



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

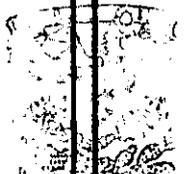
Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de Pedagogía

Enseñanza-aprendizaje del inglés  
como lengua extranjera.  
Una propuesta didáctica.

T E S I S A

Que para obtener el título de  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA  
p r e s e n t a  
ARIZBETH SOTO DAVILA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA



A s e s o r a :

Lic. Concepción Barrón

Julio, 2000



281257



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

A Sixta y José, Abraham, Carlos y José Manuel  
por estar juntos en todos los momentos

Gracias a los profesores y compañeros que con paciencia y entusiasmo me apoyaron en la elaboración de este trabajo.

En especial, a Concepción Barrón por su asesoría, a Patricia por su lectura y comentarios siempre comprometidos y a cada uno de mis amigos por darme ejemplos de constancia. Un reconocimiento más para los alumnos de la escuela de inglés, quienes compartieron conmigo el material que originó la propuesta: sus dudas.

A todos ustedes les agradezco el enseñarme a construir una *lectura* que mire los hechos un poco más allá de lo que *las páginas* muestran en primera instancia.

## CONTENIDO

### Índice

<b>Presentación</b> .....	1
<b>Primera parte. El Sistema de Métodos Complementarios para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Apuntes para un problema</b>	
1. El Sistema de Métodos Complementarios .....	8
1.1 Los métodos complementarios .....	8
1.1.1 El método de traducción gramática .....	8
1.1.2 El método audiolingual .....	9
1.2 El SMC, una forma muy peculiar de aprender inglés .....	11
1.3 Otra vez pero un poco más de cerca. Notas para el análisis .....	15
2. Para hablar hacen falta más que palabras. Definición de un propósito.....	22
<b>Segunda parte. Hacia la propuesta: un marco</b>	
<i>Bloque 1 Del lenguaje y el diálogo en la práctica educativa. El lugar para el encuentro de las personas y sus formas de vivir en el mundo.</i>	
1.1 El lenguaje en la mira de la cultura .....	29
1.1.1 El idioma, atuendos del pensamiento hechos con palabras de formas distintas.....	34
1.2 Aprender inglés: sujetos e identidad.....	36
1.3 Más allá de poder hablar, el poder de hablar. Algunos aspectos educativos del diálogo en el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	40
<i>Bloque 2. Dichos sobre la enseñanza y el aprendizaje del Inglés</i>	
2.1 El enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras .....	45
2.1.1 ¿Cómo y para qué se aprende?.....	46
2.1.2 Notas en torno a la práctica.....	47

2.2 El enfoque constructivista .....	53
2.2.1 Lo que se dice respecto a la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje.....	57
2.2.2 Una propuesta acorde para la enseñanza.....	58
2.2.3 Sobre el contrato establecido entre el maestro, el contenido y el alumno.....	60
2.2.4 Las estrategias.....	62
2.2.5 La evaluación. ....	65
2.3 Comentarios en relación con la enseñanza del inglés .....	70
 <b>Tercera Parte. Una opción para favorecer el aprendizaje del inglés en el marco de la conversación.</b>	
3.1 Pasar al frente o hablar en público no es un castigo.....	75
3.1.1 ¿Quiénes son? .....	76
3.2 La conversación: espacio de acción didáctica.....	77
3.3 El contrato: alumnos, inglés, maestro .....	81
3.4 Estructura de las actividades de conversación.....	82
3.4.1 Presentación .....	83
3.4.2 Consigna.....	83
3.4.3 Desarrollo.....	85
3.4.4 Cierre .....	95
3.5 La evaluación.....	96
3.5.1 ¿Qué será evaluado y bajo qué condiciones? .....	96
3.5.2 ¿Qué hacer con la información? .....	100
3.5.3 Actividades sugeridas para la evaluación .....	101
3.6 Antes de despedimos... una síntesis .....	103
 <b>Reflexiones finales.....</b>	 107
 <b>Anexo 1 Sesión basada en el SMC .....</b>	 118
<b>Anexo 2 Sugerencias prácticas.....</b>	123
<b>Anexo 3 Modelo para la elaboración de fichas de actividades .....</b>	131
 <b>Bibliografía .....</b>	 140

## PRESENTACIÓN

La Pedagogía es una disciplina profesional cuyos alcances y propósitos se pronuncian en múltiples direcciones. En un sentido muy enriquecedor, esta diversidad de opciones para la acción educativa se deriva del desarrollo histórico de las sociedades. Es decir, siendo el ser humano (en su relación con otros y en su devenir social, cultural, político, religioso, etc.) destinatario y promotor de las prácticas relacionadas con la educación, resulta necesario reconocer que cada reflexión y propuesta en esta área corresponde a un contexto en el que los hombres y mujeres (con nuestras necesidades y aspiraciones compartidas o particulares) somos protagonistas.

Así, no podemos pasar por alto la complejidad que representa la elaboración de trabajos, que como el presente, tienen como objetivo un hecho educativo. Destaquemos que lo anterior no excluye de responsabilidad a quien se asume como participe de estas acciones; lo que resulta primordial en todos los casos es que el tratamiento de estos ejercicios -y lo que de ellos se derive- sea un producto con elementos suficientes y válidos para presentar opciones realistas a las circunstancias que les dieron origen.

Al respecto, enfatizamos lo siguiente: el ámbito de incidencia pedagógica se caracteriza por la diversidad de sus manifestaciones; la práctica educativa tiene lugar lo mismo en una escuela, que en el análisis del discurso político o en la integración de propuestas para el desarrollo comunitario (sólo por mencionar algunos ejemplos). No obstante, este amplio margen de posibilidades no es signo de ambigüedad; antes bien, es consecuencia de las necesidades humanas, igualmente multifacéticas.

Ahora bien, en el marco de estas notas preliminares demos cabida al trabajo que se expone en este documento. Para su presentación he considerado conveniente hacer referencia a su origen; ello nos permitirá acercarnos a una cuestión fundamental: ¿qué hace relevante abordar la enseñanza del idioma inglés?

Comencemos, pues, por enunciar los ámbitos en los que se generó la propuesta de esta tesina: mi labor como docente en el área del idioma inglés y mi formación como pedagoga en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ambas experiencias ocurrieron prácticamente a la par, lo que me permitió problematizar, desde distintos enfoques, los hechos que acontecían en el salón de clases.

Al momento de plantear el tema de este trabajo, encontré en la enseñanza del inglés un espacio propicio para cubrir lo que -desde mi perspectiva- forma parte imprescindible del quehacer pedagógico.

- Por una parte, la necesidad de disponer alternativas concretas a las situaciones que se desarrollan en los sitios de actividad educativa. Esta demanda ocurre a distintos niveles y en distintas áreas; de esta forma encontramos una gama de acciones que transitan de lo específico (es el caso del diseño de materiales didácticos o la evaluación de pruebas psicológicas para el tratamiento de problemas de aprendizaje) a lo general (como el análisis de las prácticas educativas desde el punto de vista político o histórico). La diferencia está marcada por la delimitación de sus objetos de estudio.
- Por otro lado, la condición de que los diseños para la práctica educativa estén vinculados con otras disciplinas que otorguen sustento conceptual, metodológico y técnico a las propuestas. Una mención especial merece el contexto sociocultural en el que se desarrollan los fenómenos educativos. Así, independientemente de la especificidad o amplitud de los objetos de estudio de la Pedagogía, el trabajo en el ámbito educativo requiere de una lectura crítica de las condiciones sociales en las que tiene lugar el fenómeno al que se dirige.

Ahora bien, ¿cómo se ubica este trabajo en el marco antes referido? El propósito de este trabajo se conforma de dos dimensiones:

1. *El pretexto*. En principio, la propuesta que aquí se presenta obedece a un interés didáctico: el objetivo -en este sentido- es dar respuesta a una necesidad particular: apoyar a los maestros que enseñan inglés en el marco del Sistema de Métodos Complementarios.<sup>1</sup>

Al respecto, digamos que quien ha tenido oportunidad de participar como profesor en el aula puede constatar que esa labor requiere de un gran trabajo de preparación y apertura, ya que no hay modos de enseñanza perfectos y "aplicables" a todos los casos. En lo que concierne a este documento, las restricciones originadas por el sistema de enseñanza señalado dejan al profesor una tarea que requiere de una asistencia específica<sup>2</sup>.

Por otra parte, sobra decir que el diseño de actividades que resuelvan los problemas prácticos de los acontecimientos en el aula no es producto de una mera ocurrencia. Para ofrecer una alternativa viable es necesario hacer uso de los recursos conceptuales y técnicos que den consistencia a las acciones; no obstante, tengamos en cuenta que no todos los profesores se encuentran en condiciones de dar respuesta a tales tareas, no por cuestiones de compromiso, sino de formación.

En ese sentido, este ejercicio presenta una alternativa que (de ser discutida y tratada con los maestros) permitirá conformar un primer espacio de formación. Si un grupo está desmotivado, no basta hacer un juego; si hay alumnos que no recuerdan los verbos o que articulan discursos con mucha dificultad, no basta hacerlos repetir "n" veces una lista de vocabulario; pero si el profesor desconoce los elementos para formular otras opciones, no podemos exigirle que, por *generación espontánea*, se encargue de crear mecanismos más efectivos de enseñanza.

---

<sup>1</sup> El Sistema de Métodos Complementarios es un modo de enseñanza con el que trabajé durante algunos años, en su momento se hará referencia a sus características, las cuales -desde el punto de vista didáctico- serán generadoras de la propuesta que aquí se expone.

<sup>2</sup> El trabajo que presentamos se instala en el contexto de la institución en la que yo trabajé; en ella no se permite fácilmente (ni de manera abierta) la introducción de innovaciones. El profesor sigue un método único.

2. *¿Por qué pretexto?* La Pedagogía es una forma de vida<sup>3</sup> en la que se integran modos diversos de acercarse a los fenómenos educativos. En este caso, he ubicado en la didáctica la construcción de la propuesta que ocupa este trabajo; sin embargo, la lectura que de ella se realice debe considerar que las acciones de enseñanza y aprendizaje mencionadas no son consideradas sino dentro de un marco en el que el inglés tiene un sitio muy particular, ¿cuál es?

El entorno (urbano) que compartimos a diario se ha caracterizado en los últimos años por una constante: el desarrollo de los sistemas de comunicación<sup>4</sup>. En consecuencia, los enlaces interpersonales tienen posibilidad de ser cada vez más rápidos, eficaces y de mayor cobertura. De alguna manera este desarrollo fundamentalmente tecnológico ha otorgado gran importancia al manejo de los idiomas extranjeros. ¿Cuál es el interés de este hecho desde el área educativa?

La prioridad concedida a los aspectos de comunicación e intercambio de información se instala en una tendencia *globalizadora* cuyas repercusiones van desde las ventajas que posibilita (o al menos, a las que se da "publicidad" como la interacción cultural y los alcances de cobertura a comunidades remotas a través de satélites) hasta las prácticas de tinte excluyente (como *la exigencia* por adquirir habilidades en el manejo de herramientas como las computadoras o el dominio de una lengua extranjera como requisito indispensable para ingresar al campo de trabajo; o peor aún, la distancia cada vez mayor en la que se deja a grupos que aún no cuentan con los elementos mínimos de integración a esos ámbitos. Pensemos por ejemplo en los altos índices de analfabetismo).

Este *retrato* ejemplifica de una forma muy precaria pero realista las posibilidades de una corriente de pensamiento que pretende ser *democratizadora* y que, sin embargo, en la práctica constantemente fomenta la competencia desigual. Al respecto, sería ingenuo -y carente de compromiso- pretender desarrollar una propuesta didáctica sin

---

<sup>3</sup> En ello estarán de acuerdo no sólo los pedagogos sino todos los profesionistas para quienes el estudio en una disciplina universitaria nos permite la construcción de un marco desde el cual mirar y actuar sobre la realidad de la que formamos parte.

<sup>4</sup> De este hecho resulta la difusión de herramientas como Internet. Una búsqueda sencilla dará cuenta de los múltiples estudios que se ocupan de los efectos de esta tecnología en las prácticas sociales.

---

tomar en cuenta el contexto en el que se ubica el saber que será tratado como contenido.

En consecuencia, si reconocemos que aprender a hablar inglés es una habilidad que ha cobrado gran importancia en los ámbitos educativo y laboral; reconozcamos igualmente que ello ha sido más bien producto de la imposición que de un *desarrollo lógico* de las sociedades como se ha pregonado.

En ese caso, ¿por qué hacer una propuesta didáctica para trabajar la enseñanza del inglés? No sólo para dar solución a una problemática didáctica tan específica como la que representa el Sistema de Métodos Complementarios. Si bien es cierto que ello requiere atención, la línea que ha sido escogida para su tratamiento hace de esta propuesta el pretexto para un propósito igualmente importante: fomentar una actitud crítica en la que los participantes se reconozcan a sí mismos como responsables de su actuación en el proceso de aprendizaje y, más aún, dentro de su entorno cotidiano, a partir de un análisis de los contextos socioculturales de los que inevitablemente formamos parte.

Los participantes serán considerados como "seres de relaciones más que de contactos. No sólo estamos en el mundo sino con el mundo" (Freire, 1997) Es decir, si bien estamos involucrados en hechos que -en primera instancia- corresponden a una forma impositiva del devenir social, ello no implica que nuestra participación sea acrítica, garantizarlo es también un compromiso de la Pedagogía.

En nuestro caso ¿cómo se da respuesta al propósito señalado? El enfoque que orientará la propuesta es la comunicación. El referente didáctico del que partimos corresponde a la perspectiva constructivista del aprendizaje ya que posibilita acciones en las que el alumno puede asumirse como actor protagonista de su aprendizaje. Este marco es adecuado para hacer del diálogo una forma de trabajo en clase que realmente permita problematizar los acontecimientos del entorno, acercándonos -tanto como sea posible- a una propuesta para una acción directa y comprometida sobre él.

Finalmente, esbozemos el material que se presenta a continuación. La propuesta está constituida por tres partes contempladas como un único producto. En un primer momento

haremos una descripción del Sistema de Métodos Complementarios cuyo análisis servirá para situar el espacio concreto en el que surge la propuesta didáctica. En este espacio también se incluye la definición del propósito que orienta el trabajo en su totalidad.

Posteriormente, haremos una revisión de los conceptos que conforman la base teórica de nuestro trabajo. Este marco está dividido en dos bloques: uno correspondiente a reflexionar sobre la cultura y el sitio que ocupa el lenguaje en ella y otro en el que se muestran las directrices esenciales del enfoque que respaldará las acciones que detallaremos en la propuesta (enfoque constructivista del aprendizaje)

En la tercera parte mostraremos el modelo que hemos diseñado para la enseñanza del inglés en el área de la conversación.

Al concluir las reflexiones finales, se encuentran tres anexos que servirán como material de apoyo. El primero es una sesión basada en el Sistema de Métodos Complementarios que ejemplifica la descripción formulada en la primera parte del trabajo. El segundo es una breve recopilación de actividades sugeridas para llevar nuestra propuesta a la práctica. En esta misma línea, el tercer anexo es una colección de cinco fichas que detallan algunas actividades de clase. Los dos últimos materiales tienen como fin proporcionar al lector a una visión primaria de cómo que serán llevadas a la práctica nuestras recomendaciones.

Ahora bien, demos paso a la exposición de nuestro trabajo.

# PRIMERA PARTE

## El Sistema de Métodos Complementarios para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

### Apuntes para un problema

Canek dijo:

-Es verdad: *la palabra nació por sí misma  
dentro de lo oscuro.*

Aquí es necesario aclarar el sentido de la  
oración. La palabra no es la voz que se dice y  
se oye.

E. Abreu

## 1. El Sistema de Métodos Complementarios para la enseñanza del inglés como lengua extranjera<sup>1</sup>. Apuntes para plantear un problema

En este capítulo realizaremos una caracterización del Sistema de Métodos Complementarios. Este es un sistema peculiar ya que, aún cuando comparte muchas de las directrices del método audiolingual, las etapas que se enuncian para la enseñanza del inglés incluyen algunas variantes.

Para tratar este tema presentaremos, en primera instancia, una descripción de los métodos de traducción gramatical y audiolingual situando un referente para la caracterización de las etapas que conforman el SMC.

Posteriormente, incluiremos un análisis crítico en torno a la forma en que se llevan a cabo las acciones de enseñanza-aprendizaje, así como del papel desempeñado por los participantes en ese proceso. Esta reflexión servirá para ubicar el *campo problemático* que da origen a nuestra propuesta.

### 1.1 Los métodos complementarios

El SMC no se arma con la superposición de métodos distintos, las acciones de enseñanza del inglés retoman aspectos que son característicos de propuestas con postulados propios, ello con el fin de abarcar por completo las áreas fundamentales del aprendizaje del idioma: entender, hablar, escribir y leer.

Los métodos constituyentes del sistema son: traducción gramatical y audiolingual. Revisemos brevemente la línea que sustenta cada uno.

#### 1.1.1 Método de Traducción Gramatical

Este método fue empleado, en sus orígenes, para el estudio de las lenguas clásicas (latín y griego). El aprendizaje tiene como base la asociación, así, se afirma que el acercamiento al nuevo idioma obedece, por una parte, a la comprensión de su

---

<sup>1</sup> Para agilizar la lectura, se hará referencia al Sistema de Métodos Complementarios a través de las siglas SMC.

estructura gramatical y, por otro lado, a la diferenciación (a partir de la similitud o discrepancia) de las reglas de forma y estructura entre la nueva lengua y la matema a través de la traducción.

Es por ello que las actividades de enseñanza se concentran en el análisis de textos literarios y la traducción de un idioma al otro; de esta práctica resulta que la lectura y la escritura sean las actividades que se trabajan con mayor detalle. En este ámbito destaca la memorización, cuyo papel es servir como herramienta básica en la adquisición de vocabulario y el manejo de los conceptos gramaticales.

En lo que corresponde a la secuencia didáctica distinguimos dos momentos *clave*. Al iniciar las lecciones se encuentra la presentación de los contenidos, los cuales son expuestos como reglas y paradigmas sin un contexto que les anteceda; sólo después de haber sido introducidas, las reglas se identifican en la lectura de textos. Posteriormente, se "prueba" la comprensión de los aspectos expuestos por medio de su *aplicación* en ejercicios escritos.

### 1.1.2 Método audiolingual

En este caso el objetivo primario es desarrollar habilidades para hablar y entender el nuevo idioma, como se menciona más adelante, este método incluye los principales postulados del método directo<sup>2</sup>; sin embargo, es posible identificar algunas rupturas, entre las que destaca el tratamiento del español. Así mientras en el método directo hay una prohibición estricta a su uso en clase, en el método audiolingual la lengua matema funciona como apoyo en la comprensión del nuevo idioma; no en la traducción literal a la manera de la traducción gramatical, sino como complemento a las explicaciones que se

---

<sup>2</sup> El método directo tiene su origen en la observación sistemática del proceso del habla en los niños pequeños. Da prioridad a la práctica oral antes que a las actividades de lectura o escritura ya que sustenta que el aprendizaje se consolida por la relación que el alumno establece entre lo que escucha y lo que las palabras representan, esto es, se evita el tránsito por la traducción o cualquier referencia a la lengua materna.

ofrecen al alumno. De este modo, se busca evitar las ambigüedades que resultaban frecuentes en el método directo.

En la propuesta audiolingual el nuevo idioma se presenta dentro de un contexto muy definido; diálogos y textos sobre el estilo de vida de las personas que hablan el idioma que se aprende son usados para introducir a los alumnos en los temas que se tratan durante las clases.

Los materiales empleados compilan unidades estructurales o núcleos de contenidos a través de los cuales se presentan temas específicos: conjugaciones, preguntas y frases exclamativas, uso de artículos, singulares y plurales, etc. Otra de sus características es que el vocabulario empleado corresponde a las expresiones usadas cotidianamente por quienes hablan el idioma como primera lengua.

Destaquemos ahora el momento decisivo del método: la práctica oral que se realiza por medio de los *drills*<sup>3</sup>. Esta práctica consiste en la repetición coral de una oración que muestra el uso de la estructura presentada en el diálogo. La repetición se efectúa varias veces hasta que el grupo memoriza tanto el diálogo introductorio como los ejemplos *modelo*, imitando la pronunciación del maestro.

Concluamos esta descripción señalando que el aprendizaje del inglés se concibe como producto del hábito, de ahí el énfasis por la repetición; sin embargo, aún cuando no hay una revisión explícita de la gramática (porque ésta se infiere de los diálogos y drills), el dominio del idioma precisa del manejo de sus estructuras. En este sentido el método audiolingual puede definirse como un punto medio que sintetiza las acciones del método directo y el de traducción gramatical.

Ahora bien, consideremos la reseña anterior como marco de referencia para presentar el sistema de enseñanza en el que surge nuestra propuesta didáctica.

---

<sup>3</sup> Esta palabra se entiende como un ejercicio de repetición que toma como base una estructura determinada del idioma (preguntas, enunciados de respuestas cortas, negaciones, etc.)

## 1.2 El SMC, una forma muy peculiar de aprender inglés

Hagamos algunas anotaciones previas. La Segunda Guerra Mundial promovió el desarrollo de diversos métodos y mecanismos para el aprendizaje de idiomas extranjeros. Ante la imperiosa necesidad de comunicarse (no sólo de manera escrita sino primordialmente oral) fue necesario plantear situaciones que cumplieran dos propósitos. Por una parte, las formas de enseñanza debían garantizar que el estudiante entendiera lo que se decía en el idioma extranjero y lograra responder con precisión; por otro lado, el alumno debía conseguir el dominio de estas habilidades en el menor tiempo posible.

El SMC es resultado del esfuerzo por brindar cada vez mejores apoyos al proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Más adelante cuando revisemos sus especificaciones notaremos que esta forma de enseñanza reúne factores de los métodos audiolingual y de traducción gramatical (figura 1); esta síntesis es lo que se conoce como visión ecléctica (O'Malley y Chamot, 1990)

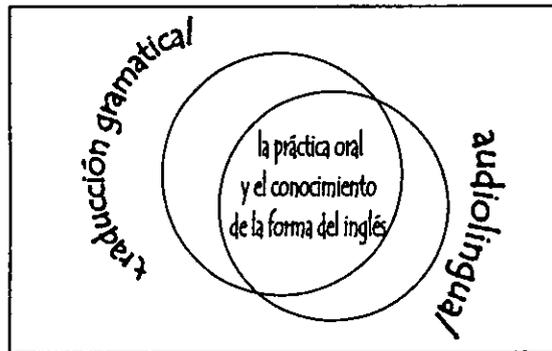


Figura1

Síntesis de los métodos que se integran en el SMC

Así, tanto el estudio de la gramática como las prácticas de conversación forman parte de los contenidos necesarios para el dominio del nuevo idioma.

Para caracterizar el SMC enseguida mostramos una secuencia que describe las etapas que conforman este sistema: Warm up, Presentación, Explicación Gramatical y Ejercitación. En el anexo 1, al final de este trabajo, se incluye el ejemplo de una secuencia completa que recrea las fases que se enuncian en esta sección.

✓ *Warm up*

Este es el primer momento de la clase, una especie de *rompe hielo*. Se le considera de gran importancia ya que una de las condiciones para el aprendizaje es que los participantes se sientan cómodos y confiados, ello reduce los niveles de ansiedad y concentra la atención de los estudiantes. Las actividades que se practican en este espacio son breves y sencillas: juegos, repaso de las lecciones anteriores, comentarios abiertos, etc.

✓ *Presentación:*

El maestro expone (leyendo o a través de algún video o cinta auditiva) una narración cuya función es introducir una nueva estructura<sup>4</sup>. Esta narración o diálogo ejemplifica los usos cotidianos de las estructuras, al tiempo que presenta vocabulario nuevo.

Una vez que los alumnos escuchan el documento de presentación, el maestro pide que reproduzcan en inglés lo que recuerdan de él. Se espera que esta actividad proporcione a los alumnos modelos de pronunciación, ritmo y entonación del nuevo idioma que puedan ser usados en situaciones posteriores. Como ocurre en el método audiolingual, se insiste en la asociación del sonido de las palabras con el significado que representa, sin dar importancia a su traducción al español.

Hasta este momento los alumnos sólo han escuchado el material de clase, es sólo después de la primera repetición coral como se entrega por escrito el diálogo o narración

---

<sup>4</sup> Las estructuras en el SMC son modelos de oraciones básicas que cumplen una función gramatical específica.

que ha sido comentado<sup>5</sup>. Con el documento impreso se aclaran dudas sobre el nuevo vocabulario.

Para ello, las palabras desconocidas no se traducen automáticamente al español, el maestro muestra los significados de las palabras apoyándose en ilustraciones, objetos reales, mímica o bien, describiendo las ideas con palabras que sean más familiares para los alumnos<sup>6</sup>. Luego de trabajar las dudas respecto al vocabulario, el maestro guía una repetición coral. Los alumnos leen el texto que sirvió de presentación siguiendo los parámetros de pronunciación que establece el profesor.

Para concluir la etapa de presentación, los alumnos identifican en el texto la nueva estructura, el maestro interviene sólo en el caso de que el grupo se desvíe o no reconozca los elementos que serán abordados en la lección.

#### ✓ *Explicación gramatical*

Cada estructura se explica a partir de la función que cubre dentro del texto de presentación. Una vez especificado el uso de la estructura, el maestro señala los elementos que la componen (presencia de un sujeto, adjetivos, verbo, auxiliar, etc.), el orden que siguen en la oración y otros aspectos como las reglas de escritura para algunas formas de conjugación. En este momento se grafica un esquema que sirve de modelo para que los alumnos construyan ejemplos propios<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Retomando el postulado del método audiolingual, se afirma que conocer la representación escrita de una palabra antes que escucharla, puede dificultar, más tarde, una correcta pronunciación, debido a que el sistema de escritura del inglés no establece una relación directa con su sistema fonético (Fries, 1964).

<sup>6</sup> Al igual que en el método audiolingual, el uso del español no se contempla en las actividades del SMC, su inclusión se restringe a los casos en que las explicaciones pueden dar lugar a confusiones o ambigüedades.

<sup>7</sup> Un rasgo distintivo, no sólo de esta etapa sino de todo el sistema, es el énfasis por dar "significado" (meaning) a los ejemplos y materiales, para lo cual se alude a la relación que las ideas tienen con los contextos de la vida cotidiana.

Al finalizar la exposición de los ejemplos hechos por el grupo hay una nueva repetición coral guiada por el profesor.

✓ *Ejercitación (Drills)*

Esta fase es característica de los métodos directo y audiolingual, su función es apoyar el desarrollo de los hábitos de habla (speech habits) (Lado, 1964). Estos hábitos se logran a través de la repetición de ejemplos que contienen dos factores clave: el empleo de las estructuras revisadas en la explicación gramatical y una referencia a situaciones que involucran la vida cotidiana.

En este marco, la repetición es el vehículo para la interiorización de las estructuras. El argumento es que a través del ejercicio guiado en la construcción de ejemplos, los alumnos lograrán hablar inglés automáticamente, es decir, sin traducir al nuevo idioma lo que se ha pensado previamente en español.

En el SMC la ejercitación conserva la forma usada en el método audiolingual, sin embargo, la interiorización de los conocimientos sobre el nuevo idioma se vale de la repetición como *trampolín*. La relación que posibilita el aprendizaje no es del tipo causa-efecto; en este caso, el manejo del inglés depende del trabajo de comprensión que haga el alumno con respecto a la función de estructuras.

De esta manera, los contenidos de gramática no son sólo información, sino un apoyo para emplear los conocimientos de la nueva lengua correspondiendo a su lógica y regulaciones internas.

✓ *Evaluación*

La evaluación del aprendizaje del alumno toma como parámetro el avance progresivo mostrado en el uso de las estructuras revisadas durante la clase. Los mecanismos para efectuar esta valoración dependen más bien de las características administrativas en las

---

que se lleve a cabo el proceso. Sin embargo, el sistema mismo contempla una forma de *evaluación general* durante cada sesión. Revisemos los siguientes indicadores:

- a) Los errores: el maestro repite el error del alumno (oral o escrito) para que sea él o alguno de los compañeros de la clase quien lo identifique y corrija. El maestro señala la forma correcta de expresar o pronunciar luego de consultar al grupo.
- b) La capacidad del alumno para usar las estructuras -nuevas y anteriores- simultáneamente. Los alumnos deben reconocer no sólo la forma en que se expresan las estructuras sino también su función.
- c) Hablar español durante la clase es rechazado. Por regla general, se pide al alumno que en todo momento se exprese en inglés, aún en los niveles iniciales; ello con el propósito de alentar a los estudiantes a usar o recrear nuevas herramientas y evitar depender de la traducción para comunicarse.
- d) Durante las repeticiones corales el maestro corrige las fallas de entonación y pronunciación, enfatizando las palabras o sonidos que podrían representar alguna dificultad. Si algún estudiante está repitiendo los modelos de una manera inadecuada, el profesor trabaja con él de manera individual.

### 1.3 Otra vez pero un poco más de cerca. Notas para un análisis.

Con el objeto de establecer orden, agruparemos los comentarios de este análisis en cinco ejes:

- a) ¿Qué es aprender inglés?
- b) ¿Cómo se logra el aprendizaje?
- c) ¿Qué corresponde hacer a cada uno de los participantes?
- d) Dos apuntes para la crítica
- e) ¿Qué se puede hacer?

a) *¿Qué es aprender inglés?*

En el SMC un sujeto ha aprendido a manejar el inglés una vez que es capaz de hablar o escribir en el nuevo idioma fluida y automáticamente; recordemos que esto implica que el sujeto diga o escriba sus ideas en inglés sin haberlas traducido del español previamente. Por otra parte, dominar el inglés apunta hacia un sentido práctico: el uso de los conocimientos en situaciones de la vida cotidiana.

En este sentido, el SMC da lugar a la comunicación como un intercambio exitoso de información en la nueva lengua; es decir, lograr que el sentido en el que se expresan las ideas sea entendido por las personas a quienes nos dirigimos, y viceversa.

b) *¿Cómo se logra el aprendizaje?*

La atención está concentrada en la conformación de un ambiente de aprendizaje que conjugue al mismo tiempo los medios para el desarrollo de la expresión oral y el conocimiento de la estructura gramática del inglés. Es en este vínculo que los contenidos y las acciones se suceden en una visión del idioma, que pretende ser, integral.

Las etapas del proceso no cumplen un orden arbitrario de métodos superpuestos; este sistema es más bien una forma de enseñanza coherente en la medida que las acciones se organizan en serie, sirviendo cada una como antecedente necesario para la siguiente. Por lo tanto, las etapas que conforman el sistema sólo encuentran sentido al formar parte del todo que representa el proceso e-a.

