

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

“La enseñanza de lengua extranjera y el adolescente. Aproximación al trabajo docente con alumnos de segundo de secundaria.”

Informe académico por actividad profesional

Que para obtener el título de Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) Presenta:

Daniela Romo Sánchez

Asesora: Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez

MÉXICO, D. F., ABRIL DE 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción	1
--------------	---

Capítulo I

El Instituto Francisco Possenti

1. La situación educativa y sus elementos	4
A. Perfil del profesor de secundaria	4
B. Perfil del alumno	6
C. La institución	7
D. Referente teórico del modelo educativo del Instituto	9
E. Enseñanza de lengua extranjera (inglés)	10
F. Aulas y material didáctico	13
G. Planeación docente	13
H. Evaluación del alumno	14

Capítulo II

Mi quehacer docente

1. Aspectos preliminares	17
A. Ideas pedagógicas contemporáneas (finales del siglo XIX y siglo XX)	22
B. Sobre la adquisición de una lengua extranjera	29
2. Especificaciones	34
A. Primer momento: descripción de la actividad <i>rompe-hielo</i> , semana uno	36
Apertura	36
Desarrollo	36
Cierre	37
Observaciones del profesor	39
B. Segundo momento: Descripción de la actividad <i>bigger and biggest</i> , semana veinte	41
Apertura	41
Desarrollo	41
Cierre	43
Observaciones del profesor	43
C. Tercer momento: descripción de la actividad <i>Past Continuous</i> , semana treinta y tres	45
Apertura	45
Desarrollo	46
Cierre	47
Observaciones del profesor	47

3. Forma de trabajo	49
4. El filtro afectivo dentro del aula	55
Reflexiones finales	58
BIBLIOGRAFÍA	61
APÉNDICES	64

INTRODUCCIÓN

A través de los años hemos visto cómo las necesidades de los individuos se han ido modificando. Lo anterior puede deberse, en parte, a la forma en la que se construyen las sociedades ya que no sólo es en la evolución de éstas que las personas definen sus requerimientos, sino que van creando los medios pertinentes para satisfacer dichas demandas. Estos cambios y exigencias de las actividades cotidianas generan a su vez la creación y el avance de la tecnología, que recientemente impacta de manera directa los procesos de enseñanza. La manera no sólo de enseñar sino de aprender, exige a los profesores y demás profesionistas involucrados en el área de la educación buscar tendencias educativas vanguardistas y estrategias didácticas más apropiadas para que el alumno desarrolle diversas competencias que le servirán para enfrentarse a la vida. De acuerdo con Ana María Maqueo, una competencia es el dominio y capacidad que posee el individuo para emplear diferentes conocimientos y habilidades en el ámbito personal, social y laboral. Con una educación de vanguardia me refiero a que, como facilitadores es necesario intervenir en la realidad y elaborar una pedagogía crítica — de acuerdo también a lo que menciona Freire — que enseñe al alumno a cuestionar los contenidos y además a buscar las respuestas a esos cuestionamientos empleando diversas herramientas para lograrlo. Una manera de hacer esto posible es incluir actividades dirigidas a los diferentes estilos de aprendizaje ligando la materia de estudio con el contexto de los alumnos.

Con este trabajo pretendo brindar una visión global de los aspectos a tomar en cuenta por el docente de lengua extranjera en su labor frente a los alumnos por medio de la exposición de las últimas corrientes pedagógicas y los modelos de enseñanza de lengua más relevantes, así como la presentación de los autores más destacados en estos campos. Con ello se podrá tener un panorama más claro para cumplir el objetivo antes mencionado.

Además del objetivo general tengo dos objetivos específicos: hablar de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la labor docente y, contrastar este marco

de referencia teórica con lo que en la actualidad es la práctica real de esa labor como facilitadora, brindando para ello el ejemplo del Instituto Francisco Possenti. Elaborar este informe me ha permitido simplificar y reconocer más fácilmente los distintos enfoques y herramientas para manejar diversas situaciones en el quehacer docente, ejemplo de ello es el trabajo en equipos junto con el empleo de las inteligencias múltiples, detallado en el capítulo dos. Con estas herramientas ha sido más sencillo brindar a los estudiantes adolescentes una manera de adquirir la lengua que sea adecuada a sus necesidades y motivaciones.

