establecer la conexión entre los sonidos y las palabras o símbolos escritos, ya que esto le ayudará a tener más vocabulario. Claro está que esto debe hacerse con palabras simples para evitar que los alumnos se confundan con la enorme cantidad de sonidos parecidos existentes en cualquier lengua; sobre todo, si se está aprendiendo una segunda lengua como el inglés donde la pronunciación es muy diferente a la escritura de las palabras.

Podemos utilizar la lectura para mejorar la pronunciación, para obtener nuevo vocabulario y practicar las partes gramaticales cuando leemos una oración, sin embargo, el objetivo real de la lectura es llegar a la comprensión de un texto escrito. Según Chastain (1988), *“by definition, Reading involves comprehension. When readers are not comprehending, they are not Reading”* (p. 217).<sup>17</sup>

La importancia de la lectura recae entonces en la comprensión obtenida de textos escritos, ya que a través de ella tendrán la posibilidad de acercarse no solo al idioma sino a la cultura de la lengua que se esté aprendiendo, es un medio por el cual a través de la práctica constante los alumnos serán capaces de leer y comprender textos de todos los tipos, tales como: revistas, periódicos, libros de historia en la lengua que se está aprendiendo hasta llegar a la comprensión avanzada de un libro de literatura o poesía. De este modo, además de incrementar su nivel de comprensión lectora, también se incrementaría su vocabulario, tendría más temas de conversación y sus conocimientos aumentarían.

Para lograr estos objetivos es necesario que el alumno desarrolle ciertas estrategias de comprensión lectora tales como:

- Reconocer el vocabulario previo y conocido.
- Identificar los cognados y los falsos cognados.
- Identificar las palabras relevantes.
- Reconocer pistas tipográficas en un texto, esto es:

---

<sup>16</sup> “Las personas somos capaces de entender el lenguaje que contiene la gramática que aún no adquirimos con la ayuda del contexto, nuestro conocimiento del mundo y la competencia lingüística previamente adquirida”.

<sup>17</sup> “Por definición, leer implica comprensión. Cuando los lectores no están comprendiendo, ellos no están leyendo”.

1. Título.
  2. Subtítulo.
  3. Fecha y lugar de publicación.
  4. La imagen.
  5. Párrafos.
  6. Negritas y cursivas.
- Inferir el significado por contexto.
  - Usar el diccionario en forma correcta.
  - Reconocer los tiempos verbales.
  - Reconocer los diferentes tipos de palabras como: verbos, sustantivos, preposiciones, adjetivos, etc.
  - Reconocer la idea principal de un texto.
  - Obtener la información más importante de un texto.
  - Leer en silencio.

Para aplicar estas estrategias es necesario hacer una selección de textos muy cuidadosa, ya que existen textos que no cuentan con una imagen o con un pie de página donde aparecen los datos de publicación, lo que nos muestra que no todos los textos se pueden manejar con las mismas estrategias y que inclusive al seleccionarlos se puede especificar qué estrategias se van a utilizar para su comprensión. Además, es necesario seleccionar textos adecuados a la edad y los intereses del alumno ya que esto ayudará a que tengan una mejor comprensión.

Krashen (1982), nos dice que el tema o contenido de la lectura deben ser del interés del alumno y además es importante que los textos seleccionados sean auténticos. Françoise Grellet (1983), menciona que “un texto auténtico es aquel que no ha sido alterado en su estructura, su presentación y tipografía” (p. 7). Esto es, que no se le debe hacer modificación alguna; así por ejemplo si un texto es tomado de una revista, debe usarse tal y como viene en ella. Lo mismo ocurre si el texto es tomado de una página de Internet, debe manejarse tal y como salga en la impresión. En ocasiones los docentes al querer simplificar el texto para los alumnos, sin percatarse, quitan elementos tipográficos, estructuras gramaticales o pistas que pueden ayudarles a tener una mejor comprensión.

Thomas Devine (1986), menciona que los profesores de lengua saben que sus estudiantes “*must become comprehending readers to survive and be successful in our society*” (p. 6).<sup>18</sup> También deben leer materiales de temas políticos, económicos, comerciales que puedan influir en su ideología y todos aquellos que puedan influir en su carrera y vida diaria.

En las universidades, mucha de la bibliografía que existe de las distintas carreras está en diversas lenguas, la información en Internet, en revistas y periódicos especializados también; así, es importante que el alumno se vaya acostumbrando a la lectura de textos originales y lo más importante que se acostumbre a leer en la lengua que está aprendiendo, anuncios, tarjetas, artículos, cartas, recetas, partes de un diccionario, instrucciones, historietas, narraciones, etc.

De este modo, el proceso de comprensión lectora irá en aumento gradualmente propiciando que a su vez también aumenten las demás habilidades de la lengua, de las cuales sólo me falta hablar de una, la habilidad de escribir (*writing*). Esta última es considerada, al igual que el habla (*speaking*), como una habilidad productiva, sin embargo de acuerdo con el artículo en *SIL'S web international* (1999), puede ser la más difícil de todas ya que además de ser la representación gráfica del habla es también la presentación y desarrollo de los pensamientos de una forma perfectamente estructurada. La escritura a diferencia del habla tiene mayor permanencia, es decir un documento escrito puede permanecer por siempre y ser leído por una cantidad innumerable de personas, en cambio un discurso oral sólo tiene permanencia mientras se está interactuando con otra persona.

La escritura, desde mi punto de vista, se adquiere del mismo modo que las otras habilidades, de forma paulatina, cuando una persona aprende a escribir en cualquier lengua lo primero que hace es intentar copiar los símbolos que representan los sonidos con los que se forman las palabras.

Posteriormente, conforme se va adquiriendo más vocabulario la escritura solo se basa en reproducir oraciones o frases un poco más complejas escritas por alguien más, ya sea el maestro en el pizarrón, o aquellas frases escritas en el libro de texto, es decir, no existe aún producción propia. Más adelante, el alumno puede comenzar a modificar ciertos aspectos de las frases u oraciones que ya son familiares para él cambiando algunas palabras del texto

---

<sup>18</sup> “Deben convertirse en lectores que comprendan lo leído para sobrevivir y tener éxito en nuestra sociedad”.

original por otras que tengan que ver más con su realidad, por ejemplo: En el libro de texto puede haber una carta donde una persona se está describiendo físicamente a sí misma y como ejercicio de escritura se le pide al alumno escribir un texto similar en el que solamente cambiará las características físicas de la persona del texto por las de él.

Finalmente, cuando el alumno ya tenga el vocabulario, las estructuras y la práctica suficiente, entonces será capaz de producir sus propias oraciones con los conocimientos adquiridos previamente y tendría la libertad de empezar a realizar ciertas composiciones básicas. De este modo, la escritura (*writing*) irá subiendo de nivel poco a poco al igual que las otras habilidades (*reading, speaking and listening*) conforme a la constante práctica y adquisición de nuevas estructuras y vocabulario.

Este proceso a simple vista parece sencillo pero cuando se está aprendiendo una segunda lengua es cuando suele darse esa interferencia con la lengua materna que provoca los errores gramaticales, de organización y de sentido. Y esto lo podemos ver claramente cuando los alumnos en lugar de intentar producir sus propios textos utilizan un traductor, transcribiendo un texto redactado en la lengua materna que obviamente no tendrá sentido alguno en la segunda lengua. Además, si consideramos que aun en su lengua materna es difícil lograr que un alumno escriba cualquier tipo de texto, el proceso entonces se vuelve más complejo cuando se trata de hacerlo en una segunda lengua.

Normalmente cuando aprendemos a escribir es necesario hacerlo basándonos en reglas gramaticales para escribir de forma correcta y dejamos a un lado la importancia de escribir para comunicarnos. Chastain (1988) nos dice que: “*writing to communicate can be possible only when students have sufficient control of the writing system and the grammar to make themselves understood*” (p. 244).<sup>19</sup>

Por eso es que se puede considerar que el objetivo principal de esta habilidad es la comunicación y no sólo el uso correcto de la gramática de la lengua. Al igual que las otras tres habilidades su adquisición y desarrollo dependerá de cada uno de los alumnos. Todas las habilidades son importantes, no hay una más importante que la otra pero cada individuo desarrollará más la que mejor se adapte a sus necesidades y objetivos.

---

<sup>19</sup> “Escribir para comunicarse sólo puede ser posible cuando los estudiantes tienen suficiente control del sistema de escritura y la gramática para hacerse entender a través de ellos”.