Una mención especial merecen la restricción del uso del español en clase y los diálogos como formas de introducción a nuevas estructuras. En lo que corresponde al español, la insistencia por que los alumnos se expresen en inglés, plantea a los estudiantes la necesidad de buscar estrategias que posibiliten la adquisición de nuevo vocabulario y la integración de las estructuras. Sin embargo, es posible que esta limitante sobre el español derive en un motivo de tensión para los participantes, ya que al no disponer de

los elementos adecuados para comunicarse en inglés pueden evitar participar en las sesiones.

En lo que corresponde al diálogo como recurso para la presentación de las nuevas estructuras, reconozcamos que ciertamente da contexto a los conceptos gramaticales, apoyando al alumno en la comprensión de éstos.

Ahora bien, conviene señalar algunos aspectos relevantes en las concepciones del aprendizaje sustentadas por el SMC. En principio y de manera general, aprender inglés encuentra soporte en la acción del enlace progresivo de estructuras que conforman una red con un nexo lógico. Ésta es pues una relación de tipo inductivo en la que se integran pequeñas unidades que forman parte de un único producto (Bigge, 1994).

Otro argumento interesante del proceso es el generado en la etapa de ejercitación, esta fase muestra algunos postulados de las teorías conductistas del aprendizaje. En principio, "drill" (entrenamiento) es un término asociado a la teoría del condicionamiento operante. La repetición constante de los ejemplos se justifica en tanto que este ejercicio conduce al sujeto a desempeñar una acción "instantánea" ante un estímulo determinado. En el SMC lo anterior se traduce en la formación de los "hábitos del habla"; ya que aún cuando el hábito no responde sólo ante un estímulo, se produce a partir de un entrenamiento.

En este contexto, surge una cuestión. Si bien es evidente que las etapas que conforman el SMC se respaldan en los parámetros conceptuales de los métodos que les dieron origen, ¿cuál es la pertinencia de conjuntar definiciones tan distintas del aprendizaje en un sólo proceso?.

La respuesta a esta pregunta demanda un estudio que rebasa los límites de este trabajo; sin embargo, se hace necesaria una reflexión toda vez que esta forma de enseñanza ha sido llevada a la práctica durante muchos años, con la convicción de que tal panorámica del proceso e - a no provoca conflictos.

¿Qué puede ser dicho al respecto? La diversidad de propuestas para el aprendizaje de un idioma extranjero da cuenta de la amplia gama de posibilidades que han sido probadas como efectivas; en consecuencia, ante el contraste teórico, el reto no es *forzar* las actividades a un enfoque compilador. Nos proponemos corresponder con coherencia a las distintas concepciones que sobre el aprendizaje se presentan. Ello evitará confusiones, obstáculos o incluso desvirtuar el proceso.

c) *¿Qué corresponde hacer a los participantes del proceso?*

El maestro tiene un papel protagónico. Establece los momentos y las direcciones en las que se desarrolla cada actividad durante la clase. Su función primaria radica en la toma de decisiones como director de las actividades:

- Selección del material con el que se realizará la clase (documentos de presentación, material de apoyo para la construcción de los ejemplos en la etapa de ejercitación, la explicación del nuevo vocabulario) y diseño de las actividades complementarias que apoyen la integración paulatina de las estructuras.
- Elaboración de los modelos de pronunciación, ritmo y entonación del nuevo idioma
- Detección de los errores y necesidades de los alumnos para apoyar su proceso de aprendizaje.
- Cumplir con las responsabilidades administrativas que la institución señala (elaboración de reportes de clase y evaluación, exámenes, controles de asistencia, etc.)

En el escenario de este sistema, el alumno precisa de una actividad constante, a ellos corresponde:

- Escuchar los documentos de presentación para desarrollar la comprensión del inglés sin depender de su representación escrita.

- Integrar las estructuras en un sistema de expresión, oral o escrito, que permita comunicarse con otras personas en inglés.
- Desarrollar los hábitos de habla (speech habits) con el fin de manejar el nuevo idioma sin recurrir a la traducción en español.
- Imitar los modelos de pronunciación del maestro en las repeticiones corales y formular los ejemplos correspondientes en la etapa de ejercitación.
- Cumplir con las responsabilidades que la institución señala (presentación de exámenes orales y escritos como medios de acreditación, participación en eventos organizados por la institución, asistencia mínima a las clases, etc.)

Este cuadro deja ver el peso que tiene la labor del maestro en el proceso, ya que al encabezar todas las actividades, pareciera que de su desempeño depende (en mucho) el logro de los objetivos. Al respecto señalemos que la asunción de esta responsabilidad sólo es posible con el respaldo de una preparación que permita al profesor contar con las bases teóricas y metodológicas necesarias para el desempeño de sus actividades en este sistema.

Por otro lado, destaca que la intervención del alumno (aún cuando se anuncia *prioritaria*) se mantenga a la expectativa de los espacios que el maestro señale. En general, la participación de los estudiantes es resultado de las instrucciones del profesor; de esta forma, aunque se pretende que el alumno ocupe un lugar activo en el aprendizaje, su actuación está sujeta a las indicaciones del maestro.

En este contexto, ¿cuál es la relación que se establece entre el maestro, el estudiante y el conocimiento?

El conocimiento es algo que debe ser adquirido por el alumno a partir de un trabajo complejo, cuya esencia es la integración de estructuras en un discurso fluido. El alumno

no se contempla como simple depositario del conocimiento, ya que a él corresponde asimilar lo que es enseñado a fin de que pueda emplearlo; no obstante, es el maestro quien asume el rol de mayor peso en las actividades. En este sentido el vínculo entre el maestro y el grupo es de tipo vertical (Torres, 1978), es el maestro quien *sabe cómo* y por ello guía todo el proceso.

El alumno no participa directamente en la toma de decisiones sobre su aprendizaje, su relación con el conocimiento ocurre a través de la ejecución de las acciones propuestas por el maestro.

d) *Dos apuntes para la crítica*

No es nuestro propósito descalificar el SMC, reconocemos que el ejercicio didáctico sólo es posible porque no hay modos infalibles de enseñanza. Así, la reflexión que nos interesa abordar está relacionada con dos aspectos que, dentro del SMC, son motivo de conflicto en el aprendizaje del inglés.

1) Los alumnos (en su mayoría) consiguen aprender el idioma de la manera esperada; sin embargo, hay una dificultad constante que subyace a la integración de las estructuras gramaticales en un discurso. Esto se refleja en la problemática que para los estudiantes representa expresarse, principalmente de manera oral. Este es precisamente el terreno en el que asignamos sentido a la propuesta de este trabajo.

Es pues momento de plantear que el entrenamiento de la etapa de ejercitación funciona con gran éxito en los niveles básicos ya que sus características posibilitan la expresión de oraciones y diálogos sencillos, lo cual constituye un recurso válido por las condiciones de los mismos estudiantes<sup>8</sup>. No obstante los alcances de esta estrategia se ven

---

<sup>8</sup> En los cursos básicos los alumnos encuentran los primeros acercamientos con el inglés, en las lecciones iniciales es común dedicar mayor tiempo a la adquisición de vocabulario y a los patrones de pronunciación.

sumamente limitados cuando, en los niveles intermedios, los alumnos demandan mayores espacios para desarrollar discursos completos en una conversación.

Se genera entonces un desfase entre las necesidades conceptuales y didácticas del grupo, toda vez que los patrones que sirven de base para construir los ejemplos son conocidos en suficiencia (generalmente se manejan seis patrones), con lo cual se descarta la presencia de un motivador que guíe a los alumnos a generar nuevas herramientas para comunicarse o complejizar las que ya usan<sup>9</sup>.

2) La *parcialización* del idioma, resultado de la organización estructural de los contenidos. Consideremos pues, que cada sesión corresponde al tratamiento de sólo una estructura con lo cual se limita la explicación de otras que pueden ser de interés a las necesidades de los alumnos. El argumento del SMC es que hay una secuencia específica cuya ruptura desorganizaría la jerarquización de los contenidos ocasionando desorden e inestabilidad.

Ante tal situación podemos mencionar dos posibilidades. Primero, si el maestro decide abrir espacio a temas no previstos tendrá que reorganizar la distribución de las estructuras, lo cual no resulta demasiado grave, salvo en el caso de que el flujo lógico de los contenidos haya sido diseñado *ex profeso* por la institución y no permita alteraciones. La siguiente posibilidad es que, en un caso extremo, el maestro posponga la explicación de las inquietudes del grupo dejando *lagunas*, cuya aclaración que será un proceso difícil de retomar.

Luego entonces, nos encontramos dentro de un sistema complejo que constituye el contexto en el que propondremos, en la última parte de este trabajo, una alternativa para superar los problemas que acabamos de señalar.

---

<sup>9</sup> Una vez que se conoce y domina la estrategia de enseñanza será muy difícil que el alumno se esfuerce, a nivel intelectual, por encontrar nuevas alternativas de aprendizaje. Si se conoce la forma en la que se da una respuesta favorable a las situaciones de clase, no hay necesidad de modificar el propio comportamiento. En síntesis, se propicia una adaptación a la rutina.

La intención última no es hacer del SMC un modo perfecto de enseñanza, sino contribuir a la actividad de quienes a diario tienen que encarar, frente a un grupo, tanto las posibilidades como los defectos de las propuestas de enseñanza. Esbochemos, pues, los primeros apuntes para nuestra propuesta didáctica.

### *¿Qué se puede hacer?*

Aún cuando no sea posible modificar por completo las circunstancias en las que se desarrollan las acciones del proceso didáctico, es viable sugerir acciones que favorezcan los resultados en términos de los logros de los alumnos y de las condiciones del proceso en sí mismo.

En ese sentido, la propuesta de este trabajo expondrá una opción didáctica cuyo objetivo es enriquecer el proceso e-a del idioma inglés, enfatizando las opciones que la conversación ofrece para abordar la problemática de los estudiantes en la integración de las estructuras en un discurso. Ello bajo el entendido de que 1) el aprendizaje de un nuevo idioma no se reduce a la enumeración de enunciados y 2) el lenguaje es esencialmente un medio de comunicación, producto de la actividad cultural de los grupos humanos.

En este marco, abrimos espacio para presentar los propósitos que guían este trabajo, anticipando como premisa base que hablar inglés representa una vía tanto para hacer saber a los demás cómo pensamos y cómo vivimos el mundo; a la vez que representa la posibilidad de enriquecerse a partir del intercambio de puntos de vista diferentes. En otras palabras, la nueva lengua será asumida en el ámbito de la construcción cultural.

## **2. Para hablar hacen falta más que palabras. Definición de un propósito.**

El contenido de este apartado es una breve reflexión sobre el lugar que ocupará la palabra como medio de expresión en este trabajo. Lo que será dicho al respecto se

justifica en la medida que *hablar* otorga poder y posibilidad al desarrollo de los individuos.

Esto es, en el contexto específico de una clase en la que el interés primordial es la lengua, trascender la mera emisión de enunciados nos sitúa en el espacio para una transformación propia. En este sentido, se hace necesaria una nueva lectura del proceso de adquisición de una segunda lengua y de los mecanismos para su enseñanza, tomando como referencia la cualidad terapéutica de la palabra. No apuntamos hacia un psicoanálisis, u otro tipo de terapia, como se maneja en las disciplinas que se encuentran a cargo, ello implicaría un trabajo que demanda un sitio mayor que éste.

No obstante, quienes hemos participado en situaciones de aprendizaje donde se da lugar a lo que tenemos que decir, podemos sostener que el diálogo abierto es un medio óptimo para elaborar nuestras propias experiencias<sup>10</sup>. Es precisamente en esta línea que situamos las siguientes inquietudes que nos apoyarán para determinar el sentido que tendrán las actividades presentadas en la tercera parte de este trabajo.

Consideremos pues:

- ¿Cómo definir la cualidad *terapéutica* de la palabra?
- ¿Cómo integrar tal cualidad como medio y propósito a los contenidos de un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera?
- ¿En qué consiste el proceso que nos hace hablar?

Reflexionemos un poco, hablar (en un ambiente que lo propicie) representa el medio para exponer problemáticas; ya sea a título personal o en relación con nuestro entorno, cada uno tiene algo importante que expresar.

Desde la perspectiva educativa, esta situación traza las siguientes líneas de trabajo:

---

<sup>10</sup> Al respecto podemos referir registros documentados de investigaciones que muestran el modo en que la conversación ofrece un marco para el aprendizaje de un nuevo idioma como apoyo al desarrollo personal de los participantes (Ver Paratore & Mc Comarck (Eds.) *Peer Talking in the Classroom*, 1997).

1) partiendo del análisis de los fenómenos que nos afectan podemos acercarnos a las alternativas para su solución y 2) la atención puesta sobre nosotros mismos (como sujetos activos y *hacedores* de una comunidad) es origen de una postura crítica sobre nuestro entorno y nuestra participación en él.

Entre ambas líneas vislumbramos la condición que valida los trabajos de Freire y otros educadores comprometidos con la realidad de su propia circunstancia: ser humano conlleva la exigencia de un comportamiento dispuesto al cambio.

Tal praxis transformadora no puede emerger sino de una necesidad construida por cada persona, ninguna imposición (ideológica, económica, política, religiosa, etc.) puede ser permitida puesto que desconoce nuestra capacidad para asumir la responsabilidad que nos corresponde como agentes de los acontecimientos sucedidos en nuestro espacio. Así, la práctica educativa debe ser partícipe de la estructuración de los contextos que hagan posible a los individuos su reconocimiento como actores protagónicos del momento que viven. En este marco proponemos a la palabra como uno de los medios que responden a esa tarea.

Por otra parte, destacamos que ninguna acción educativa es mágica ni espontánea. En ese sentido, no basta con hacer notar la importancia de *hablar*, de ahí que consideremos necesario hacer una breve revisión sobre lo que hacer uso del lenguaje representa.

Cuando hablamos en nuestra lengua materna se produce un proceso de pensamiento en el cual no necesitamos pensar previamente en los detalles gramaticales (si el verbo es regular o si pertenece a una forma de conjugación adecuada); tampoco tomamos tiempo para decidir si la pronunciación de las palabras es correcta. En general, podemos afirmar que poseemos la habilidad para adecuar nuestras ideas a un código que puede ser comprendida por las personas que comparten nuestro idioma.

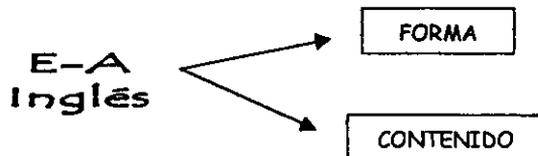
Al respecto, Littlewood (1994) manifiesta que hablar es la búsqueda, consciente y automática, de las palabras que se ajustan a las ideas que queremos expresar. En este contexto podemos situar el reto, ¿cómo hacer para propiciar que quienes aprenden

inglés como lengua extranjera desarrollen esta habilidad, que se manifiesta de manera *natural*<sup>11</sup> en la actividad cotidiana?

Podemos apelar al lugar relevante otorgado a la práctica oral; sin embargo este ejercicio no es suficiente. El fin último no sólo es conocer las expresiones para saludar o pedir comida en un restaurante debido a que nuestras inquietudes y actividades no se limitan a esos acontecimientos. En este marco, coincidimos con Rivers (1988) cuando anuncia que hablar comienza con la intención de quien habla.

Concretemos nuestro propósito. En las prácticas escolares, la reflexión en torno al hablar ha sido estudiada con resultados muy provechosos desde disciplinas como la sociolingüística y otros enfoques como el análisis del discurso. A nosotros nos corresponde situar el habla en los ámbitos de la didáctica y la formación humana; así, entendemos el dominio de la expresión oral en inglés como *medio y objetivo*.

Para ello abordaremos la forma oral del inglés desde dos vertientes:



Luego entonces, el interés de la propuesta se enuncia como la construcción de un referente que permita el diseño de actividades en las que los participantes afinen y/o creen estrategias que les permitan expresarse oralmente en inglés. De forma paralela, es nuestra prioridad hacer del ejercicio de la conversación un espacio para que los participantes expongan sus inquietudes y se enriquezcan en la interacción generada por el diálogo.

Ahora bien, para armar la propuesta es requisito definir el tipo de aprendizajes que los participantes desarrollarán durante el proceso. Comencemos por caracterizar la habilidad

---

<sup>11</sup> *Natural* es una manera de expresar el aspecto automático de nuestro hablar; no obstante, ponemos hincapié en el nexa entre las prácticas sociales y el desarrollo del lenguaje.

de expresión oral en inglés en el marco de la conversación.

Al entablar una plática se presenta una dualidad indisoluble: si alguien habla, hay uno más que escucha. En el aprendizaje del inglés ello deriva en la importancia que tiene para el sujeto desarrollar la capacidad para entender tanto como para expresarse. Derivado de esto último, abrimos la pregunta, ¿al interpretar un mensaje basta comprender las ideas principales o es indispensable reconocer cada palabra?. En este trabajo se considera que el empleo del inglés en una conversación implica:

- La expresión de ideas con una estructura gramatical y una pronunciación coherente, la cual puede expresarse de diversas formas. Un problema frecuente es que al hablar en un idioma extranjero recurramos a la traducción *literal y exacta* de la lengua materna a la nueva.
- La comprensión de las ideas emitidas por otros.
- Crear mecanismos propios que permitan mejorar las habilidades de expresión en términos generales: pronunciación, mayor conocimiento de la estructura gramática del inglés, adquisición de nuevo vocabulario etc.

Acordemos, una vez que hemos especificado qué tipo de habilidades serán promovidas (delimitando la conversación como el espacio propicio para ello), demos paso a la revisión de los argumentos que funcionarán como antecedentes para sustentar nuestra postura respecto a la enseñanza del idioma inglés. Para ello, en la segunda parte de este trabajo reflexionaremos sobre el idioma a) en el sitio que ocupa dentro de la cultura y b) su tratamiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

# SEGUNDA PARTE

Hacia la conformación de la propuesta,  
un marco

La palabra es cuna del espíritu creador.  
El espíritu creador que siempre fue,  
en las tinieblas del tiempo, vio su conciencia,  
y de ella nació la palabra.  
E. Abreu

Nota introductoria:

En la primera parte de este trabajo hemos expuesto el problema que da origen a nuestra propuesta, también hemos definido el propósito que la guía; para armarla aún es necesario contar con un marco de referencia.

Para los efectos de este caso, el marco que a continuación presentaremos se constituye de dos bloques.

En el primero abordaremos la línea filosófica que orienta este proyecto. Un segundo momento estará dedicado a la revisión de conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

## 1. Del lenguaje y el diálogo en la práctica educativa. Lugar para el encuentro de las personas y sus formas de vivir en el mundo

Este primer bloque tiene como propósito introducir la línea de análisis sobre la cual se desarrolla nuestro trabajo, situando el aprendizaje de un idioma extranjero como *prefecto* para una comunicación formativa.

El contenido será tratado en dos secciones. En la primera, haremos una breve caracterización del lenguaje como producto y medio cultural. En un segundo momento, abordaremos la cuestión de cómo el aprendizaje del inglés incide en la identidad de los sujetos y, por último, dedicaremos una reflexión a las posibilidades educativas del diálogo como medio propicio para enriquecer el estudio del inglés como lengua extranjera.

### 1.1 El lenguaje en la mira de la cultura

Demos comienzo con una pregunta ¿qué hace necesario el análisis sobre la cultura cuando abordamos un tema que involucra el lenguaje?... Responder con otra pregunta es sólo una forma de manifestar lo que empíricamente es evidente: ¿podríamos permanecer en un sólo sitio desde el día en que nacemos sin establecer relación alguna con las personas y las cosas que nos rodean?

A todas luces la vida humana tiene implícita una cualidad social. Por ello, aún cuando cada persona puede relatar una historia propia llena de particularidades, todos (exceptuando algunos casos extraordinarios de aislamiento) desarrollamos nuestra vida en un entorno compartido, en el cual ocurre un conjunto de relaciones de orden diverso. Sobre estos fenómenos existen múltiples estudios generados desde distintas disciplinas.

Para los intereses de este trabajo, referiremos a la cultura como el lente que mejor se adecua a la relación entre el lenguaje y las prácticas educativas, en la medida que los justifica como instrumentos para la integración a y de la comunidad. En este sentido, conviene puntualizar los parámetros en los que concebimos la cultura.

De entre los numerosos estudios que refieren la cultura, coincidimos con Grosjean (1992) y Costa (1994) cuando afirman que todos los aspectos de la vida cotidiana de un grupo forman su cultura.

De este hecho se desprenden las siguientes ideas fundamentales:

- *Las manifestaciones culturales permean la vida cotidiana del grupo que las genera.* Cada persona tiene una presencia específica en su comunidad, la cual se constata con la actividad de cada día; por otra parte, la labor realizada no sólo corresponde a los trabajos físicos ya que dicha acción está inmersa en un conjunto de factores que conforman la cultura en la que se participa. Así, el tipo de organización social y política, reglas de convivencia, actitudes, creencias, valores, tradiciones, artes, etc. son rasgos distintivos de la cultura de cada grupo.
- *No hay una cultura única y uniforme para toda la humanidad.* Los ámbitos culturales no son productos acabados, por el contrario son resultado del complejo ejercicio histórico que acompaña invariablemente a las sociedades. En consecuencia, distinguimos a la cultura como un espejo de la transformación misma de los grupos humanos.

Sintetizando los argumentos anteriores concluimos que el espacio cultural en que nos encontramos representa una forma particular de vivir en sociedad; en ella se pone en juego un entramado de factores que denominaremos "herencia cultural". Aunado a esto último, reconocemos que el carácter inacabado de la cultura abre la opción para rebasar el status de receptores o espectadores, haciéndonos partícipes de un cambio constante.

En esta perspectiva retomemos la reflexión hacia el objetivo de este bloque. En la figura que aparece a continuación (Fig.1) se muestra la forma en la que visualizamos el proceso en que se construye la cultura; de manera esquemática representamos la acción dialéctica de las prácticas sociales en la comunidad.

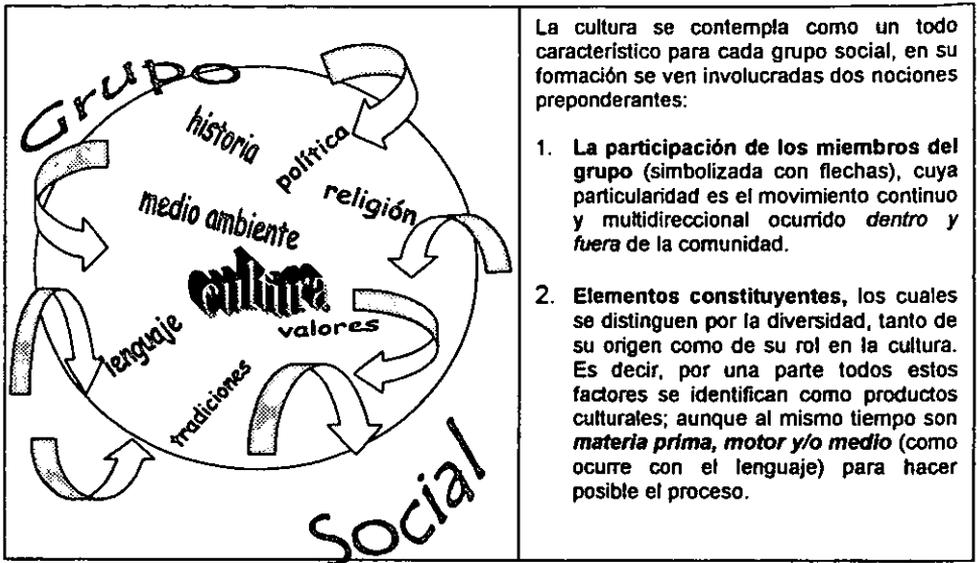


Figura 1  
La cultura, una representación

En esta imagen destaca el ciclo de retroalimentación que permite a los miembros del grupo tener en cada vuelta una *versión enriquecida* de su presencia en la sociedad. Insistimos en que tal enriquecimiento sólo es posible dada la diversidad de factores involucrados (tanto al interior del grupo como en relación con otras sociedades). Por otra parte, lo que se muestra relevante es el complejo de elaboraciones e intercambios generados, cuya síntesis es retomada como material para continuar el proceso.

Es precisamente dentro de esta representación dialéctica de la cultura como aparece en escena el lenguaje. Para abordar este concepto y su función como medio integrador de las acciones del grupo social recurramos a un concentrado de la bibliografía consultada<sup>1</sup>

El lenguaje:

- ✓ Tiene como función primaria la comunicación.

<sup>1</sup> Sapir (1979), Bloom (1983), Brown y Jule (1983), Rockart (1980), Hudspeth (1967), Triadó(1989), Fuandez (1984), Littlewood (1973, 1995)

- ✓ Es medio para la interacción social. Por su *naturaleza humana*, la comunicación que propicia no funciona como una acción rígida o unidireccional; por el contrario, conforma una red que se distingue por la multiplicidad de enlaces y por la constante elaboración de los mensajes.
- ✓ Es una institución histórica y sociocultural que se modifica en el tiempo y el espacio, asumiendo al interior del grupo un número determinado de funciones útiles, e incluso indispensables a la supervivencia de la comunidad. Es decir, las personas no sólo aprendemos un lenguaje en lo que concierne a su forma (vocabulario, signos gráficos, orales o de otro tipo, etc.), al mismo tiempo, interiorizamos un conjunto enorme de costumbres sobre cómo, para qué y en qué circunstancias hacer uso de él (pensemos por ejemplo en las ceremonias religiosas o los protocolos de convivencia social y la manera en la que se expresan en cada caso peticiones, reclamos, invitaciones, etc.).
- ✓ Es una forma de expresión concreta y cotidiana. Es reconocido como una de las manifestaciones más ricas y complejas de la vida en sociedad. A través de él podemos alcanzar el dominio de los instrumentos conceptuales y metodológicos que permiten comprender y transformar el contexto social y natural.
- ✓ Adquiere diversas formas de representación con un principio único: integrar un sistema de signos lingüísticos organizado a través de reglas específicas en un código que es compartido por los miembros del grupo que lo emplean.
- ✓ Dada su función simbólica, constituye un medio para representar los hechos de la realidad, posibilitando así la creación de un "modelo de nuestra experiencia" dando significado a los acontecimientos que transcurren en el entorno.
- ✓ Sostiene una relación indisoluble con el pensamiento. Esto es, si aceptamos el principio de que el lenguaje se expresa en una relación de símbolos y significados, la actividad intelectual de las personas se pone de manifiesto. Hablar del ambiente y de lo que ocurre en él abre la posibilidad de *pensarlo* en términos cada vez más complejos. Esto se evidencia a lo largo de la historia humana.

Los argumentos mostrados nos permiten situar al lenguaje como un ente cultural cuya función primaria es organizar la experiencia y actuar como puente entre los miembros de la comunidad, esta idea se complementa con la reflexión de Sierra (1987) en la que distingue al lenguaje como simbolizador y cohesionador dentro de los procesos comunicativos cotidianos, en los que surge y se constituye la cultura como práctica social. Desde este punto de vista, el lenguaje es un recurso de valor indiscutible.

Ahora, una vez expuestos los factores que se involucran en la relación lenguaje - cultura destacaremos algunos aspectos relevantes. En primer plano anotamos que la integración de la cultura es un proceso por demás complejo y lleno de matices. Las manifestaciones culturales que compartimos -y reconstruimos- en nuestro entorno cada día no han sido concebidas en un ambiente completamente *armónico*. Cualquier análisis sobre la conformación de una sociedad puede dar cuenta de la dificultad, e incluso de la agresión, presente en la conformación de una identidad cultural (tanto a nivel de la relación entre grupos como al interior de la misma sociedad). Pensemos, por ejemplo, en los eventos transcurridos antes de conseguir la integración de elementos cristianos y prehispánicos en las tradiciones del día de muertos que actualmente conocemos en México.

En este marco resulta obvio que el tratamiento de un tema en el que se involucra el lenguaje tiene a condición reconocerlo en su estado de producto cultural y medio de comunicación; asimismo, es menester que al plantear objetivos y acciones en el ámbito de la educación se ubique el contexto cultural en que toma lugar el estudio.

De esta manera concluimos un primer acercamiento a la relación entre lenguaje y cultura, prosigamos el desarrollo de este bloque situando al idioma como la manifestación que del lenguaje interesa a este trabajo.

### 1.1.1 El idioma, atuendos hechos con palabras de formas distintas <sup>2</sup>

**Nota previa:**

1. El idioma es asumido en este trabajo como una manifestación del lenguaje; por tanto, asignamos al idioma las mismas propiedades y características que fueron indicadas con anterioridad para el lenguaje.
2. En adelante haremos referencia indistinta a los términos *idioma* y *lengua* según las notas de:
  - ✓ San José, F (1982) "sistema de palabras que usa un pueblo y que forma una gráfica de las aspiraciones, progresos y cultura de cada uno." (p. 58)
  - ✓ La fuerza de las palabras (1990) "conjunto de signos organizados como sistema para uso de un grupo humano, el cual puede constar de un número reducido de individuos o puede constituir un grupo de naciones con rasgos culturales afines. (p. 387)

Presencia *humana* es una categoría generadora de transformaciones diversas, asombrosas y en cierto modo impredecibles. El desarrollo mismo de las sociedades da pruebas suficientes de ello.

Por ejemplo, ¿cómo es que las palabras que usamos todo el tiempo se construyeron tal y como las conocemos ahora? La respuesta es aún tarea para los investigadores y fuente de inspiración para muchos escritores. No obstante este "halo de misterio", lo cierto es que en este momento hacemos uso de un sistema en el que las palabras son protagonistas.

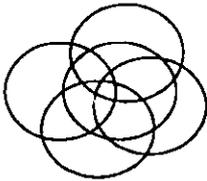
Esto es, podemos designar un nombre (o varios) para cada cosa o evento, o al menos contamos con el recurso de la descripción cuando los fenómenos resultan innominables; en este contexto las palabras actúan en su función de *medios de representación*. Sin embargo, como ya fue señalado al tratar las características del lenguaje, esto sólo tiene importancia en la medida que las palabras sirven como *recursos para la expresión del pensamiento* a través de las complejas estructuras que conforman el discurso.

---

<sup>2</sup> La palabra ha sido dada al hombre para disfrazar su pensamiento... C.M.Talleyrand.

Es precisamente en este contexto donde surge una peculiaridad más del idioma: si bien, los hechos y artículos en el ambiente *son en sí mismos* (esto es, independientemente del nombre o las cualidades que les asignemos), las mismas cosas y fenómenos son nombrados con una *forma* distinta según el idioma con el que las refiramos.

Para aclarar esta situación revisemos una relación intrínseca a la actividad de los grupos humanos. En la figura que se muestra a continuación, cada círculo representa una sociedad en la que se ha consolidado un proceso que otorga una identidad cultural a sus miembros.



Destaquemos que aún cuando cada comunidad define rasgos que denomina *propios*, los círculos no son en ningún sentido herméticos ni uniformes; por el contrario, existe un tránsito constante de las acciones que se llevan a cabo al interior de cada grupo.

