



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN
DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA
EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PRESENTA:**

CLAUDIA MÓNICA RIVADENEYRA MORA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

ASESORA: MTRA. ROSA MARÍA SANDOVAL MONTAÑO



Abril 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación fue realizado bajo la asesoría de la maestra **Rosa María Sandoval Montaña** a quien le expreso mi más profundo agradecimiento, por todo el apoyo que me brindó todos estos años para hacer posible la realización de este trabajo.

Gracias maestra por ser parte importante en esta etapa de mi vida, ya que gracias a usted es que ahora puedo titularme.

DEDICATORIAS

A **Dios**, por brindarme la oportunidad de vivir y de conocerlo, por permitirme disfrutar cada momento de mi vida con mis padres, hermanos, esposo, hijos y nietos.

A mis padres **Enrique Rivadeneyra Falcó** y **Rocío Mora Tapia** por darme la vida, por quererme mucho, por todo su apoyo y por ser parte de este sueño.

A mi mami **Rocío** por todo tu amor, por todos tus consejos, por ser un ejemplo de constancia y lucha. Por motivarme a seguir aprendiendo todos los días sin importar las circunstancias y el tiempo.

A mi papi **Enrique**, donde quiera que estés, te agradezco por estar siempre conmigo, en mi mente, mi corazón y acciones. Por todos los consejos que siempre me diste, por hacerme repetir constantemente tus frases de sabiduría y entre ellas ésta:

“Si yo quiero, lo puedo hacer, Dios mío ayúdame a lograrlo”.

Por enseñarme a ser perseverante en todo lo que emprendo. Por todas las cartas que nos escribiste. Por el libro que me regalaste cuando tenía 13 años, que aún conservo, y que cada vez que lo leo descubro en él los mensajes y enseñanza de vida que quisiste regalarme.

Papi, aunque ya no estés aquí, tú eres parte de este sueño, que el día de hoy se hace realidad y que gracias a todos tus consejos, es que hoy puedo lograrlo. Y sé que donde quiera que estés estarás muy orgulloso de mi.

A mi esposo y compañero de vida por más de 37 años, **René** por todo tu amor, apoyo y compañía. Por todos los momentos felices y difíciles de nuestra vida que hemos compartido juntos.

A mis hijos **Mónica Renée** y **René** por todo el amor y alegría que siempre me han dado. Les agradezco por todos los momentos felices que hemos pasado juntos, por haberme permitido ser su madre y guía. Y por llenarme de orgullo al ver los seres humanos que son y por todo lo que han logrado en sus vidas.

A mis nietos **Sebastián Enrique** y **Emilio Alexander** por haberme permitido verlos nacer y compartir conmigo toda la alegría y felicidad que me dan con tan solo tenerlos. Y por haberme permitido estar allí con ustedes en momentos difíciles que han sido superados gracias a que hemos estado bendecidos por la grandeza y el amor de Dios.

A mis hermanos **Rocío, Enrique, Jorge, Erika, Karla, Victor** y **Natalia** por todo el cariño, por todo lo vivido y compartido con ustedes.

A mi querida **Universidad Nacional Autónoma de México** por haberme permitido cursar la carrera a través del **SUA**, ya que de no haber sido así, no hubiera podido estudiar una carrera universitaria.

A mis maestros, por toda su paciencia y todos los conocimientos que compartieron conmigo.

A toda la gente que ha transitado a mí alrededor a todo lo largo de mi vida, que sin saberlo han sido mis maestros y guías y de quienes he aprendido mucho para ser cada vez mejor.

INTRODUCCIÓN	4
---------------------	---

1 ENFOQUES EXPLICATIVOS Y METODOLOGÍAS EN TORNO A LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

1.1 Antecedentes	7
1.2 Hipótesis acerca de la adquisición de una segunda lengua	8
1.2.1 La hipótesis de Adquisición y de Aprendizaje de una Lengua	8
1.2.2 La hipótesis del Orden Natural	9
1.2.3 La hipótesis Monitor	10
1.2.4 La hipótesis de Input o Suministro	11
1.2.5 La hipótesis del Filtro Afectivo	12
1.3 Metodologías usadas en la enseñanza de segundas lenguas a través del tiempo	13
1.3.1 El método Clásico	13
1.3.2 El método de Series de Gouin	14
1.3.3 El método Directo	14
1.3.4 El método Audio Lingual	15
1.3.5 Teoría Cognoscitiva o Mentalista	17
1.3.6 El método Natural	18
1.4 Algunos enfoques y estrategias para la enseñanza y adquisición de una segunda lengua	18
1.4.1 El método Natural y la adquisición del vocabulario de una segunda lengua	21
1.4.2 El aprendizaje significativo	22
1.4.3 Mapas conceptuales y mentales: Similitudes, diferencias y teorías que apoyan su uso	29

2	ENCUADRE TEÓRICO METODOLÓGICO E INSTITUCIONAL DE LA PROPUESTA DEL USO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EL COLEGIO DE EDUCACIÓN BÁSICA ERIK ERIKSON	
2.1	Encuadre institucional: Colegio Erik Erikson, Querétaro.....	42
2.1.1	Modelo educativo.....	42
2.1.2	Aspectos organizativos.....	45
2.2	Aspectos teórico metodológicos de la propuesta del uso de estrategias para la enseñanza y adquisición del idioma Inglés como segunda lengua en educación básica del Colegio Erik Erikson.....	47
2.2.1	Modelo de discrepancias.....	49
2.2.2	Planeación: Definición del problema y clasificación de las variables involucradas.....	52
2.2.2.1	Diagnóstico: Resultados de las observaciones de clase en el grupo de primer año de primaria	58
2.2.3	Aspectos operativos de las estrategias propuestas.....	60
2.2.3.1	Grupo de trabajo.....	60
2.2.3.2	Horario y actividades de la clase de Inglés.....	61
3	APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DEL USO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN BÁSICA	
3.1	Aplicación de la propuesta.....	63
3.2	Análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias propuestas.....	77
	CONCLUSIONES.....	81
	BIBLIOGRAFÍA.....	83
	FUENTES ELECTRÓNICAS.....	88
	ANEXO.....	89

INTRODUCCIÓN

El informe que presento fue consecuencia de mi inquietud por dedicarme a la docencia en el área de Inglés cuando obtuve el Teacher of English as a Foreign Language Certificate (TFL) y crece con el transcurso del tiempo, lo que me llevó a ingresar a la carrera de Pedagogía a través del Sistema Universidad Abierta la cual amplió mis conocimientos y mis expectativas de trabajo.

Mi experiencia profesional comenzó en 1979 en el instituto donde obtuve mi certificado de English Teacher dando clases privadas en la enseñanza del inglés y del español.

La docencia formal la inicié en escuelas públicas, específicamente en el Bachillerato Agropecuario No. 174 de Colón, Querétaro como profesora titular de Inglés del primero al sexto semestre. Después por cambio de residencia promoví mi cambio al Bachillerato Agropecuario No.115 de Abasolo, Gto., como maestra titular de inglés del primero al sexto semestres. En ambos institutos trabajé por un período de ocho años y daba la materia de “Comprensión de Textos en Inglés”. Después empecé a trabajar en instituciones privadas como el Colegio Americano del Centro en Irapuato, Gto., como profesora de inglés de primer año de primaria. Después en el Instituto Kipling de Irapuato como profesora titular de Inglés de sexto año de primaria. También impartí clases en la Casa de la Cultura de Irapuato como profesora de inglés a niños, adolescentes y adultos en los niveles Básico, Intermedio y Avanzado. En el área de secundaria empecé a trabajar en la Secundaria Carlos Darwin del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Irapuato en primero y segundo grados. Y también impartí clases de Inglés en la preparatoria y en el nivel profesional en el mismo instituto por un periodo de ocho años. Al mismo tiempo trabajé en la preparatoria Luis de Alba Vespertina en Irapuato, Gto., como profesora de Inglés en el primero y tercer semestre de preparatoria.

También tuve la oportunidad de trabajar por un año como voluntaria en el Bilingual Assessment Center dependiente de San Bernardino City Unified School District en California. Allí estaba a cargo del Centro de Evaluación Bilingüe el cual recibía a los hijos de inmigrantes en edad escolar para evaluar sus conocimientos de inglés y así poder colocarlos en el grupo apropiado de acuerdo a su nivel en las diferentes escuelas del Distrito Escolar y facilitar su adaptación al país.

De regreso a México en 1997 me incorporé al Instituto de idiomas Berlitz sucursal Satélite, Edo. de México como profesora de Inglés Niveles I al VII y de Negocios. Después me transfirieron a las sucursales de Querétaro I y II y trabajé como profesora de Inglés en los niveles I al VII y de Negocios, también impartí cursos de verano a adolescentes y niños, así como clases de Español a extranjeros niveles I y II.

Estuve trabajando para el Instituto Berlitz durante 12 años, y renuncié por cuestiones personales en enero del 2009 y empecé a trabajar en el Instituto Anglo Mexicano de Querétaro donde impartí clases en el tercer semestre de Preparatoria y en segundo de Secundaria por un año. En ese mismo año comencé a trabajar en la primaria del Colegio Erik Erikson como maestra titular de Inglés en primer año y el siguiente ciclo escolar 2009-2010 trabajé en el mismo colegio en el primero y segundo años de primaria. Actualmente estoy trabajando en la primaria del Colegio Anglo Mexicano de Querétaro como maestra de Inglés en el segundo año y quinto y sexto años de Inglés básico para el ciclo 2010-2011.

A lo largo de mi trayectoria de 30 años como docente en el área de inglés y de español en diferentes instituciones tanto públicas como privadas he tenido contacto con una gran variedad de alumnos de diferentes nacionalidades y culturas, de diferentes edades y diversos niveles socioeconómicos y académicos. Con la práctica docente me he dado cuenta de la dificultad que han tenido y tienen los estudiantes de un segundo idioma para comunicarse adecuadamente en la segunda lengua.

Esto me llevó a reflexionar y preguntarme el por qué de esta dificultad, por lo que tuve la inquietud de realizar este proyecto cuando trabajaba en la Secundaria Carlos Darwin del ITESM en Irapuato, Gto., al darme cuenta de la problemática que representaba para los alumnos aprender el vocabulario necesario para poder comunicarse eficazmente. Durante el lapso de doce años me enfrenté a la misma situación. Eso contrastaba por un lado, con la formación que yo había recibido en cuanto a la enseñanza del idioma Inglés, y por el otro, con la formación adquirida en la carrera de Pedagogía, por lo que me propuse ayudar al desarrollo integral del alumno, para que formara ciertos valores y estrategias que le permitieran comunicarse e interactuar adecuadamente en sociedad.

Para efecto de este informe, hago alusión al trabajo que realicé en la primaria del Colegio Erik Erikson en el ciclo escolar 2009-2010, el cual consistió en impartir clases de Inglés en el primero y segundo años de primaria.

El primer año de primaria fue el más interesante para trabajar, ya que el año anterior había observado otro grupo en ese el mismo grado y quería tener un punto de comparación entre ambos grupos.

Sin dejar de reconocer que en el aprendizaje de un idioma intervienen otros aspectos tales como la gramática, la fonética, etc., considero que es importante la enseñanza del vocabulario, ya que gracias al conocimiento de las palabras es que se logra la comunicación. Asimismo, el vocabulario es fundamental para el proceso de adquisición de un idioma extranjero. Esto es, que la adquisición depende de que el mensaje (input) sea comprensible y esta comprensión depende directamente de la habilidad para reconocer el significado de los elementos en un enunciado. Por esto, la adquisición de un idioma extranjero no puede llevarse a cabo sin la comprensión del vocabulario. Éste es uno de los principales motivos por lo que tomé la iniciativa de planear, aplicar y evaluar la técnica de vocabulario en contexto y el uso de mapas conceptuales y mentales como estrategias para la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera.

Todo el cúmulo de experiencia a lo largo de mi carrera en la enseñanza del idioma Inglés, así como los conocimientos adquiridos en la carrera de Pedagogía fue lo que me llevó a optar por la presentación del informe académico por actividad profesional como vía de titulación, ya que lo considero de utilidad para todo aquel que se interese en la enseñanza de idiomas.

El primer capítulo de este trabajo contiene un panorama general sobre los enfoques explicativos y las metodologías en torno a la adquisición de una segunda lengua. Hago mención de algunas teorías que apoyan la presentación del vocabulario en contexto, así como las teorías que apoyan el uso de mapas conceptuales y mentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente capítulo presento el encuadre teórico metodológico e institucional de la propuesta del uso de estrategias para la enseñanza y adquisición del idioma inglés como segunda lengua en educación básica.

En el tercer capítulo hago un análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias propuestas y presento algunas conclusiones.

CAPÍTULO I

ENFOQUES EXPLICATIVOS EN TORNO A LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

1.1 ANTECEDENTES

A través de la historia el hombre ha aprendido idiomas diferentes al suyo para poder comunicarse con miembros de otros grupos y otras culturas. Sabemos que la función primordial del lenguaje es la comunicación en el marco de la cooperación social y aunque actualmente cumple con otras funciones como la emotiva, la estética, etc.; su surgimiento obedeció a las necesidades de comunicación que aparecieron en la vida social y en el trabajo común.

Un idioma es un producto de la facultad del lenguaje y a su vez sustento de la misma. Es una entidad que existe en la mente de los hombres como un conjunto de reglas semánticas, sintácticas y fonológicas además de un vocabulario en el que actúan dichas reglas.

En base a estudios recientes se sabe, que a la posesión del vocabulario y el dominio de las reglas de una determinada lengua se le llama **competencia comunicativa**, y que el uso correcto de ésta, es la adquisición o actuación. Es decir, que cualquier hablante de una lengua tiene competencia comunicativa y actuación. Sin embargo esta competencia no es idéntica en todos los hablantes; varía de un individuo a otro por razones biológicas, psicológicas y culturales. Esto puede aplicarse también al aprendizaje de una segunda lengua. Para poder lograr la competencia comunicativa y la actuación por parte de los alumnos, se requiere como factor primordial la actitud positiva de éstos hacia el aprendizaje, y el manejo habitual del vocabulario y de patrones o reglas del lenguaje (Brown, 1972).

Se sabe que para avanzar en el dominio de una segunda lengua, el que aprende debe ir ampliando poco a poco los recursos que ya posee; debe reconocer y entender nuevos elementos lingüísticos así como producirlos y usarlos en contextos nuevos y diferentes. Sin embargo, es común que el estudiante de una segunda lengua encuentre un elemento nuevo varias veces sin reconocerlo, sin entenderlo, sin poder producirlo o usarlo y sin percibir su papel en el sistema gramatical o semántico; y por lo tanto, interpretarlo o emplearlo en forma equivocada sin darse cuenta de ello. Todo esto indica que intervienen una serie de

procesos complejos desde el primer contacto con un elemento lingüístico nuevo hasta su incorporación efectiva al cuerpo de recursos del hablante (Brown, 1972).

Aún cuando no es posible explicar a ciencia cierta el proceso de aprendizaje, es indudable que en este complejo proceso participan:

- 1) las capacidades innatas del individuo,
- 2) la experiencia (la interacción con el medio ambiente), y
- 3) los conceptos y patrones de conducta adquirida con anterioridad (Abbot, Wingward, 1981).

La teoría actual de adquisición de una segunda lengua puede discutirse en términos de cinco hipótesis acerca de la adquisición de una lengua extranjera.

1.2 HIPÓTESIS ACERCA DE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Según Krashen la teoría actual de adquisición de una segunda lengua puede discutirse en términos de cinco hipótesis que son el fundamento de práctica de la mayoría de las aproximaciones comunicativas de la adquisición de una segunda lengua, las cuales se mencionan a continuación (Krashen, 1981, citado por Leyba, 1994, p.52).

1.2.1 LA HIPÓTESIS DE ADQUISICIÓN Y DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

Esta hipótesis establece que los estudiantes de una segunda lengua tienen dos formas distintas e indispensables de desarrollar la competencia en segundas lenguas.

La primera de ellas es la adquisición del idioma, que es un proceso similar y casi idéntico a la forma como el niño desarrolla la competencia comunicativa de su primera lengua. De acuerdo con esta hipótesis la adquisición de un idioma es un proceso subconsciente, ya que el alumno no se percata que está adquiriendo la lengua mientras lo está haciendo. Asimismo el alumno no puede describir o hablar de las reglas del idioma pero tiene un sentimiento de corrección, es decir, puede darse cuenta cuando las oraciones están gramaticalmente correctas porque le suenan o las siente correctas, y las que tienen errores le suenan o las siente incorrectas, aun cuando no se percate donde está el error o no sepa por qué están incorrectas.

La otra forma de desarrollar la competencia en segundas lenguas es a través del aprendizaje de la lengua. El término aprendizaje se refiere al conocimiento consciente del idioma, a la presencia y manejo de sus reglas y a la capacidad de hablar acerca de ellas.

De hecho el aprendizaje de una lengua es un proceso diferente a la adquisición. Aprender es conocer formalmente la lengua, reconocer las reglas que las rigen y percibir los errores para corregirlos. Esta percepción de los errores supuestamente ayuda al alumno a recordar la regla y corregir la falla. Según Brown existe evidencia que la corrección de errores no ayuda a la adquisición subconsciente, en el que uno toma el idioma y se lo apropia, mientras que el aprendizaje, es un proceso consciente que incluye el estudio de reglas gramaticales (Brown, 1973, citado por Leyba, 1994, p.52).

1.2.2 LA HIPÓTESIS DEL ORDEN NATURAL

Uno de los descubrimientos más sorprendentes en los estudios sobre la adquisición de lenguas es el de la adquisición de estructuras gramaticales con un orden predecible. Esto indica que el orden de adquisición de una primera lengua no es idéntico al orden de adquisición de una segunda lengua, sin embargo hay algunas similitudes.

También es cierto que este orden de adquisición no es el mismo para todos, ya que cada uno de los estudiantes de un idioma sigue un patrón diferente al aprender. También se reportó que, los niños que adquirían el inglés como primera lengua tendían a adquirir primero ciertos morfemas gramaticales o palabras funcionales. Por ejemplo, el indicador de progresivo “ing” en “He is playing baseball” y el indicador de plural “s” en “Two dogs”, mientras que el indicador de tercera persona en singular “s” en “He lives in New York” y el indicador de posesivo “s” en “John’s dog”, se adquieren después; y puede ser de seis meses a un año, después de haberse adquirido los primeros (Krashen,1981).

Asimismo Dulay reportó que los niños al adquirir el Inglés como segundo idioma, también seguían un orden natural de adquisición. Se puede decir que, en general los morfemas tienen el mismo orden relativo a la adquisición en primeras y segundas lenguas como por ejemplo: indicador de progresivo /ing/, plural /s/, pasado regular, pasado irregular, 3ª. persona singular /s/ e indicador de posesivo /'s/; mientras que el auxiliar en progresivo /am, is, are/ y verbo copulativo /To Be/

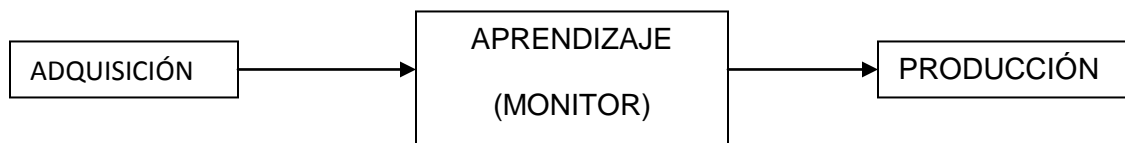
tienden a adquirirse primero en la adquisición de un segundo idioma y relativamente después en la adquisición del primer idioma (Dulay, 1977, citado por Burt, 1978, p. 95-98).

1.2.3 HIPÓTESIS MONITOR

La hipótesis Monitor establece la relación entre la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua. De éstas, la adquisición es mucho más importante, ya que es la responsable de la fluidez y de la habilidad para usar una segunda lengua con facilidad. El aprendizaje consciente no es del todo responsable de la fluidez pero tiene una sola función: el de poder ser usado como editor o monitor. Esto se indica en la figura 1.

FIGURA 1

Adquisición y aprendizaje en la producción de una segunda lengua



El aprendizaje consciente es usado para hacer correcciones y cambios en la producción, ya sea antes de hablar y escribir o inmediatamente después como en la autocorrección. Estudios revisados por Krashen sugieren que no es fácil usar el monitor eficientemente. Con el fin de usar la hipótesis monitor deben cumplirse tres condiciones, no del todo suficientes; esto quiere decir, que aun cuando éstas se cumplan, su uso no es una garantía de que se use el monitor adecuadamente. (Krashen, 1981).

Estas condiciones son:

- 1) El tiempo: Esta condición implica que para poder usar las reglas efectivamente, el estudiante de una segunda lengua necesita tiempo para hacerlo. Para la mayoría de la gente es muy difícil que en una conversación normal se tenga tiempo suficiente para consultar y poder usar las reglas. El sobre uso de reglas en una conversación puede llevar a causar problemas como el de dudar al hablar y el no poner atención a lo que la otra persona está diciendo.

- 2) Enfocarse a la forma: Para usar el monitor eficientemente el alumno debe enfocarse en la forma o pensar en la corrección.
- 3) Conocer la regla: La estructura de un idioma es un sistema extremadamente complejo, por lo que aun los mejores alumnos sólo pueden aprender una pequeña parte de todo el sistema de reglas al que están expuestos. Aún cuando el alumno tiene tiempo de escribir, posiblemente no use la gramática de manera consciente, ya que éste está más preocupado en lo que está expresando en lugar de cómo lo está expresando (Dulay, H. y Burt, M. 1978, p.177-192).

1.2.4 LA HIPÓTESIS DE INPUT O SUMINISTRO

De acuerdo con esta hipótesis el alumno adquiere un idioma al entender el mensaje suministrado que contiene estructuras que van más allá de su actual nivel de competencia. La fluidez, no se enseña directamente, pues emerge por sí sola. El acto de hablar que surge en etapas tempranas generalmente no contiene estructuras gramaticales claras.