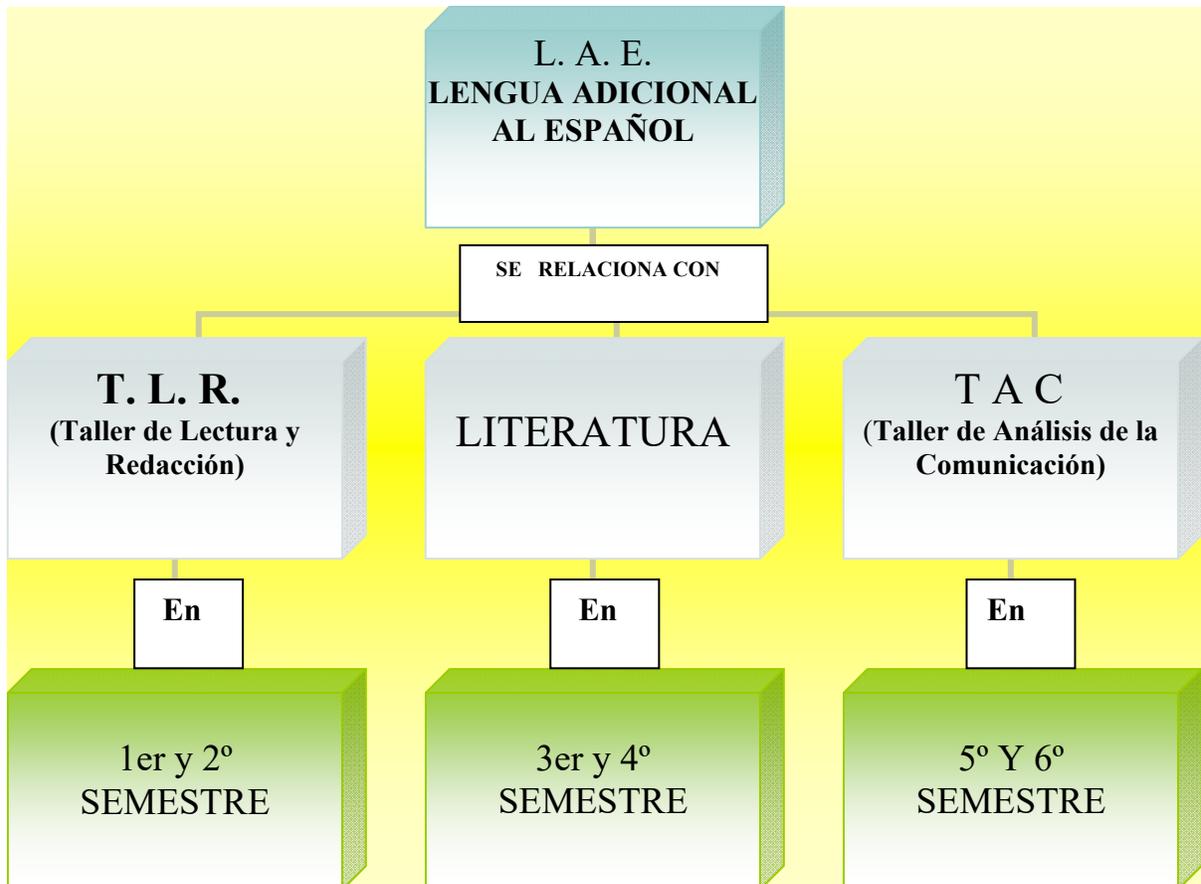
De este modo podemos concluir que para enseñar cualquier lengua es necesario hacerlo de forma integral, es decir, recurriendo a las cuatro habilidades ya que no estaría bien solo aprender a hablar y no poder entender lo leído o sólo leer sin poder dar una opinión oral o escrita de lo entendido. La enseñanza de la segunda lengua debe llevarse a cabo del mismo modo, utilizando en su proceso de enseñanza-aprendizaje la comunicación oral y escrita sin dejar de lado ninguna habilidad; por eso es que en el COBACH se ha implementado la enseñanza de la lengua extranjera (Inglés) incluyendo las cuatro habilidades mediante una reforma educativa que deja a un lado el modelo educativo anterior que se basaba sólo en la enseñanza de la comprensión lectora, pero de esto hablaré más a fondo en el siguiente capítulo de este informe.

## CAPÍTULO 3

### Las cuatro habilidades para el aprendizaje de inglés en el colegio de bachilleres.

Hasta el 2009, a la materia de inglés se le denominaba como Lengua Adicional al Español (L. A. E.). Al igual que en todas las instituciones de nivel medio superior, esta era una materia obligatoria, pero en el COBACH únicamente se impartía en los tres primeros semestres como tal y se encontraba ubicada en el área de formación básica del colegio de bachilleres. Además, la asignatura de inglés al formar parte del área de lenguaje y comunicación, siempre se ha relacionado con otras asignaturas, tales como: Taller de lectura y redacción, Literatura y Análisis de la Comunicación (Ver esquema 8).

**Esquema 8: Relación con otras asignaturas<sup>20</sup>.**



<sup>20</sup> Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), *Op. cit.*, p.7.

La asignatura de inglés (L. A. E.) se impartía sólo en los tres primeros semestres (anexo 2) y la única habilidad de enseñanza de la lengua inglesa que se utilizaba en el colegio era la comprensión de la lectura (*reading*); sin embargo, con la propuesta de La Reforma Integral del Colegio de Bachilleres del 2009 se replanteó la forma de impartir la asignatura de inglés a través de una reestructuración en su plan de estudios.

Esta reestructuración dio como resultado lo que Richards (1998) menciona como “la transformación de la enseñanza de los idiomas” (p. 9), dando como resultado la aparición de las cuatro habilidades (*listening, reading, writing, speaking*) para la adquisición de inglés en el colegio de bachilleres, dejando atrás el nombre de L.A.E. para convertirse sólo en Inglés. Además, la asignatura logró un incremento de horas que se vio reflejado también en la aparición de la misma en todos los semestres del nuevo plan de estudios; es decir, Inglés en ese momento se impartiría con 5 horas a la semana en cada semestre utilizando un enfoque comunicativo que desarrollará las cuatro habilidades de la lengua inglesa. Sin embargo, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El Colegio de Bachilleres realizó un ajuste curricular que entró en vigor en el segundo semestre del 2014. Esto provocó nuevamente un cambio en el número de horas impartidas para la asignatura de Inglés y por lo tanto también en la estructura curricular, (ver anexo 3).

En el semestre 2014-B entró en vigor este nuevo programa y la asignatura de Inglés se comenzó a impartir a partir de entonces únicamente con 3 horas de clase por semana. Esto se debe, de acuerdo con el diagnóstico de la reforma integral del colegio, a que “El nivel de dominio de la lengua que poseen los alumnos de nuevo ingreso es inferior al que se esperaba, por lo que se dificulta lograr el estándar previsto en el Plan de Estudios” (COBACH, 2014, p. 6). El Plan de Estudios contempla o tiene como intención que al concluir el estudio de la materia de Inglés, el estudiante sea capaz de:

- Utilizar la lengua con un nivel 7 de los estándares SEP/CENNI para interactuar en forma oral y escrita, en los ámbitos personal, académico y laboral. Asimismo, habrá desarrollado/adquirido habilidades, actitudes y valores que trasciendan al aspecto puramente comunicativo de la lengua y que faciliten su integración a la sociedad.

Como docente del Colegio de Bachilleres de la asignatura de Inglés tienes la función de ser el que guíe, asesore y facilite el conocimiento a los alumnos, tal y como Zarzar (1993) lo menciona, para lograr la meta establecida en el ajuste curricular. Para ello es importante utilizar diversas estrategias para desarrollar en el alumno las competencias necesarias para lograr un aprendizaje significativo a través de las cuatro habilidades de la lengua inglesa.

A continuación hablaré de cómo utilizo las cuatro habilidades para el aprendizaje de inglés en el primer semestre en mi plantel. En este semestre en el Colegio de Bachilleres plantel 13, se tomó la decisión de trabajar con el libro de texto *Interchange-Intro A* de Jack C. Richards. La academia de Inglés de este plantel consideró que era la mejor opción para ayudar al alumno a aprender a comunicarse en inglés. En mi opinión, el libro de texto se adapta completamente al programa de la asignatura basándose en el uso de las cuatro habilidades de la lengua inglesa con un enfoque comunicativo. Además, tiene un disco de actividades, videos y un compendio de actividades extra clase, que el alumno utiliza para reforzar los conocimientos adquiridos (Ver anexo 4).

### **3.1 Mi labor docente en el Colegio de Bachilleres.**

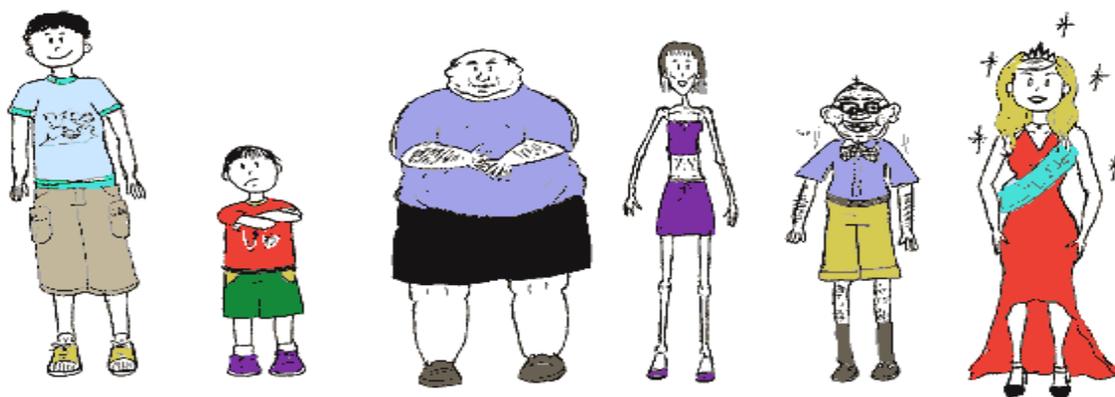
Mi función como docente es que los alumnos logren resolver una problemática situada en inglés, es decir, que interactuando en situaciones que involucren actividad social en diferentes contextos los alumnos logren comunicarse a través del uso de las cuatro habilidades. Frida Díaz Barriga (2006) nos dice que “el conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en la que se desarrolla y utiliza” (p. XV).

Actualmente, como lo había mencionado anteriormente, estamos trabajando en el COBACH con un nuevo programa, mismo que establece solamente una sesión de dos horas y un segunda sesión de una hora para la asignatura. En la dosificación programática de la asignatura de Inglés 1 (primer semestre), se ubica el Bloque temático 3 que lleva el nombre: “Mi apariencia y la de los demás” (COBACH, 2014-2015). En este bloque la primera lección es descripción física (*Physical Description*). Esta unidad tiene como propósito principal que el alumno al final del bloque sea capaz de utilizar expresiones cotidianas básicas para establecer y mantener una comunicación tolerante y respetuosa al intercambiar información sobre su apariencia física, personalidad y atuendos. Asimismo, durante el

proceso enseñanza-aprendizaje, continuará ejercitando competencias para lograr una interacción eficaz entre iguales llevando a cabo lo que conocemos como trabajo colaborativo y del cual Frida Díaz Barriga nos habla en su artículo “Enfoques de Enseñanza” (p. 3).