En este cúmulo de relaciones se encuentra una dualidad interesante. Por una parte, cada uno respondemos a ciertas particularidades determinadas por el entorno físico y sociocultural del que somos miembros activos. Por otro lado, reconozcamos la existencia de factores que son comunes a todos los seres humanos. En el seno de tal panorama tiene lugar la diversidad de idiomas en el mundo.

Ahora bien, lo que nos interesa enfatizar es que si cada lengua es un constructo cultural, su estudio rebasa el manejo de la estructura y lógica interna de cada caso. También es necesario *rescatar* los contextos socioculturales en los que cada idioma tiene origen y vigencia.

En este marco demos paso a una nueva pregunta *¿cuáles son las implicaciones del estudio de un idioma extranjero a nivel de la *identidad cultural*?* Veamos el siguiente apartado.

## 1.2 Aprender inglés: sujetos e identidad

Hasta este momento hemos hecho hincapié en la manera en que se conforman los espacios culturales a nivel de los grupos humanos; miremos ahora hacia dentro y concentremos el interés en lo que ocurre a los miembros de las comunidades: actores efectivos de los procesos sociales. Ello nos permitirá conformar un referente para el análisis del inglés como lengua extranjera.

Demos comienzo por un *retrato de la cotidianidad*. Cada día asistimos a la escuela, a un lugar de trabajo o bien (con cierta regularidad) nos reunimos con un grupo para incluimos en diversos eventos (conmemorar un aniversario, practicar un deporte o asistir a un servicio religioso, etc.). Estos acontecimientos ocurridos al interior de las comunidades podrían hacerse extensivos al común de la humanidad; sin embargo, es por todos reconocido que tales ejercicios sociales son desarrollados de acuerdo con las particularidades de cada grupo.

De esta manera es como hablamos de tradiciones y prácticas que *distinguen*, por ejemplo, a los pueblos indígenas de América de las poblaciones europeas. Esta idea de distinción entre culturas introduce la categoría de *identidad*, término cuya característica esencial es marcar un signo de pertenencia (Jenkins, 1998; Ford, 1994).

Esto es, si bien la comunidad es posible gracias a la actividad que sus miembros realizan en ella, recordemos que tal acción no surge del vacío sino de un complejo proceso (cuyas especificaciones ya hemos considerado anteriormente). Lo que se toma relevante ahora es que el proceso de construcción de la cultura (y de la sociedad misma) se alza como un vínculo que es común a todos los integrantes del grupo, otorgándoles una *imagen* como agentes de esa comunidad, diferenciándolos con ello de otros grupos.

Es así como al reconocemos parte de la comunidad adquirimos una identidad de la que hablamos "siempre que queremos decir quiénes somos y quiénes queremos ser" (Sierra, 1987, p. 42). Continuemos planteando una problemática subyacente al fenómeno identidad: si existe una identidad común para quienes formamos parte de un grupo social, ¿cuál es el sitio de los seres humanos como entes individuales?

Para tratar esta cuestión, en adelante aterrizaremos los comentarios en el contexto de la sociedad *actual* de la Ciudad de México, con el objeto de conformar un cuadro en el que ubiquemos la práctica del inglés en éste, nuestro momento histórico<sup>3</sup>.

Llevemos la pregunta que nos ocupa al terreno del análisis sociológico de los fenómenos humanos; desde esta perspectiva la *identidad* (en tanto producto de la acción del hombre) es un hecho complejo caracterizado por su carácter inacabado; no obstante, en la experiencia cotidiana pareciera que todos los miembros de una sociedad comparten una identidad única.

Consideremos por ejemplo el concepto nación. En esta categoría la identidad que nos corresponde como mexicanos se encuentra asociada a símbolos que certificamos como representativos de *nuestra patria* (el himno nacional o el escudo de la bandera, música, bailes, expresiones artísticas, etc.) Con esta "certificación" participamos en prácticas que nos indican que, quienes nacemos en México, compartimos un espacio geográfico, una historia en la que se enfatiza la importancia de la soberanía de *nuestro pueblo*, una suerte de tradiciones y manifestaciones culturales que nos hacen reconocer *nuestra cultura* de entre las otras existentes en el mundo.

Sin embargo, ser mexicano no es la prescripción de una regla única ni homogénea. Por el contrario, la presencia de matices como los usos y costumbres *propios* de grupos (como los indígenas, las comunidades urbanas, los círculos de extranjeros nacionalizados, etc.) nos obligan a considerar que no somos idénticos aún cuando formamos parte del mismo pueblo. Freire (1997) se refiere a esta situación indicando que el hombre vive una pluralidad dentro de la propia singularidad y tiene cuota crítica en cuanto tal.

Luego entonces, *lo que somos* a nivel de sociedad no puede ser entendido como un bloque que abarca por completo la identidad de cada miembro del grupo. No es un fenómeno unidimensional. Existen rasgos y determinantes culturales -originados en su interior y provenientes de fuera- que complementan la forma en que nos involucramos con

---

<sup>3</sup> Retomamos aquí el trabajo de Granillo (1997) quien propone 5 categorías para el análisis del fenómeno identidad: la cultura, el espacio geográfico, la lengua, la religión y la historia. Esta autora plantea una interesante reflexión. En su estudio propone que las identidades colectivas se elaboran mediante el discurso; son construcciones culturales, de modos de vida que se adquieren y fluyen a través de la palabra.

el mundo. A esto último se suma el trabajo de elaboración que los sujetos realizan para apropiarse de los contextos, es ese sentido no *recibimos* una identidad, la *construimos* en función de las circunstancias y nuestra experiencia en ellas.

Es así como la *diferenciación cultural*, señalada al inicio de esta sección, sitúa un segundo problema en la descripción de la identidad de las comunidades, problema que en este trabajo definimos como una condición dual: el tránsito de la actividad social entre los distintos tonos de lo *individual* y lo *colectivo*. Granillo (1997) define este continuo señalando que la búsqueda de la identidad constituye una necesidad humana de fijar límites, de establecer fronteras para la individualidad, y simultáneamente de encontrar rasgos similares, de identificar signos y símbolos compartidos con los demás.

Resulta entonces posible aseverar que al formar parte de una comunidad adoptamos una identidad que cohesionan el grupo (en una especie de *generalidad* reconocida como válida para todos sus integrantes) y que, al mismo tiempo, está sujeta a la reflexión que de ella hagamos a título personal. Por otra parte, es indiscutible que cada sujeto comparte rasgos de identidad relacionados con los ámbitos en los que se desenvuelve: nación, religión, género, participación en asociaciones políticas, grupo de edad, nivel socioeconómico, etc.

Sigamos un poco más y dirijámonos al vínculo entre la identidad y el aprendizaje de una lengua extranjera. Este nexo ha sido analizado desde distintos enfoques, entre ellos sobresalen los trabajos que marcan la imposición e incluso manipulación ejercida a través de mecanismos culturales tales como los medios de comunicación y por supuesto el idioma.

Al respecto, lo que nos interesa destacar es que, efectivamente, reconocemos que el idioma (y el lenguaje en un sentido más amplio) puede servir como recurso de manipulación ideológica<sup>4</sup>. No obstante, esta manipulación también se genera al interior de una sociedad y no sólo cuando proviene de una cultura distinta.

---

<sup>4</sup> La vigencia de los trabajos de Althusser sobre los aparatos ideológicos del Estado se justifican en la medida que no hemos superado la propaganda política, económica o comercial en la que la intención sigue siendo *vender*, por así decirlo, una versión de la realidad que no siempre corresponde a los hechos. Los medios de comunicación nos brindan ejemplos más que evidentes de cómo puede transformarse de múltiples formas una situación (movimientos políticos y sociales reportados en los noticieros o la publicidad comercial, y en momentos recientes, política, caracterizada por la agresión)

Hemos considerado importante señalar lo anterior debido a que, aún hoy en día, es común mirar con cierto rechazo el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo el inglés. Entre los argumentos se sostiene que este idioma mantiene una relación indisoluble con una forma de vida (que no es la *nuestra*) y que a consecuencia de su inmersión en nuestra cultura, ésta última ha sido desvirtuada. Se conforma así una disputa que Carlos Fuentes ha caracterizado con una metáfora muy ingeniosa: *Entre Quetzalcóatl y Pepsicóatl*<sup>5</sup>. Nuestra postura es que el aprendizaje del inglés (por sí mismo) no obstaculiza ni la reflexión sobre la sociedad de la que formamos parte, ni el análisis de los mecanismos por los cuales el aprendizaje de dicho idioma ha cobrado importancia en nuestro entorno.

En estas circunstancias *lo nuestro* no queda al margen del diálogo intercultural que impulsa la relación dinámica, recíproca y creativa entre diversas formas de ser y vivir, de pensar, de preguntar, de inventar (Klesing-Rempel, 1996). Lo que en todo caso debe rescatarse es la necesidad de que el diálogo entre culturas no se estanque en la *costumbre*; es decir que el ámbito social que compartimos no sea para nosotros (agentes de su desarrollo) un mero devenir con el cual no sostenemos ningún compromiso.

En consecuencia, si bien es cierto que en aras del liderazgo económico y político, la cultura estadounidense ha influido de manera violenta en muchas sociedades, la relación que se establece entre las culturas no puede ser considerada como una simple superposición. Ello implicaría que los pueblos son absolutamente pasivos o receptivos y que no poseen la capacidad de reaccionar y manifestarse.

Evidentemente no podemos *calificar* las expresiones de los grupos humanos. No hay juicios de valor aceptables; finalmente lo que está alrededor nuestro es algo de lo que formamos parte y que construimos a diario, cuya complejidad y diversidad es enriquecedora siempre que no se imponga el sometimiento o la asunción de valores y estilos de vida (como ocurre en las conquistas, de las cuales debemos decir no son únicamente territoriales).

Cerremos esta sección proponiéndonos más que por la defensa de una identidad *nuestra*, por una reflexión generalizada de los procesos en los que tiene lugar nuestra vida diaria.

---

<sup>5</sup> Citado por Granillo, 1997

En la medida que asumamos el compromiso de comprender el mundo en que vivimos tendremos mayores oportunidades de enfrentar los hechos que nos afectan.

Por otra parte, aclaramos que no otorgamos prioridad al aprendizaje del inglés por encima de otro conocimiento; sin embargo, la defensa radical de un *nuestro* es contradictoria a la propia naturaleza humana: fundamentalmente interactiva (Caruso y Dussel, 1996). Esto es, si pensamos en la identidad como producto de la cualidad dialéctica de las acciones humanas, una posición que pretenda disponer una sociedad hermética a los contextos de otras sociedades es excluyente e imposible.

Finalmente, distingamos a cada persona como ser único y activo en un espacio sociocultural de características concretas, nunca difuminado en *la masa* ni ajeno a los fenómenos que se suceden en su entorno. En este marco, sólo resta destacar lo obvio, quienes estudian inglés son personas y por ello, para quienes estamos a cargo de orientar los procesos de enseñanza, es indispensable considerar el alcance de las situaciones que hemos descrito a lo largo de este capítulo.

Es así como damos entrada a una reflexión inicial sobre la importancia de emplear el diálogo como recurso didáctico en el estudio del inglés.

### **1.3 Más allá de poder hablar, el poder de hablar. (Algunos aspectos educativos del diálogo en el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera).**

El contenido de este apartado gira en torno a las siguientes premisas:

1. **La necesidad.** La demanda por el estudio del inglés se ha incrementado con una fuerza tal que en la actualidad no es posible desconocer el impacto de este idioma como medio de comunicación (en algunos casos oficial) entre personas de distintos lugares del mundo y dentro de muy diversos ámbitos.

Así, aún cuando sería necesario recurrir a un estudio de mayor profundidad, es posible afirmar que gran parte de las personas que estudian inglés como lengua extranjera encuentran motivo en la necesidad o ventaja que manejar este idioma representa para sus actividades, a corto o largo plazo.

2. **La posibilidad** El idioma, desde el punto de vista educativo, representa un espacio en suma atractivo por las posibilidades que propicia (tanto en el aspecto didáctico como a nivel de formación de los sujetos). Por ello, visualizamos el aprendizaje del inglés como una oportunidad para el despliegue de un proceso creativo y enriquecedor que dé lugar a un análisis comprometido respecto al devenir sociocultural del que somos parte.

Acerquémonos al enlace entre estas dos ideas generadoras de la propuesta. Iniciemos por referir la expansión del inglés como el idioma que para muchos es obligación dominar. Mucha de la propagación de esta lengua tiene que ver con los sistemas de comunicación, cuya rapidez, complejidad y eficacia se ha desarrollado de manera sorprendente en la segunda parte del siglo XX; en efecto, resulta cotidiano encontramos con el inglés en prácticamente todos sitios.

Por otra parte, aunado a los veloces intercambios de información encontramos fenómenos como globalización, tratados comerciales, avances científicos y tecnológicos en distintas áreas del conocimiento, transformaciones políticas en todo el mundo, y otros no menos complicados. El complejo espectro que representa nuestro contexto da muestra de un cúmulo de situaciones que ha traído por consecuencia el que cada vez más personas tengan verdadera necesidad de comunicarse en inglés, lo cual en ocasiones se convierte en una real fuente de presión.

Ahora bien, en este ámbito el aprendizaje de la nueva lengua parece un hecho impositivo y con un sentido particularmente utilitarista. Sin embargo, consideremos que pocas cosas en la sociedad (si es que las hay) son inamovibles; por tanto, es pertinente decir que los eventos en los que participamos están sujetos a nuestra acción y que, si bien es cierto que no depende de nosotros modificar las circunstancias en las que nos encontramos (ello debido a las diversas fuerzas de que son objeto), el carácter dinámico de nuestra acción y la cualidad dialéctica que hemos señalado repetidamente en este bloque nos dan pauta para considerar que podemos promover un cambio.

En este marco ubicamos la expectativa de Federico Mayor (1998a) respecto a las personas y su trabajo en la sociedad a fines del siglo XX. Para él (representante de la UNESCO) la creatividad es una demanda de cada sujeto, es la capacidad específica de la

raza humana que nos permite reinventar cada día la manera en que vivimos.

Ello implica enfrentar de forma responsable los retos que nos corresponden como parte de un grupo social, no como núcleos aislados sino en la interrelación que se establece con otras sociedades. En tal contexto, lo esencial para la comunidad humana es sobrevivir en un necesario compartir de recursos y conocimientos que involucre la preservación de la riqueza natural y la diversidad de las culturas, aceptando a la vez la identidad y la diferencia (Mayor, 1998b).

Resulta entonces que contamos con dos nociones que traspolan entre la completa exigencia y un discurso muy prometedor. Al respecto acordemos que los acontecimientos humanos difícilmente pueden ser considerados en lo maniqueo; aunque nos conviene retomar ambas perspectivas en la conformación de una postura que demanda ser viable.

Es así como ubicamos en el ejercicio de la práctica educativa el compromiso de aprovechar por igual dos necesidades: la de *capacitar* a los miembros de la sociedad y la de consolidar una acción humana generadora de su propio beneficio. La labor en este sentido se alza enorme y difícil de abarcar y ese –desde nuestro punto de vista- es el sello de la educación a través de la historia de la humanidad.

En tales circunstancias, ¿cómo acercarnos a nuestra tarea de forma realista? ¿cómo encarar el reto de proponer mecanismos por los cuales sea efectivamente posible dar respuesta a las necesidades detectadas? Un parámetro óptimo lo constituye la categoría de utopía (Zemelman, 1996) no como un proyecto ambicioso pero con poco futuro, sino como una propuesta basada en una lectura crítica de la realidad.

En este plano se torna indispensable la exploración de los problemas a fin de conjuntar los argumentos en los que se respaldan las soluciones, estableciendo el punto de partida para una revaloración de nuestro papel como elementos dinámicos en la sociedad. Por tanto, *hablar* representa un recurso de múltiples ventajas en el intento por hacer del estudio de un idioma, un aprendizaje de cuota formativa para todos los implicados.

La comunicación, en su corriente crítica, nos ofrece un marco de acción oportuno: realza el compromiso que los participantes del proceso comparten, contemplando como

herramienta básica el diálogo.

Proponemos hacer una pausa para hacer notar que, en ningún momento, pretendemos adjudicar *soluciones mágicas* a los hechos descritos. Reconocemos que no hay una forma impecable de realizar las prácticas educativas (de otro modo no tendría ningún sentido elaborar este tipo de trabajos); sin embargo, la definición de los medios y recursos (en nuestro caso el diálogo) es necesaria en la medida que propiciarán una reflexión de orden más válido.

Una vez hecha la anotación distingamos que el fenómeno enseñanza-aprendizaje del inglés requiere disponer los espacios a través de los cuales es posible ofrecer a los sujetos tanto las herramientas para apropiarse del nuevo conocimiento, como una opción para el enriquecimiento personal. En consecuencia, el logro del aprendizaje representa una doble necesidad: 1) los medios y recursos deben garantizar que los sujetos aprendan el idioma y 2) el proceso para conseguirlo ha de propiciar una actitud crítica respecto a los acontecimientos que ocurren en el entorno, mirándolos no como hechos distantes sino como parte de nosotros mismos.

Acercamos con una mirada reflexiva al medio que nos rodea nos conduce a adoptar una postura, la cual se convierte en alternativa para planteamos nuevas opciones de vida (las cuales siempre esperamos que construyan un ambiente mejor). Esta idea en palabras de Freire (Citado por Goodman, 1986) se expresa: el ser humano al poder comprender, también puede trascender.

Es así como hablar hace del lenguaje un medio para repensamos en el mundo y en nuestra relación con los otros. Asumir una postura a través del diálogo, de la palabra, implica la existencia de un poder, aquél en el que las opiniones nos hacen develar nuestra situación en un contexto que nos pertenece, a la vez que nos compromete a transformarlo.

En este sentido, la utopía no es la apuesta por un ideal desfasado de los momentos y circunstancias; es más bien, el marco para la conformación de un plan coherente y necesario. En este plan el lenguaje se alza con una intención fundamental: la transformación de la realidad.

Es así como concluimos este primer bloque. Subrayemos la idea de que aprender a hablar inglés será pretexto para hacer saber a los demás cómo pensamos y vivimos en el mundo; y para generar propuestas a partir del intercambio en las que se dé cabida a diferentes puntos de vista.

Ahora bien, el logro de estas metas se inscribe en una problemática común: la correspondencia entre la teoría y la práctica. Es decir, lo que se dice en el plano de la intención requiere de acciones precisas y congruentes que la posibiliten. Para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés es necesario elaborar líneas de trabajo que sustenten un proceso didáctico creador y formativo basado en el diálogo.

¿Cómo acceder a él? Sin duda, un primer momento requiere de la comprensión amplia de los fenómenos reales en los que ocurre el aprendizaje de la nueva lengua. En consecuencia, demos paso al siguiente bloque en el que revisaremos aspectos relevantes sobre el proceso didáctico. Por el momento, cerramos este primer episodio destacando que el fin de la educación, a la manera de Freire (1985), es que cada sujeto se asuma como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños.

## 2. Dichos sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés

En el bloque anterior expusimos la base filosófica que orienta nuestra propuesta; para darle cuerpo, aún es necesario especificar las concepciones de enseñanza y aprendizaje que se adecuen a los propósitos ya planteados. Para ello, hemos dispuesto este marco, el cual está constituido por tres apartados.

En la primera parte abordamos brevemente el *enfoque comunicativo* para la enseñanza de las lenguas extranjeras; ello con el fin de contar con elementos para una reflexión sobre el sitio que ocupa la comunicación en las prácticas actuales de la enseñanza del inglés.

La segunda parte está dedicada a exponer los conceptos generados en la teoría constructivista del aprendizaje (orientación que guía nuestra propuesta); asimismo, revisaremos algunas de implicaciones que esta teoría ha generado en el ámbito de la enseñanza.

En una última sección recopilaremos de la exposición los conceptos más relevantes para situarlos como indicadores fundamentales de nuestra propuesta didáctica.

Para introducir los preceptos que conforman este marco aclaremos que el contenido de este bloque no es un resumen de los documentos consultados; más bien, se conforma de una síntesis de los conceptos y directrices representativos de cada enfoque.

Reconocemos que la recolección bibliográfica de datos tiene un valor informativo necesario, pero insuficiente si no se le incluye dentro de un análisis que evite la transposición arbitraria de conceptos.

### 2.1 El enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras

Este enfoque se desarrolla como contrapropuesta al método audiolingual. Sus orígenes se encuentran en los aportes de la lingüística (elaborados a partir la década de los sesenta) en los que se cuestionan los postulados que sitúan la adquisición del lenguaje hablado como una cuestión de hábito y estructuras.

Las nuevas líneas de investigación se pronuncian por una visión en la que el lenguaje se concibe como un sistema para la expresión de significado, donde las formas primarias no son gramaticales ni unidades estructurales sino categorías de significado funcional y comunicativo (Richards y Rogers, 1986). De esta forma el aprendizaje del lenguaje es un acto de comunicación más que el dominio de un conjunto de reglas para producir oraciones gramaticalmente correctas (Hierro, 1994).

### 2.1.1 ¿Cómo y para qué se aprende?

Los precursores de este enfoque no plantean un método de enseñanza, su propósito es armar un referente que sirva de contexto al desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades, reconociendo en todo momento la interdependencia entre el lenguaje y la comunicación (Richards y Rogers, 1986).

Los factores que hacen del idioma un medio de comunicación se manifiestan en la medida que<sup>1</sup>:

- La comunicación es un proceso social caracterizado por la retroalimentación, lo cual propicia no sólo el intercambio de información, sino la verdadera construcción de un espacio de expresión.
- El lenguaje funciona como herramienta en el aprendizaje de un idioma extranjero al ser vehículo para el intercambio de experiencias, problemáticas e inquietudes.

Por ello, la función de la enseñanza es diversificar el catálogo de situaciones comunicativas en las cuales el alumno puede actuar sobre el significado, sin que la atención por las formas lingüísticas obstaculice ese proceso.

En este marco surge un concepto básico de este enfoque: *la competencia comunicativa*, entendida como el uso del idioma para cumplir un propósito (argumentar, persuadir, proyectar, etc.) en un contexto social definido (Hierro, 1994; Larsen-Freeman, 1986).

---

<sup>1</sup> Littlewood, 1985; Brown y Yule, 1983; Doff, 1989.

Las principales características asignadas a la competencia comunicativa son:

- a) Integrar el conocimiento de las formas, los significados y las funciones para la expresión en el nuevo idioma.
- b) Seleccionar las formas apropiadas para expresar una función específica, tomando en cuenta el contexto, el rol del interlocutor y que una misma forma puede servir para enunciar distintas funciones o que cada función puede manifestarse a través de formas diferentes.

En síntesis, al guiar el aprendizaje de un idioma extranjero desde el contexto de la comunicación, el lenguaje tiene como fin la expresión. A consecuencia de esta premisa encontramos dos indicadores clave. Por una parte destaca que hacer *uso* del lenguaje es la herramienta que posibilita el aprendizaje de un idioma; por otro lado, sobresale el acento puesto en el *significado del conocimiento*; esto es, la demanda por que las nociones sobre las funciones y formas del idioma encuentren una verdadera aplicación práctica.

Ya que hemos enunciado los fundamentos elementales del enfoque comunicativo, revisemos las líneas de acción que caracterizan su ejercicio en el aula.

### 2.1.2 Notas en torno a la práctica

La base esencial para el logro del aprendizaje en el enfoque comunicativo es la reflexión del alumno sobre los usos y formas del nuevo idioma; sólo así se les puede emplear en todo su potencial<sup>2</sup>. En tal perspectiva el trabajo docente en el salón de clase tiene como compromisos:

- 1) propiciar la participación efectiva de los alumnos, recurriendo a situaciones que permitan emplear la nueva lengua dentro de contextos reales, dando significado a la información que se maneja (debates, discusiones, diálogos, role-plays, breves dramatizaciones) (Littlewood, 1985)

---

<sup>2</sup> Al incluir como parte del proceso la actividad reflexiva del alumno, se da respuesta a la crítica de la *aplicación* de los conocimientos entendida como traspaso a situaciones de la vida cotidiana.

- 2) conducir al alumno a reflexionar en torno a los conocimientos que se involucran en las actividades.

Para dar muestra de las acciones recomendadas para asumir estos compromisos, a continuación presentamos tres rubros que caracterizan la enseñanza de un idioma extranjero desde la propuesta de comunicación sustentada por el enfoque que nos ocupa.

a) *Situaciones comunicativas*

El diseño de las actividades de enseñanza requiere garantizar que las acciones de los alumnos los conduzcan al manejo total de las cuatro habilidades del idioma. En consecuencia, es necesario disponer una serie de condiciones indispensables, cuyo propósito es generar un ambiente de comunicación.

Para referirnos a las condiciones que propician la acción comunicativa de los participantes, realizaremos una interpretación de los factores que constituyen las *actividades comunicativas*. En el esquema siguiente se recrea la postura de Morrow (1981)<sup>3</sup>.

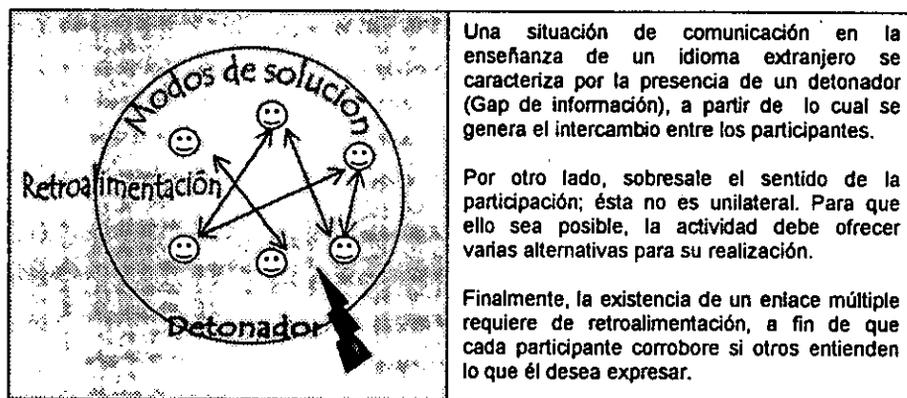


Figura 1.  
Situaciones comunicativas según los factores de Morrow

Observemos con más detalle los factores que determinan el potencial comunicativo de una situación de enseñanza.

<sup>3</sup> Citado por Hierro, 1994

- *Detonador (Gap de información)* Ocurre cuando una de las personas participantes expresa algo que resulta novedoso o interesante al resto de los miembros del grupo. La característica de esta información es que promueve la participación de las personas. El origen del detonador puede estar dentro del grupo o provenir de fuera, la información que referimos funciona como *entrada-motor*, esto es, su presencia involucra activamente a otros en la dinámica de la conversación.

Por ejemplo, la respuesta a la pregunta ¿qué día es hoy? no da pauta a la continuidad del diálogo; contrariamente, interrogar sobre las sugerencias para organizar el menú en una cena formal da pie a una participación más amplia.

- *Previsión de lo que se dirá y de la manera en que ello ocurrirá.* Es decir, la posibilidad que ofrece la actividad para promover varios intercambios, lo cual implica que su estructura no sea rígida en exceso como para disponer sólo una forma de ser llevada a cabo. Por ello, es conveniente ensayar las posibles respuestas de los alumnos a fin de definir qué tipo de apoyos y recursos son necesarios (en términos de materiales y de las intervenciones del maestro para enriquecer la sesión)

Si la situación se completa con una respuesta única, no se produce un fenómeno comunicativo. Un ejemplo de este tipo de bloqueos es el producido en los cuestionarios con respuestas de tipo monosilabo:

A: who is she?

B: Mary

A: Is she your cousin?

C: No, she teaches in my school

A: Does she live near the city?

B: Yes, close to my house

Por esta causa, el diseño de las situaciones de clase resulta complejo y laborioso. No es suficiente incluir un contexto *realista* para que las actividades se tomen significativas.

- Puesto que las participaciones responden a un propósito específico (reclamo, petición, aclaración, interrogación, etc), es importante que cada sujeto compruebe si la intención de sus mensajes ha sido comprendida. Para ello, es útil contar con una multiplicidad de intercambios en los que se de tomen en cuenta todas las intervenciones.

b) *Errores y gramática.*

Reunimos estos dos aspectos en un solo bloque por la estrecha relación que mantienen en el proceso. En lo que corresponde a los errores, si consideramos que el idioma se aprende a través de una acción constante y paulatina, la presencia de errores gramaticales y fonéticos es válida y forma parte del aprendizaje mismo. De esta postura han surgido conceptos tan elaborados como la *interfengua*<sup>4</sup>.

Sobre la corrección de los errores, no encontramos una forma generalizada para corregirlos; lo que sobresale es el anuncio de aprovecharlos como espacio para que el alumno reflexione sobre el origen de la equivocación y lo que representa a nivel de sus avances en la adquisición de la nueva lengua. En esta misma línea se abordan los contenidos gramaticales. Así, bajo el principio de que el *uso* es el mejor modo de aprendizaje; las reglas y las funciones del idioma son inferidas de la práctica, no se prepara ninguna lección a priori de estos conocimientos.

Ello no implica que la gramática quede fuera del aprendizaje, por el contrario, recordemos que la *competencia comunicativa* demanda la capacidad para expresarse en el nuevo idioma con las formas gramaticales adecuadas (de otra forma, los mensajes emitidos no serían interpretados adecuadamente por quien los atiende y la comunicación fracasaría).

Esta postura se ejemplifica definiendo la *competencia lingüística* como elemento constituyente de la *competencia comunicativa* (O'Malley y Chamot, 1990).

---

<sup>4</sup> Este concepto se define como el tránsito entre la lengua materna y la expresión total en el nuevo idioma (Muñoz, 1992). Este fenómeno se manifiesta en la *mezcla* de elementos de ambos idiomas, lo cual ocurre principalmente en los niveles iniciales del aprendizaje. Por ejemplo: *No, she not came today* en lugar de *No, she didn't come today* [(Ella) No vino el día de hoy]

*c) Lo que se dice sobre la tarea del maestro*

De acuerdo con Breen y Candlin (1988)<sup>5</sup>, el rol principal del maestro es actuar como facilitador de la comunicación entre los miembros del grupo participando de manera periférica; esto es, sin ser protagonista de las actividades. Ello conlleva que las situaciones dispuestas en clase apunten en todo momento a la participación efectiva de los alumnos. En esta dinámica, a los estudiantes corresponde una actitud creativa, sin que su participación quede a la expectativa de lo que el maestro indica. El alumno se toma en el eje del proceso.

La interacción se convierte así en el ambiente propicio para el aprendizaje. Entre los beneficios que este espacio posibilita se encuentra poder exteriorizar los conocimientos que sobre la nueva lengua se adquieren, dando lugar a que tanto el maestro como los alumnos ejerzan un control constante de avances y dificultades.