Es importante señalar que el alumno adquiere las estructuras al entender los mensajes y no abocándose a la forma o el análisis del input o suministro. Esto lo logra al hacer uso del contexto, de la información extra-lingüística y del conocimiento que tenga del mundo. El contexto es dado a través del material audiovisual y la discusión de temas familiares o conocidos por los alumnos.

La hipótesis de input o suministro se opone a las aproximaciones en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Se cree que primero se aprenden las estructuras, luego se practican usándolas en la comunicación, y así es como se desarrolla la fluidez. Sin embargo, la hipótesis de input o suministro dice lo contrario, primero se va por el significado, y como resultado de éste se adquieren las estructuras. Es decir, el alumno debe adquirir la estructura no enfocándola en la estructura misma, sino al entender los mensajes que contienen la estructura nueva (Hatch, 1978, p.85).

Esta hipótesis también señala que no se debe enseñar a hablar directamente, ya que el habla emergerá por sí sola a su debido tiempo. La mejor forma de enseñar a hablar a un estudiante de un segundo idioma, de acuerdo con este punto de vista, es simplemente de proveer o suministrar mensajes comprensibles al alumno. El acto de hablar se dará cuando el alumno esté listo para hacerlo. Con

base a lo anterior, se puede decir que: 1) la hipótesis de suministro relaciona la adquisición y no el aprendizaje; 2) con la ayuda del contexto el alumno adquiere el idioma que contiene estructuras un poco más allá de su nivel actual de competencia.

1.2.5 LA HIPÓTESIS DEL FILTRO AFECTIVO

La hipótesis del filtro afectivo establece cómo los factores afectivos se relacionan con el proceso de adquisición de una segunda lengua. El concepto de filtro afectivo fue propuesto por Dulay y Burt y es congruente con el trabajo teórico realizado en el área de las variables afectivas y adquisición de un segundo idioma. Esta hipótesis tiene que ver con el “afecto”, que es el efecto de personalidad, la motivación, y otras variables afectivas en la adquisición de un segundo idioma. Las variables que a continuación se presentan están relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1982).

1. La ansiedad: Un nivel de ansiedad bajo se relaciona con una mejor adquisición de un segundo idioma.
2. La motivación: Un nivel de motivación alta se relaciona con una mejor adquisición de un segundo idioma.
3. La auto-estima: El alumno con mayor auto-estima y seguridad en sí mismo logra tener mayor éxito en la adquisición de un segundo idioma.

Se puede decir que los factores afectivos se relacionan más directamente con la adquisición subconsciente de un idioma que con el aprendizaje consciente. Y esto se debe a que las variables afectivas están más estrechamente relacionadas cuando se hace uso de pruebas comunicativas.

Existen algunos otros factores que están relacionados con la adquisición de una segunda lengua. Varios investigadores han encontrado una estrecha relación entre el éxito en la adquisición de una segunda lengua y la actitud de los alumnos. Oller, Hudson y Liu señalan que existen grandes asociaciones de significación entre la adquisición satisfactoria del segundo lenguaje y la actitud de los estudiantes. Y reportaron que la auto-estima positiva en el alumno está asociada con el desarrollo en la instrucción de otra lengua. (Oller, Hudson y Liu, 1977, citados por Pichún Seguel, 2001, p. 56). Asimismo Gardner y Lambert

encontraron una estrecha relación entre la motivación de los alumnos por aprender un segundo idioma y su actitud hacia el grupo que este idioma representa (Gardner y Lambert, citados por Pichún Seguel et al, 2001, p.56). Asimismo la edad del alumno es un factor importante asociado a la adquisición de un segundo idioma.

1.3 METODOLOGÍAS USADAS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A TRAVÉS DEL TIEMPO

Se sabe que la adquisición de la lengua materna en el niño se da cuando éste participa en una interacción comunicativa con los demás, y que el aprendizaje satisfactorio de una lengua extranjera en el adulto se asocia con el hecho de usar la lengua en situaciones comunicativas pertinentes, más que con la práctica de estructuras o la memorización de reglas.

A través del tiempo han surgido diversas metodologías que han enfocado la enseñanza de segundas lenguas de diferentes maneras. A continuación se mencionan algunas de ellas.

1.3.1 EL MÉTODO CLÁSICO

El método clásico que había sido utilizado en la enseñanza del griego y del latín cobró importancia en el siglo XVIII y fue adoptado después por instituciones educativas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este método concedía más importancia al aprendizaje de reglas gramaticales, a la memorización de largas listas de vocabulario y a la traducción de textos escritos que a la parte comunicativa de la lengua. Más tarde en el siglo XIX, el método clásico fue mejor conocido como el método de traducción gramatical cuyas características principales se mencionan a continuación:

- 1) Las clases se daban en la lengua materna, con poco uso activo de la lengua extranjera.
- 2) El vocabulario se presentaba en largas listas y de forma aislada.
- 3) La gramática daba reglas para ordenar las palabras y la instrucción se enfocaba en la forma y la flexión de las palabras.
- 4) Se daban largas explicaciones de puntos gramaticales.
- 5) La lectura de los clásicos se introducía tempranamente.
- 6) Se le daba poca atención a la pronunciación de las palabras.

- 7) Se le daba poca atención al contenido de los textos, los cuales eran tratados como análisis de ejercicios gramaticales.
- 8) Generalmente las técnicas utilizadas eran ejercicios de traducción de oraciones de la lengua extranjera a la lengua materna.

Con el uso de este método, el aprendizaje de un idioma extranjero era una tarea aburrida y tediosa.

Sin embargo, es fácil entender el por qué de la popularidad de este método por tanto tiempo. Ésta se debía en gran medida a que se requería muy poca habilidad o preparación por parte del maestro. Más aún, el tipo de pruebas utilizadas para evaluar las reglas gramaticales y traducciones eran fáciles de elaborar y podían ser evaluadas. Estas pruebas de ninguna manera intentaban evaluar las habilidades comunicativas, lo cual repercutía en la poca motivación por parte del alumno para ir más allá de analogías gramaticales y traducciones.

1.3.2 EL MÉTODO DE SERIES DE GOUIN

El método de Series de Gouin cobró gran importancia en la enseñanza de idiomas, ya que consistía en la enseñanza directa (sin traducción) y conceptual (sin explicación de reglas gramaticales) de series de oraciones relacionadas que eran fáciles de percibir por el alumno. Gouin tuvo éxito con su método porque la lengua extranjera se entendía fácilmente, se almacenaba, se reutilizaba y se relacionaba con la realidad. La premisa básica de este método era la misma que la del método Directo que surgió más tarde (Brown, 1994).

1.3.3. EL MÉTODO DIRECTO

El método Directo tuvo mucha popularidad en Europa a finales del siglo XIX logrando mayor popularidad cuando Charles Berlitz lo retomó y lo llamó Método Berlitz. Sin embargo, este método fue criticado por sus débiles fundamentos teóricos. Su éxito se debió más bien a la habilidad y personalidad del maestro que al método en sí.

Los principios en los que se fundamenta el método Berlitz se resumen a continuación:

- 1) La instrucción en el aula se hacía exclusivamente en la lengua meta.

- 2) Sólo se enseñaba el vocabulario y oraciones de uso común.
- 3) La habilidad de comunicación oral se construía cuidadosamente y en progresión ordenada en base al intercambio de preguntas y respuestas entre el maestro y alumnos en grupos pequeños y clases intensivas.
- 4) La gramática se enseñaba en forma inductiva.
- 5) Las nuevas estructuras se presentaban con un modelo y con la práctica.
- 6) El vocabulario concreto se enseñaba con la presentación de objetos y dibujos, y el vocabulario abstracto se enseñaba por medio de asociación de ideas.
- 7) Se le daba gran importancia a las habilidades auditivas y orales.
- 8) Se enfatizaba el uso correcto de la gramática y la pronunciación.

Tanto el Método de Series de Gouin como el Método Directo, se basaban en la forma natural de aprendizaje, es decir, enfatizaban que el aprendizaje de la lengua extranjera debía ser similar a la manera como el niño había adquirido su lengua materna. Por lo que hacían poco análisis gramatical descartando por completo la traducción entre ambos idiomas, y dando mayor importancia a ejercicios de interacción oral y al uso espontáneo de la lengua.

1.3.4 EL MÉTODO AUDIO-LINGUAL

Más tarde surgió el método audio-lingual el cual estaba firmemente respaldado por las teorías de la lingüística y la psicología. Por un lado, la corriente de los estructuralistas de los años cuarenta y cincuenta estaba comprometida en lo que ellos clamaban era un análisis descriptivo de varias lenguas; encontrando la aplicación directa de este análisis a la enseñanza de patrones lingüísticos. Por otro lado, los conductistas afirmaban que el origen estaba en la noción tradicional de asociación de ideas y en la teoría del reflejo condicionado de Pavlov. Esta idea estaba fuertemente arraigada a las técnicas y patrones de práctica del método audio-lingual. Se pretendía explicar toda clase de aprendizaje en términos de

eslabones estímulo=respuesta (E=R) que son científicamente observables, ya que se revelan en la conducta real. Los experimentos de Skinner sobre la importancia de la motivación y la necesidad de gratificar el esfuerzo satisfactorio para lograr una retroalimentación eficaz fueron de gran utilidad en el terreno del aprendizaje de idiomas. En los años cincuenta y sesenta, el conductismo se estableció como la corriente que ejerció mayor influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así, en un curso audio lingual la práctica se dirige hacia la formación de hábitos, la producción automática de secuencias de sonidos, estructuras gramaticales y no hacia el aprendizaje de reglas. Las estrategias para lograr este objetivo son: primero la repetición de una oración (modelo estructura), después la producción de oraciones parecidas, es decir, de la misma estructura pero con alguna palabra nueva según las indicaciones del maestro.

Al elogiar las oraciones adecuadas y rechazar las inadecuadas, el maestro refuerza los eslabones E=R correctos y excluye los incorrectos. Estos ejercicios de estructura (pattern drills) se emplean a veces junto con diálogos que contienen modelos de estructura y el vocabulario que se quiere enseñar. En realidad, con el uso de diálogos esta teoría se concentra más en el eslabón E=R entre un enunciado o palabra y su contexto de uso (método estructural situacional).

Las características primordiales de este método son presentadas a continuación:

- 1) El material nuevo era presentado en forma de diálogo.
- 2) Había una dependencia en la mímica y en la memorización de frases.
- 3) Las estructuras estaban secuenciadas bajo un análisis contrastable y se enseñaban al mismo tiempo.
- 4) Los patrones estructurales se enseñaban en patrones repetitivos.
- 5) Había poco o nada de explicación gramatical y ésta se enseñaba por analogías inductivas.
- 6) El vocabulario se limitaba estrictamente a ser aprendido en contexto.
- 7) Se utilizaban mucho, las cintas, el laboratorio de idiomas y material de apoyo visual.

- 8) Se le daba gran importancia a la pronunciación.
- 9) Se permitía muy poco el uso de la lengua nativa por parte del maestro.
- 10) Las respuestas acertadas se reforzaban inmediatamente de manera positiva.
- 11) Se hacía un gran esfuerzo para que el alumno produjera oraciones sin errores.
- 12) Existía la tendencia de manipular la lengua y se le daba poca importancia al contenido.

Por éstas y varias razones más el método audio-lingual tuvo mucha popularidad por varios años y aún hoy en día se han encontrado adaptaciones de este método a metodologías contemporáneas.

1.3.5 TEORÍA COGNOSCITIVA O MENTALISTA

La **teoría cognoscitiva** también conocida como **Mentalista**, ha sido llevada al terreno del aprendizaje y el uso de las lenguas por Noam Chomsky y sus seguidores. En términos generales, esta teoría se orientaba más hacia las ideas que a los mecanismos de asociación, y se oponía al conductismo debido a que los mentalistas encontraban graves limitaciones en la explicación mecánica que el conductismo daba a toda la conducta humana y a todos los procesos mentales.

En lugar de la formación de hábitos, los mentalistas proponían una capacidad lingüística innata, dispositivo para la adquisición de lenguas, que procesa los datos lingüísticos del medio ambiente para producir una gramática en términos de reglas.

La mayor parte de la evidencia sugiere que los ejercicios de estructura presentados en contexto promueven el aprendizaje de reglas mentales y de vocabulario nuevo, mucho mejor que la presentación de reglas gramaticales explícitas y de palabras aisladas.

1.3.6 EL MÉTODO NATURAL

El método Natural está basado en la premisa de que el vocabulario es adquirido a través de un mensaje comprensible, por lo que las palabras nuevas son adquiridas por el alumno cuando las escucha en frases u oraciones que son comprensibles. Las actividades para lograr la adquisición en el salón de clase están dirigidas hacia una comprensión continua de nuevos elementos léxicos en un contexto comunicativo. A través de este tipo de actividades el punto central está en el entendimiento de mensajes, así como en la adquisición efectiva que puede promover el uso de ciertas estructuras gramaticales.

La meta del método Natural es la de proveer suficiente vocabulario para permitir el uso del idioma fuera del salón de clases y de colocar al alumno en la posición de continuar con la adquisición de un segundo idioma. El lograr esta meta promueve el reconocimiento sustancial de vocabulario y una extensa producción del mismo, con el fin de que alumno pueda participar en una gran variedad de situaciones comunicativas interpersonales.

Dada la importancia que tiene la utilización de este tipo de ejercicios para promover el aprendizaje de vocabulario nuevo, en el siguiente apartado se abordan algunos de los enfoques y estrategias que apoyan la presentación de vocabulario en contexto.

1.4 ALGUNOS ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Se sabe que el vocabulario es esencial para lograr la comunicación y la falta de éste conlleva a sentimientos de inseguridad en el alumno. El estudiante de una segunda lengua debe adquirir el vocabulario de acuerdo a su nivel de aprendizaje y el que mejor convenga a sus necesidades de comunicación.

Cabe mencionar que al organizar el aprendizaje escolar relativo a la adquisición de vocabulario nuevo por parte del alumno, es conveniente que el maestro considere que la adquisición de vocabulario de una segunda lengua (L2) no es un proceso lineal sino ramificado. Las palabras no se aprenden en pequeños paquetes en forma aislada sino asociativamente. Esta adquisición por parte del alumno no es un proceso impersonal sino personal, ya que las asociaciones y la connotación de las palabras dependen de la propia experiencia pasada y presente

del alumno. La adquisición no es un proceso aislado sino social, es decir, el alumno al adquirir e internalizar el significado de las palabras debe lograr transferirlas a otros contextos y compartirlas con los demás. Con base en lo anterior, se puede decir que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso social multivariado y asociativo (Morgan, 1979).

Un aspecto importante que debe tomarse en cuenta con relación al vocabulario activo y pasivo es la diferencia que existe entre ambos. La mayoría de los estudiantes tienen la capacidad para reconocer más vocabulario activo, llamado así porque es el utilizado activamente en conversaciones de la vida diaria; y el pasivo, aunque necesario para la comprensión de la lengua extranjera, no es esencial para lograr la comunicación efectiva.

La mayoría de los textos no marcan esta diferencia y generalmente dan por hecho que el estudiante debe tener la capacidad para producir todo el vocabulario que es presentado por el maestro. Sin embargo, sería conveniente que tanto maestros como alumnos se aboquen a la enseñanza y al aprendizaje del vocabulario mínimo necesario para lograr la comunicación en la lengua extranjera; mismo que puede ser presentado y adquirido a través del uso del contexto.

Para algunos autores, el aprendizaje de cada palabra acarrea una serie de posibles relaciones, por lo que una palabra aprendida fuera de contexto es una tarea obsoleta y a la vez es tiempo perdido tanto para el maestro como para el alumno. Hacen hincapié en la presentación de vocabulario nuevo en los contextos reales en los que puede usarse, con el fin de que los alumnos aprendan su uso (Rivers Wilga, 1968).

Generalmente se tiende a menospreciar la importancia que tiene el vocabulario en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que se le da mayor importancia a la enseñanza de la gramática y de la fonética. Esto se debe en gran parte al hecho de que el léxico de cada individuo no puede definirse claramente ya que depende de sus necesidades y de su propia experiencia. Sin embargo, sin el vocabulario se carecería de elementos cargados de significado, por lo que la adquisición del mismo, por parte del alumno debería ser considerado como una parte integral de su aprendizaje.

En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, se ha reconocido que el aprendizaje de vocabulario no es un simple proceso de memorización de significados o equivalencias en la lengua materna. Las palabras son organizadas y

usadas dentro de cadenas asociativas particulares, y dichas cadenas forman el contexto o patrón de significados de una lengua en particular. El conocimiento de las relaciones entre las palabras es de vital importancia no sólo para aprender el significado de las mismas sino también para desarrollar la habilidad de poder usarlas adecuadamente en diferentes contextos (Broughton, 1978).

En la mayoría de los casos la presentación del vocabulario a manera de listas fuera de todo contexto, satura al alumno y no le permiten adquirirlo con el fin de poder utilizarlo posteriormente, ya que su estudio se reduce tan sólo a la memorización del mismo.

De hecho la presentación del vocabulario es considerado como un proceso continuo que va de acuerdo a las necesidades de los alumnos para lograr la comunicación, por lo que el vocabulario nuevo debe presentarse en contexto y debe introducirse en estructuras conocidas por el alumno. De esta forma el alumno podrá asociar las palabras aprendidas con las situaciones en las cuales normalmente son utilizadas, y de esta forma transferir, en forma positiva, su uso a contextos nuevos (Finocchiaro, 1974). Al lograrse la transferencia por parte del alumno se internaliza el vocabulario, es decir, se logra la comprensión y la producción de palabras dentro de patrones comunicativos (Brown, 1994).

Existen algunas otras técnicas, que desarrollan en el alumno estrategias para determinar o conocer el significado de las palabras. A continuación se mencionan los objetivos del uso de estas técnicas (Kruse, 1987).

- 1) Técnicas que desarrollan la habilidad lectora del estudiante de una lengua extranjera a través del conocimiento del vocabulario.
- 2) Técnicas que desarrollan en el alumno la habilidad para la formación de palabras.
- 3) Técnicas que desarrollan en el alumno la habilidad de deducir el significado de las palabras en contexto.

Estudios sobre la adquisición de vocabulario de lenguas extranjeras por parte del alumno, conceden gran importancia al aprendizaje del mismo en contexto. Estos estudios mencionan el uso de técnicas que desarrollan en el alumno la habilidad de deducción del significado de las palabras a través del contexto. Esta deducción se logra gracias a la comprensión previa del contexto (Gairns, 1990). Una vez que el alumno tiene la habilidad de deducir el significado de las palabras de esta forma, puede aproximarse a textos más extensos cuyos contextos deben ser

comprendidos con anterioridad para lograr deducir el significado de muchas palabras nuevas en un solo texto.

1.4.1 EL MÉTODO NATURAL Y LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO DE UNA SEGUNDA LENGUA

Como se mencionó, existen algunos otros factores que están relacionados con la adquisición de una segunda lengua. Varios investigadores han encontrado una estrecha relación entre el éxito en la adquisición de una segunda lengua y la actitud de los alumnos. Algunos de ellos reportaron que la autoestima positiva en el alumno está asociada con el desarrollo en la instrucción de otra lengua. Algunos otros reportaron, que hay una estrecha relación entre la motivación de los alumnos por aprender un segundo idioma y su actitud hacia el grupo que este idioma representa.

Algunos estudios realizados por Krashen demuestran que los alumnos adquieren un segundo idioma, si el vocabulario es presentado en contexto. Esto es, que los alumnos aprenden el vocabulario si ellos pueden relacionarlo con algún concepto tangible, una actividad o una figura. De ahí la importancia que se le debe de dar al vocabulario en la enseñanza de un segundo idioma (Krashen, 1983).

De acuerdo con él, se debe proveer al alumno de mensajes comprensibles, enfocados en temas interesantes, en lugar de estructuras gramaticales. Y no debe forzarse la producción oral temprana.

Existen algunas otras metodologías cuyos criterios, en cuanto a la adquisición de un segundo idioma, son similares. Estas metodologías también son llamadas comunicativas y son las más apropiadas para el nivel de primaria y secundaria. Entre otras, podemos mencionar al método Natural.

Krashen y Terrel presentan cuatro principios en los que se basa el método Natural en la adquisición de un segundo idioma. 1) El primero de ellos, indica que la comprensión precede a la producción, la cual conlleva a diferentes actitudes del maestro. El maestro siempre debe usar la lengua extranjera en el salón de clases, debe enfocarse en un tema de interés para los alumnos y ayudarlos a la comprensión del mismo. 2) El segundo principio es que la producción emerge en etapas que van de respuestas no verbales a discursos complejos. Los alumnos comienzan a hablar cuando están listos para hacerlo y los errores en el habla no

se corrigen a menos que éstos interfieran con la comunicación. 3) El tercer principio, es que el currículo consiste en metas comunicativas. Diversos temas de interés y no estructuras gramaticales son los que deben conformar el currículo.

4) El cuarto principio se refiere, a que las actividades llevadas a cabo en el salón de clases deben disminuir la ansiedad, y una baja o disminución en el filtro afectivo de los alumnos. El maestro puede lograr esto, al establecer relaciones amistosas con y entre los alumnos, además de mantener la armonía en el salón de clases. (Krashen y Terrel, 1983).

Para el método Natural, el desarrollo en la adquisición de un idioma consta de tres etapas:

- 1) Etapa de pre-producción o comprensión,
- 2) Etapa de la producción temprana y
- 3) Etapa del surgimiento del habla.

Las actividades no son necesariamente formadoras de palabras, por lo que la atención del alumno no está en el aprendizaje de vocabulario sino en el entendimiento de mensajes para lograr la comunicación.

Con base en diversos estudios relacionados con la memoria a corto y a largo plazo, se ha comprobado que los ejercicios de memorización y patrones de sustitución de vocabulario no permiten la adquisición del mismo, ya que al no promover la retroalimentación del material memorizado, éste no logra almacenarse en la memoria permanente del alumno. Por lo que, la adquisición de vocabulario con una retención a largo plazo sólo ocurre cuando se expone al alumno a situaciones significativas en las que se lleva a cabo una comunicación real.