En la actualidad el docente de lengua extranjera no sólo requiere tener un dominio de la lengua a enseñar, sino que también es necesario que tenga conocimientos de didáctica ya que estará tratando con personas, cada una diferente en edad, personalidad, habilidades, contexto sociocultural, etcétera. La didáctica lo ayudará a definir la forma en que trabajará con las personas, además de detectar y resolver situaciones específicas o particulares que se presentarán en clase. También es importante que el docente tenga conocimiento de los diferentes modelos de enseñanza de lengua, los autores más destacados y sus aportaciones en el área de la lengua pues esto le ayudará a desarrollar herramientas más efectivas para beneficiar el aprendizaje de sus alumnos. En mi quehacer docente con adolescentes han surgido incógnitas y planteamientos que antes de este estudio, en lo personal, no había podido identificar claramente en la práctica y a las cuales no sabía si estaba dando el seguimiento adecuado. Tal es el caso de las inteligencias múltiples y su uso dentro de la clase de lengua extranjera.

Los autores que se mencionan a lo largo de este informe avalan el objetivo del mismo, ya que el conocimiento que el docente tenga sobre cada autor y su trabajo le permitirá fácilmente y de manera inmediata —en el momento mismo que éste detecte algún caso particular— actuar frente a situaciones que se presentan en cada clase. Conocer, por ejemplo, sobre la teoría del filtro afectivo de Krashen —que se aborda a detalle en el capítulo dos— le puede brindar al facilitador, primero la habilidad para detectar alumnos con un filtro afectivo cerrado, y posteriormente la elección de alternativas claras para trabajar con aquellos alumnos. Sin el conocimiento tanto de didáctica como de enseñanza de lengua, el docente podría estar perdiendo tiempo muy

valioso tanto de planeación como de la clase misma, al probar con distintas técnicas que no son las adecuadas a cada caso. Y con esto el alumno también se vería afectado pues su avance no sería el deseado, ni sus habilidades completamente desarrolladas ni aprovechadas.

El objetivo principal de este informe, es lograr el diseño y/o planeación de estrategias de aprendizaje que sean significativas para todos los estudiantes; que sean adecuadas y atractivas para su perfil y que además, les ayuden a descubrir y explotar sus habilidades; de esta manera los estudiantes podrán construir conocimientos significativos. Pretendo alcanzar ese objetivo por medio del análisis y desarrollo de tres casos prácticos que sucedieron a lo largo de un ciclo escolar y que se plantean en diferentes momentos en este informe.

Este trabajo está dividido en dos capítulos. En el primero de ellos se presenta el escenario sobre el que se lleva a cabo la práctica docente planteada más tarde en este informe; y se abordan todos los elementos que constituyen la situación educativa de acuerdo con el punto de vista de Paulo Freire. Este pedagogo toma en cuenta no sólo al facilitador y al educando, sino también al contexto del acto educativo que sin duda es determinante en el proceso de formación del individuo.

En el segundo capítulo se exponen diversas metodologías y enfoques para la adquisición de una lengua extranjera haciendo mención de diversos autores destacados y sus principales aportaciones. Posteriormente se abordan tres casos dentro de la experiencia docente, los cuáles analizo apoyándome en los puntos previos. De esta manera se muestran claramente y en la práctica, aquellos enfoques y situaciones dentro del aula, dejando ver que para el facilitador es importante conocer aspectos didácticos y formales de la lengua.

Ya que en este trabajo se expone una situación docente actual, en la que se abordan aspectos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje con adolescentes, decidí partir desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días, para presentar las ideas y teorías más relevantes concernientes a la didáctica y la enseñanza de la lengua extranjera.

Capítulo I

El Instituto Francisco Possenti

1. La situación educativa y sus elementos

En este primer capítulo se presentan todos los elementos que rodean a la situación educativa desde la perspectiva que expone Paulo Freire en *El grito manso*¹. Estos elementos son el educador, el educando, el espacio y el tiempo pedagógico, los contenidos curriculares y la direccionalidad de la educación. Elegí abordarlos desde este punto de vista ya que al leer a Freire pude ver que no se trataba simplemente de enlistar datos sobre una institución, por el contrario, son los elementos que crean la situación educativa los que forman el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo de éste un proceso humano. Por otro lado, el amplio conocimiento de Paulo Freire sobre la situación educativa actual en Latinoamérica se aproxima bastante con lo que a continuación se presenta.