En relación con las formas recomendadas para llevar a cabo la interacción en el aula sobresale el trabajo en grupos pequeños. La cualidad esencial de esta modalidad es la formación de núcleos concentrados de actividad. Cada equipo envuelve a sus miembros en el desarrollo de un plan, por lo cual el rango de tiempo otorgado a la intervención de cada alumno es mayor que en una situación en la que debe hacerse espacio a todo el grupo.

Aunado a lo anterior, encontramos que la presencia del maestro se ve distribuida entre las acciones de los equipos; esto puede ser aprovechado para detectar casos que requieren una atención particular (alumnos que no participan, errores que se generalizan como la pronunciación de palabras con determinados fonemas, diagnóstico sobre las actividades que interesan más al grupo, etc.).

En este panorama, la actividad docente fluctúa entre distintos roles a lo largo del proceso: analista y consultor (identificar las necesidades del alumno para ayudarle a superarlas), coordinador del grupo (propiciando la actividad del estudiante), facilitador del aprendizaje

---

<sup>5</sup> Citado por Richards , 1985.

coordinador del grupo (propiciando la actividad del estudiante), facilitador del aprendizaje y la comunicación (estimular la participación, presentar nuevo vocabulario y nuevas líneas de comentarios).

Por tanto, la tarea del maestro consiste en suscitar la curiosidad del alumno para que utilice sus conocimientos en circunstancias diversas; respondiendo a las demandas de los estudiantes, procurando una motivación permanente respecto a su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, para completar este apartado, sintetizaremos los conceptos señalados respecto al enfoque comunicativo en el siguiente cuadro:



Figura 2.  
Síntesis del Enfoque Comunicativo

En referencia al cuadro anterior, hagamos algunas anotaciones. En primera instancia destaca el papel central del alumno: es a él a quien se dirigen todas las acciones; no obstante destaquemos que los estudiantes no son meros depositarios de la planeación didáctica. Su participación en el proceso es compleja y de gran responsabilidad puesto que para hacerse de una real competencia comunicativa, deben manejar *reflexivamente* los materiales dispuestos en cada situación.

En este sentido, la relación entre el maestro y el alumno es un factor clave para la consecución del proceso. Esto es, aún cuando el alumno es eje del proceso, el maestro actúa como medio de enlace entre los estudiantes y el nuevo idioma<sup>6</sup>; sin embargo el papel del profesor no se reduce a servir de intermediario, el enlace del que hablamos es más bien de carácter *movilizador*: propicia que los estudiantes permanezcan activos en las sesiones (no en el aspecto físico, sino fundamentalmente en la reflexión y apropiación de los conocimientos). A consecuencia, el maestro necesita *ceder* el sitio principal al alumno.

Concluimos pues que la propuesta del enfoque comunicativo resulta atractiva por el interés adjudicado a la actividad del alumno. Por otra parte, apuntamos a una crítica sobre el concepto de comunicación que concentra su propósito en la emisión de mensajes que den cuenta de las funciones del idioma. Este afán por dar un uso práctico a los conocimientos ha generado que las actividades en el aula se circunscriban a la práctica de diálogos en restaurantes, hoteles y aeropuertos. Consideramos esta faceta del idioma necesaria, sin embargo, no podemos perder de vista que, como ya lo hemos mencionado en otros apartados, la práctica de una lengua expresa muchas otras dimensiones.

Ahora, es momento de iniciar la segunda parte de este marco. En la siguiente sección mencionaremos los aspectos distintivos de la teoría constructivista del aprendizaje y sus repercusiones en algunas propuestas de enseñanza.

## 2.2 El Enfoque Constructivista

El desarrollo de las teorías que explican cómo aprendemos es uno de los aspectos en los que la incidencia de la psicología en el área educativa ha tenido gran auge. Ello se muestra a través de las múltiples propuestas de enseñanza cuyo origen se encuentra precisamente en los aportes de las investigaciones en torno al aprendizaje hechas desde el marco psicológico.

---

<sup>6</sup> Es precisamente al maestro a quien corresponde enriquecer el ambiente *artificial* en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, para ello debe involucrar, tanto como sea posible, material lingüístico y cultural sobre la nueva lengua (Wells, 1994).

En este sentido, el constructivismo es uno de los ejemplos con mayor trascendencia.

Para tratar el enfoque que nos ocupará en este apartado, comencemos por una nota introductoria. La teoría constructivista del aprendizaje se caracteriza por un estado de producción permanente, de ahí que no contemos con una descripción única y acabada; lo que distinguimos son matices con rasgos propios que permiten establecer puntos de encuentro.

De entre estos matices referiremos tres líneas que han ejercido una influencia determinante en las prácticas didácticas, particularmente en la segunda mitad del siglo XX:

- Piaget (Psicogénesis del conocimiento)
- Vigotsky (Tendencia social)
- Ausubel (Rasgo cognoscitivista)

Enseguida comentaremos brevemente los conceptos elementales de estas teorías.

En lo que concierne a Piaget, sobra decir que su obra es una de las más ricas y consolidadas en el ámbito de la psicología de la educación. Sus aportaciones más reconocidas se concentran en el campo de la epistemología, desde esta perspectiva estudia las nociones y estructuras operatorias elementales que se constituyen a lo largo del desarrollo del individuo y que propician la transformación de un estado de conocimiento general inferior a uno superior (Ruiz, 1983).

En este contexto la noción de construcción del conocimiento se explica por la relación que establece el sujeto con la realidad a través de una compleja dinámica cuyo resultado es el cambio en los esquemas<sup>7</sup>.

En otras palabras, el aprendizaje es un proceso en el que el sujeto, a partir de su interacción con el objeto de conocimiento, encuentra la necesidad de *acomodar* las

---

<sup>7</sup> La noción de esquemas indica una representación de actividad cognoscitiva relacionada con un contenido. Es un grupo estructurado de acciones que permiten al individuo repetir las en una situación semejante y aún más aplicarlas y utilizarlas en nuevas situaciones. (Ruiz, 1983)

nuevas experiencias a sus esquemas anteriores, ello ante la imposibilidad de *asimilar* el material nuevo con las estructuras que ya se posee. Es así como se genera un nuevo *equilibrio*; sin embargo, esta transformación no se traduce en un "reemplazo" de esquemas, sino en su enriquecimiento<sup>8</sup>.

Los trabajos de Vigotsky han sido ubicados como representativos de la tendencia social del constructivismo debido a la importancia que se otorga a la influencia del medio social en el aprendizaje.

En este sentido, para la teoría vigotskiana los saberes son productos elaborados en el seno de la cultura, de ello se desprende la profunda importancia otorgada a la relación entre el adulto y el niño como factor indispensable para propiciar el aprendizaje. El énfasis puesto en este vínculo se explica con el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), prototipo de esta corriente<sup>9</sup>.

La ZDP se define como el espacio en el que el niño es capaz de desarrollar determinadas actividades con el apoyo de una ayuda externa (maestro o par), lo cual constituye una suerte de andamiaje entre lo que ya se sabe y lo que se presenta como nuevo. En un momento superior del desarrollo, este andamiaje tenderá a desaparecer hasta permitir al individuo realizar las actividades de manera autónoma.

Por otra parte, dado el origen cultural de los saberes, es el ámbito social quien dispone las herramientas con las cuales el sujeto se acerca al conocimiento. En particular, como lo mencionan Bodrova y Leong (1996), el lenguaje ocupa un sitio preponderante en este proceso, por ser un mecanismo real para el pensamiento, haciéndolo más abstracto, flexible e independiente del estímulo. En adición, el lenguaje también es medio impulsor de la imaginación, la creación de nuevas ideas y el intercambio. Dadas estas características, el lenguaje se sustenta como factor necesario del proceso cognitivo.

En lo que concierne a los trabajos de Ausubel, el concepto más relevante en su obra es el

---

<sup>8</sup> Este cambio en los esquemas se denomina *abstracción reflexiva* (Vergaund, 1996).

<sup>9</sup> De acuerdo a Bodrova y Leong (1996), la denominación ZDP implica visualizar el desarrollo no como un punto en una escala, sino como un continuo de conductas o grados de madurez.

*aprendizaje significativo*<sup>10</sup>. Para describir el proceso por el cual los sujetos acceden al significado se recurre a una diferenciación entre el modo en que se adquiere la información (fase inicial) y la manera en la que los conocimientos se integran a la estructura cognitiva del aprendiz (fase superior) (Díaz Barriga y Hernández 1998). Así, el antecedente directo del aprendizaje significativo es el aprendizaje por descubrimiento.

Esta relación conlleva una integración gradual de los saberes a las estructuras psicológicas del individuo, quien (al igual que en las teorías de Piaget y Vigotsky) nunca permanece pasivo.

La dinámica que se desarrolla en el tránsito a la construcción de significados es compleja y está a disposición, en gran parte, del tipo de saber que se trata (puesto que todo conocimiento posee su propia lógica). La estructura misma de los saberes determina la forma en la que éstos serán apropiados por los sujetos.

No obstante esta distinción, existe una ruta común en el proceso de aprendizaje. Por una parte, durante una etapa inicial, la dificultad de integrar la nueva información a los esquemas que ya se tienen deriva en que los contenidos puedan verse como unidades aisladas y dependientes de contexto; en consecuencia, frecuentemente se les memoriza (y si el proceso se detiene aquí no se les encontrará significado). En un momento posterior, los aprendices conseguirán –progresivamente- manejar los contenidos de

manera automática y serán capaces de plantear *estrategias* para aprovechar los nuevos contenidos en el marco de situaciones distintas a las de su origen (como ocurre por ejemplo, en la solución de problemas).

Luego de esta breve exposición se evidencia la complejidad que conforma la postura constructivista. Buscaremos ahora recopilar las ideas básicas referentes a la construcción del conocimiento.

---

<sup>10</sup> La noción de *significado* en esta teoría refiere la relación que se establece entre los conocimientos previos y la integración de nuevos contenidos (Díaz-Barriga y Hernández, 1998).

### 2.2.1 Lo que se dice respecto a la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje.

A continuación se presenta un listado que reúne las ideas distintivas sobre la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje en el marco del enfoque que nos ocupa<sup>11</sup>:

- El saber no es algo dado simplemente a la transmisión, es producto de un proceso de construcción llevado a cabo por el individuo, quien lo elabora a partir de su relación con el objeto de conocimiento.
- El proceso de construcción de conocimiento es realizado por el sujeto pero no en la individualidad; el pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia respecto a los hechos inmersos en las acciones desarrolladas. En el contexto escolar este fenómeno tiene lugar en la interacción con el saber y el resto de los participantes en el grupo (maestro y pares).
- En contraposición a la creencia de que la mejor manera de aprender es a través del dominio de pequeñas unidades de conocimiento que después son incorporadas a conceptos más amplios, el constructivismo destaca que el aprendizaje se logra en el ámbito de la abstracción reflexiva.
- El aprendizaje representa, en sí, una motivación para explorar, descubrir y comprender
- El contexto influye en la construcción de conocimientos porque da sentido a la experiencia.
- Si es posible conocer por medio de la interacción con la realidad, el conocimiento escolar debe tomar en cuenta los saberes que han sido adquiridos fuera de ese escenario. Los saberes *informales* y en general los conocimientos previos son materia necesaria para generar el aprendizaje.

---

<sup>11</sup>Ortega, R.; A. Luque, y R. Cubero, 1996; Tenório, 1997; Gray, 1997; Henriques, 1997; Baquero, R., A. Camilloni, M. Carretero, J.A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin, 1998; Carretero, M. (comp.), R. Case, W. Doise, E. Ferreiro, M. Gilly y J. Wertsch, 1998; Castorina, J.A.; E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lemer, 1996; Coll, 1987 y 1990.

- *La resolución de problemas* sitúa múltiples posibilidades para la interacción con el objeto de conocimiento. El aprendizaje se posibilita intercambiando tanto los resultados obtenidos como la manera en que estos fueron encontrados (estrategias).
- El aprendizaje cobra sentido en la medida que ayuda al individuo a operar en su mundo; no es un catálogo de verdades acumulables, sino conocimiento que puede ser utilizado en circunstancias diversas y externas a las realizadas en el ámbito escolar. Es un acto creativo.

Podemos sintetizar los lineamientos presentados recurriendo a Pessoa (1997)<sup>12</sup> quien destaca los siguientes postulados como esenciales del constructivismo:

- a) El alumno es constructor de su propio conocimiento
- b) El conocimiento es continuo, es decir, parte de la premisa de un conocimiento previo.

Ahora bien, aunque compartimos la sentencia de Castorina (1998) respecto a que el constructivismo no es una teoría en condiciones de explicar directamente la producción de cualquier tipo de conocimiento; la visión del aprendizaje que desde este enfoque se sustenta ha permitido ubicar la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza en una dirección muy enriquecedora. Revisemos, pues, algunas de las ideas derivadas de esos ejercicios.

### **2.2.2 Una propuesta acorde para la enseñanza**

A todas luces, el constructivismo muestra una forma atractiva y válida de explicar los procesos de construcción de conocimiento; sin embargo, la manera en la que éstos se posibilitan en el ámbito escolar es fuente de múltiples interrogantes.

En relación con lo anterior, en este apartado hemos recopilado propuestas relevantes en las que se hace mención a la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque constructivista. Demos comienzo con la revisión de dos conceptos característicos.

**a) Aprendizaje significativo:** Para determinar que el aprendizaje es significativo, se requiere la consolidación de un puente entre los conocimientos previos y los puestos en juego durante las nuevas situaciones. Con ello se espera que el aprendizaje permita *comprender* los objetos de conocimiento y no sólo tener *noción* de ellos (es decir ubicarlos a nivel de información).

En consecuencia, la forma "oficial" del saber no se presenta al inicio del proceso de aprendizaje; y en ese sentido, las actividades realizadas en el aula deben integrar un ambiente que permita explorar y generar soluciones alternativas que funcionen como vía efectiva para la construcción del conocimiento.

Por otra parte, la explicación concedida a la actividad intelectual de los sujetos en este proceso toma como referente básico la noción denominada *equilibración*<sup>13</sup>; de ahí que una condición indispensable en la conformación de los ambientes de aprendizaje sea la presencia del conflicto.

**b) Situaciones problemáticas**<sup>14</sup> Su función es servir como herramientas didácticas en la medida que posibilitan el desarrollo de estrategias que diversifican su solución.

Una situación es problemática cuando permite modificar el equilibrio de los esquemas del sujeto que aprende, es decir, cuando enfrenta al alumno a un reto intelectual que otorga al saber un sentido: lo que se aprende no es sólo *algo* que debe estar ahí para dar una respuesta en el examen, sino un conocimiento que permite soluciones y que puede ser adaptado a otros contextos. En este nivel, las estrategias de solución no son ajenas al repertorio de conocimientos disponibles.

Ahora bien, a los conceptos anteriores subyacen dos consideraciones. Por una parte, el diseño de las situaciones propuestas para el aprendizaje precisa tomar en cuenta los conocimientos que el alumno trae consigo al proceso (en el entendido de que ninguna

---

<sup>12</sup> Citado por Tenório, 1997.

<sup>13</sup> Todo individuo posee un sistema cognitivo que funciona por un proceso de adaptación (asimilación/acomodación) que es perturbado por los conflictos, reequilibrándose por medio de comprensiones. (Tenório, 1997)

<sup>14</sup> En el marco de algunas propuestas didácticas de la escuela francesa los problemas no son empleados para la aplicación de un contenido presentado a priori. Más bien, representan el espacio propicio para la construcción de los conocimientos.

persona llega *vacía* a él). Ello implica integrar, como elemento constitutivo del aprendizaje, los saberes que son adquiridos de manera informal en la vida cotidiana.

Por ejemplo, aún cuando no estudiemos inglés en un aula conocemos vocabulario y podemos identificar algunas expresiones aprendidas en los medios de comunicación, o bien, por alguna experiencia al conversar con alguna persona en ese idioma.

De aquí surge la segunda consideración, la experiencia juega un papel determinante en la construcción del conocimiento. Interactuar se traduce no en manipuleo físico, sino en la reflexión de los contenidos, guiando su asimilación a los esquemas de conocimiento propios. El aprendizaje se manifiesta en la medida que el sujeto -de manera *individual*- desarrolla una acción interna en la que construye los saberes; aunque tal acción se desarrolla en un medio externo, orientada y favorecida por la interacción con otras personas.

Así, la actividad en grupo se justifica porque permite *socializar el conocimiento*. Una vez que se abre la oportunidad para compartir la experiencia se pueden probar con otros las hipótesis o ideas propias generando discusiones en las que se hagan explícitos los procesos dispuestos en la actividad.

En la perspectiva de esta génesis del conocimiento, los participantes dan forma a una interacción particular. Revisémoslo enseguida.

### 2.2.3 Sobre el contrato establecido entre el maestro- el contenido- el alumno

En todas las situaciones didácticas se establece una relación específica entre los participantes, esta relación se denomina *contrato didáctico*, el cual "(...) preexiste a los contratantes, es específico a cada contenido, está sujeto a negociaciones y reelaboraciones, regulando las relaciones que maestros y alumnos mantienen con el saber, estableciendo los derechos y obligaciones de unos y otros en relación con cada contenido" (Brousseau, 1988)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Citado por Lemer, 1996.

Para enunciar los aspectos fundamentales que subyacen a la actividad en el aula desde la visión constructivista, referimos los trabajos de Chamay (1994), Lemer (1996), Coll (1987) y Carretero (1998).

En estos trabajos el maestro y los alumnos se encuentran en una relación de intercambio multidireccional, en la que el saber no es un objeto transmisible de alguien que lo sabe a otro que no. Por ello, el maestro no es poseedor del conocimiento y, en consecuencia, su función no es meramente instruccional; además de guiar las actividades, al maestro corresponde redefinir las situaciones para disponer, gradualmente, nuevos obstáculos, a fin de que los alumnos se vean en la necesidad de replantear sus estrategias, accediendo a distintos objetivos.

Entre las funciones representativas de la labor docente se encuentra brindar a los alumnos la información necesaria antes que ofrecer respuestas definitivas. La enseñanza es, por tanto, la disposición de los ambientes que propician la actividad del alumno, no para que *descubra* el conocimiento, sino para que lo *construya*. Enseñar no es, pues, enunciar verdades (Una propuesta concreta para la conformación de este ambiente es el problema<sup>16</sup>).

En este marco, destaca el papel del maestro como orientador: señala contradicciones, formula nuevos problemas a partir de ellas, pone en duda interpretaciones sin ser protagonista o portador de "las respuestas correctas".

Este panorama sobre la intervención del maestro deviene en la responsabilidad que el estudiante debe asumir respecto a su propio proceso de formación. Su participación en el proceso debe ser efectiva, sin permanecer a la expectativa de informaciones ya hechas.

La construcción del conocimiento demanda del alumno su reflexión sobre el objeto de conocimiento, la búsqueda de soluciones y el diseño de estrategias que den respuesta a las situaciones.

---

<sup>16</sup>En las situaciones problemáticas el maestro coordina las acciones manteniéndose al tanto de los procesos de los estudiantes; así, resalta los hechos más significativas durante las discusiones.

Sobre esta tarea del alumno reflexionemos un poco más.

### 2.2.4 Las estrategias

Los comentarios emitidos en este apartado abordan las estrategias desde tres vertientes:

- a) Como posibilitadoras del aprendizaje
- b) Como contenido
- c) Como situaciones para la enseñanza y el aprendizaje

**a)** En lo que toca al primer punto, definamos las estrategias como la conjunción de procedimientos en un plan que permite alcanzar un objetivo específico. Estas acciones demandan un trabajo intelectual intenso por parte de quien las lleva a cabo ya que, de manera consciente, los sujetos diseñan y/o seleccionan los mecanismos que convienen a las particularidades de la ocasión.

Cabe señalar que el desarrollo de estrategias no es producto de la repetición; para diseñar un plan como el antes descrito es necesario establecer una red de vínculos entre los recursos disponibles (materiales e intelectuales) por parte del sujeto y las probables respuestas. Esto es, la toma de decisiones sobre cómo usar lo que se conoce, dando un sitio y función a los materiales y mecanismos adecuados para enfrentar una situación dada.

En este punto destacamos una acción fundamental, a fin de plantear una opción pertinente y exitosa los sujetos deben recurrir a la discriminación. En el constructivismo esta actividad de organización es requisito indispensable para la adquisición de nuevos conocimientos.

Desde el punto de vista psicológico, las estrategias actúan bajo un principio esencial: en la medida que es el sujeto quien debe hacer uso de sus recursos propios para lograr el aprendizaje, es reconocido como un agente autónomo. La independencia que referimos se alcanza una vez que el individuo hace conscientes sus capacidades, decidiendo en qué momento y bajo qué tipo de relaciones debe usarlas.

El valor de las estrategias como recurso para la construcción del conocimiento, no se deriva únicamente de su potencial para dar resultados satisfactorios a una situación; igualmente importante resulta la evolución en la organización de los procedimientos dispuestos para el logro del producto final; esto es, la pertinencia al manejar materiales, propósitos y mecanismos. El acento se dirige entonces hacia un análisis de las estrategias que propicie su depuración y desarrollo.

Respecto a esto último, la propuesta de didáctica de las matemáticas estructurada por Brousseau dispone una serie de características especiales para la evolución de las estrategias, entre ellas sobresale la inmersión de un obstáculo que conduzca al alumno a replantear sus procedimientos en términos de economía y eficacia.

b) Por otra parte encontramos en la bibliografía consultada una referencia a los proyectos que tratan las estrategias como contenido de aprendizaje. A esta categoría corresponde el concepto "aprender a aprender".

Acercarse al conocimiento en esta perspectiva involucra al sujeto como protagonista del aprendizaje. No sólo debe elegir los mecanismos que le permitan resolver las situaciones que enfrenta; también es necesario un *entrenamiento* que guíe al aprendiz a identificar y discernir *cuándo* y *cómo* emplear los procedimientos, seleccionándolos de aquellos que no resultan viables para las circunstancias y la naturaleza de los contenidos.

Así, un sujeto puede recurrir a la elaboración de mapas conceptuales, síntesis, ejercicios de repetición, inferencias deductivas o análisis de la propia actuación como medio para apropiarse del conocimiento.

En este marco, la enseñanza de estrategias tiene como fin habilitar a los sujetos para hacer uso de sus capacidades intelectuales en la construcción de un aprendizaje cada vez más efectivo. En la práctica, la enseñanza de las estrategias ocurre como un curso especial de apoyo a los alumnos que tienen problemas con el manejo de algunos contenidos o que pretenden desarrollar en mayor grado sus aptitudes. No obstante, podemos aludir a la integración de esta actividad como parte de las acciones que se desarrollan cotidianamente dentro del aula.

Cabe destacar que el trabajo con estrategias no se completa con la revisión de una lectura y su "aplicación" a un catálogo de ejemplos posibles. *Aprender a aprender* es un fenómeno con características propias. Díaz Barriga y Hernández (1998) hacen referencia a los trabajos de Paris quien identifica tres fases en el proceso de adquisición y uso de las estrategias (agencia, propósito e instrumentalidad), cuyo punto máximo es la toma de conciencia: 1) sobre el valor dado a conocimientos y habilidades en la consecución de un objetivo y 2) sobre el modo en que los propios procedimientos pueden adaptarse a otras circunstancias; o bien, ser mejorados de acuerdo con las necesidades de cada situación.

c) Finalmente haremos referencia a las estrategias como las situaciones dispuestas por el profesor para guiar el proceso didáctico en el salón de clases. Para ello tomaremos como base la relación coherente que debe existir entre las acciones de enseñanza y las de aprendizaje.

Desde la mirada constructivista, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje culminan con el diseño de situaciones concretas que no funcionan como patrones estrictos *aplicables* a la práctica; más bien representan propuestas de trabajo para momentos específicos del proceso didáctico.

Luego entonces, la cuestión primordial radica en qué tipo de situaciones son las que responden efectivamente a los propósitos de este enfoque. Podemos señalar como ejemplos los problemas, las discusiones en grupo, debates, mapas conceptuales, trabajo en pares o pequeños grupos o role-plays que han demostrado su utilidad al proceso. Sin embargo, lo que interesa destacar es que al elegir una estrategia determinada es necesario especificar las particularidades del caso que tratamos. El profesor debe asegurarse de que las estrategias seleccionadas son las más adecuadas para el tipo de contenido que se aborda, el tipo de aprendizaje que se espera logren los alumnos, los recursos materiales y de apoyo disponibles, así como para las características del grupo.

Es importante agregar que mucho del éxito obtenido de la puesta en marcha de las estrategias depende de la manera en la que éstas sean conducidas por el maestro, ya que -al ser llevadas al aula- las acciones pueden muy bien obedecer a un tratamiento meramente tradicional aún cuando la intención primaria sea otra. Por tanto, conviene una reflexión en torno a las formas y medios designados para:

- plantear la situación,
- exponer al alumno lo que se demanda de él,
- lanzar preguntas, emitir respuestas y aclarar dudas,
- cerrar la actividad

Resumamos pues, las estrategias (en el marco de los tres ejes anotados en esta sección) constituyen un espacio rico y potencial para efectuar acciones que orienten un ambiente de aprendizaje que consolide una real construcción del conocimiento.

Para completar este segundo bloque abordaremos los aspectos de la evaluación señalados por el enfoque constructivista.

### **2.2.5 Evaluación**

En este apartado destacaremos los criterios recomendados en la selección de técnicas y procedimientos de una evaluación que sea coherente con los postulados presentados respecto al enfoque constructivista.

En primera instancia indiquemos cómo la evaluación, en términos generales, enriquece el proceso didáctico al devolver información:

- al alumno sobre sus avances en el proceso
- al maestro sobre la pertinencia de las acciones de enseñanza y aprendizaje dispuestas.

En ambos casos los datos obtenidos permiten emitir un juicio que será guía en la identificación y rediseño de las situaciones que no favorecen la consecución del aprendizaje. Es evidente que el propósito de los mecanismos de evaluación no radica en la emisión de una calificación para el estudiante. Aclarado el punto, revisemos un cuadro con las particularidades inherentes a la evaluación.

En primer término, aunque es obvio, debemos remarcar que evaluar no es un procedimiento independiente del conjunto de acciones del proceso didáctico. Cada una de las etapas que lo conforman están vinculadas por una línea teórica que da coherencia a las decisiones tomadas.

Así, en lo que corresponde a la evaluación de corte constructivista, los documentos consultados (Díaz Barriga y Hernández, 1998; Coll, 1987; Shadish, 1994; MSU, 1995) distinguen momentos específicos para esta fase:

- *Definición de propósitos: qué y para qué*

En este nivel es necesario definir al destinatario. En el proceso e-a podemos evaluar prácticamente todo (aprendizajes, modos de enseñanza, materiales, actuación del alumno, del profesor o la interacción entre éstos, etc.); no obstante, conviene una elección de aspectos prioritarios.

Simultánea a esta selección se encuentra la disposición de la función que cubrirán las actividades evaluativas; por ejemplo, debe especificarse si la información que será obtenida servirá para acreditar al alumno, promover al profesor o validar un nuevo método de enseñanza.

- *Momentos: cuándo*

Una segunda etapa en el diseño de los procedimientos de evaluación corresponde a precisar si éstos se llevarán a cabo como parte de un seguimiento (al inicio, durante y al fin del ciclo) o si obedecen a una petición especial, etc.

- *Instrumentos y procedimientos: con qué y cómo*

En lo que respecta a los instrumentos y técnicas para la evaluación existe una amplia gama de recursos que facilitan esta tarea; la condición que los hace objetos de selección es su correspondencia lógica con las necesidades y propósitos de cada caso. También se debe contemplar si se requiere de algún tipo de formación especial para la aplicación de estos materiales, si se ha designado a alguien externo al proceso o es el profesor quien se hará cargo.

- *Recolección de datos y manejo de la información: qué hacer con los resultados*

Luego de que los procedimientos han sido realizados queda por mencionar uno de los momentos más significativos de esta fase: la retroalimentación.

Dependiendo de los instrumentos usados existen sistemas diseñados *ex profeso* para el análisis de los datos obtenidos; entre ellos se cuentan los de tipo estadístico para los sesgos cuantitativos (*descriptivo y diferencial*) o los catalogados como cualitativos (*análisis fenomenológicos, de contenido, de comparación o inducción*).

En todo caso, lo destacable es que el análisis de los resultados genera una valoración más sólida y realista de la forma en la que se ha llevado a la práctica el proceso didáctico.

La secuencia antes presentada resulta apropiada para describir el proceso de evaluación. No obstante cabe señalar que ésta no se constituye necesariamente de un sólo procedimiento; es posible diferenciar el diseño de medios destinados a la revisión de los aprendizajes de aquellos dirigidos al profesor o algún material o método piloto.

Los comentarios anteriores dan muestra de la complejidad que encierra esta fase del proceso e-a; por tanto, queda claro que evaluar no se limita a la aplicación de un examen. Por otra parte, también es útil tener presente que el afán por conseguir información de lo que ocurre en el proceso no ha de propiciar una especie de *fiscalización*. Como ya hemos mencionado, la importancia de la evaluación está determinada, en la misma proporción, por los resultados obtenidos y por el manejo que hagamos de ellos.

Ahora bien, tomando en cuenta los factores mencionados concreticemos en los intereses de este trabajo: ¿qué características tiene la evaluación para el aprendizaje constructivista?

Distingamos en primer plano que no sólo interesa la evidencia del aprendizaje construido; de igual forma serán analizados mecanismos, estrategias y procesos puestos en juego para hacer posible tal logro. Por ello, las actividades de evaluación deben integrar dos indicadores:

- 1) Factores relacionados con el aprendizaje (tránsito de las nociones previas a un nuevo estado -producto de la abstracción reflexiva- y naturaleza del conocimiento involucrado). De estos factores dependerán, en gran medida, las estrategias que el sujeto disponga en el proceso.
  
- 2) Factores relacionados con la enseñanza. Esto es, acciones planteadas por el profesor, la actividad de los aprendices y la forma en la que el maestro brinda ayuda (relación que pone de manifiesto el tipo de interacción producida en el grupo).

Con base en este cuadro estructural, la evaluación tendrá como propósito el proveer información sobre el modo en que se establecen los puentes para integrar el nuevo conocimiento a lo que ya se sabe. Además es necesario conocer el grado de funcionalidad del aprendizaje, no sólo en términos de lo que se puede hacer con él, sino en su papel como antecedente para situaciones posteriores.

Aunado a ello, la evaluación desde el constructivismo buscará fomentar el desarrollo de la autoevaluación como parte de la responsabilidad y control que deben conseguir los participantes respecto a su propio aprendizaje. De ahí que la acción evaluativa se desarrolle a la par del proceso didáctico y no como un fenómeno ajeno o impuesto externamente al estudiante.

En este sentido, el interés radica en el análisis del trabajo desempeñado por los alumnos, lo cual permitirá contar con criterios sólidos para adecuar las acciones de enseñanza y aprendizaje a las necesidades concretas del caso (trátase de situaciones particulares para cada alumno o para el grupo en general).