En la primera sesión (1 hora), ejemplo de una clase mía en un grupo de primer semestre, en la fase de apertura del tema dirijo el proceso mediante el planteamiento de preguntas, como una pequeña evaluación diagnóstica oral, utilizando imágenes de los adjetivos que se relacionan con descripción física (ver imagen 1), “*teachers must teach new vocabulary not by the simple device of translation, but by the use of pictures, pointing at objects, or explanations in English*” (Dixson, 1960, p. 9)<sup>21</sup>, ya que esto me ayudará a homogenizar un vocabulario básico de adjetivos que les permita a los alumnos continuar con su aprendizaje del idioma.

### Imagen 1: Ejemplos de imágenes de Descripción Física<sup>22</sup>.



Al presentar las imágenes hago énfasis en la pronunciación de cada palabra para despertar en los alumnos la habilidad de escuchar (*listening*) para después pedirles que reproduzcan lo que escucharon haciendo uso de su habilidad del habla (*speaking*). Enseguida, para la fase de desarrollo del tema, utilizo el ejercicio 9- A de la página 21 del libro de texto (ver anexo 5), donde se encuentra una imagen que tiene personas representando un adjetivo diferente, cada persona tiene un letra que representa los adjetivos que los alumnos van a escuchar, esto ayudará a que puedan inferir el significado de los

<sup>21</sup> “Los maestros deben enseñar nuevo vocabulario no por el simple medio de la traducción, sino por el uso de las imágenes, señalando objetos, o dando explicaciones en Inglés”.

<sup>22</sup> Imagen creada por mí.

mismos mientras escuchan el cd de audio y observan la imágenes, y a la vez puedan percibir la pronunciación correcta de las mismas es decir, “*what learners need ultimately to acquire is an awareness of how the language being learned is used for talking*”(Widdowson, 1978, p. 61).<sup>23</sup>

Siguiendo con la misma imagen pido a los alumnos identificar cuáles adjetivos son de apariencia y cuáles de personalidad, para que completen la tabla del ejercicio 9- B. “*The teacher must participate actively in almost every phase of the lesson, he must give oral drills on all aspects of grammar*” (Dixson, 1960, p. 9).<sup>24</sup> Una vez que la tabla está llena doy un ejemplo oral (imagen 2) de como describirse a uno mismo utilizando los adjetivos del ejercicio anterior diciendo:

### **Imagen 2: Ejemplo oral de Descripción Física<sup>25</sup>.**

TEACHER:



“I’m tall,  
handsome and  
serious”

Enseguida pido que algunos de los alumnos den su propia descripción siguiendo el ejemplo y escribo en el pizarrón la oración para que sigan correctamente la estructura. Aquí los alumnos practican el nuevo vocabulario a través de la comunicación oral y para reforzarlo continúo con una dinámica grupal llamada “*find someone who*” (ver anexo 6), donde los alumnos deben moverse alrededor del salón interactuando entre ellos haciendo preguntas para obtener información personal; tal y como lo menciona Mojibur (2010),

---

<sup>23</sup> “Que los alumnos necesitan adquirir en última instancia, la conciencia de cómo el lenguaje aprendido se utiliza para hablar”.

<sup>24</sup> “El maestro debe participar activamente en casi todas las fases de la lección, debe dar ejemplos o instrucciones orales sobre todos los aspectos de la gramática”.

<sup>25</sup> Imagen creado por mí.

“Communication is an interactive process. The two communication agents involved in the communication process are sender (S) and receiver (R)...” (p. 3).<sup>26</sup>

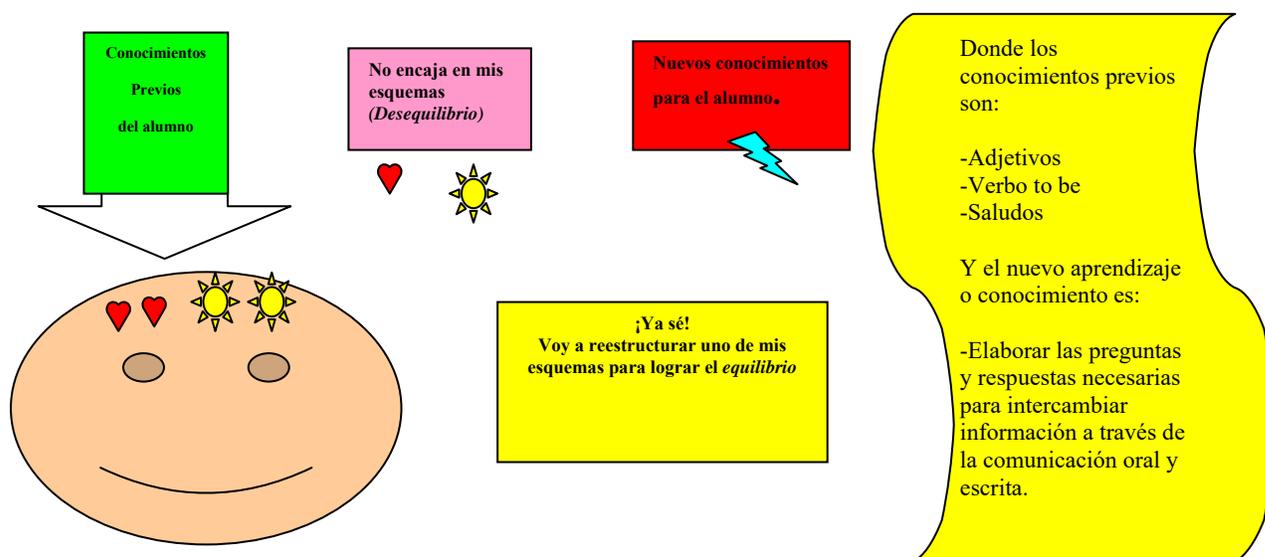
Es importante mencionar que al ser una clase de un tema del tercer bloque del semestre, los alumnos ya cuentan con los conocimientos necesarios, tales como vocabulario, saludos y estructuras gramaticales básicas para hacer preguntas orales como:

- *Hi! What's your name?*
- *What are you like?*
- *What do you look like?*
- *Are you tall?*
- *Are you happy today?*
- *Are you serious?*

Y así obtener la información personal para resolver satisfactoriamente esta actividad.

El objetivo primordial de esta dinámica es que los alumnos apliquen el nuevo conocimiento combinándolo con los conocimientos previos que ya tenían, para resolver una situación real a la que se enfrentan, construyendo su propio conocimiento tal y como lo indica el modelo constructivista del Colegio de Bachilleres (Ver esquema 9).

### Esquema 9: Esquema del modelo constructivista del COBACH<sup>27</sup>.



<sup>26</sup> “La comunicación es un proceso interactivo. Los dos agentes de comunicación que participan en el proceso de comunicación son emisor (E) y el receptor (R)...”.

<sup>27</sup> Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), *Taller Introductorio a la Práctica Educativa*.

Los alumnos resuelven la problemática anterior haciendo uso de la comunicación oral y escrita, es decir de las cuatro habilidades ya que tendrán que leer (*reading*) las oraciones de la actividad para después realizar las preguntas (*speaking*) necesarias que les ayuden a encontrar la información para resolver la actividad. Enseguida, escriben las respuestas (*writing*) en los espacios vacíos de la hoja.

Finalmente como están interactuando entre iguales (alumnos), cambian roles entre ellos, siendo hablantes y oyentes durante la misma actividad, es decir, “*Speaking is part of a reciprocal exchange in which both reception and production play a part. In this sense, the skill of speaking involves both receptive and productive participation*” (Widdowson, 1978, p. 59).<sup>28</sup>

Una vez concluido el tiempo de la actividad, revisamos las respuestas obtenidas por los alumnos en su interacción para ello hago preguntas como:

“*Who is tall and thin?*” o “*Who is nice and serious?*”

Los alumnos en esta etapa de la clase ya son capaces de contestar con oraciones pequeñas pero gramaticalmente correctas, utilizando información de terceras personas, aunque lo más importante es que ellos se comuniquen y se den cuenta que pueden resolver una problemática que se les presente haciendo uso de las 4 habilidades de la lengua inglesa. Para la etapa de cierre de esta actividad, pido que los alumnos se sienten en parejas para intercambiar y obtener información personal de su compañero(a) de banca.

La idea es que a través de la comunicación oral (*speaking and listening*) el alumno combine los conocimientos previos con los que acaba de adquirir para hablar y describir no solo a su interlocutor sino también a alguno de sus familiares.

Sin embargo, para que ellos puedan lograr esto es importante que durante la interacción realmente comprendan la información haciendo uso adecuado de su habilidad *listening*, ya que ellos solamente podrían estar oyendo (*hearing*) sin entender lo que le están preguntando. “*Listening is the activity of recognizing what function sentences have in an*

---

<sup>28</sup> “Hablar es parte de un intercambio recíproco en el cual la recepción y la producción juegan un papel igual de importante. En este sentido, la habilidad de hablar involucra al mismo tiempo tanto a la participación receptiva y como a la productiva”.

*interaction*” (Widdowson, 1978, p. 60)<sup>29</sup>, es decir que habrá comunicación cuando realmente escuchen y comprendan el valor comunicativo de lo que están escuchando para poder dar una respuesta significativa.

En este punto del proceso de enseñanza aprendizaje el alumno deberá utilizar preguntas como las que utilizó en la dinámica anterior, sólo que será necesario agregar preguntas en terceras personas, tales como:

- *What's her name?*
- *Do you have brothers and sisters?*
- *What is he/she like?*
- *What does she/he look like?*
- *Can you describe your mother?*

### Imagen 3: Oral Communication<sup>30</sup>.



Una vez obtenida la información por ambos alumnos, pido que describan oralmente a su compañero y a algunos de sus familiares, dicha descripción debe incluir:

- Nombre
- Edad
- País y nacionalidad
- Descripción física
- Descripción de la personalidad

<sup>29</sup> “Escuchar es la actividad de reconocer qué función tienen las frases u oraciones en una interacción”.

<sup>30</sup> Imagen creada por mí.