1.4.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La teoría del aprendizaje significativo fue desarrollada por el psicólogo cognitivo Ausubel. Según dicha teoría, para aprender un concepto nuevo, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca éste, que actúa como material de fondo para la nueva información (Ausubel, 1968).

De acuerdo con esta teoría, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos,

pero es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está enseñando.

Tomando en cuenta que cada uno de nosotros es diferente y que procesamos la información de manera diferente, es deseable que lo que se enseña tenga una secuencia lógica y se relacione con las características de la edad, de los intereses y de los medios en los que se desarrolla el que aprende, para que este nuevo conocimiento lo relacione con lo que ya sabe y conoce; de esta manera los nuevos aprendizajes cobran sentido para el alumno logrando que el aprendizaje lo internalice y trascienda más allá del salón de clases.

Es importante señalar algunas ventajas del aprendizaje significativo:

- 1) Produce una retención más duradera de la información.
- 2) Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos; ya que al estar claros en la estructura cognitiva del alumno se facilita la retención del nuevo contenido.
- 3) La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- 4) Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- 5) Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del alumno.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo es necesario indagar qué conocimientos tiene el alumno antes de empezar cualquier programa, y es a partir de lo que el alumno conoce que se debe diseñar el programa, debido a que éste debe adaptarse al conocimiento inicial que tiene el alumno. (Ausubel, 1963)

El aprendizaje significativo se puede clasificar en tres tipos:

- 1) De representaciones
- 2) De conceptos
- 3) De proposiciones

A continuación se definirán cada uno de ellos:

El aprendizaje de representaciones es el más elemental de los aprendizajes del cual dependen todos los demás, se basa fundamentalmente en la atribución de significados a los símbolos. Ausubel plantea que ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes.

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra “pelota” ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él. No se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

El aprendizaje de conceptos, es en cierto modo, también un aprendizaje de representaciones, con la diferencia fundamental que ya no se trata de la simple asociación símbolo-objeto, sino símbolo-atributos genéricos. En este tipo de aprendizaje el sujeto abstrae de la realidad objetiva aquellos atributos comunes a los objetos que les hace pertenecer a una cierta clase. Ausubel define a los conceptos como objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o modelo aceptado.

Los conceptos son adquiridos a través de los procesos de formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo pelota se puede decir, que el niño adquiere el significado genérico de la palabra “pelota”, ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural “pelota”, en este caso, se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de “pelota” a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva, por ello el

niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una “pelota”, cuando vea otras en cualquier momento.

El aprendizaje de las proposiciones. Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de las proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego éstas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva de actitud e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

Características del aprendizaje significativo definidas por Ontoria (1996).

- 1) La nueva información se coloca de forma sustantiva no arbitraria en la estructura cognitiva del alumno.
- 2) Hay una intencionalidad por relacionar los nuevos conocimientos con los de nivel superior, ya existentes en el alumno.
- 3) Se relaciona con la experiencia, con hechos u objetos.
- 4) Hay una implicación afectiva al establecer esta relación, ya que muestra una disposición positiva ante el aprendizaje.

En relación a la enseñanza de segundas lenguas se puede decir que, no obstante la importancia que se le debe dar al vocabulario en la adquisición de un idioma, en años recientes la enseñanza de éste no había recibido el reconocimiento e importancia que se merece.

En el aula tradicional, largas listas de vocabulario cubrían el pizarrón y el alumno pocas veces tenía la oportunidad de utilizarlo y practicarlo. Gran parte del tiempo asignado a la enseñanza de una segunda lengua (2L) se perdía tratando de explicar su significado.

En una situación escolar en donde el tiempo asignado es limitado, entran en conflicto los intereses de los alumnos además de las restricciones impuestas por las demandas curriculares. El alumno debe adquirir el vocabulario adecuado a su nivel de aprendizaje y el que mejor cubra sus necesidades de comunicación (aprendizaje centrado en el alumno). Es pues esencial dar al alumno una gran variedad de oportunidades para usarlo y practicarlo.

Es importante mencionar en este punto que el enfoque comunicativo favoreció en sus orígenes la enseñanza implícita del vocabulario fundamentalmente por medio de técnicas de inferencia de vocabulario en contexto. Inferir el significado de palabras desconocidas en base a su contexto mediante el uso de métodos y estrategias de lectura de comprensión. Ésta debe ser la meta o el propósito de la actividad, de esta forma el maestro motiva la adquisición del vocabulario sin que el alumno se dé cuenta de ello.

Diversos estudios indican que los ejercicios de memorización y patrones de sustitución de vocabulario no permiten la adquisición del mismo, ya que no logran almacenarse en la memoria permanente del alumno.

La adquisición de vocabulario con una retención a largo plazo sólo ocurre cuando se expone al alumno a **situaciones significativas** en las que se lleva a cabo una comunicación real.

Un aprendizaje se dice significativo cuando una nueva información (concepto, idea, proposición, modelo matemático) adquiere significados para el aprendiz a través de una especie de anclaje en aspectos relevantes de la estructura cognitiva preexistente del individuo, o sea conceptos, ideas, proposiciones ya existentes en su estructura de conocimientos o de significados con determinado grado de claridad, estabilidad y diferenciación (Ausubel-Novak-Hanesian, 1983).

Las estructuras cognitivas son relaciones abstractas de información, que hace el individuo en su mente, en forma de proposiciones. En el aprendizaje de proposiciones no se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados sino de ideas que resultan de una combinación lógica de términos en una sentencia. El aprendizaje de las proposiciones no tendrá lugar a menos que los conceptos que en ella están incluidos, hayan sido aprendidos previamente; de allí que los aprendizajes de representaciones y de conceptos son básicos para un

aprendizaje de proposiciones. Estas proposiciones se convierten en una estructura cognitiva cuando el individuo es capaz de representarlas en su mente.

Tomando en cuenta los principios en los que se basa el método Natural así como la importancia que le concede a la adquisición de vocabulario al exponer al alumno a situaciones significativas que lo lleven a comunicarse de una manera real y efectiva, es que decidí buscar una manera a través de la cual los estudiantes de una segunda lengua pudieran reconocer y entender elementos lingüísticos nuevos; así como poder producirlos, utilizarlos y poder transferirlos a contextos nuevos y diferentes.

Es un hecho que el alumno, al contacto con las exigencias de adaptación al medio bilingüe, utilizará con mayor frecuencia las conductas que le han demostrado ser eficaces en su idioma; repeticiones, generalizaciones y/o descomposición en elementos más sencillos para así realizar una mejor adaptación a cada caso particular.

En el aula bilingüe se debe estar consciente de los factores emocionales y físicos que afectan el aprendizaje significativo de un segundo idioma; resaltando los siguientes puntos:

- 1) Procurar un ambiente seguro de aprendizaje para sus estudiantes.
- 2) Utilizar la metodología de aprendizaje de colaboración con frecuencia.
- 3) Ofrecer contenidos temáticos significativos con opciones de evaluación y aprendizaje.
- 4) Proveer retroalimentación inmediata para todas las actividades.

Por ello se propone enfatizar en el aula bilingüe el modelo de aprendizaje como un proceso social constructivista (el constructivismo se nutre de aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: como el enfoque psicogenético piagetiano y la teoría de los esquemas cognitivos entre otros), en donde las percepciones individuales de la realidad ocurren simultáneamente y proveen la construcción de bloques del conocimiento lingüístico (Ausubel-Novak-Hanesian,1983). En particular, en este proyecto se propone que el alumno pueda integrar nuevos conocimientos de manera significativa si:

- 1) Se asegura que en la construcción de aprendizaje significativo sea presentando el material nuevo de manera gráfica, utilizando imágenes o dibujos del material, tratando de evitar la traducción.
- 2) Asimila lo que se pretende aprender a un esquema preexistente utilizando la lengua que se está aprendiendo y empleando su lengua primaria sólo cuando sea necesario. Lo anterior se lleva a cabo ya sea como asimilación automática y, a veces, inconsciente (fenómenos familiares y/o cotidianos) o bien, como asimilación condicionada (adquisiciones menos familiares o nuevas).
- 3) Elabora esquemas nuevos ante situaciones totalmente extrañas (utilizando la lengua nueva).
- 4) Realiza el aprendizaje significativo por sí mismo bajo intensa actividad de carácter constructivista.
- 5) En el aula bilingüe se utilizan materiales de naturaleza general que proporcionen un marco de referencia (lo que el alumno ya conoce en su lengua materna) y el tema a presentar sea potencialmente significativo (relativo a la cultura del alumno).

En este punto es importante señalar que el profesor debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las estrategias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad. Los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y familiares, sus experiencias previas y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente se convierte sólo en el mediador entre el conocimiento y los alumnos, por lo que, basándose en el conocimiento que tiene de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, debe diseñar, seleccionar y organizar estrategias de enseñanza que otorguen sentido a los contenidos presentados y estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. Las estrategias se deben adecuar a los alumnos de tal manera que se hallen dispuestos y motivados a aprender.

1.4.3 MAPAS CONCEPTUALES Y MENTALES: SIMILITUDES, DIFERENCIAS Y TEORÍAS QUE APOYAN SU USO

El concepto de **mapa conceptual**, se desarrolló a partir de la década de los sesenta en el Departamento de Educación de la Universidad de Cornell, en los Estados Unidos y surge como una propuesta liderada por Joseph D. Novak.

El origen y uso de los mapas conceptuales está unido a la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1963,1968), que plantea que el aprendizaje se caracteriza por la interacción entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprende. Comienza con la observación y el reconocimiento de eventos u objetos a través de conceptos entrelazados que el individuo domina. Adquiere significado cuando de manera deliberada, el individuo conecta nueva información (concepto, idea o proposición) con aspectos relevantes de su estructura cognitiva preexistente y los asimila como un esquema mental en la memoria a largo plazo. De acuerdo a Ausubel la estructura cognitiva se puede describir como un conjunto de conceptos, organizado de forma jerárquica, que representa el conocimiento y las experiencias acumuladas del individuo. (Novak, Gowin, 1984,1988).

Desde esta perspectiva, los mapas conceptuales son una herramienta cognitiva que potencia estrategias de aprendizaje como la comprensión, la organización y la elaboración de una temática específica. Pero lo fundamental de un mapa conceptual no está solo en el producto final, sino, sobre todo en la actividad que se genera al construirlo. Este construir y reconstruir activa y desarrolla el pensamiento reflexivo y facilita profundizar en la comprensión significativa del tema, exigiendo un estudio eminentemente activo y cuidadoso.

La comprensión significativa que se va logrando al construir mapas conceptuales es una estrategia de aprendizaje que lleva también a procesos de tipo meta cognitivo porque cuando se comprende el proceso de producción del conocimiento a través de las relaciones cruzadas que se establecen entre los conceptos, el intercambio de significados y el cooperar con otros, se promueve la apropiación y el uso de herramientas cognitivas y habilidades para la propia valoración y autoevaluación del proceso de aprendizaje.

Beltrán Llera muestra desde qué enfoque y por qué promover las estrategias de aprendizaje, este término que fue propuesto por McKeachie entre 1974 y 1986 y

resultó del interés en trabajar el aprendizaje desde un enfoque cognitivo, sustituyendo el esquema estímulo-respuesta por un enfoque de procesamiento de la información, centrado “en las interacciones entre las características de los estudiantes interpretadas como procesos dinámicos y las características de la instrucción”. Entre los factores que influyen en el planteamiento de las estrategias de aprendizaje, está aquel que parte de la concepción del aprendizaje que concibe al sujeto que aprende como un ser activo que construye sus propios conocimientos, y como tal, aplica cada vez mejor sus habilidades intelectuales a los contenidos de aprendizaje. (Beltrán, 1997).

La clasificación de las estrategias de aprendizaje que propone Beltrán permite formular las actividades de aprendizaje en un plan de acción que realiza el que aprende.

Fig. 2 Las estrategias socio afectivas



(Beltrán Llera, 1997)

Fig. 3 Las estrategias cognitivas y meta cognitivas



(Beltrán Llera, 1997)

En la clasificación que propone Beltrán los mapas conceptuales se consideran como una técnica que sirve a procesos de selección y organización, pero la teoría del aprendizaje significativo que fundamenta el uso del mapeo conceptual y la actividad que se genera al construirlos, los convierte en una estrategia socioafectiva que requiere la decisión, la voluntad y la disposición del sujeto para aprender significativamente, esto es, una alta implicación del sujeto que aprende con relación a sus procesos de pensamiento, a sus motivaciones internas y a la disposición para crear y establecer relaciones significativas para comprender, interpretar y transformar su entorno.

Por tanto, la intervención sobre la estructura cognitiva, a partir de las relaciones conceptuales entre los conocimientos nuevos con los previos involucra el intercambio de significados y por ende requiere el conocimiento del proceso de autoformación bajo la premisa de que todos somos aprendices.

El aprendiz que tiene conciencia y regula diversas estrategias de aprendizaje, puede tomar las decisiones adecuadas en un determinado momento del proceso, porque conoce cómo y para qué aprende, esto es, domina procesos meta cognitivos.

Los **mapas conceptuales** aparecen en el ámbito de la didáctica de las disciplinas científicas en 1984. Novak propone el uso de una herramienta que llama “**concept map**” y que define como “un dispositivo esquemático que representa un conjunto

de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones”. Los presenta como “estrategia”, “método” y “recurso esquemático” y según él poseen tres elementos fundamentales que son: concepto, palabras de enlace y proposición. Los que se definen de la siguiente manera:

Concepto: Un concepto es un evento o un objeto que con regularidad se denomina con un nombre o etiqueta.

Palabras de enlace: Son todas las palabras que no sean concepto y que se utilizan para relacionar estos y así armar una proposición.

Proposición: Dos o más conceptos ligados por palabras enlace en una unidad semántica.

Los **mapas conceptuales** son una estrategia de aprendizaje dentro del constructivismo que produce aprendizajes significativos al relacionar los conceptos. Se caracterizan por su simplificación, jerarquización e impacto visual. Nos sirven como una forma de llevar a cabo un seguimiento de las relaciones que están estableciendo con respecto al tema y, asimismo, del manejo pertinente de los conceptos y del vocabulario específico de la materia. En cuanto a la metodología, podemos partir de lo mencionado con anterioridad comenzando con la indagación y trabajo sobre las ideas previas que el alumno trae, como parte de su experiencia; que son parte de él. Luego de realizado este trabajo se puede comenzar con la construcción de los conceptos.

Los **mapas conceptuales**, pueden ser de acuerdo con la forma en que se establezcan las relaciones:

- . Jerárquicos
- . Tipo araña
- . Algorítmicos
- . Sistémicos
- . Espaciales

Los mapas **jerárquicos** son aquellos donde se establece una jerarquía de conceptos iniciando desde lo general a lo particular. Constan de un concepto general que se ubica en la parte de arriba, desprendiéndose hacia abajo los de menor jerarquía. Los primeros conceptos son los llamados principales o primarios, los segundos secundarios, y los terceros terciarios, si de estos se derivan otros conceptos serían cuaternarios.

En los mapas **spider o de araña** no existe esta jerarquía de conceptos sino que más bien las relaciones que se establecen entre los conceptos simulan una tela de araña.

Los **algorítmicos** son aquellos mapas que representan una sucesión lógica entre los conceptos, su nombre viene de la definición de algoritmo que plantea que un algoritmo es una secuencia o sucesión lógica de pasos, finita y bien para resolver un problema.

Los **sistémicos** y los **espaciales** tienen representaciones más complejas, que van desde un enfoque sistémico del conocimiento hasta la representación en tres dimensiones.

El hecho de que se hable de varios tipos de mapas de acuerdo con su representación no quiere decir que cada mapa que se haga tiene que ser un tipo específico sino que puede ser y debe ser de varias variantes de representación del conocimiento.

Fig. 4 Mapa conceptual jerárquico: Comer



El **mapa conceptual** concuerda con un modelo de educación:

- 1) Centrado en el alumno y no en el profesor.
- 2) Que atienda al desarrollo de destrezas y no se conforme sólo con la repetición memorística de la información por parte del alumno.
- 3) Que pretenda el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, no solamente las intelectuales.

¿Pero cuál es la relación que hay entre los mapas conceptuales y el aprendizaje significativo? Los mapas conceptuales son herramientas muy eficaces para lograr el aprendizaje significativo; sin embargo, cabe destacar que ellos por si solos no logran este propósito.

Para lograr el aprendizaje significativo es necesario emplear métodos y concepciones de aprendizaje que pongan en un papel protagónico al estudiante y al profesor en la función de conducir, orientar, guiar el aprendizaje a través de métodos que activen al estudiante y lo estimulen hacia la búsqueda del conocimiento.

El papel de los **mapas conceptuales** está centrado en dos preceptos:

- a) Presentarle la información al estudiante de forma más organizada, con un referente gráfico, respondiendo a estructuras cognitivas desarrolladas por profesores y expertos en una rama del conocimiento, que respondan a su vez a los intereses y a las estructuras cognitivas desarrolladas por los estudiantes anteriormente.
- b) Es la consecución del trabajo colaborativo entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, de forma tal que los estudiantes van construyendo su conocimiento a partir no sólo de sus percepciones sino de las percepciones de los demás estudiantes, llevando esto a que el profesor pueda evaluar lo que el estudiante ha aprendido.

Los **mapas conceptuales** le proporcionan al estudiante el referente gráfico idóneo para facilitarles la construcción del conocimiento a partir de relacionar las estructuras cognitivas que él ha desarrollado con las que han desarrollado otras personas.

Según plantean algunos expertos en psicología, los mapas conceptuales permiten utilizar ambos hemisferios del cerebro, ya que el proceso de organización y

representación espacial, así como la inteligencia-emotivo-intuitiva es propia del hemisferio derecho; y la lecto-escritura, el análisis léxico-conceptual, el raciocinio abstracto y las matemáticas, del hemisferio izquierdo. De esta forma se complementan los procesos de pensamiento abstracto y los psicomotrices.

Los **mapas conceptuales** contribuyen al aprendizaje porque representan una técnica de estudio que permite, según Ontoria (1993):

1. Dirigir la atención sobre un reducido número de conceptos e ideas importantes sobre las cuales enfocar la concentración permitiendo que sean recordados más fácilmente.
2. Resumir esquemáticamente lo que se ha aprendido.
3. Organizar los conceptos jerárquicamente facilitando el aprendizaje significativo, al englobar los nuevos conceptos bajo otros conceptos más amplios.
4. Organizar y comprender la lectura en un contexto más amplio.
5. Mayor creatividad en el estudio y menor distracción.
6. Una mayor comprensión al favorecer la lectura crítica del tema que se presenta para el estudio.

Sin lugar a dudas la lengua primaria del sujeto juega un papel importante en el aprendizaje significativo y en particular, cuando se requiere reconocer eventos y objetos a través de conceptos previamente adquiridos.

Por todo lo anterior, podemos decir que los mapas conceptuales son una herramienta para que el alumno bilingüe integre conocimientos de manera significativa.

Por otro lado, los **mapas mentales** pueden ubicarse dentro de una concepción global y holística de la educación, y a su vez, de una educación integral. Utiliza técnicas y estrategias facilitadas por los nuevos descubrimientos sobre las estructuras cerebrales y sobre las facultades holísticas del cerebro.

Esta técnica ha sido diseñada, desarrollada y aplicada por Tony Buzan, un científico inglés, quien a partir de los descubrimientos de Roger Sperry sobre el cerebro dividido (hemisferio izquierdo y hemisferio derecho), quiso demostrar que la capacidad de aprender es ilimitada. Con base en ella, estos mapas mentales permiten el trabajo en forma organizada, holística, creativa, espontánea y simple,

a través de conexiones entre los pensamientos, las imágenes, los colores, las palabras y los números.

Los **mapas mentales** estimulan el pensamiento y las acciones de naturaleza creativa; permiten una visión general de los problemas; facilitan el hallazgo de la mejor solución; en suma, permiten a quienes los utilizan dejar de ser simples receptores de información, cambiar esa actitud pasiva e incluso conformista.

Tony Buzan considera que son un instrumento que permite tomar notas en forma más efectiva que por los métodos tradicionales y que son, también, una herramienta para desarrollar aptitudes de pensamiento en el aprendizaje. (Buzan, 1996, p.67).

Nuestro cerebro posee una capacidad casi ilimitada para la producción de ideas, y por lo tanto, funciona mejor cuando dejamos que esas ideas fluyan libremente. Es por eso que el diseño de los **mapas mentales** permite a la mente creativa expandirse mediante una estructura ordenada de pensamientos interconectados. Utilizándolos podemos trabajar simultáneamente con los dos modos de pensamiento, lineal y espacial, y sacarle el máximo provecho a nuestro potencial cerebral.

Los **mapas mentales** nos permiten utilizar el cerebro globalmente. Así lo expresa Tony Buzan, quien nos dice que cada bit de información que accede al cerebro (sensación, recuerdo, palabra, número, código, línea, color, imagen etc.) se puede representar como una esfera central de la cual irradian decenas, centenas y miles de enlaces. Cada eslabón representa una asociación y cada asociación tiene su propia e infinita red de vínculos y conexiones. Buzan considera que toda información que tiene acceso al cerebro, puede ser representada desde el centro y desde allí puede expandirse, asociarse y conectarse con otros patrones, para ayudar a la memoria en un sistema creciente, entrelazado y ordenado, para procesar y almacenar información. Por lo tanto, el mapa mental para Buzan es una expresión del pensamiento irradiante y por tanto una expresión natural de la mente humana.

Los **mapas mentales** son una representación gráfica de un proceso holístico en su concepción y percepción, que facilitan el recuerdo, la toma de notas y los repasos efectivos. Constan de un diagrama que se utiliza para representar las palabras, ideas, tareas u otros conceptos que derivan de una palabra clave o de

una idea central que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro. Se puede aplicar a todos los aspectos de la vida.