Ahora bien, como ya se ha hecho notar anteriormente, el contexto en el que se concibe el proceso didáctico se refleja en todo momento. Si el postulado básico del constructivismo señala un cambio en los esquemas psicológicos del sujeto -resultado de su interacción con el objeto de conocimiento- la atención de la evaluación estará centrada en el medio adecuado para revisar ese proceso. En consecuencia, debemos contemplar si las técnicas seleccionadas son realmente adecuadas.

Por ejemplo, de entre la variedad de recursos asociados a la evaluación constructivista

podemos identificar por una parte, las técnicas que se llevan a cabo durante el desarrollo del proceso e-a (observaciones del desempeño del alumno, exploración a través de preguntas, ejercicios, prácticas y tareas); por otro lado, se encuentran las que se aplican al finalizar (pruebas de ejecución o exámenes)<sup>17</sup>. En todo caso resulta evidente que evaluar el aprendizaje de las capitales del mundo diferirá ampliamente de los medios empleados para evaluar el manejo de fórmulas químicas en un experimento científico.

Finalmente, remarquemos la importancia de hacer coherente la planeación didáctica, su práctica en el aula y la disposición de los procesos de evaluación. Sería inútil promover un ambiente como el anunciado en este bloque, si al finalizar nos limitáramos a la aplicación de un examen de requisito que se resuelve con la memoria.

Para dar cierre al espacio dedicado al enfoque constructivista proponemos el siguiente cuadro que reúne los aspectos principales en la construcción del conocimiento.

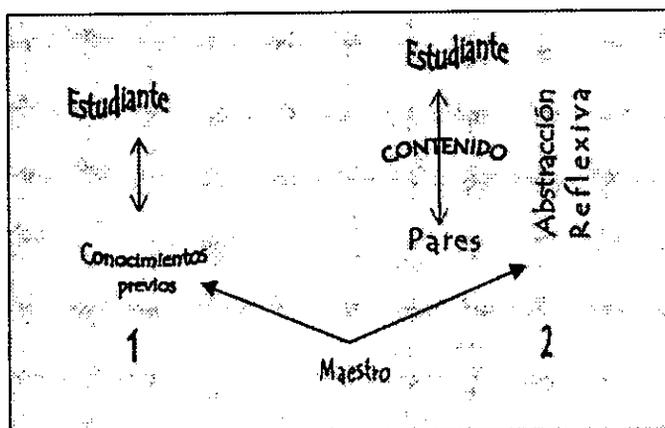


Fig. 3  
Síntesis del Enfoque Constructivista

1. El estudiante es un sujeto cuyas capacidades intelectuales se desarrollan antes de su ingreso a los contextos escolares. De este modo, cuenta ya con un cúmulo de experiencias y conocimientos previos que serán útiles en las nuevas situaciones de aprendizaje

<sup>17</sup>Para más información ver *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Díaz Barriga y Hernández, 1998.

2. El aprendizaje de un contenido está determinado por un proceso de *abstracción reflexiva*, en el cual el estudiante elabora una síntesis de integración entre sus antiguos esquemas de pensamiento y nueva estructura en la que ya tiene lugar un nuevo conocimiento.

El proceso que deriva en la asimilación de los contenidos está directamente relacionado con la actividad de reflexión colectiva (entre pares y/o maestro) en la que se comparten y discuten los procedimientos que cada estudiante desarrolló para resolver una situación. Estos procedimientos o estrategias tenderán a evolucionar en la medida que la actividad disponga mayores obstáculos para ser resuelta.

Por último, cabe destacar que el maestro no queda al margen, su labor consiste en posibilitar los enlaces o puentes entre los conocimientos previos y la nueva condición intelectual de los estudiantes.

Ahora bien, cerraremos nuestro marco de referencia con una breve reflexión sobre los enfoques expuestos, ello con el objetivo de recopilar los elementos que, sobre la enseñanza y el aprendizaje, serán integrados en la propuesta.

### 2.3 Comentarios en relación con la enseñanza de Inglés

Una vez presentados los enfoques que conforman este bloque de referencia didáctica, hagamos las siguientes notas:

¿Por qué el enfoque comunicativo no corresponde por completo a las expectativas de la propuesta?

Aún cuando la comunicación es el eje que guía el enfoque al que hacemos mención, la perspectiva desde la que se abordan los fenómenos comunicativos no es del todo compatible con la determinada para el presente trabajo.

Esto es, la asunción de la *competencia comunicativa* como el mayor logro del aprendizaje pone especial acento en el aspecto *funcional del lenguaje*; a fin de propiciar esta

condición, el profesor procura acercar al alumno al contexto real en el que tiene lugar el nuevo idioma como práctica social.

No obstante, el fin último siempre será apropiarse de las formas (gramaticales y fonéticas) pertinentes para participar en los escenarios en los que se ha *ensayado* durante el proceso de aprendizaje. Desde nuestra orientación, las prácticas educativas en las que se incluye el trabajo con la lengua trascienden esta apropiación de formas lingüísticas.

Por otra parte, en los documentos revisados la explicación del trabajo intelectual que desarrollan los estudiantes para aprender la nueva lengua no son del todo claras, el aprendizaje es un proceso de adquisición y la práctica de su enseñanza aún conserva aspectos de la noción de hábito.

No desconocemos la importancia del enfoque comunicativo en el proceso e-a de las lenguas extranjeras (de hecho, en la tercera parte de este documento se retomarán algunos de sus postulados). Si hemos considerado necesario apoyarnos en la descripción del enfoque constructivista del aprendizaje ha sido para completar nuestra visión del proceso e-a y dar mayor solidez a nuestro trabajo.

En este sentido, ¿qué características son asignadas a la relación enseñanza-aprendizaje en la propuesta?

- El conocimiento, en sí mismo, posee una lógica interna que debe ser respetada en el diseño de las acciones didácticas
- El aprendizaje no está sujeto a la exposición de contenidos por parte del maestro. Como consecuencia, no hay lecciones presentadas *a priori*; por medio de la *abstracción reflexiva*, es el alumno quien debe acercarse a los conceptos a partir de una interacción desarrollada en un ambiente dispuesto *ex profeso*.
- *Aprender* rebasa la adquisición de informaciones, en un propósito más amplio, el alumno hace funcional el conocimiento al llevarlo a la práctica y al emplearlo en ambientes distintos al de su apropiación.

- La intervención del maestro no es secundaria; sin embargo, su tarea principal es favorecer la actividad del alumno sin ser director de las actividades. Aunado a ello se encuentra la promoción del trabajo entre estudiantes como factor indispensable para el aprendizaje.
- La comunicación no restringe su función al intercambio de mensajes. Dada la diversidad de vínculos, se crea un ambiente propicio para la constante elaboración de los contenidos; lo cual también es parte de la necesaria y constante retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y las acciones de enseñanza.
- Las actividades siempre responden a un contexto que hace significativos los contenidos (no sólo porque refieren un ámbito conocido para el alumno, sino porque están relacionados con un antecedente que los hace poner en juego los conocimientos que ya manejan).

Estamos pues en condiciones de presentar nuestra propuesta para el tratamiento de la expresión oral del inglés en el aula. Vayamos a la concreción de un ejemplo para el diseño de las acciones enseñanza-aprendizaje con un consejo: el *aplicacionismo* de cualquier tipo demerita la labor didáctica y pone en riesgo la efectividad del proceso<sup>18</sup>.

Ante este panorama ubicamos un *nudo* en el debate de la didáctica. Es innegable la presencia de la permanente demanda por dar a las acciones e-a un sustento que las valide, haciéndolas transgredir el estado de la espontaneidad y la improvisación; como resultado, el diseño de las propuestas de enseñanza se ha enriquecido de la investigación (psicológica, sociológica, lingüística, antropológica, etc.) desarrollada en el salón de clases.

No obstante la importancia de tales aportaciones, la acción interdisciplinaria hace de la práctica en el aula centro de una crítica que puntualiza la vigilancia para evitar una *mezcla* incoherente en la organización de las actividades.

---

<sup>18</sup> Carretero, M. (comp.), R. Case, W. Doise, E. Ferreiro, M. Gilly y J. Wertsch (1998); Castorina, J.A.; E. Ferreiro, M. Kohi y D. Lemer (1996); Baquero, R., A. Camilioni, M. Carretero, J.A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin (1998)

En lo que a este trabajo concierne, compartimos la responsabilidad que nos corresponde en este conflicto. No pretendemos dar solución a la polémica planteada por la didáctica respecto a la integración multidisciplinaria de investigación en el aula; sin embargo tomaremos en cuenta que ni el enfoque comunicativo ni los postulados constructivistas son *plantillas* sobre las que se elaboren las actividades que conforman nuestro ejercicio. Ambos, al igual que todas las propuestas en su momento, ofrecen elementos para la creación de una alternativa que mejore los procesos que se desarrollan en el salón de clases<sup>19</sup>.

La *utilidad* de los conceptos revisados se determina por contribuir a la explicación tanto del aprendizaje como de la enseñanza desde un marco que se ajusta a nuestras necesidades. No pretendemos hacerlos coincidir arbitrariamente. Más bien recurrimos a ellos para dar consistencia a nuestros planteamientos en torno a cómo hacer más efectivo el aprendizaje de una lengua extranjera y sobre el papel que juegan el maestro y los alumnos en su adquisición; respetando ante todo las particularidades y la lógica interna de cada enfoque. Y bien, en el marco de estas notas aclaratorias demos paso a la presentación de nuestra propuesta.

---

<sup>19</sup> Ello deriva en un planteamiento interesante: delimitar los criterios bajo los cuales se entiende la *mejora* de los procesos al interior del aula; implica que la enseñanza tradicional ya no es el enemigo a combatir, la reflexión se centra ahora sobre la significatividad que los conocimientos tengan para los alumnos Carretero (1998).

# TERCERA PARTE

Una opción para favorece el aprendizaje  
del inglés en el marco de la conversación

*Por eso toda palabra debe ser entendida dentro  
de lo oscuro del pecho para que sea imagen de  
esa otra que nació del ser, espejo de sí mismo.*

E. Abreu

### 3. Una opción para favorecer el proceso enseñanza - aprendizaje del inglés en el marco de la conversación.

En esta última parte presentaremos la propuesta didáctica. Este espacio está conformado por cinco apartados:

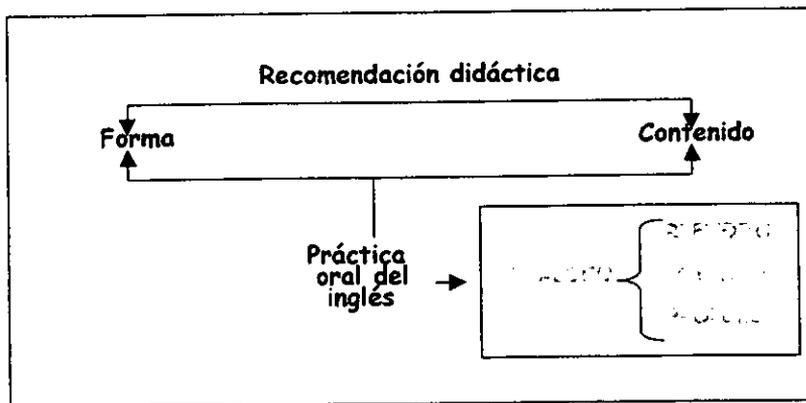
En el primero *reescribiremos* el objetivo; partiendo de ello, estableceremos las características de la conversación como el ambiente de aprendizaje que se adecua a las actividades propuestas. En un tercer apartado haremos referencia a la relación maestro, alumno, inglés para definir el tipo de interacción recomendado.

Enseguida haremos mención de la estructura que proponemos para las acciones enseñanza-aprendizaje. Para lo cual, señalaremos las características de los momentos más importantes de su puesta en práctica.

Finalmente, haremos una referencia especial a la evaluación.

#### 3.1 Pasar al frente o hablar en público no es un castigo

Para dar comienzo a la descripción de la propuesta hagamos una breve recapitulación apuntando nuestro propósito.



Es nuestro interés plantear un modelo de actividad en el aula que funcione como equilibrio entre la forma del idioma y el contenido de las intervenciones de los participantes. Para ello partimos de esta premisa:

**En una apuesta a la palabra es más valioso tener algo que decir a tener que decir algo por obligación<sup>1</sup>.**

En este sentido las actividades que llevamos al aula no tienen como fin “*hacer hablar a los alumnos*”. En términos generales, las prácticas orales no son consideradas como el momento de prueba, antes bien, el objetivo es consolidar un espacio abierto a las voces de los participantes. Pretendemos con ello dar respuesta a una de las demandas más constantes de los estudiantes de lenguas extranjeras: un logro difícil de alcanzar es hablar el nuevo idioma; sin embargo, la tensión que produce expresarse de forma oral (sobre todo en las etapas iniciales) deriva en que hablar en clase sea considerado una especie de carga.

Ante un propósito como el señalado reconocemos que la idea de *un cambio*, aunque atractiva, no garantiza (por ella sola) una transformación de los fenómenos abordados. Bajo esta aclaración, lo que prosigue es amarrar un modelo que sirva de referencia para el diseño de actividades que hagan de la práctica oral en inglés un ejercicio de expresión en los términos que esbozamos en las dos primeras partes de este documento.

A fin de dar contexto a las acciones que presentamos, mencionaremos los aspectos que consideramos deben ser tomados en cuenta durante el diseño de las situaciones de clase.

### 3.1.1 ¿Quiénes son?

Un factor indispensable de la labor didáctica es contar con un conocimiento mínimo de los sujetos a quienes se dirigen las acciones. Esta información se toma necesaria en la medida que conforma el marco real sobre el cual desarrollaremos nuestro trabajo. Pensemos pues en algunos rubros.

#### a) *Características de los miembros del grupo:*

- número de participantes
- edades

---

<sup>1</sup> Paráfrasis de la idea original de Ayala (1995)

- ocupación<sup>2</sup>
- motivos para estudiar inglés
- expectativas sobre los beneficios que su estudio representa
- conocimientos del inglés que ya son enteramente manejados
- vínculos con la nueva lengua (oportunidades para leer, escuchar o hablar en el idioma que están aprendiendo)

b) Por otra parte, importa saber qué tipo de recursos y condiciones conforman el marco institucional:

- material didáctico disponible
- detalles de los programas y planes de estudio (horas asignadas a cada clase y contenidos especificados para cada curso)
- obligaciones administrativas adquiridas por el profesor (por ejemplo si debe aplicar exámenes ya elaborados o encargarse del diseño de instrumentos para cada caso).
- margen de libertad para proponer alternativas de trabajo en el aula.

En lo que concierne a los datos sobre los alumnos, la institución puede tomar parte en su recopilación a través de entrevistas al momento del registro a cursos; por su parte el profesor tiene oportunidad de abordar estos aspectos en las primeras sesiones. Lógicamente, entre la institución y el profesor debe existir coordinación para organizar esta información a fin de compactar un buen cuadro de referencia.

Prosigamos con una caracterización de la práctica oral que nos interesa favorecer.

### **3.2 La conversación, espacio de acción didáctica.**

Hemos situado en la conversación el contexto que permitirá responder a nuestras expectativas del proceso. Las prácticas orales se desarrollarán en un ambiente cuya base es el diálogo, el cual entendemos como una relación multidireccional y dialéctica,

---

<sup>2</sup> En nuestro caso, partimos de una situación en la que los estudiantes asisten a la institución sólo a tomar esta clase (como parte de actualización, capacitación o curso extraescolar).

de permanente intercambio y aprendizaje. Iniciemos con un primer acercamiento a las características que las situaciones didácticas tendrán en la propuesta.

En principio destaquemos que -aún cuando nuestro interés primario es la promoción de la expresión oral- las actividades que contemplamos involucran otras dimensiones del idioma. Conversar tomará lugar tanto en los ejercicios de simulacro (recreación de diálogos en contextos específicos, p.e. hoteles, aeropuertos, oficinas, etc.) como al leer, jugar o plantear y resolver problemas. Hemos considerado esta variedad de escenarios porque con ello se abre la posibilidad de enriquecer las situaciones diseñadas para la clase, en términos de las habilidades, conocimientos, acciones y materiales que pueden incluirse en su realización.

Aunado a lo anterior, las actividades propuestas no se incluyen en el proceso sólo como prácticas de *aplicación* (ensayar usos para los contenidos revisados). Las situaciones deben establecer espacios *problemáticos* que deriven en la construcción del conocimiento del inglés (una tarea puede dar lugar a la búsqueda de nuevo vocabulario o bien, a la introducción y/o análisis de contenidos gramaticales). Recordemos, la línea que apuntamos para el aprendizaje tiene origen en la reflexión que propicia un obstáculo en el ambiente.

Es en este sentido que justificamos la variedad de actividades en clase. Nuestra posición es que la naturaleza múltiple de las situaciones y materiales generará necesidades igualmente diversificadas; por tanto, las probabilidades de que los estudiantes se apropien de recursos distintos y desarrollen estrategias más complejas se incrementa en esa proporción. En otras palabras, contemplemos, por ejemplo, que el vocabulario, formas gramaticales y argumentos con los que se enfrenta una plática en una cafetería difieren notablemente de una discusión -como el debate- en la que se debe adoptar y sostener una postura además de manejar con precisión el tema.

Por otra parte, pensemos en algo importante, al estudiar inglés hay una motivación que podemos catalogar como intrínseca a su aprendizaje (por ejemplo, acudimos a un curso porque nos es útil manejar el idioma para nuestro empleo o porque esperamos encontrar con ello mejores oportunidades de desarrollo profesional) No obstante, esta sola

motivación no es suficiente para sostener el interés del alumno, de ahí que cada clase demande del profesor creatividad para proponer actividades que sean *significativas* (desde el punto de vista del aprendizaje que posibilitan) al tiempo que *atractivas* (desde las tareas que desarrolla el alumno).

En estas circunstancias las actividades tienen un margen de flexibilidad con un doble objetivo. Por una parte, nos interesa que cada miembro del grupo encuentre confianza y seguridad al participar en clase. De igual manera, es imprescindible que el ambiente en el aula comprometa a cada alumno como protagonista del proceso e - a.

Una vez señaladas estas notas previas, revisemos el potencial didáctico que atribuimos a las actividades. Esto es, al elegir o diseñar una situación nos interesa que ésta:

- Responda a un sentido de comunicación. No basta con formular un enunciado para contestar una pregunta; es prioritario un intercambio que haga de la retroalimentación una condición necesaria para hacer exitoso el diálogo.
- Plantee un problema. Es decir que el trabajo encomendado al alumno represente un reto significativo (que enlace lo que ya sabe y lo que se introduce como nuevo) con el fin de amarrar los puentes lógicos que le permitan integrar efectivamente los conocimientos sobre el idioma.
- Se contextualice en un marco -real o ficticio- significativo. Es muy común que pensemos en las actividades de comunicación como aquellas que retoman situaciones de la vida diaria; es obvio que este factor es fundamental, sin embargo también es posible encontrar en el juego o la fantasía el motor para el desarrollo de situaciones que consoliden las mismas oportunidades para el aprendizaje.
- Contemple un momento para que los alumnos reflexionen sobre sus estrategias y los resultados que posibilitan, con el propósito de ser mejoradas.
- Dé prioridad a la actividad real del alumno. En ocasiones podemos hacer que los estudiantes participen, y sin embargo, la labor cognitiva decisiva la realizamos los

ESTAS TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

profesores. Por ejemplo, pedimos a los estudiantes que repitan o completen un diálogo: el profesor elabora una guía de vocabulario, distribuye las intervenciones, establece (aunque no sea explícitamente) la trama o la secuencia del diálogo y al finalizar hace notar los nuevos contenidos explicando sus propiedades y funciones al grupo. Resulta entonces que los alumnos ciertamente tomaron parte de la actividad, pero es el maestro quien ha  *sintetizado*  el trabajo para los estudiantes.

- Introduzca material que sitúe el uso del inglés en el marco de la cultura que le da origen, sin descartar por ello la reflexión que involucre la cultura propia.
- Obviamente, que sea flexible en suficiencia para adaptarse a distintos niveles y necesidades de grupo.
- No menos importante es que responda a los intereses de los alumnos. Pensar que el trabajo de los estudiantes consiste en hablar, nos lleva a preguntarnos ¿de qué?. Sólo podemos involucrarnos de manera voluntaria (y en esa medida de forma más efectiva) cuando el tema nos interesa. Este interés no es algo que se impone desde fuera, sino producto de una  *necesidad auténtica y significativa* .
- Considere que involucrar a los estudiantes (y al profesor mismo) en una dinámica de crítica tiene a condición dar lugar a todas las voces, leyendo entre palabras las inquietudes certeras de sus autores. Emitir un juicio es valioso sólo en función de lo que representa para quien lo expone y lo que a partir de ello se desencadena. Así, las intervenciones, que serán material para el diálogo, deben superar el nivel de la superficialidad.

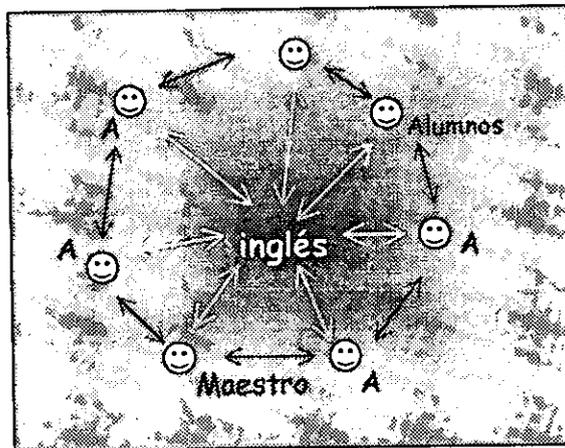
Ahora bien, ante este "retrato" de actividades formulamos una nueva interrogante: para conformar un ambiente de trabajo que permita cubrir las demandas de nuestra propuesta, ¿qué toca hacer a los participantes? ¿cómo se desarrolla el vínculo maestro - alumnos - inglés?. Veamos a continuación la imagen que visualizamos para este contrato didáctico.

### 3.3 El maestro - el alumno - el inglés (juntos pero no revueltos)

Definir la relación que se genera entre estos agentes del proceso es fundamental para dar coherencia al desarrollo de las actividades en el aula. Como lo señala Brusilovsky (1992) cada uno de los integrantes debe reconocer el papel que juega en el proceso, no sólo en la concepción práctica sino también en la dimensión social o ideológica o filosófica que desempeña.

Ahora, este reconocimiento no puede darse por *generación espontánea* o como mera información; es necesario que cada participante asuma un rol por convicción, ¿A quién y cómo corresponde anunciar lo que toca a cada uno?. Al maestro conviene tomar cargo de esta acción al inicio de la relación e-a, dado que es al comienzo de las actividades cuando se dan a conocer expectativas, propósitos y opciones de trabajo. Digamos que, en cierto sentido, el maestro *vende* a los participantes los parámetros que corresponden a su actuación, enfatizando la importancia que representa ajustarse a las indicaciones sugeridas.

En este marco, comentar las inquietudes e intereses de cada parte en torno al proceso evitará que las reglas en las sesiones sean resultado de la imposición, luego entonces, el ambiente de trabajo no será una mera apariencia. Ahora bien, ¿cómo es el contrato que proponemos para nuestras actividades?. Revisemos algunas particularidades empleando el siguiente esquema.



1. *Sobre los participantes*: Tanto el maestro como los alumnos se alzan como sujetos del proceso, la participación de ambos bloques es un factor determinante en el logro del aprendizaje.
2. *Sobre el sitio del maestro y los alumnos*: El espacio que ocupan no se ubica de forma contrapuesta, cada participante desempeña una función al mismo nivel en la dinámica de las sesiones; aunque ello no implica que sus tareas no estén claramente definidas. Los roles (tanto del profesor como de los estudiantes) responden a características diferenciadas.
3. *La multidireccionalidad de los intercambios*: Existe un flujo continuo que involucra a todos los miembros del grupo; particularmente, este modo de comunicación forma parte de una secuencia (no cadena) que tiene origen en el trabajo sobre el inglés (objeto de aprendizaje). De ello resulta que el nexo entre cada participante y el idioma se manifieste en los intercambios entre sujetos. En este sentido, en el aprendizaje del idioma hay una permanente producción y reproducción. Esta característica define la cualidad dialéctica del proceso.
4. *Retroalimentación*: El sistema de relaciones que mostramos ofrece la ventaja de dar lugar a que maestro y alumnos reciban información sobre su desempeño en todo momento.

El logro de un sistema de relaciones como el que hemos mostrado otorga rasgos muy particulares al desarrollo de las sesiones de clase, miremos un poco a través de este mosaico.

### **3.4 Estructura de las actividades de conversación**

Antes de describir las etapas que consideramos para la puesta en marcha de las actividades queremos destacar que en modo alguno proponemos un paradigma estricto de acción en el aula. Por todos es sabido que las recomendaciones didácticas no funcionan a manera de *manuales*. La utilidad de estos ejercicios radica en la

caracterización de los momentos clave, cuyo tratamiento -desde nuestro punto de vista- es fundamental para el éxito de los propósitos planteados.

El modelo que manejamos a continuación está constituido por cuatro fases:

#### **3.4.1 Presentación**

#### **3.4.2 Consigna**

#### **3.4.3 Desarrollo**

#### **3.4.4 Cierre**

Revisemos cada una.

#### **3.4.1 Presentación de la actividad. (Para qué)**

Las actividades requieren de un ambiente que las haga atractivas, presentarlas con una instrucción al inicio las hace aparecer como "una tarea más". Es crucial que los alumnos encuentren sentido en lo que realizan. Al mismo tiempo, resulta muy importante que los estudiantes estén convencidos de que su actuación les traerá beneficios; ello propicia el interés de los participantes, involucrándolos de mejor forma en el desarrollo de la situación.

Ya hemos dicho que la comunicación es propósito de las producciones en el aula. Hacer que los estudiantes reconozcan su valor es imprescindible; así, al maestro debe quedar claro que el objetivo no será *hablar por hablar*, sino expresarse porque se tiene algo importante que decir.

#### **3.4.2 Consigna (Qué)**

Determinar la instrucción que debe ser realizada por los participantes es un momento decisivo para el logro de los propósitos de una actividad. La sugerencia es que la consigna sintetice las expectativas sobre la actuación del alumno de forma precisa y

comprensible para los estudiantes, estableciendo claramente lo que se conseguirá como producto final.

En esta etapa el profesor no anticipa las formas posibles con las que se puede completar la situación. No es útil decir al alumno por qué medios puede llegar al "fin", si consideramos que también nos interesa su reflexión sobre las acciones que le permitieron apropiarse del conocimiento.

Resulta de mayor beneficio plantear una pregunta y enseguida explorar las hipótesis que los alumnos tienen al respecto. Ello servirá para indagar sobre la pertinencia de las propuestas y, en su momento, darles una orientación distinta.

Una nota más: aún cuando el profesor haya sido cuidadoso al explicar cómo desarrollar la actividad, una sola frase basta para darle un "rumbo" completamente distinto. Por ejemplo:

La situación consiste en que los alumnos desarrollen una entrevista. El propósito es que empleen palabras interrogativas y diferentes tiempos verbales alternadamente; una vez que ya se ha descrito la actividad los alumnos elegirán el tipo de entrevista que abordarán. Contemplemos dos consignas:

#### Caso 1:

Cada pareja elaborará un guión para entrevista. Ustedes elegirán a quién entrevistar y en qué circunstancias. Pensemos por ejemplo *qué* y *cómo* nos conviene preguntar para obtener información de distinta índole. ¿Quién puede decir qué características tiene una entrevista de trabajo o las que se publican en los periódicos? (los alumnos revisan materiales de ejemplos) ¿Qué preguntarían ustedes para conocer a una persona en una primera entrevista?, porque es posible que no tengan mucho tiempo.

### **Caso 2:**

Para realizar la entrevista recuerden que es necesario tomar en cuenta la persona a quien van a entrevistar porque de ello depende el tipo de preguntas que se pueden formular. No olviden que la redacción de las preguntas tiene un patrón común: se construyen con una palabra interrogativa, un auxiliar, un sujeto y un verbo. ¿Quién nos recuerda cuáles son los auxiliares de cada tiempo?

Hemos mostrado dos opciones contrapuestas, de las cuales no podemos sino decir que, aún partiendo de la misma consigna, el manejo de ésta plantea propósitos diferentes respecto a la actuación del alumno. Nuestro interés no es la descalificación, sino remarcar que sólo la auténtica concordancia entre planeación y práctica de las recomendaciones didácticas puede hacer que el resultado del proceso sea el previsto.

En nuestro caso, responder con coherencia al discurso que sostenemos va más allá de la actitud. No sólo es el tono de voz, ni la manera en que miramos al grupo lo que nos hace autoritarios. Un profesor puede mantener una relación cordial y estrecha con los estudiantes y ser, al mismo tiempo, director de todos los momentos de la clase.

### **3.4.3 Desarrollo (Cómo)**

El desarrollo de las actividades representa el momento culminante del proceso didáctico ya que da paso a la acción protagonista de los estudiantes.

En esta fase debemos considerar que existe un rigor metodológico en los procesos de enseñanza (caracterizado más por su complejidad que por su rigidez) pero que no es definitivo. Aún cuando el maestro cuente con un documento de planeación queda un margen para desarrollar sus propias estrategias y adecuándose a las necesidades de la ocasión (consideremos, por ejemplo, la diferencia en la actuación que demanda el trabajo con niños, con adolescentes o cuando se desencadenan actitudes de hostilidad en el grupo).

En consecuencia, enfatizamos que disponer una actividad en el aula no sólo consiste en exponer instrucciones y esperar a que los alumnos las ejecuten. Para continuar, reflexionemos un poco, ¿Qué pasa en el aula mientras se desarrolla una sesión de clase?

Sin lugar a dudas la diversidad de acciones que ocurren durante una actividad nos permite contemplar a los protagonistas del proceso *en acción*. Los comentarios que se emiten a continuación muestran las expectativas sobre la actuación de los participantes en torno a momentos *especiales* de la actividad en clase:

- a) Selección de materiales
- b) Creación del *ambiente*
- c) Intercambios y discusiones
- d) Trabajo en equipo
- e) Errores y retroalimentación
- f) Motivación

a) *Selección de Materiales* .

Los materiales de apoyo didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras (particularmente del inglés) se encuentran en un estado de constante innovación. Tenemos posibilidad de encontrar en el mercado un sinfín de artículos que pueden servir de apoyo en clase. Existe una gran variedad de libros de texto con cintas de audio y video. También podemos incluir prácticamente todos los medios de comunicación; en relación con ello, su empleo constituye una gran ventaja para tener acceso, de modo más fácil, a patrones originales sobre el uso del idioma (los cuales pueden coincidir con medios de entretenimiento como el cine, la música o la literatura).