- Nombre del familiar del que habló
- Edad
- País y nacionalidad
- Descripción física
- Descripción de la personalidad

De esta forma se acomodan los nuevos conocimientos junto con los conocimientos previos haciendo que las estructuras mentales de los alumnos se reestructuren al obtener más información misma que se procesa para dar soluciones a las nuevas situaciones problemáticas a las que ha enfrentado con el nuevo tema.

Finalmente, de tarea pido una pequeña composición escrita (*writing*) donde, escribir no solamente signifique: “*the movement of the arm and fingers to produce marks, which are perceived by the eye. These marks are letters which are arranged into groups to form words in accordance with the graphological system of English*” (Widdowson, 1978, p. 62).<sup>31</sup> Ellos tendrán que demostrar que son capaces de utilizar este nuevo conocimiento para describir a todos los miembros de su familia (mamá, papá, hermanos y hermanas) con oraciones sencillas pero significativamente correctas que transmitan su discurso a través de las palabras. De este modo, “*we may say that writing is the act of making up correct sentences and transmitting them through the visual medium as marks on paper, but let call this simply composing*”(Widdowson, 1978, p. 62).<sup>32</sup>

En la segunda sesión (2 horas) reviso la tarea pidiendo a algunos alumnos que lean (*reading*) sus descripciones familiares. Cabe mencionar que esta fase de la habilidad lectora es la parte donde un alumno solamente se pone de pie y lee en voz alta los sonidos que simbolizan las palabras escritas, y que utilizo esta actividad para revisar la pronunciación, las estructuras, y dar la retroalimentación necesaria.

La parte de la comprensión lectora la trabajo con otra actividad de la cual hablo más adelante. Enseguida, reproduzco el *Listening#10* de la pág. 21 que me ayuda a reforzar las actividades del día anterior haciendo que los alumnos escuchen e identifiquen el nuevo vocabulario además de que desarrollen su habilidad auditiva, que de acuerdo con el Centro

---

<sup>31</sup> “El movimiento del brazo y los dedos para producir símbolos, que son percibidos por el ojo. Estos símbolos son las letras que se acomodan en grupos para formar palabras, de acuerdo al sistema grafo lógico del Inglés”.

<sup>32</sup> “Podemos decir que escribir es el acto de construir oraciones correctas y transmitir las a través del medio visual como símbolos en el papel, pero vamos a llamar a esto simplemente composición”.

Virtual Cervantes (2015), “abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal”.

El *listening* describe a tres personas utilizando dos adjetivos pero los alumnos en el ejercicio tienen tres adjetivos, así que tendrán que poner mucha atención para poder distinguir qué par de palabras son las correctas. Para lograr el objetivo reproduzco el audio 3 veces, dos dejándolo correr y una tercera deteniéndolo para revisar el ejercicio con ellos y aclarar las dudas que puedan tener.

Una vez resueltas las dudas, pido a los alumnos que abran su libro en la parte del *workbook* para resolver los ejercicios de la página 17. Los adjetivos y las estructuras que se manejan en esta página, sirven para reafirmar el conocimiento adquirido por los alumnos (Ver anexo 7).

Para la fase de cierre de este tema coloco en el pizarrón varios posters de personajes conocidos, tales como actores, actrices, futbolistas o cantantes famosos y pido que los alumnos haciendo uso de su habilidad para escribir (*writing*) realicen las descripciones correspondientes a cada imagen en su cuaderno (imagen 4).

### Imagen 4: Explicación para hacer descripciones<sup>33</sup>.



Al final de la sesión realizo la retroalimentación del tema para asegurarme que nadie tiene dudas. Esta última actividad la realizo con 2 ejercicios, el primero con otra dinámica,

<sup>33</sup> Imagen creada por mí.

arrojo una pelota de esponja a un alumno y le pido que se describa y a su vez describa a su compañero de banca. Después ellos arrojan la pelota a otra pareja de alumnos para que realicen la misma dinámica y así tratar de que todo el grupo pueda realizar la actividad antes de que el tiempo de la clase termine.

De ese modo puedo revisar que las estructuras gramaticales de la primera y tercera persona son correctamente utilizadas por los alumnos; y lo más importante es que lo hacen a través de sus habilidades, en este caso utilizando la comunicación oral. Además si consideramos que es de vital importancia “*to give the students as much practice as possible in understanding and speaking English, then English should naturally be the principal means of communication*” (Dixson, 1960, p. 9).<sup>34</sup>

El segundo ejercicio de consolidación consiste en la lectura de un pequeño texto en inglés, lo cual desde luego fomenta la habilidad lectora del alumno. *Reading*, de acuerdo con Rivers (1981), “*is a most important activity in any language class, not only as a source of information and a pleasurable activity, but also as a mean of consolidating and extending one’s knowledge of the language*” (p. 259).<sup>35</sup>

Este pequeño texto fue tomado de internet de la pagina *EnglishForEveryone.Org*, la información que maneja es sencilla con vocabulario adecuado al nivel de mis alumnos y concuerda con el tema que estaba enseñando. El título es: “*My Family*” y en él Erick describe a cada uno los elementos de su familia utilizando oraciones claras y de fácil comprensión para los alumnos (Ver anexo 8).

Como es un texto muy pequeño, primero pido a los alumnos lo lean en voz baja un par de veces posteriormente hago algunas preguntas oralmente acerca del texto para ayudar a que los alumnos desarrollen estrategias de comprensión lectora a través de la identificación de ciertos elementos tipográficos:

- *What can you see in the text?*
- *What is the text about?*

---

<sup>34</sup> “Dar a los estudiantes la mayor cantidad de práctica que sea posible para entender y hablar en Inglés, entonces el Inglés debe ser naturalmente el principal medio de comunicación”.

<sup>35</sup> “Es una actividad muy importante en cualquier clase de lengua, no sólo como una fuente de información y una actividad placentera, sino también como un medio para consolidar y ampliar su conocimiento de la lengua”.

- *What is the Title?*
- *What can you see in the image?*
- *Which words do you know?*
- *Which words are cognates?*

Enseguida pido que subrayen de un color el vocabulario conocido que recientemente se adquirió y de otro el que ya conocen. Finalmente, con la ayuda de su texto y les proporciono una hoja con preguntas para que las contesten haciendo uso del *scanning* (*escanear o buscar*). De este modo puedo verificar la comprensión lectora de los alumnos al analizar el contenido de un texto utilizando algunas estrategias de lectura. Además se complementa con un ejercicio donde el alumno tiene que escribir un texto utilizando la información contenida en la lectura (Ver anexo 9).

De esta forma el nivel de los textos va subiendo gradualmente de acuerdo con los conocimientos que el alumno vaya adquiriendo durante el semestre. De acuerdo con Rivers (1981), “*Reading is certainly an important activity for expanding knowledge of a language*” (p. 263).<sup>36</sup>

Como podemos ver, el material que utilicé es un material de acuerdo al tema, al nivel de los alumnos y es un texto de fácil comprensión. Si consideramos que los alumnos en ocasiones no leen si siquiera en su propia lengua materna, es casi imposible pedirles que lean un material de alto nivel de comprensión. Esto en vez de ayudarles a aprender, le provoca un bloqueo que hace que se distraigan de la actividad y no se logre el aprendizaje esperado, el cual es, que el alumno utilice lo aprendido para comprender la lectura. Según, Rivers (1981), “*If they are forced to read complicated material in the language too early in the course, they find themselves a drift in a flood of words and expressions they may never before have encountered*” (p. 262).<sup>37</sup>

Por lo tanto, es mejor comenzar con materiales auténticos sencillos y con temas de interés para los alumnos, seleccionados por el docente, para lograr que tengan una mejor

---

<sup>36</sup> “Leer es sin duda una actividad importante para ampliar el conocimiento de una lengua”.

<sup>37</sup> “Sí los alumnos se ven obligados a leer material complicado demasiado pronto durante el curso, se encontrarán ellos mismos a la deriva en un mar de palabras y expresiones a las que ellos nunca podrían haberse enfrentado antes”.

comprensión y no solo identificación de los símbolos de la segunda lengua. Así con el paso del tiempo lograré que los alumnos vayan encontrando cierto gusto por la lectura hasta llegar a lo que Krashen (1989) menciona, lograr que los alumnos lean por convicción propia y por el placer de hacerlo. “*The only requirement is that the story or main idea be comprehensible and that the topic be something the student is genuinely interested in, that he would read in his first language*” (p. 164).<sup>38</sup>

La última parte del objetivo del bloque es que el alumno aprenda a describir la ropa que lleva puesta. Durante la siguiente sesión de 1 hora de clase utilizo la página 22 del libro de texto (ver anexo 10) para introducir el tema ya que con ella puedo empezar con un ejercicio previo a la actividad de *listening* en donde se presenta a los alumnos el vocabulario de ropa.

En la parte 1 A de esta actividad, se puede tomar como una referencia de los esquemas del modelo constructivista del Colegio de Bachilleres (1994) que concibe “el aprendizaje como un proceso continuo y evolutivo de construcción del conocimiento”, ya que los alumnos pueden escuchar la pronunciación de las palabras y asociarlas con las imágenes presentadas para ir creando nuevas estructuras mentales del nuevo vocabulario, es decir van construyendo su propio conocimiento.

Enseguida, pido a los alumnos que repitan las palabras mientras detengo el audio para que identifiquen con facilidad los sonidos. A continuación pido que resuelvan el ejercicio 1 B donde deben identificar qué clase de ropa se necesita en cada caso de acuerdo con el clima que se presenta en la imagen. Esto le permite al alumno empezar a asociar los símbolos escritos con las imágenes para lograr una mejor comprensión y rápida asimilación del tema.

Al terminar la actividad anterior, hago la pregunta: *What clothes do you see in the classroom?* Pidiendo que observen a sus compañeros e identifiquen las prendas que llevan puestas. Esta actividad me ayuda a complementar el vocabulario ya que los alumnos normalmente visten con prendas muy diferentes cada uno de ellos. Cada prenda nueva se agregará al vocabulario junto con aquellas que no conocen y que serán mencionadas por el docente. Por el momento les pido que me digan las prendas utilizando oraciones como las que se presentan en la siguiente imagen:

---

<sup>38</sup> “El único requisito es que la historia o idea principal sean comprensibles y que el tema sea algo en lo que el alumno esté realmente interesado, y que leería en su lengua materna”.