Es una técnica innovadora, que se ha convertido en una herramienta para el aprendizaje, la cual permite que la persona que la use pueda trabajar con todo el cerebro, permite estimular el aprendizaje no memorístico, ya que trabaja por medio de una cadena de asociaciones, ampliando teorías y conceptos gracias a una visión general del tema; explorando la información en forma creativa, resumiendo los conceptos básicos y las ideas propias, profundizando en los más mínimos detalles, aplicando varias estrategias para ser consultado una y otra vez en la búsqueda de un aprendizaje efectivo, facilitando el estímulo, la creatividad, el pensamiento analítico y la práctica. Involucra el aprovechamiento de todas las inteligencias; recoge una gran cantidad de información; permite flexibilidad de pensamiento en forma global, así como el trabajo individual y en equipo.

La naturaleza de los **mapas mentales** está íntimamente relacionada con el funcionamiento multimodal y multidimensional de la mente humana. Por lo tanto, resultan útiles para cualquier actividad en la cual intervengan la memoria, la planificación y la creatividad.

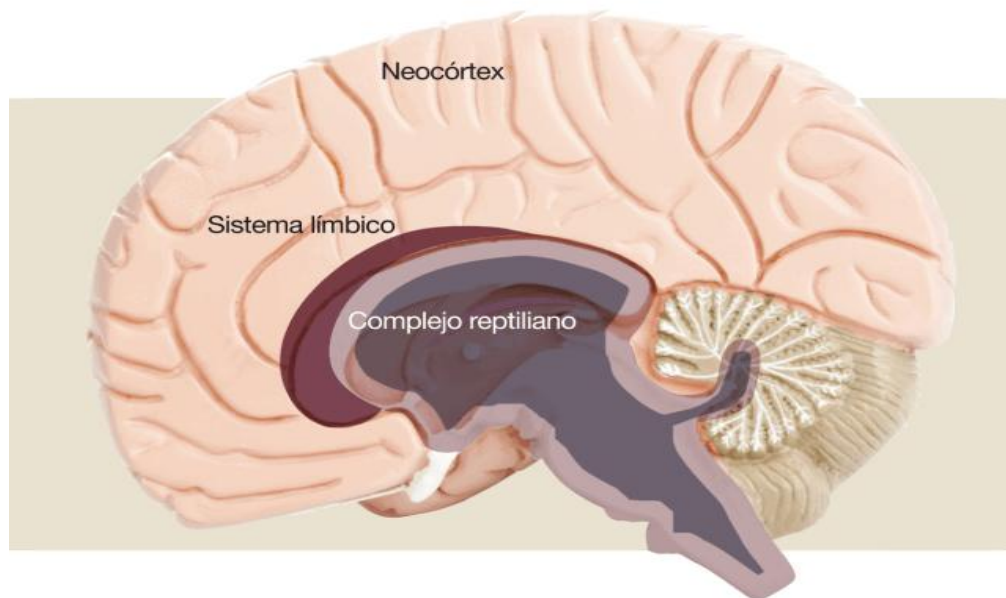
Al respecto, Montes (1996) propone que para trabajar con todo el cerebro, a través de **mapas mentales** es necesario organizarse de la siguiente forma:

- a) Con el **hemisferio izquierdo**, se ordena toda la información que se necesita, se investiga sobre el tema que se va a estudiar, se prepara el material como: hojas en blanco, crayolas, marcadores, lápices, reglas, libros, apuntes y todo lo necesario para su elaboración.
- b) Con el **hemisferio derecho** se visualiza la idea central, se crean imágenes claves, se combina una variedad de colores, se visualiza la estructura del mapa, se realizan las asociaciones, las conexiones y las formas tridimensionales.
- c) Con el cerebro límbico se siente motivación y estímulo para elaborar el mapa mental, en la medida en que se involucran las emociones y sentimientos se elabora con mucho placer y se convierte en algo divertido y emocionante y se puede comprobar que es una herramienta para recordar, pensar y organizar.

- d) Con el cerebro reptil se propone una rutina para diseñar mapas mentales, de tal manera que se adquiera práctica y se puedan usar en cualquier situación que se presente.

Fig. 5

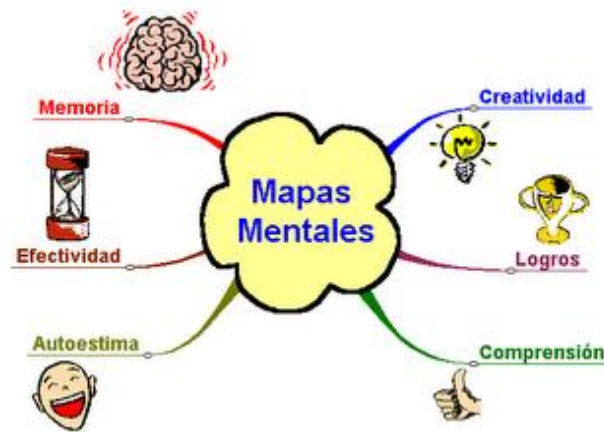
Representación gráfica del cerebro Triuno: el neocórtex se relaciona con el razonamiento; el límbico con las emociones y el reptiliano con la supervivencia.



<http://ar2212martinsantosfigura01.gif>

Para Montes el **mapa mental** es una representación gráfica de un proceso holístico en su concepción y percepción, pues permite unificar, integrar y separar conceptos para analizarlos y sintetizarlos secuencialmente; es una estructura creciente y organizada compuesta de un conjunto de imágenes, colores y palabras, que integran los modos de pensamiento lineal y espacial, permitiendo que el cerebro realice conexiones y asociaciones. (Montes, 1997, p. 217).

Fig. 6 Mapa mental: De los Mapas Mentales



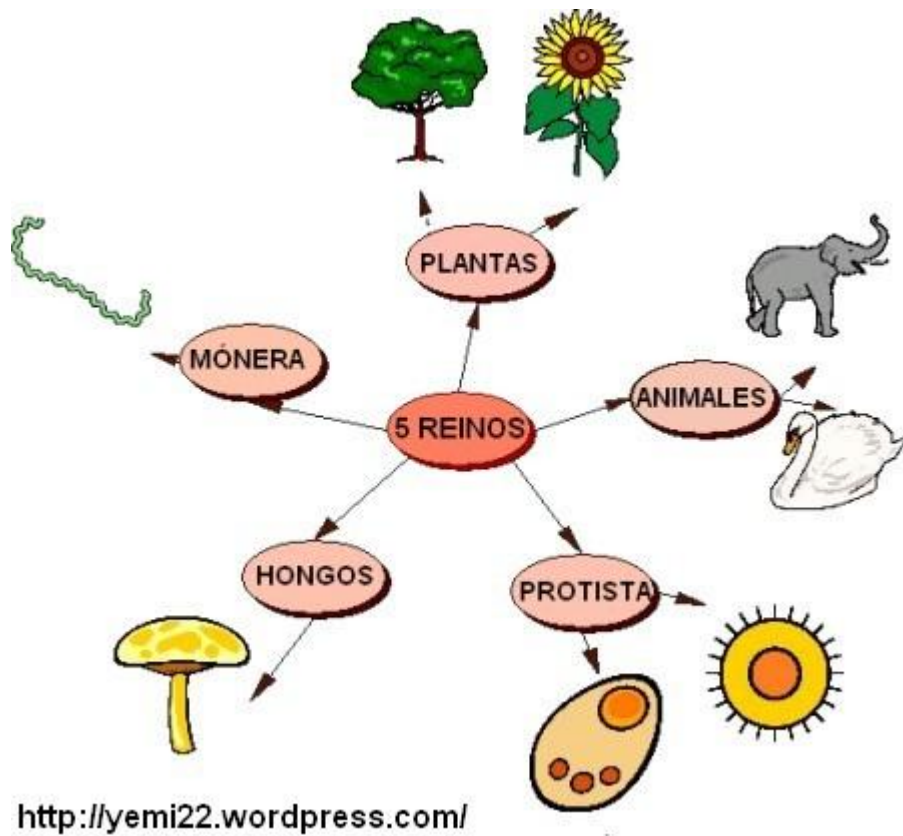
Por otro lado, Buzan (1996) define al **mapa mental** como una expresión externa del pensamiento irradiante y, por tanto, una función natural de la mente humana. En este punto considero conveniente aclarar lo que significa el “pensamiento irradiante”, éste se refiere a aquellos procesos del pensamiento asociativo que proceden de un punto central y se conectan con él. También es preciso incluir la connotación de la palabra “radiante”, la cual es raíz de irradiante, que alude a lo que resplandece brillantemente, dispersándose en diversas direcciones a partir de un núcleo determinado.

Buzan, afirma que el **mapa mental** tiene cuatro características esenciales.

1. El asunto o motivo de atención cristaliza en una imagen central.
2. Los principales temas del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada.
3. Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada, los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas del nivel superior.
4. Las ramas forman una estructura de nexos y de unión conectadas.

Estos mapas se pueden mejorar y enriquecer con colores, imágenes, códigos y dimensiones que les añaden interés, belleza e individualidad, con lo que se fomenta la creatividad, la memoria y, específicamente, la evocación de la información.

Fig. 7 Mapa mental: 5 Reinos



Para muchas personas las dos técnicas nombradas pueden parecer similares; sin embargo, de acuerdo al objetivo y tema a tratar es el tipo de mapa que se ha de utilizar, es decir, depende del logro de aprendizaje. Asimismo, gran parte de su diferencia estriba en la capacidad visual del **mapa mental** y las conexiones que realiza, ya que se construye de manera personal o grupal, reúne solo los puntos importantes de un tema e indica de manera sencilla la forma en que éstos se relacionan entre sí. No tiene una estructura u orden preestablecido, requiere de imágenes, que tienen como finalidad hacer que el hemisferio visual del cerebro retenga la información y que permite adquirir más conocimiento que lo que se logra con los mapas conceptuales.

Los **mapas conceptuales** son utilizados como técnica de estudio y como herramienta para el aprendizaje, ya que permite al docente ir construyendo con sus alumnos y explorar en éstos los conocimientos previos y le permite al alumno

organizar, interrelacionar y fijar el conocimiento del contenido estudiado. El ejercicio de elaboración de mapas conceptuales fomenta la reflexión, el análisis y la creatividad, ya que permiten representar gráficamente un conocimiento a partir de proposiciones que representan estructuras cognitivas.

Una vez definidas las similitudes y diferencias entre ambas técnicas de aprendizaje y de mencionar las teorías que apoyan su uso, considero importante reiterar que el objetivo de esta propuesta consiste en promover la presentación del vocabulario en contexto y el uso de mapas mentales y conceptuales en el aula bilingüe. El objetivo es desarrollar actividades y rutinas que permitan investigar el modo en el que los estudiantes bilingües visualizan la articulación de conceptos específicos. Así mismo, se promueve la idea de inquirir sobre la estructura de proposiciones que el alumno bilingüe utiliza para articular conceptos y cómo se desarrollan estrategias de profundización para el fomento y desarrollo de nuevos conocimientos.

Capítulo 2

ENCUADRE TEÓRICO METODOLÓGICO E INSTITUCIONAL DE LA PROPUESTA DEL USO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EL COLEGIO DE EDUCACIÓN BÁSICA ERIK ERIKSON

2.1 ENCUADRE INSTITUCIONAL: COLEGIO ERIK ERIKSON, QUERÉTARO

2.1.1 MODELO EDUCATIVO

El Colegio Erik Erikson cuenta con Maternal, 2° Preescolar, Preprimaria, Primaria y Secundaria bilingües, mixtos, laicos y los cuales están ubicados en distintos planteles en la ciudad de Querétaro.

La Primaria, que es donde trabajé, se rige por la **Metodología del Constructivismo Orgánico Aplicador (COA)^R** creada por los fundadores y propietarios del Colegio, la cual se ha desarrollado e implementado por varios años lo que, según señalan, ha determinado sus logros y ha permitido crear un entorno de alta calidad académica. Incluye la renovación de las técnicas de enseñanza para adecuarlas a la realidad que los niños viven fuera del entorno académico para dotarlos con los conocimientos necesarios. Las actividades se orientan al desarrollo integral del niño sin olvidar que es un ente emocional, cognoscitivo y social. Esta metodología logra entusiasmar a los alumnos, partiendo de analogías concretas que, a través del diálogo y la reflexión, permiten la adquisición de conceptos más abstractos y un pensamiento crítico que les facilitará tomar mejores decisiones.

El Constructivismo Orgánico Aplicado considera al niño y le permite crecer en un ambiente dominado por el diálogo, la escucha y el aprovechamiento del error como un evento de aprendizaje.

A través de la conversación logran que el niño cuestione los conceptos y creencias previas, y elabore nuevas estructuras de conocimiento basadas en la construcción de elementos cognoscitivos y vivenciales, los cuales se derivan de la comprensión y esclarecimiento de los cuestionamientos generales.

Adicionalmente, basan el **COA^R** en la escenificación de entornos novedosos, en los que el niño descubre nuevas facetas de un mismo concepto, se apropia de él por la auténtica comprensión y aplicación de los elementos que lo conforman. Otro aspecto de esta metodología es la reducción y prevención de conflictos a través de la escucha, la mediación, el diálogo y la promoción de la autonomía en los niños. Se evita así aplicar castigos y sanciones mecánicas, que son solo medidas efectivas a corto plazo e inhiben el desarrollo social de los niños.

En este punto creo que es importante ejemplificar la forma como se trabaja la resolución de conflictos. Al haber un conflicto en el salón de clases, por ejemplo, que un niño moleste a otro (haya o no queja del niño que es molestado), se platica con ambos fuera del salón y se le pregunta al niño molestado si las actitudes del otro niño hacia él le gustan o no. Al hacer esto se trata de inculcarle al niño que es molestado que tiene que hablar y no quedarse callado ante las actitudes de otros niños que no le gustan, haciendo hincapié en el derecho que él tiene como individuo a ser respetado en todo momento y en todo lugar. Al hablar con el otro niño, se le pregunta el por qué de su actitud de molestar al otro niño. Se escuchan sus motivos y se le dice que cualesquiera fueran los motivos de su actitud él no tiene ningún derecho a molestar a otros; entonces se le pide al niño que fue molestado que le diga que no le gusta que lo moleste y que le gustaría que no lo volviera a hacer.

De esta forma se confronta a los niños, al agresor y al agredido y se trata de llegar a un acuerdo con ellos para lograr la buena convivencia entre ambos. En ocasiones cuando el agresor reincide en molestar al mismo o a otros niños se platica con él y se le pide que escriba de qué forma él puede evitar seguir con esa actitud negativa. Esto lo puede escribir en ese momento o dejárselo de tarea para después leérselo al maestro y de esta forma llegar a un compromiso para cambiar su actitud.

Es importante señalar que cuando se lleva a cabo todo este proceso no se les comunica a los padres, ya que el acuerdo y compromiso debe ser entre los alumnos al tratárseles como individuos con derechos y obligaciones.

Al resolverse los conflictos de esta forma a través de la escucha, la conversación y la mediación se promueve la autoestima de los niños y se logra la madurez emocional del niño a una edad temprana, ya que esta forma de resolución de conflictos se aplica desde el grado de Transición con niños cuya edad fluctúa entre los 6 y 7 años de edad hasta la secundaria.

El Colegio ofrece dejar atrás las prácticas obsoletas o mal implementadas de los sistemas tradicionales y lleva el proceso del aprendizaje a un nivel que requiere del diálogo y la convivencia. Así los niños construyen sus propias estructuras de conocimiento y son capaces de vivir y reflexionar cada concepto mientras maduran emocional y socialmente en un entorno establecido concienzudamente por sus padres, los profesores y directivos.

Esta metodología establece las condiciones para que se lleven a cabo procesos cognitivos finos, en los que combinan modernas técnicas pedagógicas, organizacionales y administrativas para lograr la implementación disciplinada, consistente y eficiente de sus procesos. También desarrolla lectores auténticos, ya que los niños leen activamente y disfrutan textos que estimulan su intelecto.

Los objetivos de desarrollo del niño tanto académico como emocional, están fijados por arriba de los estándares internacionales. Los niños destacan por la auténtica comprensión de los conceptos, por su creatividad y seguridad emocional.

Su éxito está vinculado a la implementación disciplinada, consistente y eficiente de sus procesos, que se traduce en el entusiasmo de los alumnos quienes con analogías concretas, conversación y reflexión, son capaces de adquirir conceptos más abstractos y pensamiento crítico, que les facilitará tomar mejores decisiones.

En el entorno escolar los niños son una parte activa del proceso de aprendizaje, reflexionan, se involucran y siempre son escuchados. Al ofrecerles distintas opciones didácticas apoyadas por una atención, evaluación y seguimiento personalizados, los niños experimentan diferentes versiones del conocimiento, haciéndolo suyo. Al promover su desarrollo como persona, también destacan por su iniciativa y creatividad así como su seguridad emocional.

La metodología **COA^R** demanda un mayor compromiso de los adultos, además de mantener una mejora continua intramuros, involucran también a los padres a través de una cultura de servicio a la familia.

Como mencioné anteriormente, el Colegio ofrece dejar atrás el aspecto mecánico de la enseñanza, y afirma que los profesores no son solo teóricos, sino se convierten en facilitadores y creadores de ambientes dinámicos que, además de generar el interés de los niños, les hacen participar activamente en la construcción y la aplicación de sus propias ideas promoviendo el aprendizaje y su desarrollo.

Esta cultura ofrece a los padres de familia, espacios de diálogo, orientación y cursos para que la educación no se fragmente entre escuela y casa sino que fluya adecuadamente, globalizando el desarrollo del niño.

Al egresar los niños y jóvenes han desarrollado habilidades, valores y principios de vida que, aunados con el alto nivel académico les permite destacar como individuos globales.

El Colegio tiene como objetivo que sus egresados desarrollen habilidades para la vida fomentando:

- El trabajo en equipo
- Procesos complejos de pensamiento
- Autonomía
- Capacidad para prevenir y resolver conflictos
- Sana expresión emocional
- Asertividad
- Curiosidad y creatividad
- Capacidad de expresión en la lengua nativa, en Inglés y en Francés en el caso de los alumnos de secundaria
- Fomento de la iniciativa
- La formación de lectores ávidos

Con resultados sobresalientes en evaluaciones comparativas con otras escuelas, los alumnos de primaria se desenvuelven en un entorno bilingüe (español e inglés) y los de secundaria en un entorno trilingüe (español, inglés y francés).

2.1.2 ASPECTOS ORGANIZATIVOS

En el ciclo escolar 2009 - 2010 la primaria Erik Erikson tenía una población estudiantil de 97 alumnos y contaba con 7 grupos que se distribuían de la siguiente manera.

Tabla 1 Número de alumnos por grupo

Grado	# de alumnos	edades
Transición	18	6-7 años
Primero	15	7-8 años
Segundo	14	8-9 años
Tercero	14	9-10 años
Cuarto	14	10-11 años
Quinto	13	11-12 años
Sexto	9	12-13 años

Tabla 2 Horario de clases de primero y segundo grados

Primer grado	Segundo grado
7:45 – 10 :45 Español	7:45 – 10:45 Inglés
10:45 – 11:15 Recreo	10: 45 – 11:15 Recreo
11:15 – 14:15 Inglés	11: 15 – 14:15 Español

El Colegio también ofrecía actividades extra-académicas tales como:

Arte: Dibujo, Pintura, Teatro, Danza, Creación en video, Artes Plásticas.

Deportes: Fútbol.

Música: Guitarra, Violín, Coro y Flauta.

Estas actividades se impartían dos veces por semana dependiendo de la edad de los alumnos que se inscribían en un horario de 14:15 a 15:15.

La escuela también tenía convenios con academias deportivas y artísticas para impartir clases extra escolares.

2.2 ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE LA PROPUESTA DEL USO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO ERIK ERIKSON

Durante el ciclo escolar 2009-2010 estuve trabajando en el Colegio Erik Erikson de Querétaro como maestra titular de Inglés en primero y segundo grados de primaria.

En el mes de marzo de 2009 comencé a trabajar en esta escuela para suplir a una maestra en el grupo de primer año. Era un grupo de 14 alumnos (10 niñas y 4 niños) cuyas edades eran de 7 a 8 años. Este grupo era muy particular, ya que a lo largo del ciclo escolar 2008-2009 ya habían tenido 3 maestras de inglés. Yo era la cuarta que tenían durante ese período y entré porque parecía que era un grupo difícil que estaba renuente a aprender inglés.

La última maestra que tuvieron era norteamericana nativo hablante (native speaker), con poca experiencia y sin ninguna preparación académica en la enseñanza del Inglés. La maestra, a pesar de ser norteamericana, hablaba todo el tiempo en español, los niños no le entendían y tenía poco control del grupo.

Al principio solo me dediqué a observar a la maestra para irme familiarizando con el método **COA^R** del Colegio, para que después, ella me fuera dejando al grupo y yo me quedara como maestra titular de la materia de inglés.

El proceso duró todo el mes de marzo y pude observar que a pesar de las bondades de las que hablaba la metodología de la escuela no estaba funcionando con la clase de inglés en este grupo. Considero que esto se debía en gran parte a la falta de preparación de la maestra, ya que no contaba con ninguna certificación o estudios en la enseñanza del inglés y parecía desconocer la metodología de la institución.

La relación de la maestra con el grupo era buena; sin embargo, la clase era casi toda en español. Ella no controlaba a los alumnos los cuales se levantaban de su asiento constantemente y hablaban en español también. Los alumnos no sabían usar ningún patrón de lenguaje (language patterns) para pedir permiso para salir al baño, para pararse, para pedir prestado un lápiz, etcétera.

En este grado se utilizaba el siguiente material:

Un libro de lectura:

**Reading: Wonders & Treasures Grado 1 volumen 2 Temas 5-10,
de editorial Houghton Mifflin.**

Un libro de ejercicios:

**Practice Book: Wonders & Treasures Grado 1 volumen 2 Temas 5-10
De editorial Houghton Mifflin.**

Y un libro de fonética:

Phonics Level B de Modern Curriculum Press.

En actividades como la lectura (Reading), los alumnos no alcanzaban a comprender el contenido del texto, por lo que la maestra les tenía que traducir lo que habían leído.