A. Perfil del profesor de secundaria

Este es el primer elemento que constituye la situación educativa, la presencia de un sujeto cuya tarea es la de educar. Sin embargo, se espera que el profesor o profesora esté “atento [y] despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase leyendo en las personas como si fueran un texto”². Lo anterior se refiere a que el educador tiene la capacidad de retroalimentarse y aprender de sus alumnos, de sus reacciones y gestos, y de las clases mismas. Durante una clase, al estudiar los distintos usos del presente simple, un alumno no distinguía la diferencia al hablar, por un lado, de los hábitos, y por otro, de las acciones que se realizan al momento de hablar (*Present Continuous*). Pregunté si estaba claro y asintió con la cabeza — aunque el gesto en su cara decía lo contrario — y después pregunté al azar a distintos estudiantes para que dieran un ejemplo. Creí que al escuchar más ejemplos sus dudas se resolverían pero su gesto no cambió; fue entonces cuando volví a explicar el tema

¹ Paulo Freire, *El grito manso*, México, siglo xxi editores, s.a. de c.v., 2010, p. 39.

² *Ibíd.*, p. 48.

empleando el contexto. Les pedí que se asomaran a la ventana y señalé a una alumna en el patio, les dije lo que estaba haciendo en ese momento empleando una oración en *Present Continuous*, y después les hablé de lo que esa misma alumna hacía durante un día habitual utilizando la estructura del *Simple Present*. Esta vez ya no fue necesario preguntar si estaba claro pues observé el cambio en su expresión y al participar lo hizo correctamente.

Con el ejemplo anterior sabemos cual es el primer elemento de la situación educativa; ahora es momento de presentarlo en el contexto sobre el que se desarrollará este informe y de acuerdo a la información proporcionada por el departamento de orientación educativa del Instituto Francisco Possenti. El profesor de secundaria debe ser pasante (dependiendo de las necesidades del instituto) o estar titulado, tener buena presentación —seria y formal pero no autoritaria— y ser puntual. Además se toma en cuenta una buena ortografía y redacción, se le insiste que va a laborar con adolescentes y se pide experiencia mínima de dos años como docente de secundaria.

También se solicita y toma en cuenta tener una actitud positiva, buena toma de decisiones y control de impulsos —ser tolerante—, así como negociar con los adolescentes. Es importante mencionar que se aplica un examen de inteligencia y que se considera, según el departamento ya mencionado, que en el caso de un profesor de lengua el hecho de saber otro idioma además de la lengua materna, le da a éste una “inteligencia superior”.³

Es oportuno considerar todos estos requisitos que forman parte del perfil del profesor, no obstante creo igual de oportuno reforzar el atributo de la responsabilidad como la explica Freire, pues ésta no se debe “intentar amoldar a los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación”⁴ y como facilitador es importante saber transmitir el valor de la transformación. El hombre, al inventar la sociedad y el lenguaje, comprendió que está incompleto e inacabado; y al hacerlo está siempre en búsqueda de nuevos conocimientos. Ahora, el individuo necesita un motor, y será la curiosidad la que lo motive a descubrir la realidad y el conocimiento a través de la acción. Por ejemplo, en un grupo con niños de ocho

³ Anoto este término entre comillas porque es de acuerdo con el departamento de orientación educativa del Instituto.

⁴ Freire, *op. cit.*, p. 51.

años al estudiar colores y acciones, se llevó a cabo una actividad que consistía en decorar un dibujo empleando distintos materiales como papel, pintura, plastilina, hojas secas, etcétera. Cada uno decidió cómo utilizar el material y aunque no sabían cómo se vería el dibujo con determinado material, su curiosidad los motivó a arriesgarse y experimentar. Al finalizar la actividad cada uno se mostró satisfecho con el resultado y además reforzó el vocabulario estudiado. Con el ejemplo anterior quiero decir que el docente, al ser parte importante en el proceso de formación de los individuos, tiene la posibilidad de emplear la motivación como motor para crear y aprender.