## Imagen 5: Identificación de prendas<sup>39</sup>.



*I see a t-shirt! I see a scarf! I see a cap! I see a dress!*

De este modo, cuando los alumnos hayan comprendido la actividad cambio el esquema mental temporal de la oración que se habían formado para introducir la nueva estructura del tema pero sin escribirla en el pizarrón, por ejemplo:

## Imagen 6: Fase de Problematización<sup>40</sup>.

TEACHER:  
NOW LISTEN!



*I'm wearing shoes, trousers, a shirt, and a tie.  
What are you wearing?*

Al principio los alumnos se verán envueltos en una situación problemática que no podrán resolver con sus conocimientos previos ya al romperse sus esquemas por la inclusión de esta nueva estructura mental, se verán en la necesidad de crear otro esquema mental para asimilar el nuevo conocimiento adquirido. Para lograr lo anterior, hay que repetir varias veces el ejemplo hasta que ellos comprendan como tienen que decir en inglés como vienen vestidos ese día, por ejemplo:

<sup>39</sup> Imagen creada por mí.

<sup>40</sup> *Ibidem*

### Imagen 7: Fase de Asimilación de los conocimientos<sup>41</sup>.



Enseguida, cambio nuevamente la estructura mental de los alumnos, es decir provoco un desequilibrio en sus conocimientos diciendo:

### Imagen 8: Fase de Desequilibrio<sup>42</sup>.



Al ver el desequilibrio de los alumnos, procedo a mostrar la siguiente tabla de colores y hago nuevamente la primera pregunta:

<sup>41</sup> *Ibídem*

<sup>42</sup> *Ibídem*

## Imagen 9: Colors<sup>43</sup>.

“What color is your blouse?”

Y la respuesta más común de los alumnos, de acuerdo con la imagen anterior, es:

“Yellow”.

Entonces, procedo diciendo:

“Repeat, my blouse is yellow, I’m wearing a yellow blouse”



Y le explico que para decir el color de las prendas que llevo puestas, primero debe colocarse el color y enseguida la prenda. Aquí existe el problema de la interferencia con la lengua materna de los alumnos que están aprendiendo una segunda lengua, así que de ser necesario, “*occasionally the teacher may wish to use the native language to explain difficult points of grammar or to define words which cannot be defined readily in any other way*” (Dixson, 1960, p. 9-10).<sup>44</sup>

De este modo los alumnos podrán comprender mejor el tema y podrán regresar al equilibrio. Para consolidar esta actividad les pido que resuelvan de tarea la pág. 19 de su *workbook* y la pag.14 de la parte de videos que tienen en su libro de texto (anexos 11 y 12). En ellas aparecen más prendas de vocabulario que les servirán para agregar más palabras a sus estructuras mentales. En la página del *workbook* sólo tienen que identificar las prendas que lleva puesta una persona, sin embargo en la página de videos ya deben identificar la prenda y el color de la misma.

En la siguiente sesión de 2 horas, y última el bloque temático, abro la sesión preguntado a un alumno al azar “*What are you wearing*”, para repasar los contenidos vistos en la clase anterior, enseguida pido que al terminar su descripción él mismo elabore la pregunta a otro de sus compañeros y así sucesivamente hasta que una vez más sea yo como docente quien rompa sus esquemas. Utilizando el proyector y la computadora, proyecto la imagen de un futbolista famoso y hago las siguientes preguntas:

<sup>43</sup> Tomada de: *English Color Chart, Saint Paul Public School, ELL Program 2006.*

<sup>44</sup> “De vez en cuando el maestro tal vez desee utilizar la lengua materna para explicar los puntos difíciles de la gramática o para dar el significado de palabras que no se pueden definir de otra manera tan fácilmente”.

## Imagen 10: Evaluación diagnóstica (repasso de contenidos)<sup>45</sup>.



Con el cambio a tercera persona en la estructura gramatical, los alumnos tendrán que acomodar y asimilar nuevamente sus esquemas hasta lograr un aprendizaje significativo, es decir, “la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo, facilitando el aprendizaje” (Tomas, 2011).

Una vez equilibradas sus estructuras, el alumno será capaz de comprender y contestar las preguntas correctamente, tal vez al principio cometa algunos pequeños errores, tales como decir: “*He is wearing suit black*” de ser el caso utilizo lo que en inglés se conoce como “*Peer Correction*”, donde otros alumnos o compañeros de clase corrigen los errores.

Para lograr lo anterior hago la pregunta: “*Is it correct?*”. De este modo involucro en el proceso a todo el grupo al mismo tiempo me doy cuenta de lo que sabe el resto de los alumnos; pero si resulta evidente que nadie entiende o sabe cuál es el error, entonces procedo a explicarlo a todos nuevamente.

A continuación, pido que trabajen en parejas para describir oralmente a algunos de sus compañeros con el juego: “*Guess who?*”. Con esta dinámica grupal el alumno tiene que describir a una persona del salón sin decir su nombre mientras que su compañero trata de adivinar quién es; al mismo tiempo ambos interactúan mediante la comunicación oral, ejemplo:

<sup>45</sup> Imagen creada por mí.

*A- He is wearing blue pants, a blue shirt and black shoes, who is it?*

*B- Is it Donovan?*

*A- No it isn't.*

*B- Is it Matt?*

*A- Yes, that's right*

Finalmente, para consolidar el aprendizaje pido que resuelvan el ejercicio 6-A de la página 23 de su *workbook* (anexo 13) donde deben describir a 6 personas, diciendo cómo están vestidas. Una vez terminada esta parte se cierra la sesión con un pequeño *writing* donde el alumno tendrá que utilizar todos sus conocimientos, para describir a 10 artistas famosos. En sus composiciones deben incluir:

- Nombre
- Profesión
- País y nacionalidad
- Descripción física
- Descripción de la personalidad
- Que ropa están usando.

Para este ejercicio final pido que utilicen las páginas 116 y 117 de su libro de texto (anexos 14 y 15), en ellas hay 16 famosos vestidos con prendas diferentes para que los alumnos escojan a quien describirán. De este modo se comprueba el logro del objetivo del bloque el cual era que los alumnos fueran capaces de describirse a sí mismos y a otras personas, físicamente, su personalidad y la manera en la que visten; utilizando expresiones cotidianas básicas para establecer y mantener una comunicación significativa a través de las cuatro habilidades de la lengua inglesa.

## CONCLUSIONES

Con los ejemplos ofrecidos en el capítulo 3, puedo concluir que la reforma curricular del 2009 dio un cambio positivo a la enseñanza de la lengua inglesa dentro del Colegio de Bachilleres al cambiar la práctica docente a cuatro habilidades, ya que de acuerdo con el plan de estudios actual el objetivo de la asignatura no es solamente desarrollar en el alumno la habilidad de comprender un texto, tal y como solía hacerse.

Ahora, la apuesta es trabajar con las cuatro habilidades de la lengua inglesa (*speaking, listening, writing and reading*), para que el alumno aprenda más que sólo un aspecto de ella. Ya que con ellas adquiere más que un idioma, “adquiere un instrumento de cultura de inapreciable valor que le abre las puertas a la vida de otros pueblos” (Sórzano, 1946, p. 41). Es decir, la reforma implica la actualización de los programas de estudio de todas las asignaturas, pero “da mayor énfasis al aprendizaje del Inglés y de las Matemáticas e incorpora Ética Social con el interés de impulsar la formación ciudadana” (COBACH, 1994, p. 9)

De igual forma, la implantación de la reforma implica la actualización y capacitación de los docentes, con el único fin de que aprendan y dominen nuevas estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha propuesto con la nueva currícula. Por lo tanto y en mi opinión personal, la creación de al menos un laboratorio de idiomas por plantel, sería adecuado y de gran ayuda para la enseñanza del inglés.

En él los alumnos además de aprender en una forma más dinámica y actual, seguirían reforzando el modelo constructivista del Colegio, ya que tendrían el espacio ideal para asimilar, ajustar, incrementar y construir su propio conocimiento individual o grupal basándose en las cuatro habilidades de la lengua inglesa, por supuesto guiados por el docente que seguirá cumpliendo con la función de “facilitador” como lo especifica el manual del Colegio de Bachilleres. Y de acuerdo con Rivers (1990), “*Teachers of the future will need to be receptive of ideas other than those of their own culture, and flexible enough to reexamine their own ideas at regular intervals, in order to keep in touch with each new generation in a rapidly changing world*” (p. 122).<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> “Los maestros del futuro tendrán que ser receptivos de ideas distintas a las de su propia cultura, y lo suficientemente flexibles a reexaminar sus propias ideas frecuentemente, con el fin de mantenerse en contacto con cada nueva generación en un mundo que cambia rápidamente”.

En conclusión, siguiendo con la base constructivista del colegio, se hace hincapié en el papel del estudiante como constructor de su propio aprendizaje que lo lleve a alcanzar sus objetivos tanto en su vida personal como en la profesional y que “sin duda, fomentará y desarrollará una actitud crítica en él, así como una autonomía y autorregulación en su aprendizaje” (COBACH, 1994, p. 3). Todo esto lo logra con la implementación de actividades que fomentan el desarrollo de las cuatro habilidades que le ayudan a interactuar en forma oral y escrita, en los ámbitos personal, académico y laboral. Asimismo, desarrolla/adquiere habilidades, actitudes y valores que le ayudan a trascender en todos los aspectos comunicativos de la lengua, es decir que es capaz de:

- Comunicarse oralmente en inglés con frases sencillas pero concretas, haciéndose entender con su interlocutor en una situación real.
- Escuchar y comprender lo que su interlocutor está diciendo.
- Escribir o comunicarse a través de oraciones sencillas y elaborar pequeños textos donde exprese su opinión.
- Leer y comprender textos sencillos obteniendo la esencia del mensaje y no sólo los símbolos que representan las palabras.