Cuando utilizaban el libro Practice Book, me percaté que los ejercicios no eran adecuados para el nivel de los alumnos, ya que no los podían resolver por sí solos, es decir, necesitaban la traducción al español por parte de la maestra para poder contestarlos.

En el caso del vocabulario que venía en el libro y que la maestra tenía que enseñar, ella tan sólo se concretaba a presentar el vocabulario denominado como **“Vocabulario Frecuente” (High Frequency Words)** a manera de lista con el uso de tarjetas (flashcards) sin ningún contexto y sin ninguna relación entre ellas. Y en el caso del libro de fonética era un trabajo rutinario y tedioso para los alumnos el estar contestando los ejercicios y repitiendo los sonidos de las palabras.

Por todo lo anterior, y el bajo nivel de algunos alumnos, se requería darles clases de regularización a 4 de ellos por las tardes en la escuela, con la misma maestra y siguiendo la misma metodología. Parecía que aún con las clases de regularización nada funcionaba.

La situación que ocurría en el aula estaba muy lejos de coincidir con lo que Cochran-Smith señala que para poder enseñar eficazmente en una sociedad que es cada vez más diversa en su cultura y lenguaje, los docentes necesitan oportunidades para examinar mucho de lo que casi nunca se examina en la relación entre el lenguaje, la cultura, el poder en las escuelas y el proceso

educativo. Estas oportunidades se gestan cuando el alumno bilingüe también participa como el centro activo del proceso de enseñanza-aprendizaje y adquiere mediante la guía de docentes bilingües calificados las habilidades para la generación de nuevos conocimientos utilizando tanto su lengua primaria como su cultura (Curts, 2006).

Tampoco coincidía con los conceptos que yo había aprendido en cuanto a la enseñanza del idioma inglés y en específico a la manera de enseñar el vocabulario de una lengua extranjera. Las observaciones que realicé me hicieron dudar de la eficacia del método llevado por la maestra en el primer grado de esta escuela y de la poca o nula metodología usada por ella, por lo que desarrollé el siguiente modelo de discrepancias.

2.2.1 MODELO DE DISCREPANCIAS

Con base en las **situaciones deseadas**, las **situaciones observadas** y la comparación de ambas se instrumentó el **modelo de discrepancias** que da como resultado una serie de necesidades indispensables que deben cumplirse para lograr situaciones deseadas como se muestra en la tabla 3.

En este punto es importante señalar que el modelo de discrepancias es también conocido como modelo de evaluación de necesidades y se utiliza para identificar los problemas de discrepancia a través de la comparación entre la situación actual y las expectativas definidas a priori. La aplicación del análisis de discrepancias suele conllevar tres fases sucesivas: 1) Se establece cuál es la situación deseable, 2) se valora la situación real tomando diversos indicadores de la misma y 3) se calculan las diferencias entre el referente normativo y la situación observada, es decir, entre el estado deseable y el real.

Tabla 3

DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES

SITUACIÓN OBSERVADA	SITUACIÓN DESEADA	NECESIDAD
1. Falta de motivación en los alumnos para participar en clase.	Que los alumnos participen activamente en la clase.	Que el maestro utilice las técnicas adecuadas para lograrlo.
2. Falta de vocabulario en el alumno para poder comunicarse.	Que el alumno conozca y utilice el vocabulario adecuado de acuerdo a su nivel para poder comunicarse correctamente.	Que el alumno pueda comunicarse en la lengua meta.
3. El alumno no puede utilizar el vocabulario aprendido en diferentes contextos.	Que el alumno internalice el vocabulario para que lo pueda utilizar en diferentes contextos.	Que el maestro utilice las técnicas adecuadas para que el alumno pueda usar el vocabulario correctamente y pueda transferirlo a otros contextos.
4. No hay un verdadero control de la disciplina en el salón de clases. Falta de preparación y/o capacitación del maestro para impartir la materia.	Que el maestro conozca y utilice el modelo educativo y técnicas de enseñanza adecuadas para hacer la clase más dinámica y de esta forma controle la disciplina del grupo.	Que el maestro se capacite o certifique en la enseñanza del Inglés con el fin de que utilice las estrategias adecuadas para que involucre al alumno en su aprendizaje.
5. Los libros de texto no son los adecuados de acuerdo al nivel de Inglés real de los alumnos ni para lograr el objetivo comunicativo que se persigue en una clase de Inglés.	Que el libro de texto sea el adecuado tanto para el nivel de los alumnos como para la meta comunicativa que se persigue en la enseñanza de una lengua extranjera.	Que se haga uso de los procedimientos adecuados para la selección de los textos de acuerdo al nivel de los alumnos y de los objetivos que se persiguen con la enseñanza del Inglés.
6. No hay un programa establecido para el área de Inglés. Por lo que el maestro se basa sólo en los libros de texto.	Que los maestros se basen en un programa de estudio en el que estén fijados los objetivos y las metas a las que se pretende llegar.	Que se elabore un programa de estudios para cada nivel y tipo de alumnos en el que se fijen los objetivos y metas del sistema.

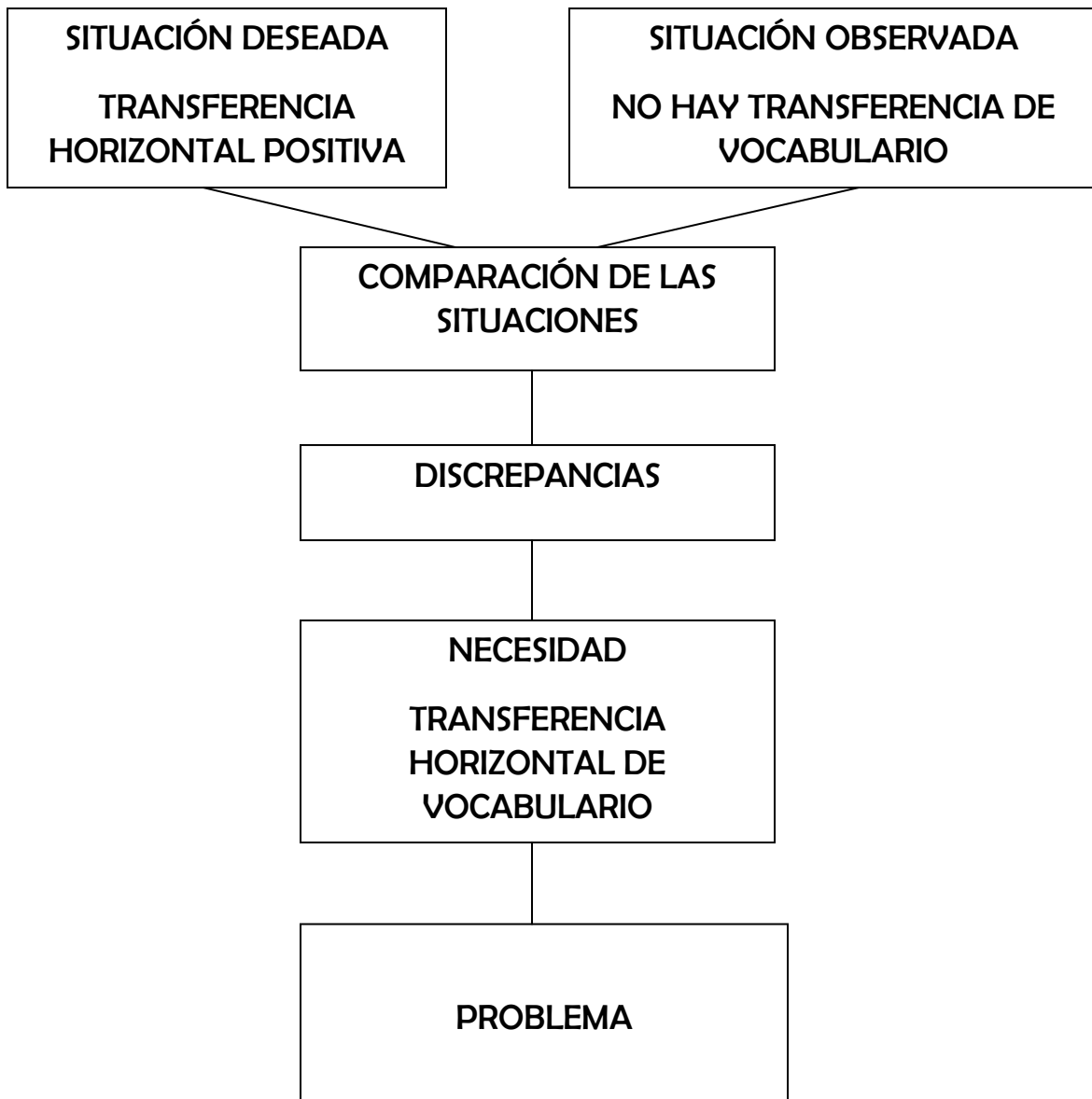
Con base en la aplicación del modelo de discrepancias, previa identificación de las situaciones observadas y deseadas se detectaron las siguientes necesidades básicas.

- 1) Que los alumnos participen activamente en clase.
- 2) Que haya conocimiento, internalización y transferencia horizontal del vocabulario por parte de los alumnos.
- 3) Que el alumno se comuniquen en la lengua meta.
- 4) Que el maestro se capacite o certifique en la enseñanza del Inglés con el fin de que utilice las estrategias adecuadas para que involucre al alumno en su aprendizaje.
- 5) Que el maestro conozca y utilice el modelo educativo y técnicas de enseñanza adecuadas para hacer la clase más dinámica.
- 6) Que se utilice el libro de texto adecuado de acuerdo al nivel y al objetivo curricular.
- 7) Que se elabore un programa de estudios en que se establezcan los objetivos y las metas a las que se pretende llegar.

2.2.2 PLANEACIÓN: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES INVOLUCRADAS

Fig. 8

LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA SE REALIZÓ EN BASE AL SIGUIENTE DIAGRAMA



Como mencionamos anteriormente, el modelo de discrepancias arrojó siete necesidades primordiales, de las cuales tres de ellas fueron consideradas como esenciales para nuestro estudio por lo siguiente:

- 1) Sin la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede adquirir las habilidades para la generación de nuevos conocimientos.
- 2) Sin la adquisición de vocabulario por parte del alumno de acuerdo a su nivel no puede llevarse a cabo la comunicación efectiva en la lengua que está aprendiendo.
- 3) Si el alumno no logra internalizar el vocabulario no lo podrá utilizar en diferentes contextos lo que da como resultado un aprendizaje pasivo.

Estos mismos sirvieron de fundamento para plantear nuestro problema y posteriormente formular nuestra hipótesis.

¿De qué manera la **presentación de vocabulario en contexto y el uso de mapas conceptuales y mentales** inciden en un **aprendizaje significativo** para lograr **la internalización y la transferencia horizontal positiva de vocabulario** y por ende la **comunicación efectiva** por parte de los estudiantes del inglés como segunda lengua?

Variable A: es la variable independiente y está representada por la presentación del vocabulario en contexto y el uso de mapas conceptuales y mentales.

Variable B: es la variable interviniente y está representada por el aprendizaje significativo para lograr la internalización del vocabulario.

Variable C: es la variable dependiente y está representada por la transferencia horizontal positiva del vocabulario para lograr la comunicación efectiva en la segunda lengua.

Fig. 9

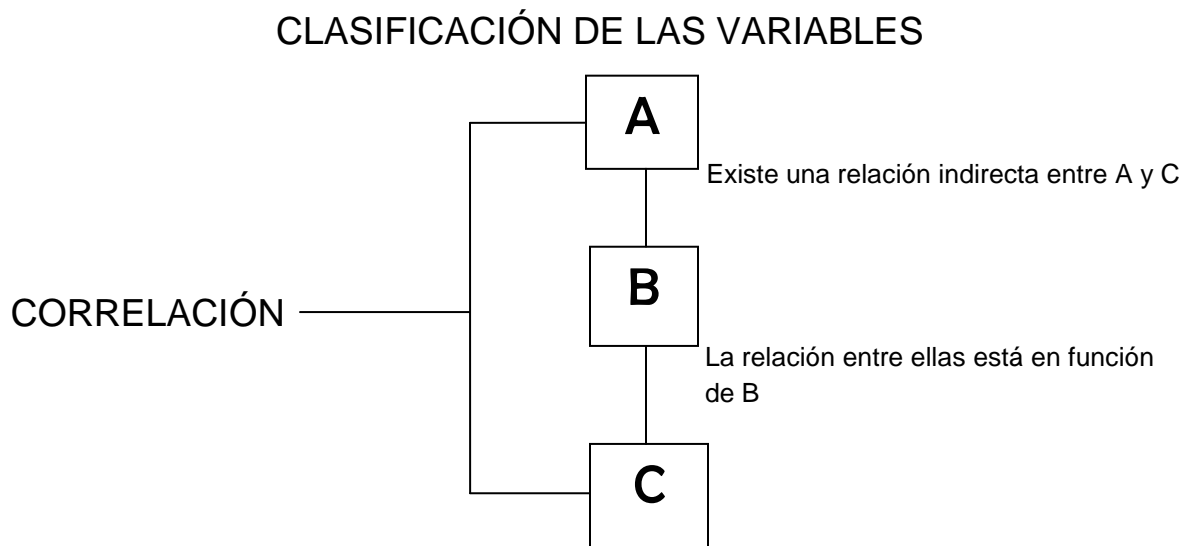
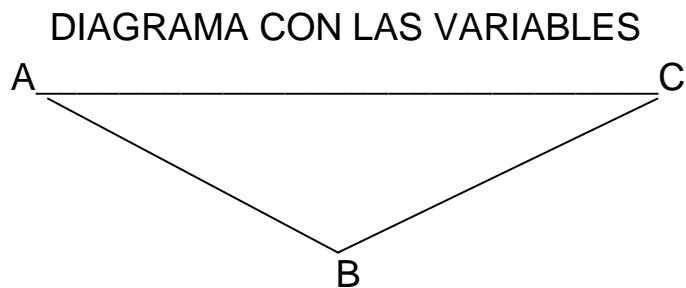


Fig. 10



La primera proposición a definir es la presentación de vocabulario en contexto. Esta proposición es la variable independiente de nuestra hipótesis y podemos separarla en dos términos para poderla definir aún más claramente. En primer lugar el contexto se refiere a las formas o relaciones que circundan o conforman el entorno de las palabras y que ayudan a precisar aún más su significado en particular, entonces, la presentación de vocabulario en contexto, se refiere a la forma de presentar el vocabulario en una experiencia dada que se aproxime a una realidad determinada de manera que éste sea más significativo a los estudiantes de un idioma extranjero y éstos noten la aplicación práctica de las palabras con el

fin de poder utilizarlas posteriormente en situaciones de comunicación real y similares.

La segunda proposición a definir es nuestra variable interviniente que constituye el aprendizaje significativo para lograr la internalización del vocabulario.

Vamos a separar los conceptos que conforman esta variable para definirlos más ampliamente

El **aprendizaje** es **significativo** para el alumno cuando adquiere un significado para él, a partir de la relación que establece entre el conocimiento nuevo que está adquiriendo y las estructuras cognitivas que él ya ha desarrollado. En el aprendizaje significativo hay una interacción entre el nuevo conocimiento y el ya existente, donde ambos se modifican. En la medida en que el conocimiento sirve de base para la atribución de significados a la nueva información, éste también se modifica, o sea, los conceptos van adquiriendo nuevos significados, tornándose más diferenciados, más estables.

La internalización de vocabulario se refiere al uso de un concepto de manera automática, esto es, al completo aprendizaje o dominio de un concepto a tal grado de hacerlo nuestro, para después tomar conciencia de él. Esta internalización nos lleva a producirlo y utilizarlo conscientemente sin ninguna dificultad en variados contextos.

La tercera proposición se refiere a la variable dependiente que es la transferencia horizontal positiva del vocabulario que conlleva a la comunicación efectiva en un segundo idioma.

La proposición de transferencia horizontal positiva del vocabulario se refiere a la habilidad de relacionar el concepto aprendido, internalizarlo y utilizarlo en el aprendizaje de otro concepto nuevo. Es decir, transferencia es la posibilidad que tiene el individuo de reactualizar lo aprendido a nuevas situaciones. En este punto es importante señalar que toda acción pedagógica, ya sea que se le considere desde el punto de vista de los programas o de los métodos, encuentra en gran parte su justificación en las posibilidades de transferencia de que es capaz. Podemos entonces decir, que un conocimiento o una habilidad están plenamente dominados sólo cuando son transferibles a diversas situaciones, próximas o lejanas, escolares o profesionales.

En cierta medida, la noción de transferencia designa “la influencia que un hábito, una capacidad, una idea o un ideal ejercen sobre la adquisición, el desempeño o el reaprendizaje de otra característica similar” (Kellerman, 1977). Dicha influencia puede facilitar el nuevo aprendizaje (transferencia positiva), retardarlo o inhibirlo (transferencia negativa o interferencia) o producir un efecto sin importancia (transferencia nula).

Entonces la internalización y la transferencia horizontal positiva del vocabulario se refieren a que el alumno domine un concepto a tal grado de hacerlo suyo, lo relacione al aprender otro concepto nuevo y lo reutilice en diferentes contextos sin ninguna dificultad. Y en cuanto a la comunicación efectiva ésta se logra sólo cuando el aprendiz de un segundo idioma comunica lo que realmente quiere comunicar.

Podemos plantear entonces la siguiente hipótesis:

La presentación de vocabulario activo en contexto y el uso de mapas conceptuales y mentales, influyen favorablemente en un aprendizaje significativo para lograr la internalización y la transferencia horizontal positiva del vocabulario, logrando con esto la comunicación efectiva por parte de los estudiantes de una segunda lengua.

Una vez formulada nuestra hipótesis y con el fin de lograr una comprobación de la misma se utilizó el **método de investigación acción en el aula**.

Por las características que ofrece este método fue seleccionado para la realización de este estudio. Este método es práctico y directamente relevante a una situación real operante. Es empírico, pues se basa en informaciones reales y datos de comportamiento de primera mano. Es flexible y adaptable, lo que permite innovaciones sobre su marcha utilizando la experimentación en sitio. Su objetivo es situacional, por lo que resulta ideal para el docente investigador que contempla al salón de clases como un gran laboratorio de pruebas en donde la manipulación de las variables arroja resultados inmediatos para poder corroborar la hipótesis de trabajo o modificarla cuantas veces sea necesario.

La **investigación acción en el aula** es un método de investigación llevado a cabo por docentes y para docentes, surge para resolver problemas pertinentes a la enseñanza e implica aplicar el método científico para resolver problemas relativos a ésta (Elliot, 1990).

Al utilizar este método el investigador participa conjuntamente con los sujetos de estudio, en el que éste realiza observaciones y efectúa los cambios en las acciones de la unidad de observación, las confronta permanentemente con el modelo teórico práctico y metodológico a fin de ajustarlo a la realidad y a los objetivos que se quieren lograr.

A continuación se mencionan algunas características de este método:

(<http://es.scribd.com/doc/18766906/investigación-acción-en-el-aula>)

- a) El docente tiene un doble rol, por un lado, es el investigador y, por el otro, es un participante en la investigación.
- b) El objetivo de la investigación es relevante para el docente, en este sentido, el docente elige el objetivo.
- c) El docente lleva a cabo una investigación acción porque quiere cambiar “algo” que es relevante para él o ella.
- d) La investigación se lleva a cabo en un contexto determinado, por ejemplo, en una o varias secciones de un curso, con un “n” número de alumnos, etc.
- e) Durante la investigación, el docente trabaja en colaboración con sus colegas intercambiando ideas.
- f) Implica el uso de múltiples métodos para recoger la información y en el análisis de los resultados.
- g) Es un método de investigación en el cual la validez de los resultados se comprueba en tanto y cuanto estos resultados son relevantes para los que participan en el proceso de investigación.
- h) Al término de la investigación, se analizan los resultados y se sacan conclusiones.
- i) Se comparten los resultados y las conclusiones con otros docentes y alumnos.

Para obtener resultados más confiables, es importante recurrir a indicadores que impliquen diferentes puntos de vista como los que se mencionan a continuación:

- 1) Las reflexiones del profesor sobre su clase (recogidas a través de la observación en un diario de clase).
- 2) Las impresiones de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje (a través de una encuesta sencilla) o al tener confianza y autoestima alta para participar activamente en la clase.
- 3) Los resultados de pruebas tomadas por los alumnos.
- 4) Las anotaciones de clase de un colega o supervisor que colabora con el profesor.
- 5) Los comentarios de los padres de los alumnos sujetos a investigación, al observar su desempeño académico en clases abiertas o en actividades de fin de cursos.

En fin, es el método adecuado para aplicar en el salón de clases cuando se desea probar los efectos de la introducción de una técnica pedagógica por parte del educando o maestro. Asimismo, este método cumple con la característica de ser altamente relevante para probar la técnica planteada y a su vez motivar conductas en los alumnos, sobre todo si el maestro es a la vez el investigador.

2.2.2.1 DIAGNÓSTICO: RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE EN EL GRUPO DE PRIMER AÑO DE PRIMARIA

Durante el periodo de observación en el grupo de primer año de primaria del Colegio Erik Erikson me percaté de varias situaciones que mencioné en el Modelo de Discrepancias que diseñé. Entre ellas están:

- 1) La falta de motivación de los alumnos, por lo que no hay una participación activa en la clase.
- 2) La falta de vocabulario para poder comunicarse.
- 3) Las clases no se daban en la lengua meta.

4) La falta de preparación del maestro para impartir las clases lo que redundó en una falta de interés por parte de los alumnos hacia el aprendizaje y por consiguiente en una falta de control de disciplina en el salón de clases.

5) El libro de texto no es el adecuado de acuerdo al nivel de inglés de los alumnos y para lograr el objetivo comunicativo que se persigue.