B. Perfil del alumno

La presencia de los educandos es el segundo elemento de la situación educativa. En el Instituto Francisco Possenti el perfil de los alumnos de segundo grado de secundaria —del ciclo escolar 2009–2010, y como lo señala el departamento de orientación educativa— que es el grado con el que trabajé a lo largo de mi informe, es el siguiente: son alumnos rebeldes, retadores, agresivos, olvidadizos, despistados, cansados, en proceso y busca de una identificación con un profesor o profesora. Son adolescentes que, en su mayoría, no muestran mucho interés en los deportes u otras actividades físicas. Por el contrario, se muestran atraídos por los videojuegos y aparatos electrónicos o por pertenecer o formar parte de alguna de las redes sociales en internet. Ser populares y reconocidos entre sus compañeros y amigos parece mejor que serlo por su buen desempeño académico. El mismo departamento de orientación educativa del instituto nos recalca este perfil para tener una idea más clara al diseñar la forma de trabajo con nuestros alumnos.

En el Instituto Francisco Possenti se tiene un total de 75 alumnos de segundo grado de secundaria, de los cuales 39 son del sexo femenino y 36 son varones. Su edad oscila entre los trece años tres meses y hasta los quince años un mes. De éstos, siete son de nuevo ingreso —cuatro mujeres y tres varones—.

Otro dato que proporciona el departamento de orientación educativa es el Coeficiente Intelectual; para el caso de este informe el Coeficiente Intelectual promedio es de 97, lo cual indica una inteligencia normal. El 67% de los alumnos viven con ambos padres de un primer matrimonio o lo que podrían ser matrimonios reconstruidos,

el 23% vive con un solo padre o abuelos y el 10% son madres solteras. Además, el 98% de los alumnos cuenta con al menos un hermano o hermana y/o medio hermano o media hermana, y el 2% restante son hijos únicos.

El 97% de los padres tiene un nivel de estudios de preparatoria hasta licenciatura, y en su gran mayoría laboran en empresas privadas; el otro 3% tiene estudios básicos concluidos o trancos (primaria y/o secundaria).

El departamento de orientación de secundaria de la institución sugiere que el personal docente que imparte en este grado sea flexible, extremadamente tolerante sin caer en ser permisivo, tener claro que los jóvenes provocan al docente, no caer en su juego, no engancharse con sus provocaciones y/o burlas, poner los límites aún más claros sin ser autoritario, invitarlos a negociar, resolver conflictos y trabajar la toma de decisiones.

Y ya que están presentes los dos primeros componentes de la situación educativa es necesario describir el espacio donde se lleva a cabo esta práctica. Freire le llama espacio pedagógico y es la tercera pieza de nuestra experiencia educadora.

C. La institución

El Instituto Francisco Possenti A. C. es una institución de educación privada, ubicada en Avenida Toluca 621, colonia Olivar de los Padres en la Delegación Álvaro Obregón de la Ciudad de México. Cuenta con cuatro secciones: Primaria, Secundaria, Preparatoria —incorporada a la UNAM— y Bachillerato Tecnológico en Computación. De acuerdo con datos importantes que brinda el departamento de orientación educativa, y que se reflejan en el perfil del alumno que se estudia en este informe: la colonia Olivar de los Padres está rodeada por pueblos y colonias (La Era, Santa Rosa Xochiac, San Bartolo, Chamontoya, Lomas de Potrero, Cerro del Judío, entre otros) en los que aún perviven costumbres y tradiciones ancestrales, que se reflejan en la forma de vida de las familias que los habitan. Asimismo, Olivar de los Padres está demarcada por vialidades como Anillo Periférico, Av. Revolución e Insurgentes, que han hecho a la zona más accesible y de interés para habitantes con poder adquisitivo que desean asentar su residencia en esta ubicación. En la colonia están insertos centros comerciales, centros deportivos, fraccionamientos y condominios horizontales que han traído consigo nuevas formas y

costumbres de vida, y que además provocan una fuerte confrontación y/o mezcla con la vida de la gente de los pueblos. Av. Toluca es, por lo tanto, el paso de una gran cantidad de personas de escasos recursos —en su mayoría albañiles, plomeros, carpinteros, provenientes de las orillas de la colonia, que se dirigen a trabajar.