Es decir, a través de las cuatro habilidades de la lengua inglesa el alumno aprende a darle un uso eficiente al lenguaje en situaciones reales de comunicación y esto solamente se logra con la práctica constante del idioma. *“Language should be fairly free and easy- even though limited in range. It should proceed almost unconsciously from carefully established habits. It should operate, in other words, as an acquired skill”* (Dixson, 1960, p. 12).<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> “El lenguaje debe ser razonablemente libre y fácil aunque limitado en cierto rango. Se debe desarrollar de manera casi inconsciente a través de hábitos cuidadosamente establecidos. Se debe llevar a cabo, en otras palabras, como una habilidad adquirida”.

## Bibliografía

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. London/New York: Longman.
- Centro de Actualización y Formación de Profesores. (2003). *Taller Introductorio a la Práctica Educativa*. México: Departamento Académico.
- (2005). *Primera Evaluación Sumativa de L. A. E. II*. México: Departamento Académico.
- (2005). *Estrategia de Intervención Pedagógica*. México: Colegio de Bachilleres.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills*. (3<sup>a</sup> ed.). University of Virginia.
- Colegio de Bachilleres. (1994). *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*. México: Departamento Académico.
- (2003). *Reforma Curricular*. México. Departamento Académico.
- (2014). *Documento Marco: Ajuste Curricular en el Colegio de Bachilleres*. México: Departamento Académico.
- (2014-2015). *Dosificación Programática de Inglés I*. México: Departamento Académico.
- Coll, C., et. al. (1988). *La Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza*. Madrid: Alianza.
- Devine, T. G. (1986). *Teaching Reading Comprehension*. Lowell University.
- Díaz Barriga, F. (1989). *El Aprendizaje Significativo desde una Perspectiva Constructivista*. México: UNAM.
- (2006). *Enseñanza Situada*. México: Mc Graw Hill.
- Dixson, R. (1960). *Practical Guide to the Teaching of English as a Foreign Language* (pp. 5-96). New York: Simon and Schuster.
- Gagné, E. (1991). *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje escolar*. España: Visor.

- Grellet, F. (1983). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension exercises*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Issues in Second Language Research*. London.
- (1982). *Language Two*. New York: Oxford University.
- (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (pp. 79-109). Longman.
- (1989). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- (1992). *The Natural Approach*. London: Prentice Hall MacMillan.
- Mitchell, R., et.al. (1998). *Second Language Learning Theories* (pp. 21-41). London: Arnold.
- Nuttall, C. (1989). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1982). *Teoría del desarrollo*. México: Trillas.
- Richards, J. C. and Rodgers T. S. (1998). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.
- (2013). *Interchange- intro A*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. (2a ed.). Chicago University Press.
- (1990). *Speaking in many Tongues: Essays in foreign Language Teaching*. (3a ed.). Harvard University.
- (1991). *Practical guide to the Teaching of English*. Oxford University Press.
- Roche, A. J. (1968). *El Estudio de las Lenguas Modernas*. Editorial Paideia.
- Routledge, Taylor and Francis Group. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York/London.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics* (pp. 3-69). New York: Oxford University Press.
- Sórzano, L. (1946). *Metodología General de la Enseñanza de los idiomas Extranjeros*. Cuba: Publicación Cultural.

- TESOL Matters* 10.4. (2000). USA. 700 South Washington Street, Suite 200,  
Alexandria, Virginia 22314.
- The American School Foundation. (2006). *The Relation between Form and Use in  
Language Teaching* (pp. 5-8). Booklet, topic 4.
- Van Paten, B. and Lee, J. (1990). *Second Language Acquisition: Foreign Language  
Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos*. Barcelona:  
Editorial Crítica, Grijalbo.
- Widdowson, H. G. (1975). *English for Academic Purpose Project*. England: Oxford  
University Press.
- (1978). *Teaching Language as Communication*. England: Oxford University  
Press.
- (1990). *Aspects of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades Básicas Para la Docencia*. México: Patria.

## Mesografía

- Centro Virtual Cervantes. (2015). *Diccionario de Términos*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comprendonauditiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprendonauditiva.htm)
- Díaz Barriga, F. *Enfoques de Enseñanza*. Recuperado de [http://www.ifsociety.org/voxmagister/pdf/recursos/Enfoques\\_de\\_la\\_Ensenanza\\_Frida\\_Diaz\\_Barriga.pdf](http://www.ifsociety.org/voxmagister/pdf/recursos/Enfoques_de_la_Ensenanza_Frida_Diaz_Barriga.pdf)
- Gaspar Verdú, V. (2005). *Ubicación de las nuevas tecnologías en corrientes metodológicas: Enfoque Comunicativo y Constructivismo*. Recuperado de [http://www.fage.es/magazin/magazin16/mag16\\_02\\_gaspar.pdf](http://www.fage.es/magazin/magazin16/mag16_02_gaspar.pdf)
- González Dávila, A. (2001). *Un Vistazo al Constructivismo*. Recuperado de [www.corredelmaestro.com/anteriores/2001.htm](http://www.corredelmaestro.com/anteriores/2001.htm).
- M. Mojibur, R. (2010). *Teaching Oral Communication Skills: A Task-based Approach*. P.3. Recuperado de [http://www.esworld.info/Articles\\_27/Paper.pdf](http://www.esworld.info/Articles_27/Paper.pdf)
- SIL International. (1999). *The Four Basic Language Skills*. Recuperado de <http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/OtherResources/GudlnsFrALnggAndCltrLrnngPrgrm/FourBasicLanguageSkills.htm>
- Tomas, U. (2011). *Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel*. Recuperado de <http://elpsicoasesor.com/teoria-del-aprendizaje-significativo-david-ausubel/>

# ANEXOS

## ANEXO 1: TEORÍA PSICOGENÉTICA

### CUADRO DE CONCEPTOS COGNOSCITIVOS BÁSICOS

<b>ESQUEMAS</b>	Es una estructura mental determinada que puede ser transferida y generalizada. Puede producirse en muchos niveles distintos de abstracción.
<b>ASIMILACIÓN</b>	Es un proceso que se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno que lo rodea en términos de organización actual de los esquemas mentales que guardan la información.
<b>ACOMODACIÓN</b>	Es un proceso que implica una modificación de la organización actual de los esquemas mentales en respuesta a las demandas del medio.
<b>EQUILIBRIO</b>	Un proceso regulador al nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación.

## MAPA CURRICULAR VIGENTE

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA											
PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
Matemáticas I	4	Matemáticas II	4	Matemáticas III	4	Matemáticas IV	4	Filosofía I	3	Filosofía II	3
Química I	4	Química II	4	Química III	4	Biología I	4	Biología II	4	Ecología	4
Introducción a las Ciencias Sociales I	3	Introducción a las Ciencias Sociales II	3	Historia de México. Contexto Universal I	3	Historia de México. Contexto Universal II	3	Estructura Socioeconómica de México I	3	Estructura Socioeconómica de México II	3
Taller de Lectura y Redacción I	4	Taller de Lectura y Redacción II	4	Literatura I	3	Literatura II	3	<b>ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA</b> <i>El estudiante seleccionará tres pares de asignaturas</i>			
Física I	4	Física II	4	Física III	4	Geografía	4	<b>MATEMÁTICAS</b>			
								Cálculo Diferencial e Integral I	3	Cálculo Diferencial e Integral II	3
Métodos de Investigación I	3	Métodos de Investigación II	3	Laboratorio de Informática I	3	Laboratorio de Informática II	3	<b>CIENCIAS NATURALES</b>			
								Ciencias de la Salud I	3	Ciencias de la Salud II	3
Lengua Adicional al Español I	4	Lengua Adicional al Español II	4	Lengua Adicional al Español III	4			<b>CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES</b>			
								Economía I	3	Economía II	3
								<b>LENGUAJE - COMUNICACIÓN</b>			
								Introducción a la Antropología I	3	Introducción a la Antropología II	3
								<b>ÁREA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO</b>			
		Introducción al trabajo	3	Legislación laboral	3			Administración de Recursos Humanos	6	Administración de Recursos Humanos	10
								Bibliotecología	6	Bibliotecología	10
								Contabilidad	6	Contabilidad	10
								Dibujo Arquitectónico y de Construcción	6	Dibujo Arquitectónico y de Construcción	10
								Dibujo Industrial	6	Dibujo Industrial	10
								Empresas turísticas	6	Empresas turísticas	10
								Informática	7	Informática	10
								Laboratorista Químico	6	Laboratorista Químico	10
								Organización y Métodos	6	Organización y Métodos	10
TOTAL HRS.	26	TOTAL HRS. →	29	TOTAL HRS. →	28	TOTAL HRS. →	27 6 28	TOTAL HRS. →	29	TOTAL HRS. →	29

# ANEXO 3: Mapa curricular actual (Cuatro habilidades)

## III. MAPA CURRICULAR DEL COLEGIO DE BACHILLERES 2014-B

CARRERA DE COORDINACIÓN	CARRERA DE COORDINACIÓN	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
		101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE COMPUTACIÓN	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE COMPUTACIÓN	101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
		103	104	203	204	303	304	403	404	503	504	603	604
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
		103	104	203	204	303	304	403	404	503	504	603	604
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
		103	104	203	204	303	304	403	404	503	504	603	604
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
		103	104	203	204	303	304	403	404	503	504	603	604

413 (Distribución 14)

CARRERA DE COORDINACIÓN	CARRERA DE COORDINACIÓN	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
		101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE COMPUTACIÓN	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE COMPUTACIÓN	101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
		103	104	203	204	303	304	403	404	503	504	603	604
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
		103	104	203	204	303	304	403	404	503	504	603	604
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
		103	104	203	204	303	304	403	404	503	504	603	604
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE TELECOMUNICACIONES	101	102	201	202	301	302	401	402	501	502	601	602
		103	104	203	204	303	304	403	404	503	504	603	604