En este punto es importante señalar que los libros de lectura “Reading” Wonders y Treasures; y el libro de práctica “Practice Book” Wonders & Treasures, Grado 1 Volumen 2, Temas 5-10, ambos de la Editorial Houghton Mifflin, son libros que se llevan en las escuelas primarias públicas y privadas de Estados Unidos para enseñar a leer a niños nativos hablantes del Inglés y que viven en ese país. Por lo que su objetivo es el de la lecto-escritura y no el comunicativo como debería de ser para los alumnos que están estudiando un segundo idioma en un país cuya lengua nativa es diferente a la lengua que se está aprendiendo. En cuanto al libro de Phonics éste sólo se concretaba a enseñar la fonética de las palabras.

Pensando en las situaciones deseadas que queríamos alcanzar en el aula bilingüe, así como la importancia que se debía de dar a la enseñanza del vocabulario al exponer al alumno a situaciones significativas y relevantes que lo llevarán a comunicarse de una manera real y efectiva, es que sugerí reemplazar el libro de Fonética por el libro Backpack Nivel 2, segunda edición de editorial Pearson Longman, el que comprendía un libro de texto y un libro de trabajo Workbook que incluían un audio CD para ser usado con el libro y el libro de trabajo, así como un CD-ROM para ser usado tanto en la escuela como en la casa.

El enfoque de este programa es el comunicativo y es el que deseamos tener en nuestra aula bilingüe. El Colegio reemplazó el libro de Fonética “Phonics” por los textos del Backpack y siguió utilizando los libros de lectura argumentando que eran necesarios pues ya tenían varios años utilizándolos.

2.2.3 ASPECTOS OPERATIVOS DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS

2.2.3.1 GRUPO DE TRABAJO

Al inicio del ciclo escolar 2009-2010 se eligió como **grupo de trabajo al primer grado**, al que denominaremos **Grupo B (Experimental)**, por ser el mismo nivel que había observado en el mes de marzo de 2009 cuando empecé a trabajar en el Colegio. Era un grupo de 15 alumnos y la edad de los alumnos fluctuaba entre los 7 y 8 años de edad, la misma edad que tenían los alumnos de primer año que observé el ciclo anterior. A este nuevo grupo se le presentaba el vocabulario con la técnica propuesta haciendo uso del contexto y de los mapas conceptuales y mentales. Con el propósito de poder comparar los resultados obtenidos se nombró al grupo de **primer año** que había observado en el ciclo anterior como el **Grupo A (Testigo)**. Era un grupo de 14 alumnos cuyas edades estaban entre los 7 y los 8 años. A este grupo la maestra norteamericana le dio la clase de Inglés de manera tradicional (sin un enfoque comunicativo) y siempre se le presentaron las palabras de vocabulario “high frequency words” (palabras de uso frecuente) a manera de lista, aisladas, sin tener ninguna relación con un contexto. Esta manera tan diferente de trabajar con los dos grupos me sirvió de base para poder comparar los resultados que obtuvo la maestra y los resultados que obtuve al aplicar la técnica propuesta.

En resumen, en el grupo de **primer año Grupo A (Testigo)** se utilizó el libro de lectura “Reading” Wonders & Treasures y el libro de práctica “Practice Book” Grado 1, volumen 2, Temas 5-10 de la editorial Houghton Mifflin y el libro de Phonics level B de Modern Curriculum.

En el grupo de **primer año Grupo B (Experimental)** se llevó el libro de lectura “Reading” Wonders & Treasures y el libro de práctica “Practice Book” Grado 1, volumen 2, Temas 5-10 de editorial Houghton Mifflin, y el libro de texto y libro de trabajo (Workbook) de Backpack, Nivel 2 de Person Longman, 2ª edición.

2.2.3.2 HORARIO Y ACTIVIDADES DE LA CLASE DE INGLÉS

Con el fin de poder lograr los objetivos deseados organicé mi horario de la materia de inglés en primer año de primaria **Grupo B Experimental** de la siguiente manera.

Fig. 11



Inglés

Horario semanal de Primero

HORA	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
11:15 a 11:50	Circle 	Circle 	Circle 	Computer class 	Circle 
11:50 a 12:35	BACKPACK 	BACKPACK 	Sports 	BACKPACK 	Sports 
12:35 a 1:15	Reading 	Practice Book Imagine Milla Reading Practice Book 	BACKPACK 	Practice Book Imagine Milla Reading Practice Book 	Quiz ? 
1:15 a 2:15	Centers 	Music 	Practice Book Imagine Milla Reading Practice Book 	Reading 	Practice Book Imagine Milla Reading Practice Book 

Durante mis observaciones me percaté que el horario de la materia de inglés del grupo de **Primer año Grupo A testigo** no tenía una organización preestablecida para llevar las materias de Lectura y de Fonética ni para utilizar los libros que se llevaron a lo largo del ciclo escolar (la maestra no me mostró ningún horario). Y las clases de Música, Computación y Deportes estaban asignadas durante la clase de Español, por lo que la clase de Inglés que daba la maestra tenía el horario de 11:15 a 2:15, en la cual solo incluía las actividades de “Círculo” (diariamente los primeros 20 minutos de la clase) y el tiempo asignado a la actividad de “Centros” (los últimos 40 minutos de clase dos veces por semana) característicos del sistema COA^R del Colegio.

En este punto considero importante explicar un poco más en qué consiste la clase de “Círculo” y la de “Centros”.

La clase de **círculo** es una actividad que generalmente se lleva a cabo los primeros 15-20 minutos de la clase. Durante este tiempo la maestra se sienta en la alfombra y los niños se sientan alrededor de ella formando un círculo. Esto se hace con el fin de que la actividad sea relajada y que tanto la maestra como los niños se puedan comunicar libremente. Pueden utilizar este tiempo para hablar del fin de semana, de alguna fiesta, de algún suceso que ocurrió en el recreo o el día anterior, hacer sugerencias o simplemente platicar acerca de qué tipo de actividades los hace felices o situaciones que les molestan. Con esta actividad se trata de crear un vínculo afectivo entre maestro y alumnos.

La clase de **centros** es una actividad que se lleva a cabo los últimos 40 minutos de clase, una o dos veces por semana. Durante este tiempo el niño decide hacer la actividad creativa relajante que más le plazca. Puede pasar al centro matemático para jugar con figuras geométricas, al centro de lectura para leer un libro o al centro de arte donde puede dibujar o pintar, hacer figuras de plastilina o hacer cualquier otra manualidad. Esto es con el fin de que los alumnos se hagan responsables de sus propias elecciones, ya que al elegir cualquiera de estas actividades las deben de llevar a cabo responsablemente, ya que fue una decisión que los niños tomaron libremente y no fueron impuestas por el maestro.

Es importante señalar que estas actividades se llevan a cabo en la clase de inglés y de español a lo largo de todo el ciclo escolar; por consiguiente, deben de llevarse a cabo en el idioma de la clase que se está dando. En el caso del grupo de primer año que observé, estas clases se daban en español debido a que los alumnos no le entendían a la maestra y los niños no podían comunicarse en la lengua meta.

3 APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DEL USO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN BÁSICA

3.1 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

Como mencioné anteriormente, el objetivo del libro de Backpack y el correspondiente libro de trabajo Workbook, Nivel 2 es el comunicativo; está conformado por 9 unidades temáticas para ser vistas a lo largo del año escolar. Los temas del libro son los siguientes:

Tema 1. First day of Class. Classroom Activities.

Tema 2. Fun and Games. Leisure Activities.

Tema 3. Our New House. Rooms and Furniture.

Tema 4. My Town. Places in the Community.

Tema 5. My Busy Family. Occupations.

Tema 6. Every Day. Daily Activities and Routines.

Tema 7. Favorite Foods. Favorite Foods, Categories of Food.

Tema 8. Fun at the Zoo. Daily Activities and Routines.

Tema 9. 12 Months Make a Year. Special Events during the Year.

Por cuestiones de espacio, en este trabajo desarrollé la técnica propuesta únicamente enfocada en el **tema 9** del curso llamado **12 Months Make a Year. Special Events and Holidays**, con el **grupo de Primer Año Grupo B (Experimental)**. Para tal efecto utilicé el librito desprendible que viene en el texto del Backpack 2 y lo abordé usando *la técnica de presentación de vocabulario en contexto y el uso de mapas conceptuales y mentales* (Anexo 1).

Durante el experimento se destinaron 4 sesiones de lunes a jueves de 45 minutos cada una al libro de Backpack. Se escogieron las sesiones de este libro para aplicar la técnica propuesta porque los temas de cada unidad tenían como objetivo el comunicativo y eso era lo que queríamos lograr. Se dejó una sesión de 45 minutos los viernes para evaluar los temas vistos a lo largo de la semana con un

examen rápido (quiz) y dar a los alumnos la retroalimentación (feedback) inmediatamente después del examen. Los ejercicios del libro de workbook del Backpack generalmente se asignaban de tarea además de ejercicios con el CD-ROM para practicar y reforzar los temas vistos en clase. Las actividades de lectura y del libro de práctica se hacían siguiendo las instrucciones y sugerencias dadas por la guía del maestro y en las horas asignadas en los horarios de clase.

Procedimiento desarrollado en el Grupo de Primer año Grupo B (Experimental)

- 1) Se les pide a los alumnos que desprendan el librito “My Favorite Month” en las páginas 105 y 106 de su libro de texto de la Unidad 9 llamada 12 Months Make a Year. (Anexo 1)
- 2) Se les pide ver la página 1 para que describan en Inglés las imágenes que observan. De la misma forma se les pide que vean las imágenes de las páginas 2, 3 y 4 y que las describan. En este punto, si los alumnos hacen las descripciones en español, la maestra las acepta pero ella las dice en inglés.

Los alumnos describen las imágenes y la maestra les pregunta cual creen que sea el tema central del libro. Al ver las imágenes los alumnos dicen que en todas las imágenes la gente está celebrando algo.

- 3) Entonces la maestra afirma que ese es el tema en cuestión: **Celebrations**, y escribe “**Special Holidays**” en el pizarrón.
- 4) La maestra les pregunta a los alumnos qué **Special Holidays** tenemos en México. Y los alumnos dan ejemplos.
- 5) La maestra escribe en el pizarrón **We celebrate Independence Day in September**. Y conforme los alumnos van dando ejemplos, la maestra los va escribiendo en el pizarrón: **We celebrate Christmas in December**. **We celebrate Mother’s Day in May**, y así sucesivamente.
- 6) La maestra dibuja una matriz en el pizarrón para ir la completando con la información que le dieron los alumnos: con los títulos **Special Holidays, Place, Month, Activities**. Se sugiere que arriba de los títulos el maestro ponga las preguntas **What....?** Y les haga la pregunta oralmente: **What is the special holiday? Where..?** y les pregunta **Where do we celebrate it? When...?** Y pregunta **When do we celebrate it? What...?** Y pregunta **What do we do on this special holiday?**

La maestra espera que los alumnos respondan a cada una de las preguntas antes de hacer la siguiente, esto es con el fin de que a los alumnos les quede claro el significado de las mismas. Cuando la maestra escriba el lugar y el mes de la celebración puede anotar la preposición “in” para que los alumnos se vayan habituando a usarla antes de mencionar el lugar donde se llevan a cabo las celebraciones y antes del mes. Ejemplo: **in México, in September** y así sucesivamente.

Tabla 4a Celebraciones

WHAT...?	WHERE....?	WHEN....?	WHAT....?
Special Holiday	Place	Month	Activities
Independence Day	In México	In September	Have a parade fireworks
Christmas Day	In México	In December	Dinner, give gifts
Mothers Day	In México	In May	Congratulate our moms give her flowers,gifts

- 7) Una vez completado el cuadro o matriz con la información que dieron los alumnos, se les pide que lean la página 1 del libro y vayan llenando el cuadro con la información. La maestra les pregunta la forma como llenaron el cuadro, con el fin de checar que lo hayan hecho bien. Si la maestra nota que los alumnos no tuvieron ninguna dificultad para hacerlo entonces les pide que hagan lo mismo con las páginas siguientes.
- 8) Una vez terminada la actividad los alumnos van dando sus respuestas de la forma como llenaron el cuadro el cual debe quedar de la siguiente forma. Es válido que los alumnos agreguen información que no está en el texto, ya que al añadir información que saben por experiencia propia

están enriqueciendo aún más el cuadro. Como en el caso de **break a piñata** en las posadas. Se puede marcar con un asterisco (*) para indicar que se añadió la información. La maestra puede recordarles a los alumnos el escribir la preposición “**in**” antes del lugar y del mes del año.

Tabla 4b Celebraciones

WHAT...?	WHERE....?	WHEN....?	WHAT....?
Special Holiday	Place	Month	Activities
Independence Day	In México	In September	Have a parade fireworks
Christmas Day	In México	In December	Dinner, give gifts
Mothers Day	In México	In May	Congratulate our mums, give her flowers, gifts
Urini nal	In Korea	In May	Games, parades Special food, presents
La Tomatina	In Buñol, Spain	In August	Fight with tomatoes. Throw tomatoes
Halloween	In The U.S.A	In October	Go house to house to get candies. Wear scary costumes and masks
Las Posadas	In México	In December	Act a traditional story, sing songs, eat special food, *Break piñatas

- 9) Una vez completado el cuadro con la información del libro, la maestra puede ir haciendo las preguntas para cada una de las celebraciones.

What is the Special Holiday? Where do we/they celebrate it? When do we/they celebrate it? y What do we/they do on this special holiday?

La maestra checa en forma oral las respuestas que den los alumnos a cada una de las preguntas y a su vez corrige los errores de estructura y de pronunciación.

What is the special holiday in México? Las Posadas.

Where do they celebrate La Tomatina? In Buñol, Spain.

What do they do on this special holiday? They have a big fight with tomatoes.

Y así sucesivamente la maestra sigue haciendo las preguntas

- 10) Con el fin de que los alumnos practiquen aún más el vocabulario y las estructuras, la maestra puede preparar unas tarjetas con las preguntas que se están practicando. Y les pide a los alumnos que trabajen en parejas para que entre ellos se pregunten y se respondan usando el cuadro que está en el pizarrón. La maestra puede pasar a donde estén practicando las parejas y checar las preguntas que están haciendo los alumnos, así como las respuestas que están dando. La maestra corrige la estructura y la pronunciación.

Fig. 12

TARJETAS CON PREGUNTAS

What is the special holiday?	When do they celebrate it?
What do they do on that special holiday?	Where do they celebrate it?

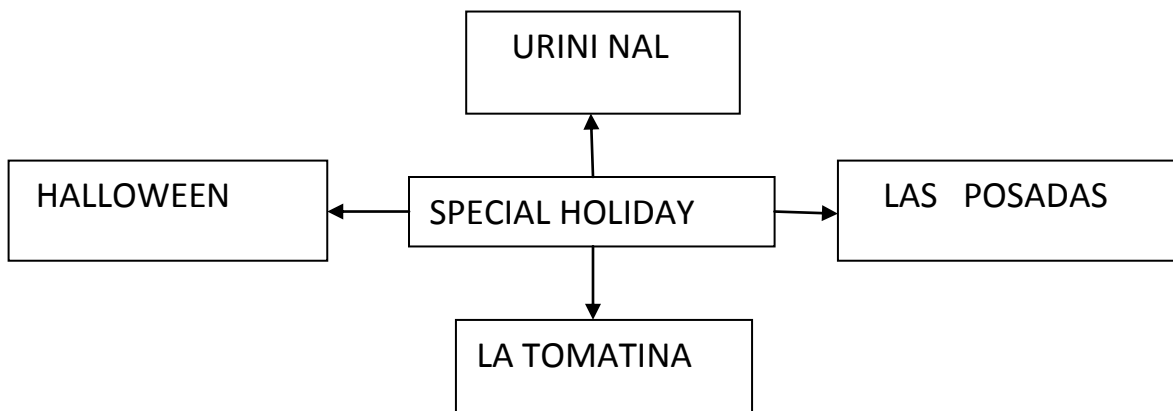
Se les pide a los alumnos que trabajen en parejas y hagan y contesten las preguntas usando las tarjetas elaboradas previamente.

- 11) Una vez terminada esta actividad satisfactoriamente la maestra les solicita a los alumnos que busquen en el texto qué es lo que tienen en común cada una de las celebraciones, es decir, que describan qué es lo que pasa en cada una de ellas por el hecho de celebrarlas. Si los alumnos tiene duda en decir lo que tienen en común, la maestra puede sugerir si la gente que celebra está triste, enojada, aburrida, contenta o divertida. La maestra puede ejemplificar esto dibujando caritas tristes, contentas, aburridas, en el pizarrón o haciendo gestos de tristeza, de

enojo, de alegría, de aburrimiento o de diversión. Al hacerlo los alumnos podrán identificar la frase en común **It's a lot of fun!**, que se menciona al final de cada párrafo y que se produce al llevar a cabo estas celebraciones.

12) Entonces la maestra puede dibujar un mapa mental en el pizarrón el cual puede quedar como se indica a continuación. En este mapa la maestra enfatiza esa característica **It's a lot of fun!** que tienen en común cada una de las celebraciones.

Fig. 13 Mapa mental: Celebraciones



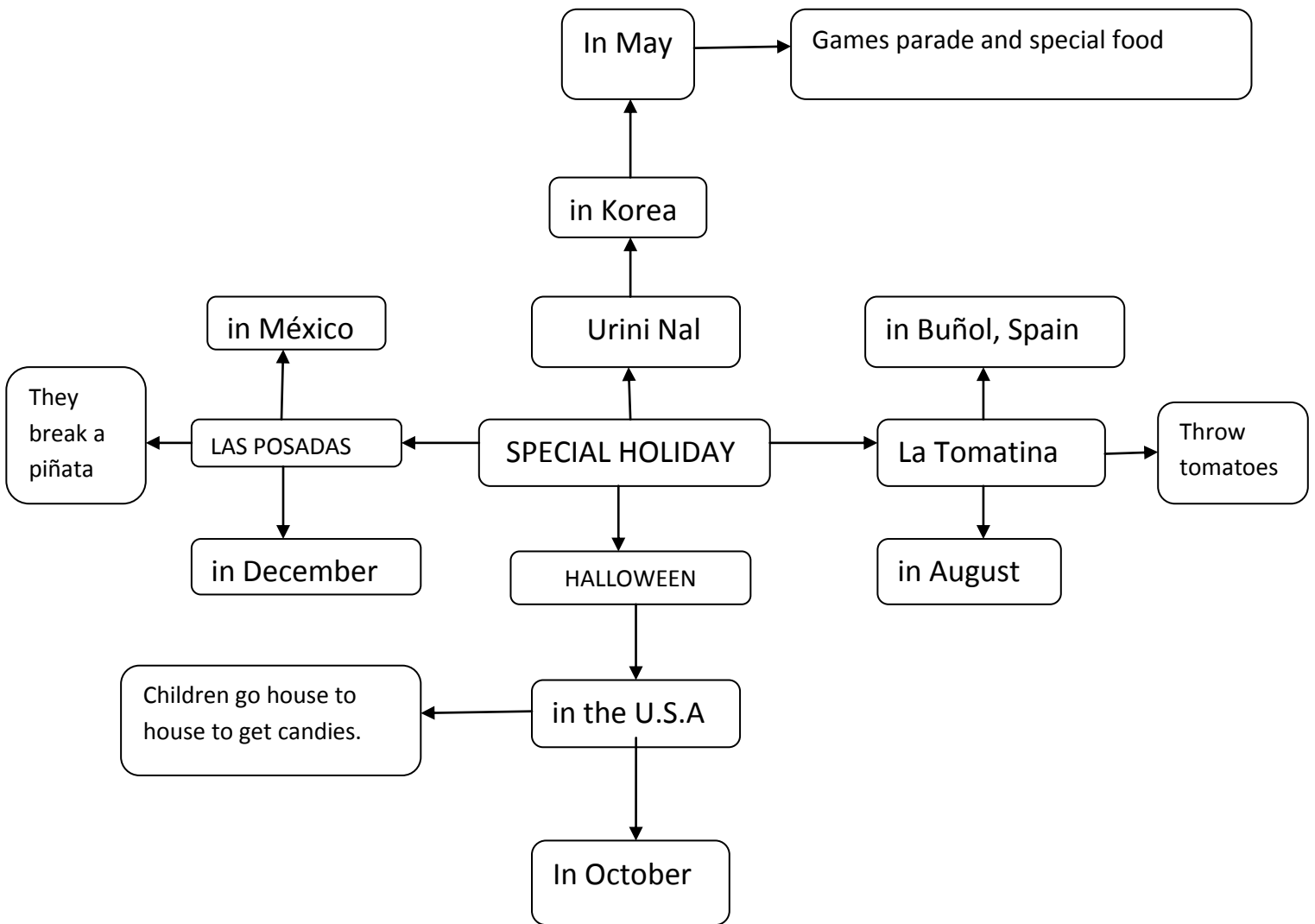
13) Se les pide a los alumnos que lean el libro nuevamente, traten de asociar la información dada con la celebración que corresponda del mapa y vayan agregando la información y creando su propio mapa mental basándose en el mapa que la maestra dibujó en el pizarrón.

- a) It is celebrated in May.
- b) Everyone throws tomatoes at each other.
- c) It is celebrated in December.
- d) Everyone enjoys games, parades and special food.
- e) It is celebrated in México.
- f) It is celebrated in Buñol, Spain.
- g) It is a special holiday for nine days.

- h) Everyone puts on costumes and masks for parties.
- i) It is celebrated in October.
- j) It is celebrated in Korea.
- k) It is celebrated in August.
- l) It is celebrated in the United States.

Una vez que los alumnos realicen el mapa, la maestra puede completar el que ya hizo en el pizarrón y los alumnos pueden comparar el que hicieron con el de la maestra y el de sus compañeros.

Fig. 14 Mapa conceptual: Celebraciones en el mundo



14) Ahora se les pide a los alumnos que marquen T (True) o F (False) de acuerdo al texto.

- a) _____ In La Tomatina we have a big fight with tomatoes.
- b) _____ There is a scary holiday in the United States in August.
- c) _____ Las Posadas is a special holiday in Spain.
- d) _____ In Korea there is a special holiday for children.
- e) _____ Urini Nal is celebrated in December.

Una vez contestados los enunciados como verdaderos o falsos, se revisan las respuestas.