Resulta pues útil aprovechar los gustos por la música y otras artes, así como el material de orden científico, tecnológico y cultural disponible en inglés, haciéndolos parte de las actividades en el aula (recordemos que en esta lengua se reportan la mayor parte de los resultados de investigaciones en prácticamente todos los campos de la ciencia).

Una mención aparte merece el empleo de las tecnologías en el estudio de las lenguas. Particularmente la incursión de las computadoras a través de equipo multimedia y de Internet forma parte de proyectos relevantes que dan prueba de prácticas interesantes desde el punto de vista didáctico<sup>3</sup>; entre ellas destacan la posibilidad de hacer intercambios personales y de grupo en los proyectos denominados "colaborativos"; o bien, a través de la comunicación vía correo electrónico y la búsqueda de información en los navegadores de Internet.

En síntesis, la difusión tan extensa de productos en inglés dentro de nuestra cultura permite a los alumnos contar con materiales que los acerquen a ese idioma en espacios distintos al salón de clase.

Ahora bien, debido a un principio didáctico elemental, del mismo modo que la amplia diversidad de materiales disponibles ofrece la posibilidad de enriquecer el proceso, los resultados en la práctica pueden verse mermados si sólo se les emplea como actividades de distracción en el aula. No es suficiente escuchar una canción o ver una película para sacar provecho de esos recursos.

Veamos, entre las características asignadas a las actividades se mencionó la importancia de corresponder a los intereses del grupo. En consecuencia, la selección y diseño de materiales es una decisión que debe orientarse por las características de los estudiantes, los contenidos que trata la actividad y la forma en que se espera que el uso de dichos materiales apoye las tareas a desarrollar. También es necesario contemplar el nivel cognitivo de los alumnos (el material requiere ser comprensible pero al mismo tiempo disponer aspectos desconocidos, a partir de los cuales se dará paso a la construcción del nuevo conocimiento).

En lo que toca a los intereses del grupo, apuntamos que responder a esa demanda no se reduce a buscar artículos de finanzas si en la clase se encuentran empresarios o llevar a la clase canciones de los grupos de moda si el grupo se compone de adolescentes.

---

<sup>3</sup> Al respecto se recomienda la revisión de los trabajos de Romero y Villegas (1997) En: *Memorias del XIII Simposio Internacional de Computación en la Educación*

Un propósito más ambicioso anuncia que el maestro *provoque* la reflexión sobre otros aspectos relacionados con las inquietudes de los alumnos (por ejemplo, la problemática sobre los espacios laborales para los jóvenes profesionistas). Una vez más, éste no es un trabajo que pueda ser impuesto externamente, generar la *necesidad* de tratar estos temas requiere que los alumnos reconozcan la relación que tales acontecimientos tienen con su vida.

Para continuar, hagamos hincapié en una recomendación constante de los trabajos dedicados a la didáctica: un material puede constituir un beneficio potencial si es pertinente a los criterios que ya hemos mencionado. Sin embargo, la presencia de cualquier material o apoyo didáctico debe estar respaldada por una actividad en la que los alumnos puedan trabajar con él. Así, un material puede ser adecuado para múltiples circunstancias. Por ejemplo, un mismo texto puede ser útil para que los alumnos identifiquen nuevo vocabulario; o como modelo en el análisis de la estructura que lo compone.

Por otra parte, es innegable que tomar un texto para identificar la diferencia entre la conjugación de los verbos o usar un video para repetir los diálogos son muestras de acciones que resultan efectivas para el proceso. No obstante, podemos enriquecer estas mismas prácticas creando nuevas alternativas.

Por ejemplo, pensemos en una plática en la que un grupo de jóvenes discute con un oficial de tránsito en torno a una multa. Al escuchar una grabación podemos pedir al grupo que comente sobre el contexto en el que se da la situación, la manera en la que los participantes actúan en ella y, en un momento posterior, el reconocimiento de expresiones del idioma que no se conocen (lo que servirá para comentar el contexto en que toman lugar).

Finalmente, destaquemos que una de las funciones principales de los materiales de apoyo es servir a la presentación de la situación. El objetivo es que el material *dé pie a la duda* a fin de que los estudiantes sientan interés en desarrollar la actividad.

### b) Creación de un ambiente

La importancia concedida a la participación del alumno nos pone ante la interrogante: ¿cómo animar a los estudiantes a expresarse, cómo enfrentar los titubeos, los espacios silenciosos y las dudas integrando estos *problemas* al proceso de aprendizaje? La actividad de los estudiantes no proviene de una intención *mágica*; antes bien, se desarrolla un ambiente que lo haga posible.

La alternativa para el profesor es disponer espacios significativos a los intereses y expectativas del alumno, realizando en todo momento el valor concedido a la palabra así como el sentido que representa para el aprendizaje, generando con ello un propósito para el diálogo. Al maestro corresponde pues situar la importancia de cómo será manejada la expresión oral en la clase.

Para este efecto, es necesario conformar un ambiente de trabajo que base su sentido en el respeto y la confianza, factores que deben ser asimilados por todos los participantes como condiciones esenciales para desencadenar una forma de comunicación que *explote* al máximo el potencial de los participantes.

Estos dos indicadores (confianza - respeto) se toman indispensables si tomamos en cuenta que existe una demanda explícita por mostrar lo que se aprende. Al reconocer que el inglés es un producto cultural, queda claro que su estudio tiene razón de ser en función de la comunicación con otros.

Ahora bien, participar en un diálogo conlleva a mostrarnos ante los demás, lo cual genera ansiedad y eso, en circunstancias extremas, puede bloquear al alumno, inhibiendo su participación en clase o generando un estado de nerviosismo que lo lleve a cometer errores permanentemente.

En torno a este fenómeno al maestro corresponde establecer los mecanismos que ofrezcan oportunidades de intervención a todos los participantes, en un medio que asegure las condiciones mínimas de confianza y respeto para que cada estudiante se sienta libre y en disposición de exteriorizar tanto logros como dificultades. En esta línea,

podemos señalar que el respeto genera confianza y en ese sentido se convierte en posibilitador del aprendizaje.

Concretar un ambiente adecuado para la ejecución de las actividades conlleva la disposición y habilidad del profesor para involucrar a los miembros del grupo en la dinámica de la clase, haciéndolos destinatarios y partícipes de cada fase del proceso. En relación con lo anterior, resulta obvio que la *flexibilidad* debe hacerse presente.

Esto es, por una parte se promueve la participación activa de todos los miembros del grupo, a la vez que se da un margen amplio de libertad a las acciones de los alumnos (sin que por ello deba interpretarse que las sesiones de clase no obedecen a un orden). Este fenómeno se entiende como una relación proporcional e indisoluble entre *la libertad* y *la guía preestablecida* de las actividades, con lo cual se apunta hacia el antiautoritarismo, reconociendo la necesidad de una planeación anticipada para el logro del aprendizaje.

En esta circunstancia, hacer de la libertad en clase un ambiente real implica dar prioridad a la actividad de los alumnos, cediendo en algunas ocasiones el control de la sesión. El interés mayor en este momento es que los estudiantes se responsabilicen de su propia labor, sin quedar a la expectativa de lo que anuncia el maestro.

### c) *Discusiones*

Los espacios de discusión permiten integrar las inquietudes de los participantes como categoría constituyente del aprendizaje. En escenarios como el debate, *hablar* tiene un propósito específico: hacer saber a otro lo que pensamos. Por otra parte, las actividades cuyo objetivo es el intercambio dan sentido a las acciones y conocimientos dispuestos en su realización (con lo cual son objeto de una mejor asimilación). Aunado a ello, estos ejercicios también permiten que los alumnos organicen y tomen a cargo el desarrollo de la actividad (a ellos correspondería, por ejemplo, acordar reglas y funcionar como moderadores).

Durante las actividades de discusión una de las actitudes relevantes del trabajo docente consiste en mantener al grupo involucrado en las sesiones, observando que las condiciones de interacción sean favorables para el desarrollo del proceso (detectando: bloqueos, dificultades, estados de aprendizaje en los que se encuentran los alumnos, etc.)

Continuemos, la reunión colectiva en torno a un tema común puede introducirse en las sesiones de múltiples formas. Una de ellas es el cuestionario incidental. Si el maestro emite una pregunta al grupo (o a algún alumno en particular) puede desencadenarse un diálogo cuya atmósfera no sea muy formal, pero tan enriquecedora como otras situaciones (role-plays, exposición de un tema, dramatización, juegos de palabras, etc.).

Ahora, la consecución de las actividades en las que se pretende reunir a todo el grupo en un ambiente de diálogo tiene a condición evitar las respuestas monosílabas; de igual forma es necesario reconocer cuando el tema o los comentarios son inapropiados e incomodan a los participantes. En este caso, conviene dar cierre con un comentario que no comprometa la discusión y/o cambiar de actividad.

Acentuamos este hecho porque la participación en discusiones puede dar lugar al surgimiento de *choques* entre los miembros del grupo. Por tanto, es imprescindible la existencia de un mecanismo regulador o de control.<sup>4</sup>

Como parte de los mecanismos reguladores destacan los generados al interior del mismo grupo, derivados del respeto por la diversidad de opiniones. Cada miembro del grupo debe estar consciente de que el fin último no es convencer a los demás de que pensamos *lo correcto*; más allá, el propósito es verter argumentos sólidos que soporten nuestras opiniones aún cuando la crítica se haga presente.

---

<sup>4</sup> Destaquemos el peligro de confundir el *control* con la rigidez de una sesión. La regulación a la que hacemos referencia tiene como característica dar *formalidad* a las acciones, responsabilizando a los participantes de sus intervenciones. De esta forma, el control y la libertad no son etiquetas de apariencia sino manifestaciones de un mismo trabajo en el aula.

Éste es precisamente uno de los aspectos más difíciles de manejar en una discusión colectiva<sup>5</sup>.

Hacer comentarios contrarios a una opinión puede desencadenar un ambiente de tensión que, en caso extremo, puede derivar en la fractura de las relaciones al interior del grupo. En esta circunstancia, lo que toca al maestro es permanecer *imparcial* y ante todo conciliar las diferencias, dando la misma importancia a las opiniones de cada alumno.

Un factor más que ha de observarse en la discusión es que ésta no sea monopolizada por un sector del grupo. Una vía para propiciar la participación de todos los estudiantes es organizar un trabajo previo en equipos, aprovechando la personalidad de los *líderes* para la integración de todos los miembros.

Finalmente, hagamos énfasis en que las discusiones no son una "lluvia de opiniones". Resulta fundamental que al cierre de este tipo de actividades se formule una síntesis o se replantee el tema, a fin de organizar y dar sentido a la participación de los alumnos.

#### d) Trabajo en equipo

El diálogo funciona sobre la base de la interacción, para ello el trabajo en equipo o pares es una de las formas de trabajo más efectivas. Como ya hemos mencionado, al propiciar intercambios directos entre los alumnos se genera una dinámica en la que el maestro puede monitorear de manera más cercana la actividad de los estudiantes, sentando con ello el espacio para que sean éstos últimos quienes tomen a cargo el desarrollo de las situaciones.

---

<sup>5</sup> Uno de los riesgos mayores en las discusiones es la amenaza de sentirse *expuesto* a los demás. De ahí la necesidad de integrar el respeto como elemento fundamental del trabajo en clase. Una recomendación para retomar el control de una situación en la que se suscitan enfrentamientos es detener la actividad pidiendo a los alumnos que escriban sus comentarios para ser abordados posteriormente (FCTE, 1992).

Dentro de las particularidades didácticas del trabajo en equipo está garantizar que efectivamente todos los miembros de los grupos participen. A los alumnos corresponde colaborar con personas distintas y en roles diferentes cada vez. Un ambiente en el que cada persona sienta respaldo, tanto a sus ideas como a sus dificultades, deriva en que los participantes sean responsables de integrar las aportaciones de todos los miembros del equipo, animándolos a participar asignando una tarea que permita la consecución de la actividad.

#### e) Errores y retroalimentación

Si compartimos la postura de que el aprendizaje es un proceso en el cual se construye el conocimiento paulatinamente, los errores se tornan en manifestaciones necesarias para la transformación. Son parte integral del aprendizaje<sup>6</sup>.

En este sentido, ¿cómo actuar cuando un estudiante está cometiendo errores mientras se expresa en el nuevo idioma?

Es fundamental que el maestro no sólo señale la forma correcta. Más útil es que se tome nota de las equivocaciones y del contexto en que se produjeron, comentando con el grupo (o de manera individual) a fin de identificar y analizar los errores para ofrecer alternativas de corrección.

Destaquemos que las expresiones de los estudiantes en inglés obedecen a un trabajo cognitivo en el que las equivocaciones no siempre resultan evidentes (ni tampoco las formas en que se "dice correctamente"). Ello nos conduce a reflexionar sobre lo que el error representa para el alumno. Los estudiantes siempre tienen una hipótesis sobre lo que quieren expresar, la cual debe ser explorada y servir de trampolín para transformar la noción inicial. En consecuencia, guiar al alumno en la *interpretación* del error es parte de la retroalimentación generada al interior del grupo.

---

<sup>6</sup> Richards, J.C. (1985) realiza una descripción muy clara de las distintas maneras en las que los errores ejemplifican el proceso de adquisición de la nueva lengua, p. e. adaptar los nuevos conocimientos a la estructura gramatical de la lengua materna, "construir" palabras a partir de la lengua materna y la extranjera, etc.

Las acciones de corrección han de orientar al alumno en la reflexión de los mecanismos puestos en juego durante su proceso de aprendizaje. Si nos limitamos a señalar que algo *está mal* y damos la *respuesta correcta*, ahorramos al alumno el camino para saber por qué hay un error, por qué se produjo y por qué se corrige de determinada manera.

Para realizar la corrección de los errores se sugiere tomar en cuenta estos aspectos:

- En primer plano es indispensable rescatar los ejemplos para analizar. No todos los errores son apropiados para establecer relaciones que sean significativas al aprendizaje. Son útiles las expresiones que se anticipan a dudas que serán descubiertas por otros en el grupo, que son prototípicas de la interlengua (tránsito del español al inglés integrando componentes de ambos idiomas) o que son muestras de un estado generalizado en el grupo.
- Lo óptimo es que sean los alumnos quienes encuentren las fallas. El profesor puede dar *claves* para identificar la presencia de una equivocación (gestos de interrogación o sorpresa, pausas breves o una indicación directa sin anticipar en qué consiste); no obstante, el turno inicial corresponde a quien comete el error o a otros miembros del grupo.
- Si es el maestro quien nota el error, ha de tener precaución al interrumpir. Si la intervención es excesiva, seguramente el estudiante se sentirá fiscalizado cada vez que participa. Una de las opciones para este caso es la organización de los errores en rubros generales que sean tratados posteriormente (pronunciación de determinados fonemas, omisión de artículos o fallas en el seguimiento de los tiempos verbales).

#### f) Motivación

Este es un punto que requiere del maestro una actitud de acercamiento al grupo, especialmente cuando los estudiantes enfrentan dificultades en el aprendizaje de la nueva lengua.

En lo que concierne a este trabajo, la motivación se traduce en el interés que se encuentra al participar en las sesiones. Este interés se sustenta primordialmente en el reconocimiento -honesto- de la actuación de cada participante, haciendo patente a cada miembro del grupo la importancia que su intervención tiene, tanto para el propio aprendizaje, como para el de los otros. En la medida que se integren todas las aportaciones a las actividades, los participantes constatarán su lugar como agentes reales del proceso.

Por tanto, al profesor corresponde identificar las necesidades de los estudiantes en términos de su propio desempeño. Escuchar con atención lo que el estudiante dice es fuente de conocimiento respecto a sus dificultades o logros particulares, a la vez que, en el aspecto emocional, se genera un ambiente de confianza (demostrando que, en efecto, se comparte un espacio de formación).

En el mismo orden, resulta benéfico reconocer ante el estudiante su esfuerzo por superar errores y otras dificultades. No es un comportamiento asistencialista el que apoya a los estudiantes sino el reconocimiento a su trabajo y esfuerzo.

#### **3.4.4 Cierre**

Esta etapa no es sólo la conclusión de un ciclo. Al cerrar la actividad buscamos una síntesis de los aspectos relevantes de las acciones realizadas en términos de la participación, los avances, las dificultades (y las formas en que éstas fueron enfrentadas), así como sobre las expectativas a futuro. En este panorama, el corolario efectuado al finalizar la actividad se convierte en espacio de evaluación.

Por otra parte, el recuento del trabajo desempeñado permite al profesor evidenciar los procesos de pensamiento involucrados para propiciar una discusión sobre la manera en la que se puede optimizar el proceso. Todo aprendizaje tiene origen en el reconocimiento y comprensión de los fenómenos en los cuales ha participado el sujeto.

Para concluir con la presentación de nuestra propuesta hace falta una referencia a los medios de evaluación, a continuación nos dedicaremos a tratar este aspecto.

### 3.5 La evaluación

#### 3.5.1 ¿Qué será evaluado y bajo qué condiciones?

Dado que este trabajo aborda el proceso didáctico, la atención se concentra en:

- a) Avances y dificultades de los alumnos en la expresión oral del inglés
- b) El diseño de las situaciones y su puesta en práctica

La propuesta de evaluación indica que ambos rubros se consideren como integrantes del mismo fenómeno<sup>7</sup>. Al hacer explícita la relación entre el desempeño de los estudiantes y el contexto en que tuvo lugar, existe una garantía mayor de que las decisiones tomadas para reformular el proceso serán adecuadas para beneficiar el aprendizaje de los participantes.

Demos paso a la descripción de los criterios que orientarán las actividades de evaluación.

- a) *Avances y dificultades de los alumnos en la expresión oral del inglés*

En lo que corresponde al aprendizaje, los estudiantes y el profesor reflexionarán sobre la integración de nuevo vocabulario, el grado de complejidad en el manejo de las estructuras gramaticales, el orden sintáctico de las ideas y su ejercicio en la expresión de argumentos.

---

<sup>7</sup> Los rubros señalados formarán parte de una evaluación diseñada para el proceso de aprendizaje en su conjunto, puesto que las actividades presentadas no quedan al margen de las efectuadas para abordar las otras áreas del idioma.

El tratamiento de estos indicadores dependerá de los contenidos específicos de cada curso, en todo caso lo que conviene al encargado de las actividades de evaluación es la elaboración de una lista de contenidos, puntualizando en cada una las habilidades o estrategias que se espera desarrollen los alumnos. Mantener claras las expectativas será punto de partida para establecer las condiciones en las que se hace viable el aprendizaje; obviamente, este listado será especificado durante el diseño de las actividades y servirá para cotejar al momento de la evaluación.

Por ejemplo, tomemos como contenido el uso del presente perfecto y su relación con el pasado simple. En este tema, los alumnos deberán ser capaces de emplear no sólo la forma correcta de los verbos en pasado o participio; el objetivo es que identifiquen y manejen la relación lógica que existe entre esos tiempos verbales.

Tenemos la frase: "*Conocí a un buen músico cuando Leticia se casó con Arturo, hace 6 meses que lo conozco*"<sup>8</sup> Aunque a simple vista es muy fácil identificar la diferencia que existe entre una acción que inició y concluyó en el pasado (*conocí*) y otra que aún continúa (*conozco*), debido a las estructuras gramaticales empleadas para estas expresiones, los estudiantes suelen confundirse muy a menudo.

En este caso no sólo interesa que los estudiantes reconozcan las diferencias entre los usos de los tiempos sino que los empleen simultáneamente. El logro de este propósito representa una transformación en los recursos lingüísticos empleados por los alumnos. En consecuencia, la evaluación tiene como tarea la revisión del grado de complejidad con que los estudiantes hacen uso del inglés en sus discursos.

#### *b) El diseño de las situaciones y su puesta en práctica*

Mencionemos que el carácter *informativo* de la evaluación se torna particularmente útil para el ámbito de las acciones de enseñanza en la medida que centra su reflexión en la práctica efectiva de la planeación didáctica. El fin es recuperar evidencia confiable sobre

---

<sup>8</sup> I met a good musician when Leticia married Arturo. I have known him for 6 months

la realidad de los procesos.

Es, en cierto modo, distinto a lo que ocurre en el caso de la evaluación de los aprendizajes. Aclaremos, si bien es innegable la interacción permanente entre e-a (y aún cuando las acciones docentes son evidentemente valiosas), aprender no es una consecuencia de tipo causa-efecto sino producto de la actividad intelectual del sujeto (la cual no se impone ni manipula externamente<sup>9</sup>).

En el caso de la enseñanza existe la posibilidad de formular una expectativa más previsible; de ahí que las acciones estén planteadas *ex profeso*, incluso las eventualidades forman parte de la concepción de un proyecto.

Durante la evaluación del bloque docente se proponen dos vertientes. Por una parte distinguimos una *evaluación de diseño*, en ella será necesario observar la pertinencia de las decisiones tomadas al plantear la propuesta primaria (objetivos, contenidos, materiales y actividades) en contraste con lo ocurrido en el transcurso de su puesta en marcha.

La reflexión que interesa promover en este momento puede sintetizarse en estos indicadores:

- La manera en que las actividades propician o no la actividad comunicativa de los participantes. Para tal efecto conviene analizar el contenido y las manifestaciones de los intercambios desarrollados en las situaciones.
- Si los contextos de las actividades responden o no a las expectativas y necesidades de los participantes.
- Significación lógica de los materiales
- Relevancia conferida a los procedimientos dispuestos por los alumnos en la obtención de los productos finales.

---

<sup>9</sup> Aseverar que el aprendizaje lo hace el individuo no implica que se desconozca el ambiente de grupo como factor que favorece y, más aún, enriquece el proceso en función del intercambio, del diálogo. Sin embargo, quien aprende es el alumno *por y para* sí mismo, nadie puede aprender en lugar de otro.

Por otra parte, para contar con el referente de *cómo son puestos en marcha los proyectos didácticos*, se abre el espacio para una *evaluación de operación* (recolección de datos sobre la consecución de las acciones de clase). Las categorías propuestas para cubrir este aspecto son las respuestas -tanto de alumnos como del maestro- con respecto a:

- intervenciones (roles cubiertos por los alumnos y el maestro, mecanismos para la distribución de turnos, medidas para propiciar la participación, diversidad de intercambios, p.e. ¿los estudiantes trabajan o no con los mismos compañeros.)
- reflexión sobre el proceso de adquisición del inglés (contraste con el español sobre las estructuras gramaticales, análisis de modismos y expresiones, intercambio de experiencias sobre el papel que juega el uso del idioma en la vida diaria, la manera en la que el nuevo idioma se presenta en diversos campos de nuestra cultura)
- creación de estrategias para la adquisición de vocabulario, mejorar la pronunciación o desarrollar mayor velocidad y precisión en la expresión.
- solución de dudas
- corrección de errores (cómo y con qué recursos)
- uso de materiales de apoyo
- inclusión de variables que generen nuevos conflictos
- respuesta a situaciones difíciles o inesperadas (enfrentamientos durante las discusiones, alumnos que no participan, problemas generalizados o particulares de pronunciación o sintaxis)
- realización de los momentos *clave* de la sesión: como acción distintiva del maestro se encuentra el manejo de la presentación de actividades, consignas, cambio y cierre de actividades, discusiones colectivas y recapitulaciones.

Una opción para valorar las categorías antes mencionadas son las escalas estimativas o los sistemas que asignan grados por frecuencia o aparición<sup>10</sup>.

### 3.5.2 ¿Qué hacer con la información?

Retomemos la idea de que la evaluación permite la toma de decisiones respecto a las condiciones en las que se desarrolla el proceso didáctico. Sin embargo hagamos notar algunas cuestiones sobre los medios y circunstancias por los cuales se notificará a los alumnos sobre la información obtenida.

En la bibliografía consultada se hace mención constante a los efectos negativos que produce exponer en público las dificultades o deficiencias de los participantes. En principio se transgrede la confianza y el respeto entre el maestro y el alumno, bloqueando la comunicación y el proceso e-a mismo.

Algunas sugerencias básicas son:

- mostrar los resultados en público pero no a título personal. Si la intención es acordar alternativas para la solución de problemas comunes (los alumnos pueden participar en la toma de decisiones en torno al proceso del que forman parte) no es recomendable presentar un caso que *exponga* a una persona ante un crítica innecesaria.
- acordar opciones alternativas que apoyen a quienes se ven en desventaja (como hacer una segunda vuelta de prácticas o exámenes)
- diversificar las actividades de evaluación para dar mayores oportunidades a los participantes.

Por otra parte, en el reporte del desempeño de los alumnos el maestro deberá dar prioridad al mérito de la labor realizada por los estudiantes. Respecto a un mismo hecho puede decirse "está mal" o "no sabe"; no obstante, la orientación de los comentarios necesita rescatar su sentido *positivo*.

---

<sup>10</sup> Ver Díaz-Barriga y Hernández (1998); Shadish (1994) y Wilde y Sockey (1995)

Es decir, los resultados de la evaluación no se reducen a la emisión de un indicador único (como una calificación), al mismo tiempo dan cuenta de los procesos a través de los cuales se llegó a ese estado. "Mirar" el trabajo del alumno nos obliga a reconocer las dificultades que enfrenta y valorar su esfuerzo.

En conclusión, no basta identificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes, aunado a ello debemos reflexionar sobre las alternativas que podemos ofrecer en las actividades de enseñanza.

### 3.5.3 Actividades sugeridas para la evaluación

Para finalizar esta sección, enseguida presentamos algunas actividades de evaluación<sup>11</sup>.

#### *De enseñanza:*

- La observación es un ejercicio que permite a cada sujeto contar con elementos para la reflexión del propio desempeño. Los criterios a los que se sujeta esta actividad pueden ser los mismos para todos los participantes o ser específicos a la persona o situación. Por ejemplo, el maestro puede registrar el cambio de turnos en las participaciones, buscando a quienes no intervienen con regularidad (con atención particular a las posibles causas), detectando problemas de vocabulario o sintaxis en las aportaciones, etc.

En el caso de los alumnos, estos pueden guiar la observación hacia el análisis de sus producciones identificando problemáticas específicas. Este recurso será aprovechado como parte del *automonitoreo*.

Las notas obtenidas pueden comentarse en el grupo o entre el maestro y el alumno para acordar mecanismos que permitan mejorar las condiciones en las que se produce el proceso.

---

<sup>11</sup> En general, se recomienda el uso de prácticas trabajadas en las sesiones de clase, a fin de que los estudiantes no se enfrenten a un contexto desconocido por completo.

- Una modalidad distinta de observación es la creación de comités monitores de clase<sup>12</sup>. Estos se integran de una comisión de alumnos (en la que participan distintos estudiantes cada vez) encargada de registrar el desarrollo de las actividades en relación con las intervenciones de los participantes, los recursos empleados para aclarar dudas (diccionario, pregunta directa al maestro, al compañero) y otros aspectos que sean señalados previamente a la clase.

El comité sólo será presentado al término de la sesión y también estará encargado de reunir comentarios personales entre los miembros del grupo (los cuales pueden escribirse de manera anónima). El maestro se reunirá con el comité para reflexionar sobre las notas obtenidas, el resultado de estas pláticas será comentado posteriormente con el resto del grupo.

*De aprendizaje:*

- Elaboración de una *entrevista*. Con un tema específico, los alumnos se organizan para que, en parejas o individualmente, realicen una entrevista en inglés que será grabada (en audio o video) y presentada en clase.
- Exámenes experienciales. Los alumnos observan o participan en una situación en la que se involucren temas elegidos al azar (solicitud de la licencia de manejo, conseguir una cita con el médico por una emergencia, apoyo a personas invidentes, etc.). En la clase se comentará la experiencia de cada alumno o equipo.
- Ruleta rusa. En parejas o pequeños grupos se eligen, al azar, temas para improvisar conversaciones en situaciones (role-plays) que han sido preparadas con anterioridad (discusión porque alguien llega tarde a una cita importante, cancelar una junta de trabajo por motivos de salud; reclamar por la entrega de un producto en mal estado).

---

<sup>12</sup> Las actividades *comités monitores* y *exámenes experienciales* fueron retomados de The Teaching Tips. *Journal of Faculty Center for Excellence in Teaching & Learning*. Western Carolina University, 1992.

- **Exposición sorpresa.** La exposición en este caso dependerá enteramente del equipo que la prepare, no se mostrará ningún material o se comentará en el grupo hasta el momento de su presentación. Puede designarse una comisión de asesorías para apoyar el diseño y la preparación del material, así como de la forma en que será mostrado. En la evaluación de este trabajo serán conjuntadas las observaciones de todo el grupo.
- **Cuestionarios de respuestas abiertas.** En el caso de la evaluación sobre expresión oral pueden incluirse cuestionarios aplicados a manera de entrevista. Las preguntas sintetizarán las habilidades y conocimientos que se espera hayan sido aprendidos. El diseño de tales instrumentos estará a cargo del maestro o de los propios alumnos con la orientación del profesor.

Como comentario último de este apartado, hagamos un espacio para una sentencia que resulta obvia (aunque no por ello menos importante): la evaluación no se realiza sólo en un momento, la sugerencia es que forme parte de cada etapa del trabajo en el aula (antes, durante y posteriormente a las sesiones de clase); integrándose como factor constituyente más que como dispositivo externo.

De esta forma damos por concluida la exposición de nuestra propuesta para trabajar el área de conversación en el proceso e-a del inglés como lengua extranjera. Hemos reservado un espacio particular a la presentación de sugerencias concretas de actividades que se inscriben en los supuestos abordados en este trabajo. En los Anexos 2 y 3 se pueden consultar dichos ejemplos.

### **3. 6 Antes de despedirnos... una síntesis.**

Para finalizar esta última parte creemos conveniente conformar una síntesis que integre los aspectos más relevantes de la propuesta presentada en esta última parte. A continuación mostraremos un cuadro esquemático.