## ANEXO 4: Planeación del libro de texto (4 Habilidades)

Plan of Intro Book		
Titles/Topics	Speaking	Grammar
<b>UNIT 1</b> PAGES 2–7 <b>It's nice to meet you.</b> Alphabet; greetings and leave-takings; names and titles of address; numbers 0–10, phone numbers, and email addresses	Introducing yourself and friends; saying hello and good-bye; asking for names and phone numbers	Possessive adjectives <i>my, your, his, her</i> ; the verb <i>be</i> ; affirmative statements and contractions
<b>UNIT 2</b> PAGES 8–13 <b>What's this?</b> Possessions, classroom objects, personal items, and locations in a room <b>PROGRESS CHECK</b> PAGES 14–15	Naming objects; asking for and giving the locations of objects	Articles <i>a, an</i> , and <i>the</i> ; <i>this/these, it/they</i> ; plurals; <i>yes/no</i> and <i>where</i> questions with <i>be</i> ; prepositions of place: <i>in, in front of, behind, on, next to, and under</i>
<b>UNIT 3</b> PAGES 16–21 <b>Where are you from?</b> Cities and countries; adjectives of personality and appearance; numbers 11–103 and ages	Talking about cities and countries; asking for and giving information about place of origin, nationality, first language, and age; describing people	The verb <i>be</i> : affirmative and negative statements, <i>yes/no</i> questions, short answers, and <i>Wh</i> -questions
<b>UNIT 4</b> PAGES 22–27 <b>Whose jeans are these?</b> Clothing; colors; weather and seasons <b>PROGRESS CHECK</b> PAGES 28–29	Asking about and describing clothing and colors; talking about the weather and seasons; finding the owners of objects	Possessives: adjectives <i>our</i> and <i>their</i> , pronouns, names, and <i>whose</i> ; present continuous statements and <i>yes/no</i> questions; conjunctions <i>and, but, and so</i> ; placement of adjectives before nouns
<b>UNIT 5</b> PAGES 30–35 <b>What are you doing?</b> Clock time; times of the day; everyday activities	Asking for and telling time; asking about and describing current activities	Time expressions: <i>o'clock, A.M., P.M., noon, midnight, in the morning/afternoon/evening, at 7:00/night/midnight</i> ; present continuous <i>Wh</i> -questions
<b>UNIT 6</b> PAGES 36–41 <b>My sister works downtown.</b> Transportation; family relationships; daily routines; days of the week <b>PROGRESS CHECK</b> PAGES 42–43	Asking for and giving information about how people go to work or school; talking about family members; describing daily and weekly routines	Simple present statements with regular and irregular verbs; simple present <i>yes/no</i> and <i>Wh</i> -questions; time expressions: <i>early, late, every day, on Sundays/weekends/ weekdays</i>
<b>UNIT 7</b> PAGES 44–49 <b>Does it have a view?</b> Houses and apartments; rooms; furniture	Asking about and describing houses and apartments; talking about the furniture in a room	Simple present short answers; <i>there is, there are; there's no, there isn't a, there are no, there aren't any</i>
<b>UNIT 8</b> PAGES 50–55 <b>What do you do?</b> Jobs and workplaces <b>PROGRESS CHECK</b> PAGES 56–57	Asking for and giving information about work; giving opinions about jobs; describing workday routines	Simple present <i>Wh</i> -questions with <i>do</i> and <i>does</i> ; placement of adjectives after <i>be</i> and before nouns

Pronunciation/Listening	Writing/Reading	Interchange Activity
Linked sounds Listening for the spelling of names, phone numbers, and email addresses	Writing a list of names, phone numbers, and email addresses	"Famous classmates": Introducing yourself to new people <b>PAGE 114</b>
Plural -s endings Listening for the locations of objects	Writing the locations of objects	"Find the differences": Comparing two pictures of a room <b>PAGE 115</b>
Syllable stress Listening for countries, cities, and languages; listening to descriptions of people	Writing questions requesting personal information	"Board game": Finding out more about your classmates <b>PAGE 118</b>
The letters <i>s</i> and <i>sh</i> Listening for descriptions of clothing and colors	Writing questions about what people are wearing	"Celebrity fashions": Describing celebrities' clothing <b>PAGES 116–117</b>
Rising and falling intonation Listening for times of the day; listening to identify people's actions	Writing times of the day "Friends Across a Continent": Reading an online chat between two friends	"What's wrong with this picture?": Describing what's wrong with a picture <b>PAGE 119</b>
Third-person singular -s endings Listening for activities and days of the week	Writing about your weekly routine "What's Your Schedule Like?": Reading about three people's daily schedules	"Class survey": Finding out more about classmates' habits and routines <b>PAGE 120</b>
Words with <i>th</i> Listening to descriptions of homes; listening to people shop for furniture	Writing about your dream home "Unusual Homes": Reading about two unusual homes	"Find the differences": Comparing two apartments <b>PAGE 121</b>
Reduction of <i>do</i> Listening to people describe their jobs	Writing about jobs "Job Profiles": Reading about four unusual jobs	"The perfect job": Figuring out what job is right for you <b>PAGE 122</b>

## ANEXO 5: Ejercicio 9-A

### 9 WORD POWER Descriptions

- A Listen and practice.



- |                 |              |            |             |         |
|-----------------|--------------|------------|-------------|---------|
| a. pretty       | d. talkative | g. serious | j. tall     | m. thin |
| b. handsome     | e. quiet     | h. shy     | k. friendly |         |
| c. good-looking | f. funny     | i. short   | l. heavy    |         |

**B PAIRWORK** Complete the chart with words from part A. Add two more words to each list. Then describe your personality and appearance to a partner.

Personality	Appearance
talkative .....	pretty .....
.....	.....
.....	.....

"I'm funny, smart, and very handsome."

### 10 LISTENING Who's that?

- Listen to three descriptions. Check (✓) the two correct words for each description.

- |                  |                                    |                                 |                                   |
|------------------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Elena is ...  | <input type="checkbox"/> short     | <input type="checkbox"/> pretty | <input type="checkbox"/> friendly |
| 2. Marco is ...  | <input type="checkbox"/> tall      | <input type="checkbox"/> nice   | <input type="checkbox"/> shy      |
| 3. Andrew is ... | <input type="checkbox"/> talkative | <input type="checkbox"/> funny  | <input type="checkbox"/> friendly |

### 11 INTERCHANGE 3 Board game

Play a board game with your classmates. Go to Interchange 3 on page 118.

Where are you from? ■ 21

**ANEXO 6: Dinámica grupal: “FIND SOMEONE WHO...”**

# FIND SOMEONE WHO...

- 
- An illustration featuring several colorful 3D human figures in shades of red, orange, yellow, purple, blue, and green. Above them are several overlapping speech bubbles in various colors (red, orange, yellow, green, blue, purple). The background is a soft, light blue gradient.
- ... IS HAPPY TODAY. \_\_\_\_\_
  - ... IS TALL AND THIN. \_\_\_\_\_
  - ... IS SERIOUS BUT NICE. \_\_\_\_\_
  - ... IS BEAUTIFUL AND NICE. \_\_\_\_\_
  - ... IS HANDSOME BUT BORED. \_\_\_\_\_
  - ... IS SHY AND NERVOUS. \_\_\_\_\_
  - ... IS INTELLIGENT BUT SHY. \_\_\_\_\_
  - ... IS TALKATIVE AND SMART. \_\_\_\_\_
  - ... IS SHORT, NICE AND INTELLIGENT. \_\_\_\_\_
  - ... IS FRIENDLY AND ATTRACTIVE. \_\_\_\_\_
  - ... IS SAD TODAY. \_\_\_\_\_
  - ... IS TALL AND PRETTY. \_\_\_\_\_
  - ... IS SHORT AND CHUBBY. \_\_\_\_\_
  - ... IS NERVOUS TODAY. \_\_\_\_\_
  - ... IS FUNNY AND TALKATIVE. \_\_\_\_\_
  - ... IS AGGRESSIVE AND GRUMPY. \_\_\_\_\_

## Anexo 7: Actividad del workbook, p. 17.

### Descriptions

**A** Write sentences about the people in the pictures. Use the words in the box.

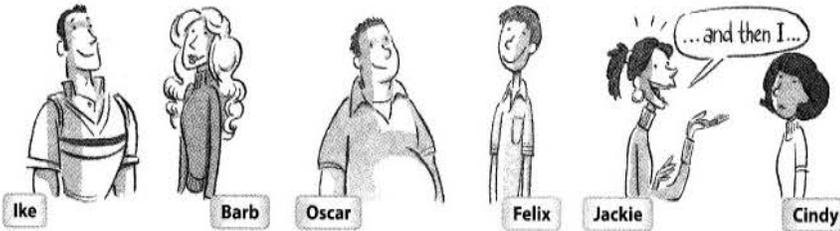


Donna

Margo

<input type="checkbox"/> cute	<input type="checkbox"/> serious
<input checked="" type="checkbox"/> friendly	<input type="checkbox"/> short
<input type="checkbox"/> funny	<input checked="" type="checkbox"/> shy
<input type="checkbox"/> handsome	<input type="checkbox"/> smart
<input type="checkbox"/> heavy	<input type="checkbox"/> talkative
<input type="checkbox"/> pretty	<input type="checkbox"/> tall
<input type="checkbox"/> quiet	<input type="checkbox"/> thin

1. Donna is shy.  
Margo is friendly.



Ike

Barb

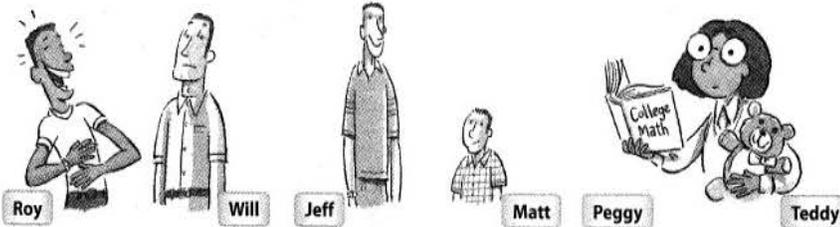
Oscar

Felix

Jackie

Cindy

2. Ike is \_\_\_\_\_.  
Barb is \_\_\_\_\_.
3. Oscar is \_\_\_\_\_.  
Felix is \_\_\_\_\_.
4. Jackie is \_\_\_\_\_.  
Cindy is \_\_\_\_\_.