15) Se les pide a los alumnos que revisen el texto del libro y que digan a quien se refiere la palabra.

Everyone _____

16) La maestra les pide a los alumnos que vuelvan a leer el texto y que busquen las oraciones donde encuentren la preposición **IN + PLACE**.

Los alumnos deben dar las siguientes oraciones:

In Korea, we have a special holiday for children.

In México, we have a special holiday for nine days.

In the United States, we have a scary holiday.

In Buñol, Spain, we have a big fight with tomatoes.

En este punto la maestra puede dar también los ejemplos del uso de **IN + TIME** con los meses del año.

In the United States, they have a scary holiday **in October**.

In Korea, they have a special holiday for children **in May**.

In México, we celebrate las Posadas **in December**.

In Buñol, Spain, they celebrate La Tomatina **in August**.

Una vez explicado el uso de **in**, la maestra les puede pedir a los alumnos que den ejemplos usando:

IN + PLACE

IN + TIME

La maestra escribe los ejemplos que los alumnos den en el pizarrón.

17) A continuación se les pide a los alumnos que identifiquen las acciones (verbos) que se hacen en cada una de las celebraciones **Special Days** y que completen la siguiente tabla.

Tabla 5 **ACTIONS (VERBS)**

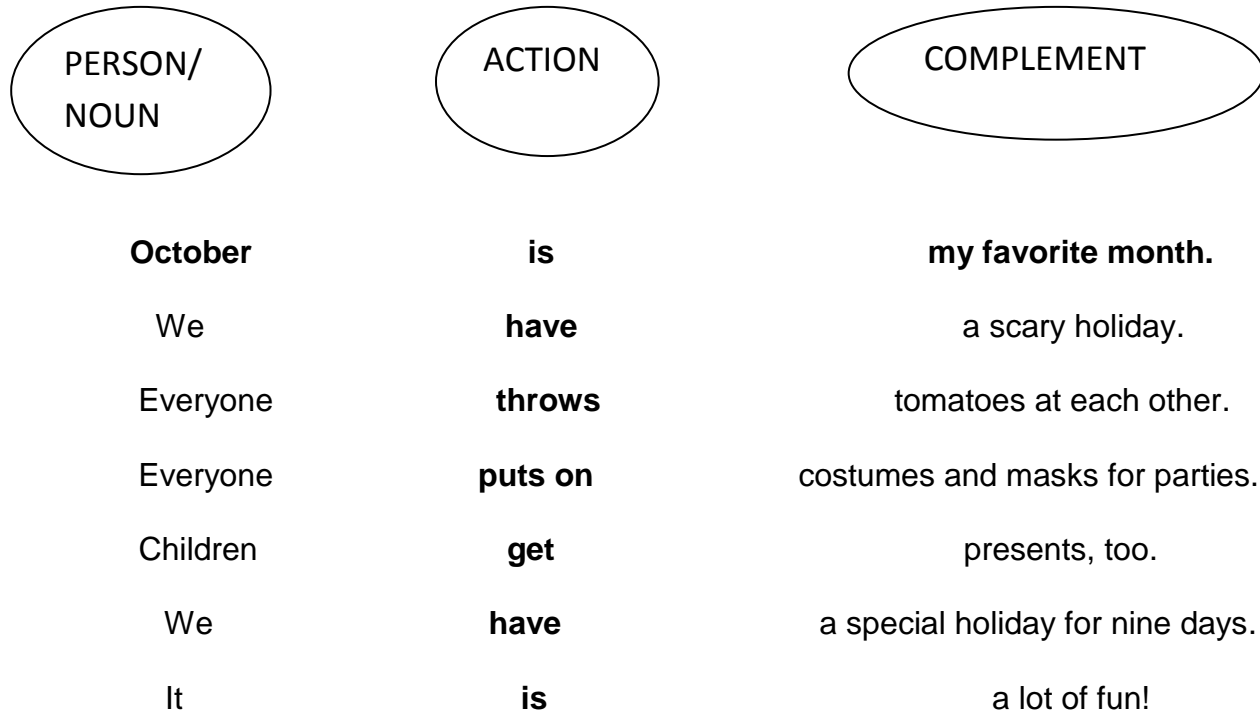
URINI NAL	LA TOMATINA	HALLOWEEN	LAS POSADAS
is	Is	is	is
have	Have	have	have
enjoys	Throws	Puts on	enjoys
get		go	singing
		get	eating

Una vez completada la tabla se revisan y se comparan las respuestas que dieron los alumnos.

Y la maestra escribe en el pizarrón el siguiente modelo:

Person/place + action + complement. Y modela como ir haciendo oraciones. La maestra les indica cual es la función del verbo y su posición dentro de la oración. Y les pide a los alumnos que vayan dando oraciones siguiendo este modelo.

Fig. 15 Modelo partes de la oración

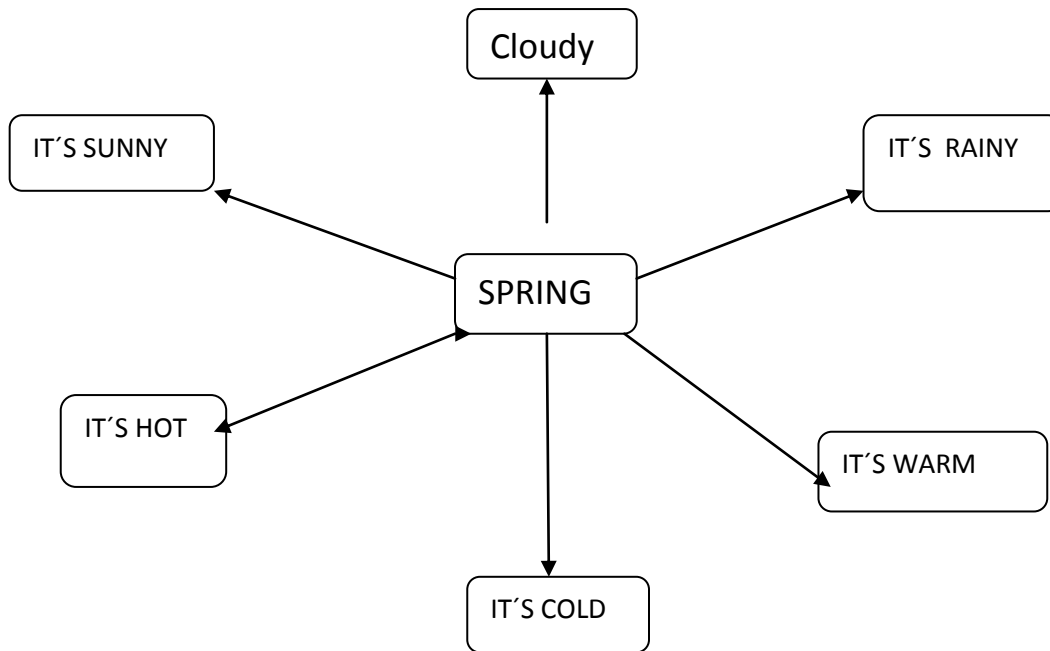


Una vez terminadas estas actividades los alumnos pueden escribir las oraciones en sus cuadernos para que la maestra las revise checando la estructura y la ortografía de las palabras.

Para hacer un poco más atractivo el **tema 9** del libro de Backpack: **12 Months Make a Year. Special Events During the Year**, decidí incluir las estaciones del año, Spring, Summer, Autumn or Fall and Winter, el clima, el tipo de ropa que se puede usar, así como las actividades que se pueden hacer en cada una de ellas.

Primeramente se mencionan las estaciones y se les pregunta a los alumnos sobre el tipo de clima que podríamos tener en cada una de ellas. Conforme los alumnos contestan la maestra va poniendo tarjetas alusivas al clima en el pizarrón y va creando un mapa mental referente a la Primavera (Spring), quedando de la siguiente manera. Además de poner los conceptos característicos del clima, los alumnos hacen dibujos de nubes para representar que está nublado, dibujo de lluvia con un paraguas para representar que está lluvioso y así sucesivamente.

Fig.16 Mapa mental: El clima en Primavera



La maestra pregunta: **What's the weather like in Spring?**

La maestra muestra un tarjeta alusiva al clima y contesta: **It's sunny.**

Los alumnos repiten después de la maestra.

La maestra muestra otra tarjeta y pregunta: **What's the weather like in Spring?**

La maestra muestra una tarjeta con una foto de lluvia y contesta:

It's sometimes rainy.

Aquí se puede aprovechar el tema para incluir los adverbios de frecuencia (frequency adverbs) tales como: **always, sometimes, never**, etc.

Los alumnos pueden ir repitiendo después de la maestra: In Spring it's always hot.

In Spring it's sometimes rainy. In Spring it's always sunny. Y así sucesivamente.

Los alumnos pueden ir creando sus propios mapas añadiendo dibujos alusivos a sunny, rainy, cold etc.

De la misma forma se crean los mapas para Verano (Summer), para Otoño (Autumn) y para Invierno (Winter).

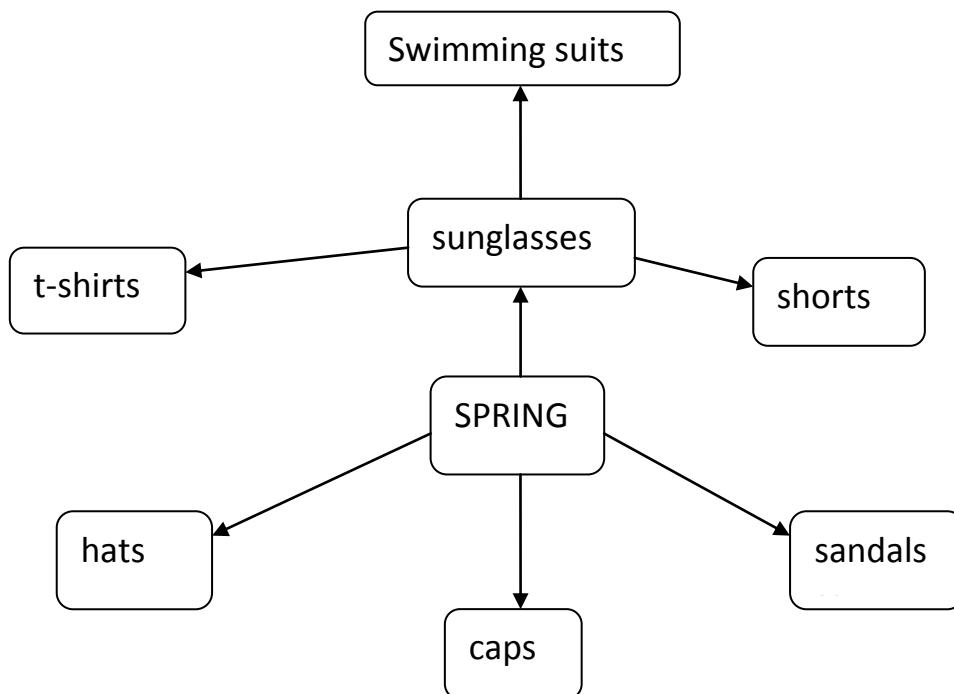
Otra actividad que se puede hacer es hablar de la ropa que se puede usar en cada una de las estaciones.

La maestra pregunta a los alumnos mostrando tarjetas con fotos de ropa.

¿What can we wear in Spring? La maestra muestra la tarjeta y da la respuesta. **We can wear sandals.** Los alumnos repiten la respuesta después de la maestra. Y así sucesivamente muestra las tarjetas con diferentes prendas de vestir y sigue haciendo las preguntas:

What can we wear in Spring? We can wear sunglasses.

Fig. 17 Mapa mental: Ropa que vestimos en Primavera



Los alumnos pueden ir creando mapas en sus cuadernos y pueden hacer los dibujos referentes a las prendas de vestir que se mencionen.

De la misma forma los alumnos pueden crear mapas de lo que se puede vestir para las demás estaciones del año siguiendo el mismo procedimiento.

Otra actividad complementaria es acerca de las actividades que se pueden realizar durante las estaciones del año. Para esto se tienen preparadas tarjetas (flashcards) con actividades que podemos hacer en Primavera, Verano, Otoño e Invierno.

La maestra las muestra y hace la pregunta.

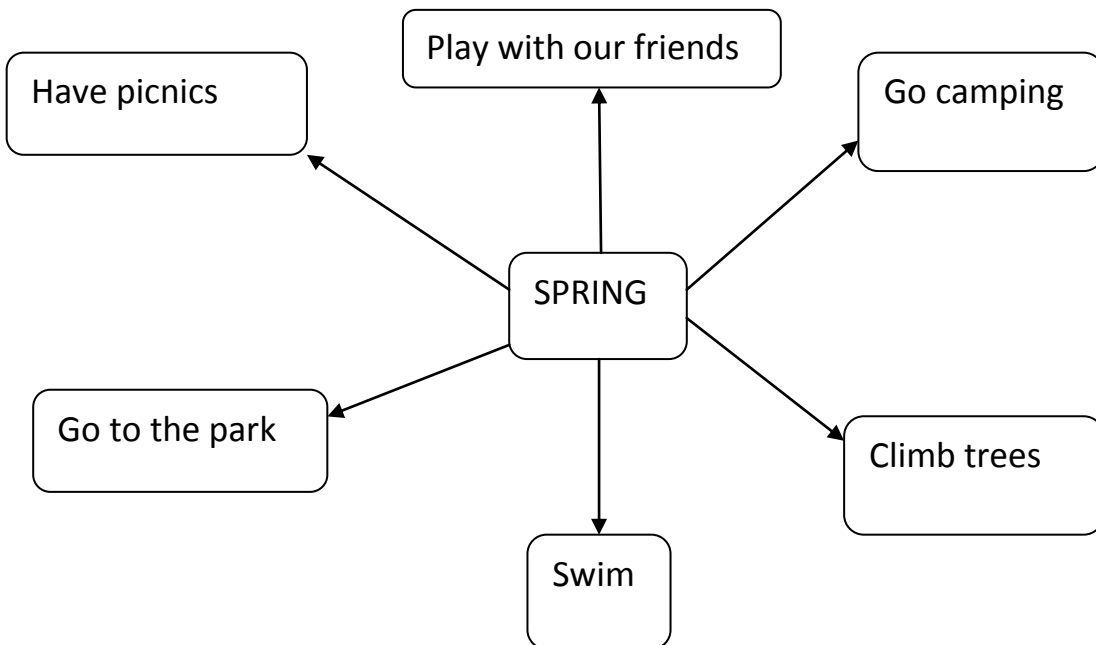
What can we do in Spring? Muestra la tarjeta con alguna actividad y ella misma la contesta. **We can go camping.** Los alumnos repiten después de ella.

Y así sucesivamente la maestra sigue preguntando y los alumnos contestan de acuerdo con la tarjeta que la maestra les muestre.

What can we do in Spring? We can play with our friends.

Una vez que los alumnos digan todas las actividades que se pueden hacer, pueden crear sus mapas con dibujos de las acciones en sus cuadernos. También pueden hacer los mapas de las demás estaciones del año.

Fig. 18 Mapa mental: Actividades que se pueden realizar en Primavera



Con estas actividades se introduce “**can**”, así como también se puede introducir “**can’t**” cuando la maestra pregunta. La maestra da la respuesta y los alumnos la repiten después de ella.

Can we ski on ice in Spring? No, we can’t.

Can we go to the park? Yes, we can.

De esta forma se pueden practicar varias estructuras con los mapas. Estos van a ser tan ricos en información como quieran la maestra y los alumnos, esto depende de la creatividad de ambos.

Para cerrar estas actividades, se pueden formar equipos de 3 a 4 alumnos o en parejas y se les asigna una estación del año a cada equipo. Se les dan cartulinas para que los alumnos hagan carteles con sus respectivos mapas mentales o conceptuales referentes a cada estación. De acuerdo con la edad y nivel de los alumnos ellos decidirán libremente qué tipo de mapa van a crear, mental con dibujos y palabras o conceptual donde manejarán una idea central y conceptos.

Tres mapas por equipo: uno con información del clima, otro con la ropa que se puede vestir y otro con las actividades que se pueden hacer en cada estación del año.

Una vez terminados los carteles los equipos pasan al frente y exponen la información contenida en los mapas. Al terminar de hacer sus presentaciones los alumnos que exponen hacen preguntas al resto del grupo: *What’s the weather like in Summer? What can we wear in Summer? y What can we do in Summer?* Los demás alumnos deben contestar las preguntas que sus compañeros les hacen.

Al final se les puede pedir a los alumnos que se integren en los mismos equipos y se organicen para formar un mapa mental o conceptual (el tipo de mapa que decidan hacer dependerá del nivel de conocimiento de las estructuras y de la edad de los alumnos), en el que incluyan toda la información que usaron en los mapas que realizaron. Es como si elaboraran tres mapas en uno solo acerca de la estación del año que les tocó, el tipo de clima, la ropa que se puede usar y las actividades que se pueden hacer.

Cuando se llega a este punto los alumnos ya habrán practicado todas las estructuras nuevas que se introdujeron con las ya conocidas, de las que ya tenían un conocimiento previo, y estarán familiarizados con la técnica de elaboración de mapas, por lo que será una actividad meramente creativa y enriquecedora para todos.

3.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS

Las observaciones de clase que realicé en el grupo de primer año **Grupo A (testigo)** en el colegio Erik Erikson arrojaron varias áreas de oportunidad que merecían atención. Las más relevantes fueron las siguientes:

- 1) Los alumnos no participaban activamente en clase.
- 2) Desconocían el vocabulario básico lo que impedía que pudieran transferirlo a otros contextos.
- 3) Los alumnos no se comunicaban en la lengua meta.
- 4) Falta de preparación de la maestra del grupo.
- 5) No había un control de disciplina en el grupo.
- 6) El libro de texto no era el adecuado de acuerdo al objetivo comunicativo que la escuela quería lograr.
- 7) No había un programa de estudios donde estuvieran fijados los objetivos y las metas del mismo.

Al finalizar el año escolar estos alumnos no lograron el nivel de inglés esperado en comparación con los resultados obtenidos por el **Grupo B experimental** en el que fue aplicada la metodología propuesta, como se podrá observar en la tabla 6.

El diseño de esta tabla como instrumento de evaluación implicó una revisión de los objetivos que la maestra pretendía lograr con la aplicación de la técnica propuesta en este trabajo.

Tabla 6 **RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE**

Factor de evaluación	Grupo A Testigo	Grupo B Experimental
1 Los alumnos participan activamente en la clase	Bajo	Alto
2. Los alumnos conocen y usan el vocabulario adecuadamente	Bajo	Medio
3 Los alumnos se comunican en la lengua meta	Bajo	Medio
4 Preparación adecuada del maestro en la enseñanza del inglés	Bajo	Alto
5 Control de disciplina	Bajo	Alto
6 Libro de texto adecuado de acuerdo objetivo comunicativo	Medio	Alto
7 Programa de estudios con objetivos y metas definidos	Medio	Alto

Al hacer el análisis de los resultados obtenidos en el **Grupo A testigo** resulta evidente que al finalizar el año escolar los objetivos básicos y necesarios planteados en el aula bilingüe no se cumplieron o fueron muy bajos. Sin embargo, en el **Grupo B Experimental** donde se aplicó la técnica propuesta en este trabajo pudieron mejorarse e inclusive se lograron como en el caso de los puntos: 1, 4, 5, 6 y 7.

Considero que el **grupo A testigo** no alcanzó los objetivos planteados por el desconocimiento de las técnicas y estrategias de enseñanza en el aula bilingüe por parte de la maestra nativo hablante que impartió clases durante casi todo el año escolar anterior. Con esto se confirma que la falta de preparación del maestro es un factor determinante para que los objetivos del curso no se cumplan aún

cuando la escuela ofrezca contar con una metodología apropiada para la enseñanza.

Cabe mencionar que la recopilación de datos en este estudio se realizó de forma continua (evaluación y seguimiento continuo) a lo largo de todo el ciclo escolar, lo que mostró que en las etapas iniciales de la aplicación de la técnica los alumnos se mostraban sorprendidos de que la clase de Inglés se llevara a cabo elaborando mapas, actividad que consideraban muy divertida y relajante.

Al momento de hacer las evaluaciones semanales los alumnos se sentían más seguros de sí mismos y tenían más confianza para participar activamente durante todo el proceso de elaboración de mapas y presentación de los mismos, y al utilizar el vocabulario que habían aprendido a lo largo de cada semana.

Durante la recopilación de datos y análisis de los mismos la maestra intercambió sus ideas e impresiones con otros maestros, los cuales no dudaron en asistir como observadores a algunas de las clases y dieron su opinión acerca del buen desempeño académico de los alumnos e indicaron que se les veía más seguros y que habían perdido el miedo al hablar en Inglés, cosa que no podían hacer con anterioridad.

Al término del ciclo escolar se seleccionó la actividad de las estaciones del año para que los alumnos presentaran una clase abierta a los papás. Los alumnos presentaron su material en equipos de tres e iban presentando sus tres mapas. Dos alumnos mostraban el mapa del clima en la estación correspondiente mientras que el otro alumno hablaba acerca del “tipo de clima” de la estación en cuestión, por ejemplo de Verano. Al terminar la presentación el alumno decía “Now the questions” y les hacía preguntas a los papás acerca de la información que él acababa de presentar. Y así de la misma forma los otros dos alumnos presentaban la información que les correspondía “La ropa que usamos en Verano”, así como “Las actividades que podemos realizar en Verano”.

Al término de la presentación de cada niño les hacían preguntas a los papás mismas que tenían que contestar entre nerviosismo y risas, ya que algunos papás decían que ellos no sabían Inglés y no sabían cómo contestar, y que por eso querían que sus hijos aprendieran Inglés.

Los papás estaban sorprendidos por las preguntas que los alumnos les hacían, ya que era algo que no esperaban que sus hijos pudieran hacer.

Al final de la presentación de todos los equipos, los papás comentaron que estaban sorprendidos con el avance que los alumnos habían tenido durante ese año escolar, ya que el año anterior a este ciclo ellos no habían visto a sus hijos tan seguros y con tanta confianza como para pararse enfrente de todos y exponer sus temas y mucho menos poder hacer preguntas en Inglés.