**Hablando se entiende la gente.  
La expresión oral del inglés en la conversación**

<p><b>El objetivo</b></p>	<p>El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es pretexto para generar un estilo de comunicación cuyo eje es la palabra. Entendemos la expresión de los participantes como un constructo vinculado indisolublemente con el ámbito cultural en el que se origina (este hecho se visualiza en el complejo histórico, social, político, etc. que cohesionan a los grupos humanos).</p> <p>Hablar inglés y reflexionar sobre el sitio que, como sujetos activos, ocupamos en la sociedad que <i>hacemos</i> todos los días será el propósito de las actividades propuestas en el aula.</p>	
<p><b>Los contenidos</b></p>	<p>1) El idioma inglés: formas y reglas de organización gramatical y fonética. Léxico que involucra diversos espacios de la acción humana (vida cotidiana, ciencia, política, arte, etc.)</p> <p>2) Fenómenos y acontecimientos que conforman el entorno de los participantes</p> <p>Los bloques enunciados no responden a un orden jerárquico, ambos forman parte de un mismo concepto. En ese sentido, ninguno se enfatiza como prioritario ante otro, son complementarios.</p>	
<b>Hablar inglés</b>		
<b>El aprendizaje</b>	<b>La enseñanza</b>	
<p>No es a través del hábito (repetición) sino de una reflexión sobre el idioma como se logra su dominio. Esta reflexión está propiciada por la actividad de los alumnos en una situación "problemática" que involucra el uso de la nueva lengua".</p>	<p>La labor docente tiene como compromiso fundamental presentar a los estudiantes los espacios en los que éstos puedan reflexionar en torno al idioma. La actuación de los alumnos está orientada por la instrucción del profesor, más no es dependiente de ella.</p>	

### Un ambiente para el salón de clases

Características de un ambiente de aprendizaje

Sobre las acciones:

- No son exclusivamente ejercicios de aplicación sobre conceptos presentados *a priori*.
- La forma de presentación más útil es el problema. El trabajo que será realizado responde a un objetivo determinado por una situación que plantea un reto (discusión, investigación, diseño, recreación, análisis, crítica, etc.).
- El reto anunciado es indispensable como motor, pero su inclusión en la situación debe garantizar dos condiciones:
  - a) que el alumno se involucre efectivamente con los conocimientos introducidos como nuevos en la actividad. Si lo que ya sabe es suficiente para formular una respuesta, no habrá oportunidad para que se maneje el nuevo contenido.
  - b) que la situación no sea tan compleja como para que el alumno no pueda resolverla. El estudiante debe estar en condiciones de contar con al menos una opción para enfrentar el problema
- El propósito constante de la participación de los alumnos es comunicar.
- Se dispone el puente entre conocimientos previos y nuevos, siendo los primeros la base para la construcción de nuevas concepciones.
- La actividad no se resuelve sólo de una manera. Sin embargo, la flexibilidad de acción y la diversidad en los modos de participación en clase no se confunden con falta de planeación. Las acciones en el aula responden a un objetivo preciso que debe ser sostenido en cada sesión.
- El trabajo en equipo o pares es una forma de organización que permite la diversificación de los espacios de intervención. En el trabajo colectivo los alumnos tienen mayores oportunidades de expresión e intercambio, haciendo a cada uno partícipe real de los productos finales.

Por otra parte, la toma de decisiones entre los miembros del equipo (distribución de tareas, selección de medios y materiales para ejecutar la actividad, acuerdos de convivencia interna, etc.) obliga a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propia actuación.

¿Qué hacen los actores del proceso?	<i>El maestro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es flexible pero firme en la coordinación de las actividades.</li> <li>• Presenta las actividades.</li> <li>• Monitorea el desempeño de los alumnos para proponer alternativas, aclarar dudas y hacer preguntas que guíen al alumno a) en la reflexión de su actuación y b) en su relación con los contenidos puestos en juego.</li> <li>• Promueve y orienta la discusión en torno a las actividades.</li> </ul> <p>Identifica los errores de los alumnos para tomarlos como eje de trabajo.</p>
	<i>Los alumnos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan las actividades.</li> <li>• Relacionan los contenidos previos con los nuevos a fin de reorganizar sus conocimientos y hacer evolucionar sus estrategias.</li> </ul> <p>Se responsabilizan de sus acciones al completar las actividades, compartir sus experiencias y defender sus puntos de vista.</p>
<b>Retroalimentación para nuevas decisiones</b>		
al automonitoreo	<p>Los mecanismos de revisión tienen como fin la recolección de datos que permitan hacer un juicio sobre la pertinencia del diseño y puesta en marcha de las acciones. La evaluación funciona como momento de retroalimentación respecto a dos hechos particulares:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) El grado de avance del alumno en relación con el manejo (oral) del inglés</li> <li>b) El grado en que la organización, selección y ejecución de actividades favorecieron el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ol> <p>La revisión de estos acontecimientos contempla un seguimiento constante de las sesiones, no se limita al inicio y fin de los ciclos.</p> <p>Por otra parte, destaca la necesidad de promover en cada uno de los participantes una actitud crítica respecto a la propia actuación. El <i>automonitoreo</i> es indispensable para permitir la pronta identificación de necesidades, cuyo análisis propiciará la formulación de respuestas efectivas.</p>	

# Reflexiones Finales...

Cuando vino la palabra, no vino sola; vino acompañada de su eco derramado en el espacio de la tierra. Y la palabra y su eco crearon todas las cosas: desde las cosas mínimas de aquí abajo hasta las cosas infinitas de allá arriba.

E. Abreu

---

## **Reflexiones finales... en la práctica educativa nunca se cierran las puertas.**

Este espacio está dedicado al apunte de comentarios y preguntas surgidos en la realización de este trabajo. Nuestro interés es destacar algunas líneas para la lectura de los fenómenos ocurridos al interior del aula, en el área específica del proceso e-a del inglés como lengua extranjera. Con este apartado concluiremos el ejercicio de la propuesta didáctica ya presentada.

El orden de estas notas no responde a una jerarquía predeterminada; antes bien, pretende formar un collage que dé cuenta de nuestras inquietudes. Demos paso a este cierre.

### **1. La propuesta en el marco del SMC: riesgos de la innovación**

El análisis sobre las condiciones de enseñanza nos pone ante la responsabilidad de ofrecer alternativas que hagan del trabajo en el aula una opción que favorezca verdaderamente los procesos que ahí se suscitan. El trabajo educativo desde esta perspectiva ha dado lugar al desarrollo y evolución de métodos, teorías, técnicas y materiales cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades de la labor docente.

Es precisamente este antecedente *crítico* sobre los fenómenos escolares lo que da origen a todas las propuestas. *Mejorar* (en el sentido estricto que cada recomendación disponga) es el fin. Sin embargo, remarcamos la importancia del manejo cuidadoso de las propuestas. Ningún cambio *per se* es garantía absoluta de éxito. Bajo este entendido identificamos dos condiciones para disponer acciones que den un "nuevo" giro a la práctica en el salón de clases:

- a) *Viabilidad de operación.* Aún cuando una propuesta didáctica ofrezca una opción *tentadora* para ser llevada al grupo, sus beneficios sólo serán posibles si las condiciones institucionales lo permiten. No siempre se cuenta con el respaldo de las autoridades escolares para introducir modificaciones a los modos de enseñanza sustentados. Por razones administrativas o de otra índole, es común que los maestros estén sujetos a supervisión.

- b) *Solidez teórica y técnica.* Los cambios que llevemos al aula deben contar necesariamente con una coherencia interna que les otorgue confiabilidad en suficiencia para ser considerados viables en la práctica. Esta coherencia se refleja en la claridad y precisión con la que se manejan los conceptos de aprendizaje y enseñanza; así como la definición de los medios y recursos que los posibilitan.

En este panorama, reconocemos que la introducción de *novedades metodológicas* en el aula está justificada por una selección realista y pertinente a las necesidades de cada caso. Al disponer de un material o método, la creatividad debe estar orientada por un juicio más consistente que la intuición.

De esta anotación se desprende una cuestión más: ¿Cómo elegir entre la diversidad de enfoques que explican los fenómenos enseñanza-aprendizaje? La respuesta es compleja y relativa. No es posible descalificar las propuestas estableciendo un margen único de *lo deseable*. En esta línea destacamos las siguientes notas para *pensar* los modos de enseñanza:

- ✓ Ninguna propuesta resuelve por sí misma todas las dificultades al interior del aula. Sabemos, con pruebas suficientes, que no hay una forma de enseñanza perfecta.
- ✓ La aplicación de las propuestas a modo de manual desconoce la particularidad de los contextos en los que tiene lugar el aprendizaje.
- ✓ Las fuentes de información de donde se toman las propuestas deben ser confiables. En este punto anotamos dos riesgos. Por una parte, no todo lo que se produce en el marco de un modelo, enfoque o teoría (que en su origen está bien organizada) responde a las expectativas que anuncia. Por otro lado, una vez que los parámetros teóricos han sido elegidos y que la planeación para su ejecución está realizada, aún falta sobrepassar un segundo obstáculo: la puesta en marcha de los diseños didácticos se inscribe en condiciones que no siempre pueden ser anticipadas y por lo tanto el modelo puede *fallar*.

---

Ante este cuadro de advertencias pareciera que tomar cuidado en la selección de los modos que orientan el aprendizaje en el salón de clases no ofrece garantía alguna. No es ésta la postura que adoptamos. Por el contrario, la complejidad que acompaña a los fenómenos didácticos nos obliga a reflexionar sobre los medios *adecuados* para su consecución. En este sentido enfatizamos que:

- La planeación de las acciones enseñanza-aprendizaje es indispensable para propiciar mayores oportunidades de éxito.
- Quien planea y quien se *enfrenta* a la práctica (no siempre son la misma persona) deben tener conocimiento profundo de los factores involucrados en los fenómenos que abordan, y (de ser posible) mantener un canal de comunicación que retroalimente por igual el diseño y la realización de las acciones.

Finalmente, destaquemos que la respuesta a los problemas de la práctica educativa en el salón de clases obedece a orígenes distintos. Los espacios en los que se desarrolla el aprendizaje son poseedores de su propia particularidad. Así, aún cuando las opciones son múltiples ello no implica que todo cambio sea favorable por el simple hecho de la *modificación*. Ninguna acción, en sí misma, garantiza la transformación (y mucho menos la superación) de las dificultades enfrentadas en el aula.

Hagamos referencia a nuestro trabajo. La propuesta que hemos presentado surge de una necesidad originada en un contexto muy específico: las dificultades suscitadas en el marco del SMC. En primera instancia pareciera que lo óptimo no es el agregado de un método más sino una reestructuración completa del sistema de enseñanza.

En relación con esta idea respondemos con dos argumentos:

- Si el maestro no está en condiciones de decidir sobre los modos en los que orienta su ejercicio (porque hay un patrón preestablecido y la demanda institucional es apegarse a él), ello no implica que no debamos ocuparnos por la creación de alternativas.

- Si no hay un método *infalible* de enseñanza, la integración de distintos enfoques debe estar orientada por un juicio responsable que evite *parches* o superposiciones. El medio que sustentamos es la definición clara sobre el *qué, para qué y cómo* de los procesos e-a, partiendo de indicadores concretos como: características y necesidades de los alumnos, propósitos, naturaleza de los contenidos, contexto sociocultural, etc. Todo lo anterior en el marco de una línea teórica rectora que dé cuenta del *por qué* en cada elección.

En el caso específico de nuestra propuesta partimos de la explicación constructivista del aprendizaje. La línea de trabajo desarrollada en función de este marco apunta hacia un cambio en la práctica general del SMC: no hay un momento para "correr la cortina" y decir *ahora nos toca ser comunicativos y constructivistas*.

La integración de las actividades estará sujeta a un *acuerdo* que permita a los agentes del proceso acercarse al inglés con una perspectiva distinta de su aprendizaje y lo que ello posibilita.

Por otra parte, las recomendaciones que han sido presentadas no son exclusivas del SMC, con la atención necesaria pueden ser aprovechadas en otros contextos, incluso en el desarrollo de actividades que involucran otras dimensiones del estudio de la lengua.

## **2. Sobre la tarea didáctica.**

La didáctica como disciplina es un área en desarrollo constante, caracterizada por una dinámica interdisciplinaria. De esta condición se desprenden dos puntos para la reflexión.

Por una parte, aún cuando se trabaja sobre su status de ciencia, lo que resulta evidente es que los alcances de la didáctica no se circunscriben al diseño de técnicas para hacer más efectivo el aprendizaje. Uno de sus mayores logros es ofrecer una explicación, cada vez más profunda, del proceso enseñanza-aprendizaje; preparando con ello el ambiente

---

para la innovación permanente, cuyo propósito es brindar alternativas para un *mejor y más provechoso* trabajo en el aula. En este sentido, uno de los retos a superar es la brecha (en ocasiones abismal) entre la producción teórica y sus posibilidades en la práctica. Las soluciones que buscan quienes no son *especialistas* en el área son de carácter funcional y confiable.

De esta manera, la didáctica da respuesta a una demanda escolar que precisa de soluciones concretas, al tiempo que sólidas. Esto es, la producción en el campo teórico no ayuda a los profesores si esos trabajos no acompañan una propuesta para la práctica.

Por otro lado, el carácter interdisciplinario de la didáctica es el centro de un debate interno en el que destaca una cuestión: la integración de los aportes hechos en la psicología, la sociología, la antropología, la historia, etc. al proceso enseñanza-aprendizaje deben anteponer el principio de la *no transposición*.

No es una cuestión de moda, adoptar conceptos e ideas por el éxito que proporcionan en otras disciplinas se torna inválido toda vez que los saberes poseen una lógica propia y, por tanto, su tratamiento y aprendizaje no puede ser promovido de una forma única para todos los casos.

En la situación concreta del campo epistemológico se cuenta con explicaciones convincentes respecto a la adquisición o construcción del conocimiento; no obstante estos trabajos no pueden dar cuenta de las particularidades en la enseñanza de contenidos para todas las áreas.

Así, sobresale una nueva pregunta: si los aspectos que acabamos de señalar son propios de la didáctica, ¿sólo los *especialistas* tienen autoridad para formular propuestas?

Al contestar, destacamos que la labor de la Pedagogía (y por lo tanto de la didáctica) es ofrecer los elementos teóricos y prácticos para que quienes están involucrados en la práctica educativa respondan, de la mejor forma posible, a sus necesidades específicas.

---

Ahora, la producción de esos elementos no puede considerarse para uso exclusivo de sus creadores. En consecuencia, la tarea de quien tiene a su cargo el diseño y/o realización de las acciones de enseñanza no se limita a la recolección de conceptos *atractivos* para abordar los contenidos.

Pensemos que no todos los profesores son expertos en el manejo de las teorías de aprendizaje. La opción no es presentar los productos *digeridos* sino procurar los espacios de análisis y divulgación del trabajo educativo. Como menciona Sierra (1987) no nos interesa que los maestros repitan de memoria los postulados de las teorías de aprendizaje y sus derivados en la práctica, sino que puedan hacer de ellos el referente para tomar sus propias decisiones y construir sus propios *espacios de trabajo*.

### 3. Ser maestro: tránsito entre la responsabilidad y el mérito

Ya hemos señalado que la tarea del maestro no es simplemente funcionar como operario de las propuestas sugeridas por *los especialistas*. El trabajo docente requiere de un esfuerzo cuya realización es fuente de la innovación didáctica.

La responsabilidad que visualizamos en el desempeño del profesor se manifiesta en: la comprensión del proceso en el que se involucra; la identificación de los momentos "clave" de las sesiones; la integración efectiva de los estudiantes en el proceso; la creación del "ambiente"; la detección de necesidades y la respuesta a demandas (aunque éstas no siempre sean explícitas); la solución pertinente a los imprevistos de las clases. En síntesis, su actuación enmarca la coordinación del proceso.

¿Cómo asumir semejante compromiso? Anotamos dos condiciones fundamentales:

- a) Disposición. Innegablemente el perfil del maestro (que asume los compromisos enunciados) conlleva una actitud de flexibilidad y apertura ante los fenómenos del aula. Sin embargo, no sólo se orienta un grupo en el salón de clases con buena voluntad.

- b) Espacios de formación. Una vez más, la responsabilidad asignada a la labor docente demanda -en igual proporción- una preparación adecuada respecto a los factores inmersos en el modo de enseñanza que se propone. De ningún otro modo puede exigirse al maestro una actuación *apropiada*.

#### 4. Hablar: more than words

Reiteradamente hemos hecho notar nuestro interés por dar a la palabra un sitio privilegiado en la comunicación y, por ende, en la vida humana. Sobre este tema consideramos conveniente incluir la reflexión de Pellicer (1992, p.6):

“La necesidad de comunicarse para trabajar en el aprovechamiento y la transformación de su medio [el del hombre] se ha señalado como la motivación social que inicia el desarrollo de nuestra capacidad de hablar y pensar simbólicamente. La comunicación a través de la palabra, exigió que el hombre se situara a sí mismo en el espacio y en el tiempo, es decir, que se constituyera en un yo ubicado en un aquí y un ahora”.

En relación con este argumento apuntamos que: 1) si las palabras “atrapan un cachito de la realidad “ (Lara, 1999) se convierten en un acto creativo (dado que “atraparlas” ocurre debido a nuestra intervención); definir los alcances de este acto es un reto ineludible de la práctica educativa y 2) las palabras tienen un propósito muy ambicioso: la comunicación; y, en tanto portadoras de nuestro pensamiento, no sólo sirven como vehículo para la representación de objetos; lo que exponemos cuando hablamos es un acontecimiento extraordinario: la recreación de nosotros mismos.

Es por esta razón que insistimos en que el aprendizaje del inglés (y de cualquier lengua) no puede ser cuestión de hábito. El hábito es una conducta que no da mérito al proceso intelectual que realiza quien aprende, puede obedecer a la costumbre y no hablamos por rutina sino por la necesidad de hacernos escuchar. En este marco, el dominio del inglés no se cierra al dominio de un código. El lenguaje tiene un alcance y una complejidad mayor.

Ahora, señalemos otro punto de análisis: las necesidades de aprendizaje de la población de un país son diversas, ¿por qué ocupamos de un contenido como una lengua extranjera cuando no hemos superado las dificultades en otros campos como la alfabetización?

Indudablemente, los compromisos de la Pedagogía no pueden desconocer la prioridad de hechos como las precarias condiciones que enfrentan las escuelas públicas de nuestro país. No obstante, tampoco podemos abstraernos de las circunstancias en las que nos encontramos. La demanda por el aprendizaje del inglés es un fenómeno presente cuyo tratamiento puede constituir un espacio que rebase "la adquisición de un código". Ese, también es nuestro trabajo.

Preguntemos entonces ¿Cómo sacar provecho de las exigencias producidas en el contexto de fenómenos como la globalización (que genera presiones como el manejo de computadoras y la expresión en idiomas extranjeros)? ¿Cómo encarar estas exigencias que pueden ser excluyentes? ¿Cómo ofrecer a los estudiantes medios de reflexión sobre estos hechos? Hablemos de ello.

Estos son los tiempos que nos corresponden y ya que el análisis de los fenómenos sociales se mira distinto en función de las circunstancias en que ocurren, no podemos obviar nuestro propio momento histórico. En la actualidad las sociedades dan gran importancia a la comunicación. Por motivos distintos se promueve el uso de las nuevas tecnologías, enfatizando los alcances que éstas han conseguido en el devenir cotidiano. Así, medios y tecnología se conjugan en los proyectos de desarrollo de las comunidades.

Ahora, si bien es cierto que la inmersión de tales recursos en nuestras actividades constituye un campo prometedor, ¿cómo sostentar la importancia del intercambio humano directo?. Algunos estudiosos del tema destacan la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo humano, así como la dificultad de promoverlas en un ambiente en que parecieran haber diluido su importancia.

Ante esta situación proponemos a la palabra como medio para enriquecer (como parte de un grupo), haciendo del aprendizaje del inglés el escenario y el pretexto para un

---

reaprendizaje de nosotros y del sitio que ocupamos dentro del mundo.

### 5. Con la camiseta de educador... *compromisos en una sociedad no tan comprometida*

Ser educador involucra una amplia diversidad de funciones, en algunos momentos somos investigadores, docentes, diseñadores, teóricos, críticos... La labor educativa es pues un campo que demanda un compromiso complejo al tiempo que certero.

En otros trabajos se ha discutido sobre los roles del educador (en función de las expectativas que anuncia la sociedad). No es nuestro afán concluir ese debate aquí, sin embargo, reconocemos la importancia de la participación *activa* de quienes estamos relacionados con la educación. En este sentido sostenemos que una de las funciones prioritarias de la labor educativa es contribuir a la comprensión del momento que vivimos.

Si nuestra tarea es responder a las expectativas y necesidades de la sociedad, no podemos sino partir del análisis sobre estas demandas y necesidades. Al respecto enfatizamos que "la sociedad" no es un ente ajeno, y en esa medida, la lectura que hagamos de ella también involucrará nuestra propia problemática.

Por lo tanto, la actitud reflexiva y propositiva que atribuimos al educador es factor para la identificación de las transformaciones. En cada momento histórico del desarrollo de la humanidad existen *rupturas*. Definir cuáles son las que enfrentamos ahora y qué nos corresponde hacer sobre ello no es un trabajo exclusivo de la educación; aunque debido a su estrecho contacto con la actividad humana, es nuestro compromiso asumir una postura que defienda *lo que vale la pena* desde los parámetros que nosotros mismoselijamos. En todo caso la propuesta seguirá siendo: el respeto a las condiciones humanas elementales.

Esta actitud *militante* no es un discurso de propaganda, sino un proyecto que estamos en posibilidad de realizar. Si reconocemos que ser educador no nos limita al tratamiento de contenidos en un área específica del conocimiento, igualmente reconoceremos que

no sirve de mucho *estar* en el mundo *dejando pasar*. Transgredir la ejecución técnica de las prácticas educativas es una responsabilidad que también nos corresponde.

En el caso particular de este trabajo digamos que la organización de una propuesta como camino alternativo para la práctica docente involucra más que el proyecto intelectual: hay una convicción, una posición intrínseca que nos da pauta para actuar en el aula. No hay productos concluidos, de otra manera, ¿con qué autoridad podríamos decir que efectivamente tenemos una opción?

Finalmente destaquemos que la Pedagogía provee de los elementos necesarios para mirar (e intervenir en) los problemas que constituyen su campo de acción. De esta manera la Pedagogía (al igual que debe ocurrir con otras disciplinas profesionales) constituye un modo de vida cuyo motor es la transformación.

Las formas y los medios por los cuales se aprende no son exclusivos de los *alumnos*, quien enseña no permanece nunca al margen de la acción recíproca que implica el fenómeno educativo.

# **ANEXO 1**

**Sesión de clase basada en el Sistema de  
Métodos Complementarios**

## Sesión de clase basada en el Sistema de Métodos Complementarios

La siguiente descripción corresponde a una clase que aborda el tema *Should* (auxiliar modal). Este tema se ubica dentro de los contenidos revisados en el primero de los cursos intermedios.

### Warm up

(La actividad no rebasa 5 minutos)

*Tren de palabras:* Se forman equipos de cinco participantes. Cada miembro del equipo pasará al pizarrón a escribir una palabra, al terminar acudirá un miembro distinto. La actividad consiste en formar una cadena de palabras (20), la consigna es que cada palabra inicie con la última letra de la palabra anterior.

Las reglas son: no cometer ninguna falta de ortografía y respetar los turnos de cada miembro del equipo. En el pizarrón sólo puede haber una persona de cada equipo, en caso de ser necesario se puede apoyar al compañero consultando el diccionario y escribiendo la palabra sugerida para evitar que el equipo contrario la escuche. La lista de palabras que elabore cada equipo puede ser, por ejemplo:

Project

Table

Elephant

Through

Gana el equipo que complete en primer turno su lista; para finalizar se pide a los alumnos que verifiquen si la lista del equipo contrario está dentro de los lineamientos establecidos para la actividad.

Una variante es pedir que la palabra comience con la última *sílaba fonética* de la anterior o que el vocabulario se limite a un determinado campo semántico o gramatical.

---

### Presentación (10 minutos)

El maestro lee o reproduce (a velocidad normal) la siguiente correspondencia:

*Dear Emily,*

*I am very worried and I hope you can help me. Last week I met a friend and he asked me money for his tuition. I didn't have cash and since it was an emergency, I took my brother's credit card. My friend hasn't called me up and nobody answers the telephone in his house. I am very anguished. My brother hasn't noticed the lack of money but he will very soon. Hope you really can give me a hand.*

*Warm regards,  
Anne*

Dear Anne,

*I am very amazing, I don't know your friend but I hope you do. You should insist calling him up. He shouldn't let you without news, that's not an attitude for a friend. You also should talk to your brother to avoid misunderstandings. Your brother is a nice guy, you should trust him.*

*I will call you later, I can go to your friend's house if you want. You should tell him about this matter, then he will understand that he shouldn't make you feel this way.*

Love,  
Emily

Una vez hecha la presentación se entrega el material impreso a los alumnos y el profesor guía la primera repetición coral. Posteriormente se pregunta al grupo si hay dudas de vocabulario, el maestro hace hincapié en las expresiones y palabras que consideró como nuevo vocabulario durante la elaboración del material expuesto. Después de la revisión se realiza una segunda repetición coral.

#### Explicación gramatical (15 minutos)

Con el texto impreso a la mano, el maestro pide a los estudiantes que identifiquen el tema (de estructura gramatical) contenido en las cartas. El concepto introducido en la presentación es normalmente una palabra o forma constantemente repetida (SHOULD).

Una vez señalada la palabra y el sitio que ocupa en las oraciones, el maestro cuestiona nuevamente, ahora sobre la función que desempeña el término señalado. En el pizarrón anota la estructura que servirá de modelo para elaborar ejemplos propios y solicita a los alumnos formulen oraciones.

**SHOULD**  
(advisability or moral obligation)

☺ SHOULD (NOT) + Verb Simple Form +  $\longrightarrow$   
(SHOULDN'T) (complement)

- ◆ Mary shouldn't leave home because of her cough
- ◆ We should study hard for the exam, on the other hand our grades will be very low
- ◆ There are many persons without a house after the strong storms, we should help them
- ◆ Mike shouldn't smoke in class
- ◆ Our president should take care of our interests

Los ejemplos que construyan los alumnos tendrán como condición hacer referencia al

contexto real, involucrando personas que sean conocidas en el grupo. Al finalizar la escritura de los ejemplos hay una repetición coral. Los estudiantes copian el apunte del maestro.

### **Drills (15-20 minutos) <sup>1</sup>**

Esta es la etapa más importante en el método, para realizar estos ejercicios el maestro da una clave que debe ser retomada por el alumno en la construcción de una oración. Al término de cada ejemplo elaborado por el alumno, el maestro lo repite y bajo ese modelo, el grupo en conjunto reproduce la oración.

Dentro del método se contemplan seis *patrones* principales (de los que pueden derivarse otras formas). A continuación los presentamos en una recreación para el tema que hemos tomado como referente.

#### **1. Substitution drill**

El maestro introduce una palabra que deberá ser sustituida por el alumno, adecuando el sitio que ocupa en la oración (adjetivo por adjetivo, verbo por verbo, etc.)

Maestro: Mike shouldn't smoke in class (shout)

Alumno 1: Mike shouldn't shout in class

Maestro: (play)

Alumno 2: He shouldn't play in class

#### **2. Expansion drill**

La clave que da el maestro será incluida en el sitio correspondiente para hacer más larga la oración

A1: We should pay attention to the class

M: not-copy

A2: We should pay attention to the class and we shouldn't copy while the exams

#### **3. Association drill**

A dos claves del maestro se forma una oración completa

M: honest - problems

A: Everybody should be honest to avoid problems with friends

#### **4. Progressive replacement drill**

El maestro da una clave distinta que el alumno usa para modificar gradualmente la oración:

A1: Bety is sick, she should take a shower in the morning

M: School

---

<sup>1</sup> *Teachers' handbook*. Material didáctico empleado por la Escuela de Inglés Washington, 1996.

A2: She shouldn't go to school  
M: Doctor  
A3: She should visit the doctor

Este patrón es muy útil en el trabajo con tiempos verbales:

A1: I **don't** like to wash dishes  
M: Mary  
A2: Mary **doesn't** like to wash dishes  
M: Them  
A3: She **doesn't** like to wash **them**  
M: Yesterday  
A4: She **didn't** wash dishes yesterday.

#### 5. Trigger drill

El maestro propone una oración que desencadena otros ejemplos

M. George is angry  
A1: He should take it easy  
A2: He should rest at home before coming to school  
A3: He should call up his girlfriend

#### 6. Chain drill

Este ejercicio es práctico para grupos pequeños, cada miembro debe repetir la oración precedente y formular una nueva armando una "cadena".

A1: I should be patient with my brothers  
A2: Paula should be patient with her brothers and I should drive carefully  
A3: Paula should be patient with her brothers, Robert should drive carefully and I shouldn't waist water when cleaning my house.

**Nota:** Si hay tiempo disponible o el maestro lo considera necesario, en esa misma sesión se realiza un ejercicio escrito o una actividad complementaria (lectura de un texto o revisión de algún material de audio o video). De no ser posible, el ejercicio escrito se realizará en una sesión posterior o se entregará como tarea.

Los ejercicios escritos funcionan como espacios de reafirmación y evaluación. Normalmente son del tipo *sustitución*, también se contempla la forma pregunta y respuesta o la libre composición.

# **ANEXO 2**

**Sugerencias prácticas**

### **Algunas sugerencias prácticas**

Lo que sigue a continuación es un ejercicio para ejemplificar, con actividades concretas, la manera en la que podemos llevar al salón de clase la propuesta desarrollada en este trabajo.

Antes de presentar las fichas aclaremos algunas particularidades. Por una parte, si bien el interés esencial de esta propuesta es la expresión oral del inglés, las actividades que se muestran manifiestan un vínculo con las otras habilidades del idioma.

Por otro lado, en coincidencia con el SMC, durante la presentación de las actividades se recurre con frecuencia a pedir a los alumnos que identifiquen las cosas que no conocen; sin embargo, el análisis no sólo se concentra en el vocabulario y en los contenidos de gramática. La consigna es que este espacio también sea aprovechado como *defonador* para propiciar la participación de los alumnos en torno a la reflexión de otros aspectos del lenguaje.

Las actividades serán descritas de manera general, en el Anexo 3 se mostrará la ficha didáctica de algunos ejemplos con el fin de ilustrar un primer acercamiento a su puesta en práctica. Aquí vienen...

#### **1. Datos inspiradores**

- Partiendo de un dato estadístico se puede generar una conversación interesante. Por ejemplo, aunque parezca extraño, la mayor parte de las mujeres considera que la relación de amistad entre hombres es más sincera que la que se establece entre las mujeres (Rapport, 1996). En la discusión generalmente se derivan argumentos encontrados acompañados de anécdotas personales.
- Otro rubro de datos útiles corresponde a las *curiosidades* técnicas o científicas, tales informaciones permiten introducir actividades del tipo... ¿sabías que...?.

## 2. Trabajo con periódicos, revistas, ilustraciones de pinturas, cintas y videos

- **Primeros vistazos.** Los alumnos se reúnen en grupos para revisar el contenido de periódicos, libros, revistas u otros materiales. Cada uno de los estudiantes elige un artículo que le haya llamado la atención, lo muestra al resto del grupo y se realizan intercambios breves sobre el contenido de los textos que fueron seleccionados.
- **Caras y gestos.** Se muestra un video (sin sonido) en el que se desarrolle una situación de conflicto (incidente de tránsito, reclamo en un supermercado, en una oficina, etc.), los alumnos ponen diálogo a la cinta en una especie de *playback*. Una variante es realizar el procedimiento inverso, los alumnos escuchan una cinta en la que se desarrolle la situación y organizan una representación en la que se recreen las acciones descritas.
- **Portadas que abren ventanas.** Los alumnos se organizan en grupos y reciben las portadas de una obra literaria, musical o pictórica para especular sobre el posible contenido de los materiales. En sentido inverso, los alumnos asignan un título a una canción, poema, cuento, cuadro, etc a partir de la revisión del material. En ambos casos las observaciones se comentan con el grupo.
- **Detonadores.** Textos y videos pueden convertirse en material generador de discusiones interesantes por la variedad de temas que pueden tratarse a través de ellos (ciencia, arte, historia, problemática social, etc). Al diversificar las opciones y fuentes de información ampliamos los alcances de reflexión.
- **Seguimiento en medios.** En parejas o individualmente se realiza el rastreo de información en prensa, radio, televisión o Internet sobre un fenómeno que sea de interés común, éste será seleccionado a título personal o asignado como parte de una investigación del grupo.