Aunque el espacio pedagógico en este informe se refiere a una institución de educación privada y las condiciones de la misma son de calidad, en contraste con una institución pública, me parece puntual señalar que en nuestro país la situación de las escuelas públicas es delicada en lo que se refiere al estado en que se encuentran las instalaciones; en particular este aspecto no se toma con la debida consideración por parte de los docentes y de las autoridades correspondientes. Muchas veces no nos detenemos a reflexionar sobre las circunstancias en las que los alumnos aprenden y se desarrollan y en ocasiones, de acuerdo con Freire, las condiciones materiales del espacio pueden o no ser en sí mismas pedagógicas, ya que en la medida que tanto las autoridades como los docentes cuidemos ese espacio estaremos dando un buen ejemplo y demostrando respeto hacia los estudiantes; “hay una relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etcétera.”⁵ Muchas veces hemos escuchado esta analogía y me parece que, además de cierta, debe hacernos recapacitar sobre nuestro quehacer docente y sobre la manera en la que nos conducimos con los demás.

Otro aspecto en el que también debemos recapacitar como educadores es el que se refiere al tiempo pedagógico. Freire afirma que como no hay espacio sin tiempo éste constituye el cuarto elemento de la situación educadora y plantea que los alumnos aprenden durante su estancia dentro de la institución y no sólo dentro del aula en una clase de matemáticas o lengua. Cuando los alumnos salen a disfrutar de su receso en el que juegan y toman algún alimento, “y las profesoras se quedan en una sala [y] no van al recreo, dejan de participar de ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos.”⁶ Los facilitadores muchas veces nos hacemos ajenos a esta experiencia humana y es algo de lo que pocas veces se

⁵ *Ibíd.*, p. 42.

⁶ *Ibíd.*, p. 44.

toma conciencia. Particularmente pienso que durante este tiempo podemos obtener respuestas sobre la conducta de nuestros estudiantes en nuestra materia; en el Instituto Possenti, como en otras instituciones y por instrucciones de la SEP, se asignan guardias durante el receso para que los docentes se rolen los diferentes días de la semana. De esta manera surge la posibilidad de que la relación entre facilitador y alumno traspase el salón de clases.

Hasta este punto se ha analizado la figura tanto del profesor como del estudiante y de éstos dentro del espacio y tiempo pedagógicos. Pero hay algo más que es fundamental a la situación educativa, me refiero a los contenidos curriculares que, además de incluir lo que es requisito de la SEP, están constituidos por los elementos programáticos del instituto que se analizan a continuación.

D. Referente teórico del modelo educativo del Instituto

La base teórica sobre la que se asienta el modelo del Instituto parte de las propuestas de Vygotsky y Piaget. De acuerdo con estos psicólogos, el constructivismo es la interacción dinámica entre los alumnos, los instructores y las actividades dentro de un contexto sociocultural determinado, mismas que representan oportunidades que nos acercan a la verdad; de esta manera se va construyendo el conocimiento.

De acuerdo a lo planteado por el Instituto, a través de su propia página en internet, el proyecto educativo “busca el desarrollo integral del alumno-alumna, es decir, desarrollar todas las facultades físicas, intelectuales y espirituales para que aprenda a aprender, aprenda a hacer, aprenda a ser persona libre, crítica, consciente, responsable, creativa, solidaria y madura afectivamente; digna de constituir y transformar nuestra sociedad.”⁷ Este planteamiento va de la mano con el tema de las competencias, que “aunque no hay una definición estandarizada de lo que es una competencia, [se le puede considerar] como la integración de todos los saberes dirigida hacia una educación total del ser, basada en un aprendizaje significativo que le permita

⁷ Instituto Francisco Possenti, A.C. “Proyecto Educativo”. <<http://www.possenti.edu.mx/Proyectoed.htm>>. Consultado el 22 de febrero de 2010

resolver los problemas que se le presenten a lo largo de la vida.”⁸ Además busca “propiciar que el alumno-alumna adquiriera UN ROSTRO que le permita desarrollar todas sus capacidades y responder a las exigencias y retos que le presente el campo universitario y del trabajo.”⁹

Por ROSTRO la institución se refiere a formar en cada alumno una persona plena, capaz y sobresaliente en cada una de las tareas que emprenda y lleve a cabo, aprovechando al máximo sus capacidades tanto intelectuales como humanas y físicas, es decir, alguien único y pleno.