Otros papás comentaron que durante sus vacaciones anteriores a Estados Unidos sus hijos se mostraban deseosos por hablar en inglés en las tiendas y restaurantes a los que asistieron, cosa que no habían hecho anteriormente.

De igual manera, los papás felicitaron a la maestra y agradecieron que haya llevado a los alumnos hasta ese nivel, ya que según comentarios que sus hijos habían hecho en casa mostraban el gusto que sentían por estar aprendiendo Inglés.

Al analizar los resultados obtenidos por el **Grupo B Experimental** se tomaron en cuenta: 1) las reflexiones de la maestra, 2) los resultados de las pruebas semanales y bimestrales, 3) las opiniones de los maestros colaboradores (los que observaron algunas clases), 4) las opiniones de los padres de familia acerca del buen desempeño académico de sus hijos, 5) las impresiones de los propios alumnos acerca de su desempeño en Inglés, 6) la colaboración, seguridad, confianza, autoestima y actitud positiva que los alumnos mostraron frente al aprendizaje, 7) el hecho que el libro de Fonética se cambiara por el libro de Backpack cuyo enfoque es el comunicativo, 8) que la maestra estuviera certificada en cuanto a la enseñanza del inglés y que tuviera conocimiento de las técnicas y estrategias de aprendizaje y 9) **aplicar la técnica de presentación de vocabulario en contexto y usar los mapas conceptuales y mentales** como una estrategia de aprendizaje meta cognitivo, cognitivo y socio-afectivo. Todos estos factores fueron determinantes para lograr los resultados obtenidos en este trabajo y contribuyeron enormemente al proceso de formación de los alumnos.

Por lo anteriormente planteado, podemos concluir que nuestra hipótesis:

“La presentación de vocabulario activo en contexto y el uso de mapas conceptuales y mentales influyen favorablemente en un aprendizaje significativo para lograr la internalización y la transferencia horizontal positiva del vocabulario, logrando la comunicación efectiva por parte de los estudiantes de una segunda lengua” **si se cumple.**

CONCLUSIONES

Es importante enfatizar que en la educación la misión debe ser estimular a los estudiantes a descubrir sus habilidades y destrezas, y permitirles desarrollarlas plenamente, por lo que es necesario ofrecer las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de cada quien, de acuerdo con sus preferencias, modos de aprendizaje e inteligencias propias. Por tanto, el papel del maestro es fundamental en esta misión.

Sin embargo, muchas escuelas bilingües e instituciones que ofrecen cursos de idiomas prefieren contratar personas nativos hablantes (native speakers) con el fin de atraer a más alumnos. Creen que por el solo hecho de que el maestro es nativo hablante y que habla el idioma supuestamente a la perfección es suficiente para lograr los objetivos planteados en el salón de clases y en la mayoría de los casos esto no sucede así. Para lograrlo se necesita que el maestro esté capacitado y conozca la metodología apropiada, utilice técnicas y estrategias adecuadas para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje en el salón de clases.

En el aula bilingüe la habilidad de utilizar el lenguaje en forma semántica y sintácticamente válida, mediante la combinación adecuada de las palabras, con la finalidad de transmitir la información clara, explícita y convincente; permite la expresión oral de las habilidades cognoscitivas y de los procesos mentales. Las palabras son los instrumentos que usa el lenguaje para expresar lo que nuestros sentidos perciben como impulsos y lo que nuestras emociones reciben como estímulos, además de reflejar las ideas e interpretaciones que emanan de nuestras mentes. El desarrollo de la inteligencia lingüística permite comprender los muchos significados de las palabras, de acuerdo con las relaciones que se establezcan entre ellas, lo que facilita el entendimiento y manejo de la información.

Es por lo tanto, indispensable traspasar los métodos tradicionales y emplear procedimientos y técnicas pedagógicas que permitan comprobar, no únicamente la memorización del educando, sino también la capacidad de analizar, sintetizar, deducir, generalizar, evaluar, aplicar y construir conocimientos. De aquí nació mi inquietud por elaborar esta propuesta y de buscar técnicas y estrategias apropiadas para la enseñanza del vocabulario en el aula bilingüe de educación básica.

Podemos concluir que la presentación de vocabulario en contexto y el uso de mapas mentales y conceptuales en el aula bilingüe abre las puertas a explorar nuevos caminos de cómo se aprende de manera significativa en dicho ambiente. Es importante enfatizar que el aprendizaje inteligente implica la construcción de estructuras cognitivas o intelectuales que representan las relaciones entre conceptos y procesos necesarios para adquirir otros después.

La selección adecuada de las palabras clave a la hora de elaborar un mapa mental o conceptual permite entender el significado y las relaciones entre los distintos conocimientos planteados.

Bastan pocas palabras para expresar en forma completa la información requerida, por lo que ésta puede manejarse efectiva y fácilmente, mejorando el aprendizaje y el recuerdo. Es a partir de las palabras clave y sus relaciones con las imágenes y símbolos usados, y considerando la distribución espacial de todos los elementos, que es posible reconstruir la información sintetizada en forma completa, explicativa y representativa, manteniendo la coherencia de la información estudiada y permitiendo el análisis minucioso de cada aspecto tratado, teniendo siempre presente la noción global del tema.

Sin embargo, no hay que considerar que la presentación del vocabulario en contexto y el uso de mapas mentales y conceptuales son las únicas herramientas para lograr el aprendizaje del vocabulario y la adquisición de una lengua extranjera en el aula bilingüe, pero a través de ellos y con la ayuda de la inteligencia emocional (entendiendo a ésta como la capacidad de sentir, entender y manejar eficazmente las emociones como fuente de energía y de información para el desarrollo de nuestro potencial único, activando los valores y aspiraciones como seres humanos), podemos lograr el estímulo para que los alumnos puedan procesar la información de manera que participen todos los sentidos y lo que el entorno les ofrece.

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFIA

Abbot, Gerry y otros. (1981). *The teaching of english as an international language. A Practical guide*. Oxford: Collins

Ausubel, D.P. (1963). *The psycology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Statton.

----- (1968). *Educational psycology: A cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston.

----- Novak, Hanesian. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed). México: Editorial Trillas

Bahr, G.S. y Danserau, D.F. (2000). *Bilingual knowledge maps (BiK-Maps): Tools for second Second language learning*. In press.

----- D.F. (2001). *Bilingual knowledge maps (BiK-Maps) in second language vocabulary Learning*. Journal of Experimental Education, 70, 5-24.

Bello, A., Feria y otros. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos*. Madrid: Santillana.

Beltrán Llera, Jesús. (1997). *“Estrategias de aprendizaje” En: Psicología de la educación*. México: Alfaomega.

Beuchot, Alberto. (1994). *Estudios de los efectos de la utilización de material de apoyo culturalmente relevante sobre la participación oral significativa en el área de la lengua inglesa en el ITESM, Campus Irapuato*. México: Tesis, ITESM, Campus Irapuato.

Brocket, R., y Hiemstra R. (1991). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Buenos Aires: Paidós Educación de adultos.

Broughton, G. (1989). *The practice of english language teaching*. Oxford: Longman.

Brown, H. Douglas. (1972). *Cognitive pruning and second language acquisition*: Modern Language Journal. Volume 56, Issue 4, 218-222.

----- (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Burt K. Marina. (1978). *Viewpoints on english as a second language*. New York: Regents.

Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Editorial Urano.

Celce-Murcia, M. (1979). *Teaching english as a second or foreign language*. New York: Newbury House.

Chomsky, Noam. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. (2ª. ed.) México: Siglo Veintiuno Editores.

Cooper D. y otros. (2006). *Practice Book: Wonders & Treasures*. Grade 1. Volumen 2 Temas 5-10. Boston: Houghton Mifflin.

----- (2006). *Reading: Wonders & Treasures*. Grade 1. Temas 5-10. Boston: Houghton Mifflin.

Davies, Paul y otros. (1986). *Lengua extranjera. Su enseñanza en contextos diversos*. México: McMillan.

----- (1975). *Situational lesson plans. A handbook for teachers of english*. México: McMillan.

De Bono, E. (1996). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

Denzin, Norman y otros. (2000). *Handbook of qualitative research*. (2ª ed.) Londres: Sage Publications.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje*

Significativo. México: McGraw-Hill.

Díaz, C. (2001). *Mapas mentales*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Douglas, H. Brown. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Prentice Hall Regents.

Dulay, Heidi C & Burt, Marina K. (1978). *Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance*. Baltimore. TESOL Quarterly 12 (2).

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elwell, Clarence. (2003). *Phonics. Level B. Pupil edition*. New York: Modern Curriculum Press.

Finocchiaro, Mary. (1964). *Teaching children foreign languages: From theory to practice*. New York: regents Publishing Company Inc.

----- (1974). *English as a second language: From theory to practice*. New York: Regents Publishing Company Inc.

Gairns, Ruth y otros. (1990). *Working with words. A guide to teaching and learning Vocabulary*. Cambridge University Press.

Goleman, Daniel. (1997). *La salud emocional*. Barcelona: Kairos.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hatch, Evelyn M. (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, Ma: Newbury House.

Herrera, M. y Pinkley Diane. (2009). *Backpack 2*. (2ª ed.) New York: Pearson Longman.

----- (2009). *Backpack: Workbook 2*. (2ª ed.) New York: Pearson Longman.

Kellerman, E. (1977). *Towards a characterisation of the strategy of transfer in second Language learning*. Inter language Studies Bulletin 2.

Krashen, D. Stephen. (1981). *Second language aquisition and second language learning*. London: Pergamon Press.

----- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

-----, Terrel D. Tracy. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New Jersey: Alemany Press. Regents Prentice Hall.

Kruse, A.F. (1987). Vocabulary in context, en M.H. Long y J.C. Richards (eds.), *Methodology in TESOL*. New York: Newbury House.

Leyba, F. Charles. (1994). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles California. Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Manrique, W. (1997). *La investigación–acción y el mejoramiento de la calidad del docente en el aula*. Caracas: Educare (UPEL-IPB).

Montes, G. Zoraida y Montes Laura. (2002). *Mapas mentales*. Paso a paso. México: Alfaomega.

Morgan, J.M. Rinvolucrí. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.

_____, (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ontoria, A., y otros. (1996). *Los mapas conceptuales en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata: Respuestas Educativas- Serie Aula EGB.

Pichún, S. Rolando. (2001). *Memoria del seminario regional. Formación docente inicial en Educación intercultural bilingüe. La dimensión curricular*. Quito, Ecuador: AIDSESEP. Instituto Superior Pedagógico Público Loreto.

Richards, Jack C. y otros. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, Wilga M. (1983). *Communicating naturally in a second language*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

Shapiro, Lawrence E. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Schemelkes, Silvia. (1994). "Calidad de la educación. Formación docente". En *Educar. La Revista de Educación*. Secretaria de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco Año 2 Num. 6 Abril/ Mayo/Junio.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. México: Crítica Grijalbo.

Wallace, Robinett. (1978). *Teaching english to speakers of other languages*. Minneapolis: Mc- Graw Hill.

Weden, A and Rubin, J. (1987). *Learning strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice/Hall International.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Castaño, E. (n.d.) *La Construcción de mapas conceptuales para fortalecer procesos de autonomía en el aprendizaje*. Obtenida el 16 de Enero de 2011, de <http://cmc.ihmc.us/cmc2010-88.pdf>.

Curts, Jaime. (2006). *Utilización de los mapas conceptuales como herramienta meta-cognitiva bilingüe*. University of Texas Pan American. Obtenida el 20 de agosto de 2010 de, www.tabe.org/members/index_2.html.

Peña, A. (1999). El vocabulario que necesito. (Ejercicios para Estudiantes Avanzados). Obtenida El 28 de noviembre de 2010 de, [cvc. Cervantes.es/enseñanza/biblioteca.ele/asele/.../10-0987.pdf](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca.ele/asele/.../10-0987.pdf).

Rosas, E. (2007). Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. Obtenida el 12 de febrero de 2011, de www.scielo.org/ve/pdf/pdg/v28n2/art_09.pdf.

Vidal, M. and Vialart, N. (2007) *Mapas conceptuales. Una estrategia para el aprendizaje*. Obtenida el 4 de febrero de 2011, de bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21-3.../ems07307.html.

Wikipedia (n.d.) *Mapa conceptual*. Obtenida el 18 de septiembre de 2010, <http://en.wikipedia.org/wiki/Richard-Hammond>.

<http://colegioerikerikson.edu.mx> Consultada el 10 de abril de 2011.

<http://ana.osorio-modulo2-blogspot.com> Consultada el 9 de junio de 2011.

<http://yemi22.wordpress.com> Consultada el 12 de junio de 2011.

<http://www.aera.net/pubs/> Consultada el 12 de junio de 2011.

<http://es.scribd.com/doc/investigación-acción-en-el-aula> Consultada el 20 de Julio de 2010.

ANEXO

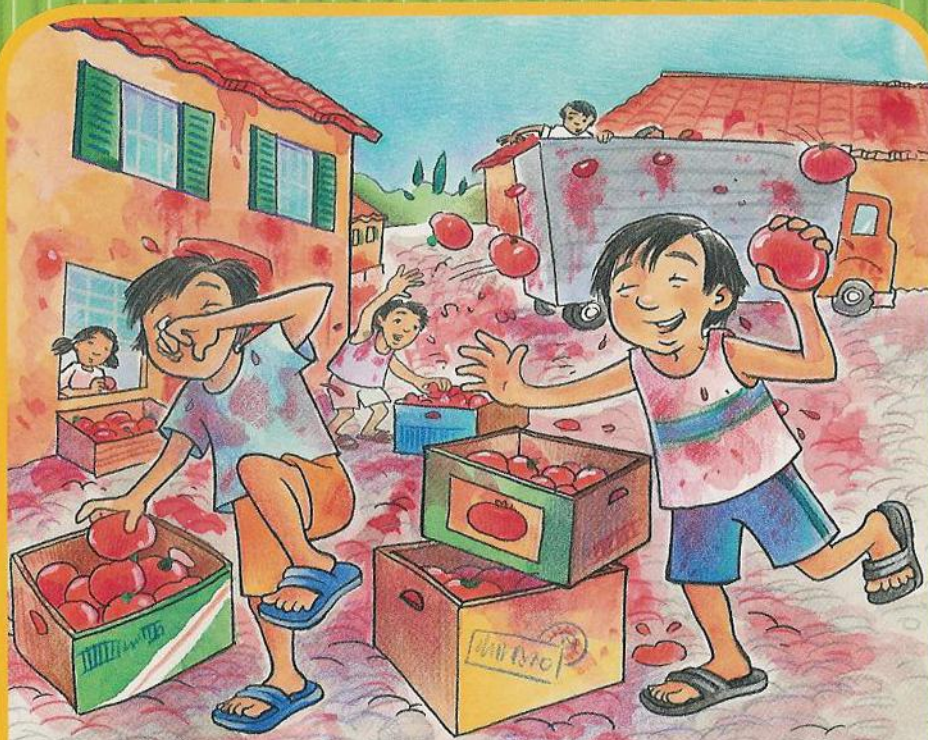
My Favorite Month



May: Urini nal

May is my favorite month. In Korea, we have a special holiday for children. Everyone enjoys games, parades, and special food. Children get presents, too. It's a lot of fun!

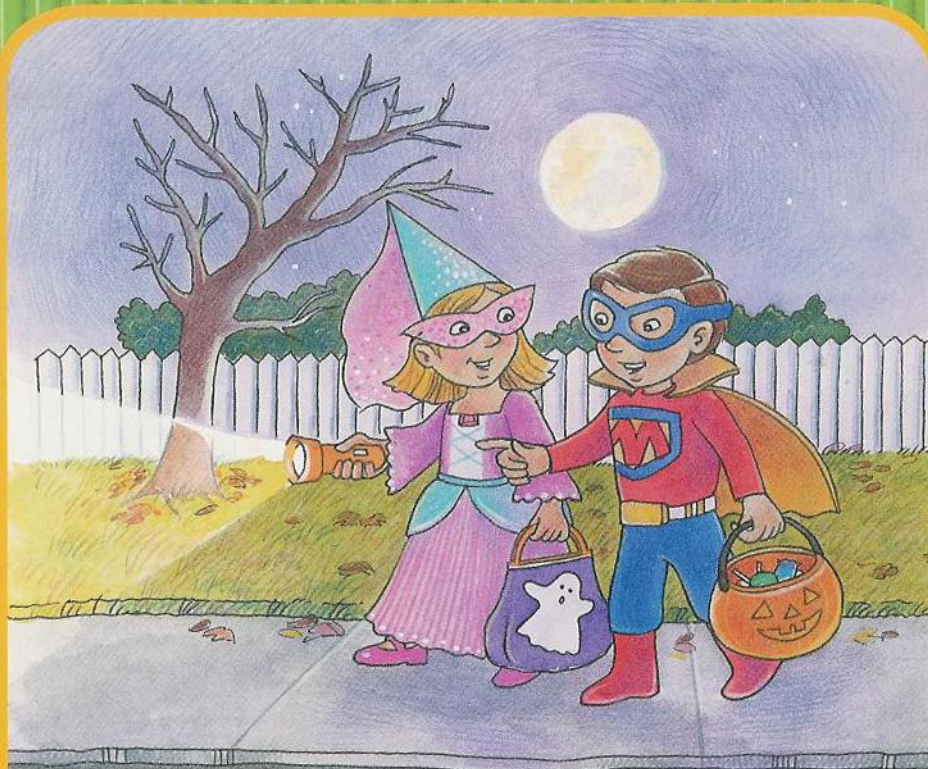




August: La Tomatina

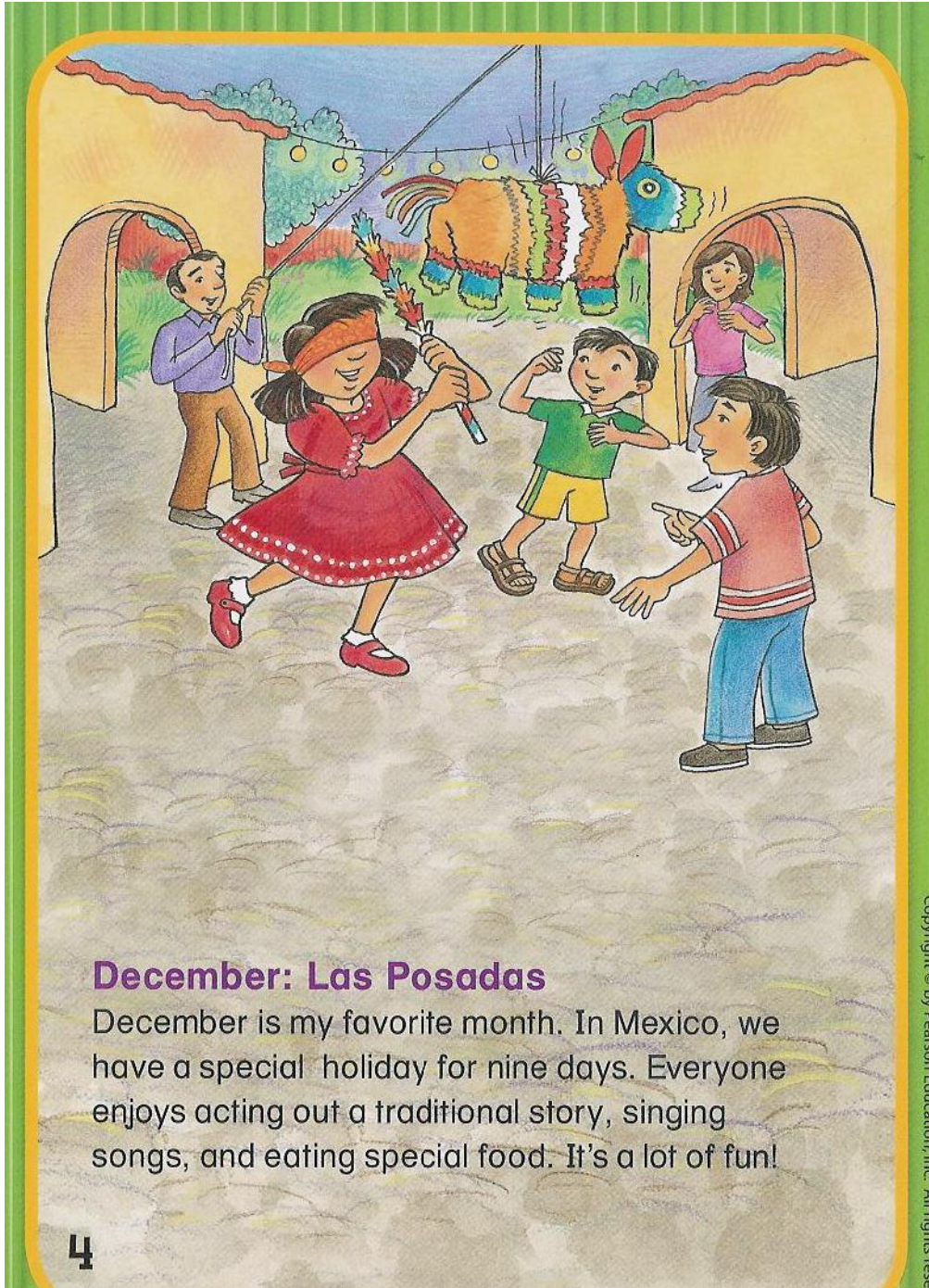
August is my favorite month. In Buñol, Spain, we have a big fight with tomatoes. Everyone throws tomatoes at each other from morning to night. At the end, the whole town is red. It's a lot of fun!

2



October: Halloween

October is my favorite month. In the United States, we have a scary holiday. Everyone puts on costumes and masks for parties. Children go from house to house to get candy. It's a lot of fun!



December: Las Posadas

December is my favorite month. In Mexico, we have a special holiday for nine days. Everyone enjoys acting out a traditional story, singing songs, and eating special food. It's a lot of fun!

4

Copyright © by Pearson Education, Inc. All rights reserved.