Roy

Will

Jeff

Matt

Peggy

Teddy

5. Roy is \_\_\_\_\_.  
Will is \_\_\_\_\_.
6. Jeff is \_\_\_\_\_.  
Matt is \_\_\_\_\_.
7. Peggy is \_\_\_\_\_.  
Teddy is \_\_\_\_\_.

**B** Answer the questions.

1. Is Jeff tall? Yes, he is.
2. Is Barb pretty? \_\_\_\_\_
3. Is Oscar thin? \_\_\_\_\_
4. Is Margo shy? \_\_\_\_\_
5. Are Oscar and Felix male? \_\_\_\_\_
6. Are Margo and Donna old? \_\_\_\_\_
7. Are you talkative? \_\_\_\_\_
8. Are you serious? \_\_\_\_\_

Where are you from? = 17

## Anexo 8: Actividad de lectura de comprensión

### “My Family”

ReadTheory.Org © 2010  
EnglishForEveryone.Org © 2008

Name \_\_\_\_\_  
Date \_\_\_\_\_

### “My Family”

#### Reading Comprehension – Short Stories

Directions: Read the story. Then answer the questions below.



Hi, my name is Eric. I am 12. I want to talk about my family.



I have two sisters. Their names are Rachel and Carrie. Rachel is 18 years old. Carrie is 10 years old. They are very nice.



My mother's name is Julia. She is 40 years old. My mother is also very nice.



My father's name is Andre. He is smart. He is an engineer. He builds bridges.



I also have a dog. My dog's name is Paw. He is a big dog. He is a brown dog. He is a big brown dog.

I love my family.

## Anexo 9: Actividad complementaria de lectura “My Family”

### Questions:

1) How many sisters do I have?

- A. one
- B. two
- C. three
- D. four

2) How old is my mom?

- A. twenty-five years old
- B. thirty years old
- C. thirty-five years old
- D. forty years old

3) My dad is

- A. a doctor
- B. a lawyer
- C. an engineer
- D. a construction worker

4) What is the name of my dog?

- A. Julia
- B. Paw
- C. Andre
- D. Carrie

5) What color is my dog?

- A. He is white.
- B. He is black.
- C. He is brown.
- D. He is yellow.

6) What is the name of my younger sister?

- A. Carrie
- B. Rachel
- C. Andre
- D. Julia

7) What is the name of my older sister?

- A. Carrie
- B. Rachel
- C. Andre
- D. Julia

8) Is my dog small or big?

- A. He is small.
- B. He is big.

What is your family like? Can you describe the people in your family?

# 4 Whose jeans are these?

## WORD POWER Clothes

A Listen and practice.

CLOTHES FOR WORK		CLOTHES FOR LEISURE	
<p>raincoat</p>	<p>dress</p>	<p>pajamas</p>	<p>swimsuits</p>

B Complete the chart with words from part A.

Clothes for warm weather	Clothes for cold weather
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

C PAIR WORK Look around the classroom. What clothes do you see? Tell a partner.

"I see jeans, a sweater, boots, and ..."

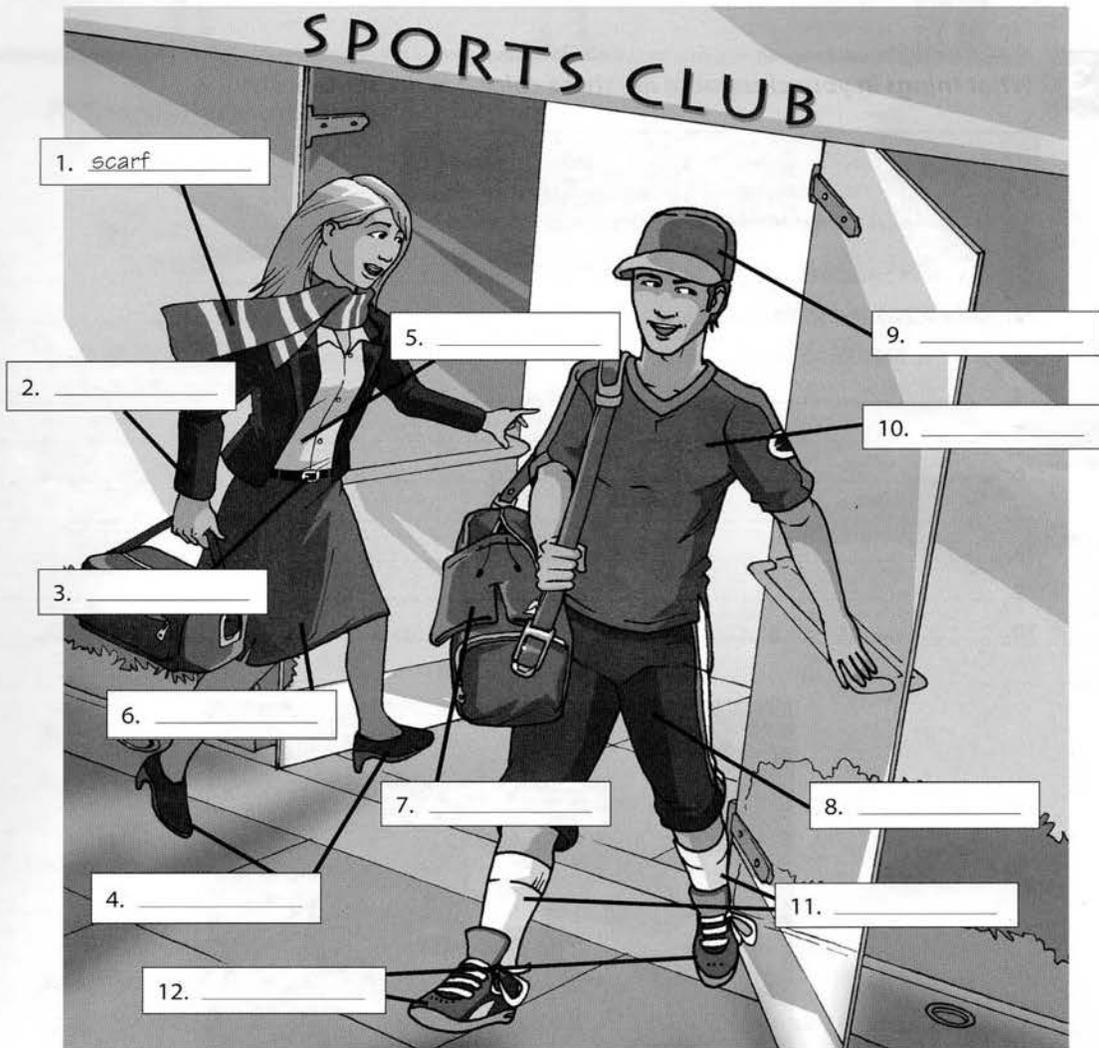
Anexo 11: Actividad del workbook, p. 19

# 4

## Whose jeans are these?

1 Label the clothes. Use the words in the box.

- |                                 |                                     |   |                                 |                                   |                                   |
|---------------------------------|-------------------------------------|---|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> belt   | <input type="checkbox"/> cap        | <input type="checkbox"/> jacket           | <input type="checkbox"/> shorts | <input type="checkbox"/> sneakers | <input type="checkbox"/> swimsuit |
| <input type="checkbox"/> blouse | <input type="checkbox"/> high heels | <input checked="" type="checkbox"/> scarf | <input type="checkbox"/> skirt  | <input type="checkbox"/> socks    | <input type="checkbox"/> T-shirt  |



## Anexo 12: Actividad de la sección de videos, p.14

# 4 What are you wearing?

### Preview

### 1 VOCABULARY Clothing

**A** Find these things in the picture. Match.

- |                          |                        |                    |                         |
|--------------------------|------------------------|--------------------|-------------------------|
| 1. .... a dark blue suit | 5. .... white socks    | 9. .... a backpack | 13. .... a scarf        |
| 2. .... a brown tie      | 6. .... a gray skirt   | 10. .... boots     | 14. .... a yellow dress |
| 3. .... black shoes      | 7. .... a white blouse | 11. .... jeans     | 15. .... a pink hat     |
| 4. .... a briefcase      | 8. .... a blue jacket  | 12. .... a sweater | 16. .... a red shirt    |



**B PAIR WORK** Cover the words in part A. Then ask about things in the picture.

- A: What's this?  
 B: It's a dark blue suit.  
 A: What are these?  
 B: They're black shoes.

## Anexo 13: Actividad del workbook, p. 23

### 6 Waiting for the bus

A Write sentences. Use the words in parentheses.



Todd

Alicia

Chul-woo

Maya

Maggie

Hugo

1. Hugo is wearing a tie. (tie)
2. Todd and Alicia are wearing boots. (boots)
3. \_\_\_\_\_ (T-shirt)
4. \_\_\_\_\_ (skirt)
5. \_\_\_\_\_ (dress)
6. \_\_\_\_\_ (sneakers)
7. \_\_\_\_\_ (scarf)
8. \_\_\_\_\_ (hats)

# Anexo 14: Actividad final, p.116

## CELEBRITY FASHIONS

### Interchange 4 CELEBRITY FASHIONS

**GROUP WORK** Take turns. Describe the people at the party. Don't say the person's name. Your classmates guess the person.

A: He's wearing blue jeans, a yellow shirt, and a black jacket. Who is it?  
A: He's wearing blue jeans, a yellow shirt, and a black jacket. Who is it?  
B: Is it Daniel Radcliffe?  
A: No, it isn't.  
C: Is it Will Smith?  
A: That's right.

B: They're wearing dresses. Who are they?  
C: Are they Sandra Bullock and Cameron Diaz?  
B: That's right.



Anexo 15: Actividad final, p.117  
CELEBRITY FASHIONS