Durante la clase se organizarán los datos recabados en el rastreo y se comentarán con el resto del grupo. Para este mismo espacio proponemos como ejemplo el análisis sobre el tratamiento de la información en los medios: la cuestión de género

en los anuncios comerciales, discrepancia en el reporte de noticias, estilo de programas dirigidos a niños y jóvenes, etc.

- **Lo blanco y lo negro** Análisis de visiones contrapuestas respecto a un mismo evento. El maestro organiza, con dos parejas de voluntarios, reportes de un hecho presenciado por todo el grupo. El acontecimiento servirá para mostrar los hechos (desde el punto de vista de quien lo reporta, preferentemente en video) y comentar en función de las diferencias identificadas, integrando además las experiencias del resto del grupo. El objetivo es favorecer la reflexión sobre los múltiples enfoques desde los cuales se puede abordar una misma circunstancia.
- **Pintar con palabras** Un alumno voluntario escogerá una cinta, video o texto que revisará individualmente; al término describirá -con detalle- el contenido del material que sólo hasta este momento será mostrado al grupo. El maestro necesita crear un ambiente en el que el relato sea disfrutado por el grupo, para ello es necesario apoyar al "pintor" antes de su presentación.
- Esta actividad es breve y puede funcionar como introducción o cierre de la clase; o bien, ser organizada para trabajar en equipos pequeños.

### 3. Exposiciones creativas

- **Cada uno con un granito de arena.** Una opción para explotar el trabajo en equipo es la creación de módulos de discusión. Cada equipo estará a cargo de la discusión sobre una sección del tema elegido por el grupo. La intención es conformar una red en la que el interés no sólo se concentre en el trabajo realizado al interior del equipo; además, es necesario coordinarse con el resto del grupo.
- **Y usted, ¿qué opina?** El grupo se divide en equipos, cada uno de los cuales seleccionará un tema de interés social (problemas que afectan directamente la vida diaria: transporte, puestos ambulantes, niños que trabajan en la calle, etc.) Cada miembro del equipo estará encargado de buscar información en una fuente distinta (periódicos, noticieros de televisión, radio, entrevistas a familiares y amigos) para

estructurar una presentación ante el grupo.

#### 4. Expresión gráfica y escrita

- **Los tres mosqueteros veinte años después.** Recreación de un relato en el que se cuente la versión *moderna* de una historia clásica: Caperucita Roja, Cenicienta, La Vuelta al Mundo en 80 días etc. Previamente, el grupo ha trabajado la manera en la que los usos y costumbres se modifican al paso del tiempo y al interior de cada sociedad (reglas de urbanidad, la *caballerosidad*, la moda, las diversiones de los jóvenes, etc.)
- **No nos acostumbremos** Con este lema se presentará una campaña de divulgación en la que se diseñarán carteles y collages para dar a conocer a la comunidad un llamado de atención sobre problemas que involucran a todos. El tema habrá sido tratado previamente con el grupo acordando los fenómenos que les afectan directamente así como propuestas para su solución
- **No estaba muerto, andaba de parranda.** Se escribe una historia en la que el título sea esta frase. Los estudiantes escogen los personajes y las circunstancias en las que se desarrolla. Una variante es mencionar algunos personajes mínimos que sean tomados como punto de partida para la historia (un hombre ebrio, un perro, dos mujeres elegantes y un chofer de taxi)

#### 5. Diversiones en serio

- **Al cliente, lo que pida.** El grupo se organiza en parejas. Se realiza un sorteo en el que cada par será diseñador de una campaña de publicidad (para todos los medios: cine, radio, televisión, prensa, espectaculares) incluyendo imagen, concepto y slogans sobre un producto que "revolucionará el mercado" (distinto de las marcas comerciales ya conocidas). Por ejemplo, una opción para quitar el mal humor, ropa que no necesita lavarse, transportes que no contaminen, etc.

La pareja encargada de hacer la presentación tendrá que consultar con frecuencia al solicitante sobre los avances del proyecto y hará los cambios que sean necesarios hasta que *el cliente* quede completamente satisfecho.

- **Por fin vacaciones.** El maestro distribuye los datos de un grupo de personas que quieren venir a México<sup>1</sup> (nombre, edad, pasatiempos, ocupación, interés en la visita a nuestro país, etc.).

El trabajo para cada equipo consistirá en elaborar un plan de vacaciones en el que incluirán estas categorías: itinerario, atractivos turísticos y culturales de los sitios mencionados (tradiciones, festividades que se encontrarán durante los días de visita, producción artesanal, etc.), recordando en todo momento que los visitantes nunca han venido a México; recomendaciones sobre el tipo de ropa que usarán y las provisiones que deben tomarse, un cálculo aproximado de los gastos de transporte, hospedaje, alimento, visitas a museos, etc.

Asimismo, incluirán una sección en la que se expliquen algunas de las expresiones coloquiales de nuestro idioma, dado que ninguna de las personas que viene de visita habla español.

- **El juicio.** Los miembros del grupo se organizan para designar los roles que asumirá cada uno en el juicio (por libre elección o al azar, habrá que contar con un juez, fiscales, defensas, acusado (s), jurados, testigos a favor y en contra) La situación puede ser propuesta por el maestro o por los alumnos, cada parte organiza un discurso para sustentar sus argumentos con evidencias, declaraciones, pruebas, testimonios, casos anteriores que sirvan de respaldo, etc.
- **Salvemos al mundo.** El maestro presenta una convocatoria en la que se solicitan ideas para solucionar los problemas de la comunidad (contaminación, violencia, maltrato a los animales, guerra, etc.). El jurado será externo y seleccionado por el

---

<sup>1</sup> Siempre que sea posible, la comunicación del maestro con personas de otros países beneficia mucho los contextos de actividades como la descrita, ya que da un sentido real al trabajo. Una opción es integrarse a listas de intercambio como las disponibles en Internet o por correo convencional; o bien, en programas de algunas embajadas.

grupo: autoridades o personal de la institución, incluyendo maestros y alumnos de otros cursos.

- **El sueño imposible.** En el grupo se comenta sobre lo que ocurriría si estuviera la oportunidad de pedir cinco deseos sin ninguna restricción. Los estudiantes tendrán que prever las consecuencias que los deseos desencadenarían ya que estos serían permanentes. En conjunto se discutirán las opciones y serán seleccionadas las peticiones que parezcan más viables y exitosas.
- **Hágalo usted mismo.** Elaboración de un manual para el manejo de algún aparato o la construcción de algún objeto. La precisión y pertinencia de estas instrucciones serán puestas a prueba al ser leídas para un equipo distinto que se encargará de ejecutarlas.
- **¿Y usted qué haría?** Entre el maestro y el grupo (un representante por equipo) se organizan situaciones de conflicto que serán resueltas en una dramatización. Las circunstancias que serán tratadas dependerán en gran parte de las características del grupo. Ejemplos para tratar esta actividad pueden ser: problemas en la aduana al sellar el pasaporte, reclamo en el banco por un sobrecargo en la tarjeta de crédito, necesidad de pedir ayuda económica en un lugar público porque se perdió el dinero, reaccionar en una situación de emergencia, ayudar a un inmigrante que no habla inglés, etc.

## 6. Juegos de mesa

- **Lotería de refranes, verbos, adjetivos u otro campo distinto para practicar vocabulario.**
- **Laberintos.** En un laberinto el maestro o los alumnos sitúan una "prueba" para ser resuelta al final de cada salida posible. Para ganar, una vez encontrado el camino correcto, aún será necesario superar la "prueba" (escuchar una cinta y explicar de qué trata, enumerar una breve lista de vocabulario "especializado"; relatar una

historia sobre un tema acordado, etc.).

- **Rally de pistas.** El maestro organiza los “pits” donde los alumnos realizarán una actividad breve cuya ejecución les dará una pista (acertijos, adivinanzas, trabalenguas, etc.) para encontrar el siguiente sitio. El grupo puede organizarse en parejas, cada miembro comenzará el recorrido en un lugar distinto del espacio y, en caso de necesitarlo, puede consultar a su compañero para realizar la tarea asignada. Las actividades en las que consisten las actividades en cada “pit” pueden ser completar frases, improvisar narraciones, descripciones u otras pensadas como medio de recreación.

# **ANEXO 3**

**Modelo para la elaboración de fichas de actividades**

### Modelo para el diseño de actividades

La elaboración de fichas de actividades permite prever los escenarios en los que se realizará el proceso didáctico. El diseño de estas fichas es un "ensayo" de lo que ocurrirá en clase; con su realización se espera que el maestro pueda anticipar las acciones más importantes en el desarrollo de las sesiones.

En este apartado mostraremos algunos ejemplos de diseño de actividades. Las fichas que conforman este anexo toman como base el modelo empleado por la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEByN (SEP):

<b>Título</b>	Anuncia un panorama general de la actividad
<b>Objetivo</b>	Describe con precisión y claridad los logros y expectativas que habrán de conseguirse al final de las tareas.
<b>Población</b>	Refiere los rasgos distintivos del grupo como por ejemplo, el grado o curso en que se encuentra.
<b>Contenidos</b>	Define los conocimientos y/o habilidades que los estudiantes pondrán en juego durante el desarrollo de la actividad.
<b>Organización</b>	Especifica si el trabajo se realizará en equipos, pares o de forma individual. En el caso de que la actividad se componga de más de una etapa se especificará en qué momento el trabajo requiere de una discusión colectiva o de una tarea individual.
<b>Materiales</b>	Enumera las necesidades de materiales, equipos y fuentes de información necesarias
<b>Consigna</b>	Ejemplifica la instrucción precisa que se dará a conocer a los estudiantes al comienzo de la actividad.
<b>Desarrollo</b>	Describe a grandes rasgos los momentos que conforman la actividad, detallando las tareas que serán realizadas por los participantes. En este espacio también se muestran las recomendaciones para optimizar las situaciones: tiempos para cada fase, vigilancia sobre el uso de algún material (p.e. diccionario), restricciones (no revisar apuntes previos, escuchar una grabación solamente una vez, etc.)
<b>Variantes</b>	Opcionalmente, se incluyen algunos factores o materiales que aumentan o disminuyen el grado de dificultad de la actividad (vocabulario, contextos, tiempos, etc.)

**Nota:** No incluimos el rubro *población* porque todas las fichas que se muestran a continuación están diseñadas para el nivel intermedio. En este momento los estudiantes manejan los tiempos verbales esenciales (presente, pasado y futuro) y cuentan con un bagaje de vocabulario básico.

Sobre el apartado *contenidos* consideramos que la habilidad que se prioriza en cada actividad es la expresión oral en inglés y la discusión colectiva. Cada caso puede ser adaptado a contenidos específicos dependiendo de las circunstancias del momento.

### Ficha didáctica 1

**Actividad:** No nos acostumbremos<sup>1</sup>

#### Objetivo

- reflexionar sobre los problemas que nos afectan dentro de la comunidad
- expresar inquietudes y demandas a través de una composición gráfica

#### Organización

Los trabajos pueden realizarse de manera individual o en equipos de tres personas.

#### Materiales

Crayones  
Acuarelas o pinturas guache  
Papel de colores  
Cartulinas o papel para base  
Revistas  
Tijeras  
Pegamento

#### Desarrollo

En un sondeo breve se pide al grupo que exponga sus quejas relacionadas con fenómenos que sucedan en la comunidad (de orden ecológico, sanitario, político o de convivencia social, etc.). En una sesión posterior, se definen las problemáticas y se sugiere la creación de una "galería" en la que se montará una exposición con el tema: "No nos acostumbremos"

#### Consigna

Un comienzo inmediato para evitar que estas cosas sigan ocurriendo es dar a conocer a la comunidad nuestras inquietudes para que no sean tomadas como parte de la cotidianidad, ¿ustedes qué piensan?... A mí me parece que sus comentarios son muy interesantes y realistas, creo que a todos nos conviene que esto no se quede sólo aquí,

---

<sup>1</sup> Para introducir la actividad el maestro puede recurrir a una anécdota en la que se manifieste un reclamo.

dentro del aula, les sugiero que busquemos los medios para mostrar nuestras quejas (se toman en consideración las propuestas).

Yo propongo que organicemos una exposición de carteles y collages (u otra técnica que sea planteada por los alumnos) en la que el tema sea "No nos acostumbremos" (u otro sugerido por el grupo), podemos montar una *galería* que sea visitada por la escuela y por otras personas de la comunidad.

### **Desarrollo**

Para retomar los comentarios que escuchamos ayer pongamos un poquito de orden, ¿cómo podemos agrupar las quejas?... (se aceptan las propuestas de los alumnos y se indican líneas de trabajo: inseguridad, medio ambiente, niños de la calle, venta de drogas en lugares públicos, etc.) Cada alumno elige el tipo de producción que realizará, al finalizar se organiza la exposición que podrá ser vista por la escuela y otros invitados. Durante la presentación estarán presentes los autores para hablar sobre sus trabajos y aclarar las dudas del público.

---

### **Ficha didáctica 2**

**Actividad:** Portadas que abren ventanas

#### **Objetivo**

- ejercitar las habilidades narrativas en la recreación, oral, de historias literarias
- propiciar la lectura de textos
- contrastar ejemplos de la literatura hispana y norteamericana

#### **Organización:**

Equipos de dos o tres participantes

#### **Materiales**

Ilustraciones vistosas para textos que fueron seleccionados previamente y que pueden adecuarse a distintos géneros.

Papel y lápices

#### **Consigna**

Voy a mostrarles las portadas de unos libros muy interesantes. Si ustedes los vieran en un aparador, ¿cuál les llamaría la atención?... Hagamos una prueba, dicen que una imagen habla más que mil palabras, voy a pedir a cada equipo que nos cuente una de las historias... Sólo habrá una ayuda, que deberá ser respetada en cada caso (una palabra clave que de ideas sobre el posible contenido de la ilustración: género, época, etc.), ustedes nos platicarán la historia tal y como se la imaginan, seguramente obtendremos relatos muy interesantes.

### **Desarrollo**

En la primera parte de la actividad se relata una historia partiendo de una ilustración que simula la portada de un libro, en ella sólo se muestra el título y algunas "pistas" de imagen (un personaje, sitio, algún indicador del género, etc.).

Se colocan las ilustraciones en un sitio donde sean perfectamente visibles a todos y cada equipo selecciona una o se distribuyen al azar. El maestro sugiere elementos para la presentación del trabajo, p.e.: "Cuando nos platiquen la historia que han creado pueden incluir "efectos especiales de sonido" o diálogos, como se hace en la ambientación de las narraciones de los programas de radio".

Entre el grupo se acuerda el tiempo disponible para que cada equipo se organice y también se hace hincapié en los momentos que caracterizan la narración: inicio, desarrollo y desenlace.

Al terminar de presentar las historias, se comenta sobre coincidencias o discrepancias entre los relatos presentados y las hipótesis del resto del grupo, destacando la diversidad de opciones que permite el uso del lenguaje (gráfico y oral).

### **Variante**

En una segunda fase se da lectura a los textos de los títulos trabajados y se realiza una discusión en la que se destaquen las características de las obras en cuanto al contexto que reflejan, el tipo de sociedades en los que fueron desarrollados, el estilo manejado, el contenido de las historias, la semejanza o no entre el texto y lo que fue descrito en la primera parte de la actividad, así como las apreciaciones de los lectores.

---

### **Ficha didáctica 3**

**Actividad:** Por fin vacaciones

#### **Objetivo**

- explorar las características geográficas de nuestro país.
- reflexionar sobre la variedad de ecosistemas que tiene nuestro territorio
- proponer alternativas para preservar los recursos.
- establecer equivalencias de expresiones coloquiales en inglés y español

#### **Organización:**

Equipos de cuatro participantes. Dentro de cada equipo deberá vigilarse la equilibrada distribución de tareas.

#### **Materiales**

Fotografías e imágenes de paisajes de la República Mexicana

Libros, atlas u otras fuentes de información para consultar datos en torno a la geografía y las costumbres de nuestro país.

Un mapa de la República Mexicana

Etiquetas y chinchas

### **Consigna**

Ahora debo pedirles ayuda para esta tarea. Algunos amigos míos que viven en Estados Unidos están muy ansiosos por venir a México de vacaciones y me han pedido que les enviemos información sobre qué lugares les recomendamos visitar. Voy a dar a cada equipo los datos de estas personas, ustedes se encargarán de diseñar un plan de vacaciones para tres días, tan divertido como si fuera para ustedes.

Tengan presente que este grupo nunca ha venido a México así que ésta es oportunidad para presumir con entusiasmo todo lo que se puede encontrar en nuestro país.

### **Desarrollo**

El maestro pide que se acuerden las categorías que contendrá el plan de viaje, si el grupo no lo considera él sugiere: atractivos culturales, comida, artesanía, música, danza, tradiciones y festividades, recomendaciones sobre la ropa que deberá usarse, costos aproximados de la estancia y avisos sobre las expresiones coloquiales más comunes en español.

Es importante que el maestro propicie que no sólo se haga mención de los lugares típicamente visitados en el país. Para ello puede preguntar, por ejemplo, ¿qué sitios son los primeros que recomendarían? ¿qué creen que conviene más, llevarlos a los lugares típicos o algunos no tan conocidos pero igual de atractivos? Les propongo que señalemos en el mapa los sitios que estamos considerando en el itinerario para evitar repetirlos, pensemos en la diversidad de cosas que se pueden disfrutar en este país, con seguridad también encontraremos sitios que no conocemos o que nos gustaría visitar.

Luego de algunos comentarios, cada equipo comienza a revisar el material. Durante la actividad, el maestro hará sugerencias para profundizar sobre el contenido de las aportaciones.

Al final, el maestro conduce una recapitulación de los trabajos haciendo preguntas sobre los lugares escogidos y señalándolos en el mapa. Pide a los participantes que reconozcan las características geográficas de esos sitios.

### **Variante**

En la última parte de la actividad se sugiere poner acento en la diversidad biológica y cultural presente en los sitios recomendados. Al mismo tiempo se pide al grupo que comente sobre las maneras en que tal riqueza puede ser preservada.

---

#### **Ficha didáctica 4**

**Actividad:** Cada uno con un granito de arena

#### **Objetivo**

- fomentar el desarrollo de investigaciones para exposición
- propiciar la organización lógica para los contenidos de una exposición

#### **Organización**

Equipos de cuatro participantes y discusiones colectivas

#### **Materiales**

Material de consulta o acceso a fuentes de información sobre el tema elegido

Papelera y/o proyector para la presentación de cada trabajo

#### **Consigna**

Como parte de las actividades que organiza la escuela fuimos invitados a participar en un simposio. Nuestra labor consistirá en presentar un trabajo a nombre de todo el grupo. Ahora debemos elegir el tema y organizamos para que todos participemos, una opción es organizar módulos para que cada equipo tenga una tarea asignada.

#### **Desarrollo**

En una lluvia de ideas se enuncian los temas que podrían abordarse en la exposición, en una votación se elegirá el tema que convenga más al grupo por interés y por la viabilidad de conseguir información al respecto.

Una vez que se ha definido el tema de la exposición, se estructura un esquema general para asignar un módulo de trabajo a cada equipo y se establecen las fuentes que serán consultadas (búsqueda documental, entrevistas o cuestionarios, fotografías, etc.). Los miembros de cada equipo traerán a la clase la información necesaria para el tratamiento del módulo correspondiente.

El desglose de los contenidos de cada módulo será armado por cada equipo y el maestro dará asesoría a los equipos en la búsqueda e integración de la información. En el transcurso de esta etapa se harán reuniones entre un miembro de cada equipo para acordar la forma en la que será presentado el material y ventilar dudas e inquietudes emitidas al interior de cada equipo.

## **Ficha didáctica 5**

**Actividad:** Laberintos

### **Objetivo**

- fomentar el uso del inglés en contextos diversos
- practicar las formas del idioma ya trabajadas e introducir elementos para abordar nuevos contenidos

### **Organización**

Dependiendo del tamaño del grupo se organizan equipos de hasta cinco participantes.

### **Material**

Tablero del juego

Tarjetas de preguntas

Dado

### **Consigna**

Una vez organizados los equipos:

Vamos a jugar laberintos, es un juego muy especial porque tiene muchos retos y obstáculos. Mucha suerte a todos y dos recomendaciones: sean respetuosos de las reglas, porque hay previsiones para los casos de trampa; y también cuidense de caer en el lago de los sueños.

### **Desarrollo**

Se organizan los equipos para la competencia así como los turnos en los que participará cada uno. El maestro explica las reglas del juego y se da comienzo a la actividad. El maestro intervendrá para apoyar a los jugadores cuando la situación no pueda ser resuelta por el equipo y no exista una propuesta de los jugadores contrarios.

Las situaciones en las que se incluyen nuevos contenidos serán tomadas como ejemplos para tratarlos posteriormente.

Para cada tiro, la tarjeta que plantea la situación a resolver será escogida, al azar, por un miembro del equipo contrario. Dependiendo de la situación, se pedirá el apoyo del maestro o del equipo contrario para completar la tarea.

#### *Descripción del tablero:*

En el tablero de juego hay 55 casillas, cada una de las cuales corresponde a un grupo de "pruebas".

Las casillas 1, 11, 21, 31, 41 y 51 corresponden a preguntas sobre funciones de estructuras gramaticales (expresiones de tiempo para el futuro, diferencia de los auxiliares *do* y *does*, casos en los que se emplea la voz pasiva, etc.).

Las casillas 2, 12, 22, 32, 42, y 52 forman el grupo de *¿problemas comunes?*. El maestro asigna al equipo una situación hipotética que será recreada por los miembros, por ejemplo: alguien del grupo tiene una deuda y no sabe como solventarla, algún conocido del grupo de amigos se encuentra involucrado en un asalto, alguno de ellos fue testigo de un robo, etc.

Las casillas 3, 13, 23, 33, 43 y 53 conforman el bloque de castigos y trampas: retroceder una casilla, perder un turno, adivinar un número en tres oportunidades, entre otros. En este grupo se incluye elegir entre distintas puertas y cumplir la instrucción (cantar, contar un chiste, decir un trabalenguas...) y cruzar *el lago de los sueños* que consiste en relatar un sueño creado a partir de una pista determinada (sueños de comida, pesadillas, sueños imposibles, etc)

En las casillas 4,14,24, 34, 44, 54 los alumnos tendrán que participar de un pequeño debate en torno a temas diversos (no más de tres minutos)

El grupo de 5, 15, 25, 35, 45 y 55 son las casillas que dan premios (avanzar una casilla, salvarse del próximo castigo, etc.)

# BIBLIOGRAFÍA

- Almasi, J. y L. Gambrell (1997). *Conflict During Class Discussions*. En *Peer Talk in the Classroom. Learning from Research*, Paratore, J. y Mc Cormack, R. (eds.) Newark, Delaware: International Reading Association.
- Ayala, M. (1995). *Tener algo que decir o tener qué decir algo*. Documento inédito. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Baquero, R., A. Camilloni, M. Carretero, J.A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Barnes, D. (1973). *Language, The Learner and The School*. Londres: Penguin books.
- Bigge, M. (1994) *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas
- Block, D. (1989) Una Corriente de Investigación en Didáctica de las Matemáticas en el Nivel Básico En: *Documentos de la primera conferencia anual sobre educación y desarrollo*. México: CONACYT. CISE-UNAM.
- Bodrova, E. y D.J. Leong (1996). *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bronckart, J.P (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder
- Brown, G. y G. Yule (1983). *Teaching the Spoken Language*. Londres: Cambridge University Press.
- Brusilovsky, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Carretero, M. (comp.), R. Case, W. Doise, E. Ferreiro, M. Gilly y J. Wertsch (1998). *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires: AIQUE.
- Caruso, M. y I. Dussel (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kappeluz.
- Castorina, J.A.; E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lemer (1996). *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para plantear el debate*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Editorial Laia.
- Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1993) Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar: La Concepción Constructivista del Aprendizaje y la Enseñanza. En: *Desarrollo psicológico y educación*, Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (comps.). Barcelona: Alianza.
- Corder, P. (1969). *The visual element in language teaching*. Londres: Longman.

- Costa, J. (1994). *Diseño, comunicación y cultura*. Barcelona: Fundesco.
- Cuellen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. México: Paidós.
- Chamay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En: *Didáctica de matemática. Aportes y reflexiones*, C. Parra y I. Saiz (comps). Paidós. México.
- Christopher, P. (1968). *Language learning: myth and reality*. Londres: Penguin books.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill
- Doff, A. (1989). *Teaching english. A training course for teachers*. Standford: Cambridge University Press.
- Escudero, C. y S. González (1996). Resolución de problemas en nivel medio: un cambio cognitivo y social. *Investigações em ensino de ciencias*. 1 (2), 7-12.
- Ford, A. (1994). *Navegaciones, comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador
- Freire, P. (1976). *Extensión o comunicación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fries, Ch. (1964). *Teaching and learning english as a foreign language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Funes, P. (1989). *Aprender actuando*. México: PAX.
- Gadoti, M. (1993). *Historia das idéias pedagógicas*. Sao Paulo: Atica.
- Gaims, R. y S. Redman (1992). *Working with words*. London: Cambridge University Press.
- Gimson, A.C. (1996). *An introduction to the pronucliation of english*. Londres: E.A. Publishers.
- Grabe, W. y R. Kaplan (1992). *Introduction to applied linguistics*. USA: Addison-Weley.
- Granillo, L. (1997). *América latina: identidades y nacionalismos*. Conferencia magistral presentada en el Primer Congreso de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Derecho. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Gray, A. (1997). *Constructivist teaching and learning*. SSTA Research Centre Report 97-07.

- Grosjean, F. (1992). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. En: *Vilinguisme et Biculturalisme. Théories et Pratiques Professionnelles. Actes du 2ème colloque*. Neuchatel, 13-41.
- Goodman, K. (1986). *El Lenguaje integral*. Buenos Aires: AIQUE.
- Halliday, M., A. McIntosh y P. Strevens (1973). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- Harf, R. (1997). Estrategias docentes. El docente como enseñante. *Novedades Educativas*, 9 (84), 24-26.
- Henriques, L. (1997) *Constructivist teaching and learning*. Tesis de Doctorado en Ciencias. Iowa: University of Iowa.
- Hierro, G., L. Avila y A. Velasco (1994). *Libro para el maestro. Educación secundaria. Inglés*. México, SEP.
- Hudspeth, R. y D. Sturtevant (1967). *The word of language*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Huneus, F. (1994). *Lenguaje, enfermedad y pensamiento*. Santiago: Cuatro Vientos. Chile.
- Jenkins, E. (1998). *Education for the twenty-first century*. Ponencia presentada en la 2nd Jerusalem International Conference on Science and Technology Education. School of Education. Leeds, Jerusalem.
- Klesing-Rempel, U.(comp.) (1996). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdéz..
- Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York: Mc Graw-Hill.
- Lahlou, M. (1996) Piaget, la Pedagogía y las Perspectivas Interculturales. *Perspectivas*, 97 (1), 129 -138.
- Larsen-Freeman, D. (1986) *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1985). *Communicative language teaching*. Londres: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Paidós,
- Littlewood, W. (1995). *Foreign and Second Language Learning*. Standford: Cambridge University Press.
- Macedo, L. (1993). El constructivismo y su función educacional. *Educación y Realidad*, 16 (1), 23-27.

- Mayor, F. (1998, a). Imaginar y Construir el Siglo XXI (Editorial). *El Courier-UNESCO*, Nov.
- Mayor, F. (1998, b). *La educación a las puertas del tercer milenio*. Discurso con motivo del Congreso Internacional de Educación, París.
- Mayor, F. (1998, c). *Understanding culture in sustainable development: investing in cultural and natural environment*. Discurso de clausura. Reunión del Banco Mundial. Washington D.C.
- Mc Keachie, W. (1992). *Teaching tips: a guide for beginning college teachers*. New York: FCTE.
- Miras, M. y I. Solé (1993). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: *Desarrollo psicológico y educación*, C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) Barcelona: Alianza.
- Muñoz, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. España: Visor-Dis.
- O'Malley, JM. y A. Chamot, (1990). *Learning in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ortega, R., A. Luque y R. Cubero (1996). Constructivismo y práctica educativa escolar. *Cero en conducta*, 2 (42-43), 58-79.
- Puigrós, A. (1992). Latinoamérica: derechos humanos y modelos de educación alternativa. *Educoo*, 9, 68-74.
- Richards, J. y T. Rogers (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Standford: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1985). *The context of language teaching*. New York: Cambridge Language Teaching Library.
- Rivers, W. (1988). Interaction as the key to teaching language for communication. En: *Interactive language teaching*, W. Rivers (comp.). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Rivers, W. (1968). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Roche, A. (1968). *El estudio de las lenguas extranjeras*. España: Editorial Luis Miracle.
- Ruiz, E. (1983). Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 2, 32-46.
- San José, F. (1982). *El origen de la palabra* (Colección: Nuestro Idioma, Tomo I). México: Comisión para la defensa del Español.
- Shadish, W. (1994). Some evaluation questions. *American Journal of Evaluation*, 19 (1), 1-19.

- Sierra, M. T. (1987). Identidad étnica en las prácticas discursivas. En: *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, H. Muñoz (ed.) Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Swadesh, M. (1995). *El lenguaje y la vida humana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tenório, R. (1997). Problemática do cohecimento na perspectiva social-construtivista. *Educação & cultura* 2 (1), 5-7.
- Torres, C. (comp.) (1978). *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Gemika.
- Torres, R. (1995). *Los achaques de la educación*. Quito: LIBRESA.
- Vergnaud, G. (1996). Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica. *Perspectivas* 97 (1), 195 - 207.
- Walter, C. (1986). *Genuine articles*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, M. (1994). What is active learning?. *Teaching* 3 (2), 12-16.
- Whitmore, K. (1997). Inventing conversations in 2<sup>nd</sup> language classroom. En: *Peer talk in the classroom. Learning from reseach*, J. Paratore y R. Mc Cormack (eds.). New York: International Reading Association.
- Wilde, J. y S. Sockey (1995). *Evaluation Handbook*. Nuevo México: Evaluation Center-Western Region-New Mexico Highlands University.