Por lo tanto, todas y cada una de las materias que se imparten en la institución deben reflejar el ideario y proyecto educativo del colegio, el cual está basado en una serie de principios que a continuación se mencionan. El instituto asume la misión de plantear objetivos que integren una formación ética para que, a través de la educación:

las personas reconozcan, vivan y proyecten su dignidad. De la misma manera trabaja activamente con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa, respondiendo a una imperiosa necesidad de formar personas comprometidas en la transformación de su entorno, en donde consideramos que radican el problema y la solución. Por otro lado y partiendo de la esencia humanística del ser humano: inteligencia, voluntad y afectividad, el instituto busca potenciar los valores universales para lograr personas plenas y realizadas. El perfil de ingreso no se basa en el nivel de conocimiento, sino en la oportunidad que el alumno brinda de trascender con él, ayudándole a descubrir y desarrollar sus potencialidades. Además, el modelo educativo se basa en el desarrollo de competencias, en donde el docente es un mediador que colabora en el desenvolvimiento de las habilidades, para construir significativamente el conocimiento.¹⁰

E. Enseñanza de lengua extranjera (inglés)

Como parte del currículum de la SEP y de la UNAM, cada sección —primaria, secundaria, bachillerato tecnológico en computación y preparatoria—tiene, como asignatura obligatoria, la enseñanza de una lengua extranjera: inglés.

⁸ *Evaluación del Aprendizaje basado en Competencias*. Junta de Academia. Mtra. Edith Espinosa López. Noviembre 2009. Cabe mencionar que para llevar a la práctica esta propuesta es necesario establecer una línea de trabajo con los profesores, quienes son supervisados por los asesores pedagógicos del Instituto.

⁹ Instituto Francisco Possenti, A.C. “Misión”. <<http://www.possenti.edu.mx/mision.htm>>. Consultado el 22 de febrero de 2010. Las mayúsculas en el término ROSTRO son de la página del instituto.

¹⁰ *Ibid.* “Academia de Lenguas Extranjeras”.

<<http://www.possenti.edu.mx/Lextranjerias.htm>>. Consultado el 25 de febrero de 2010.

Un área importante, relacionada directamente con la enseñanza de lengua extranjera, es la de la Academia de Lenguas Extranjeras, y el instituto la creó en 2001 debido a la importancia que en la actualidad se le ha dado al hecho de aprender y dominar una lengua extranjera como es el caso del inglés y francés, y cuyo interés es:

[...] dar a los alumnos las herramientas necesarias para interactuar en el mundo actual, que requiere el dominio de cuando menos, una lengua extranjera. Por este motivo, en las cuatro secciones de la Institución [...] el inglés se imparte por niveles, de acuerdo con los parámetros de Trinity College London.

[...] El programa escolar de las cuatro secciones, considera la materia de inglés como obligatoria, con sesiones de 50 minutos diarias para primaria y secundaria; y cuatro veces por semana para preparatoria y bachillerato. [A lo largo del] desarrollo de cada año escolar, se prepara a los estudiantes para que al final del ciclo, puedan certificar su habilidad comunicativa con un examen oral que deberá ser sustentado ante un examinador extranjero enviado por Trinity College London.

[El Instituto Francisco Possenti es] un centro examinador registrado ante Trinity College London [y de acuerdo] con los lineamientos que marcan la UNAM, la SEP y Trinity College London, coloca a los alumnos de acuerdo con las habilidades y/o conocimientos que tengan en alguno de los doce niveles que establecen la entidad certificadora y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación.¹¹

De acuerdo con Trinity College London¹² y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación (MCERL), a continuación se presentan los aspectos que se dominan en cada uno de los niveles. Además hay que recordar que el MCERL es un documento cuyo fin es servir de modelo o estándar en la elaboración y/o diseño de programas de lenguas, exámenes, material de enseñanza y todo lo concerniente a la enseñanza de lenguas¹³: Dicho documento presenta tres niveles de dominio de la lengua (A: usuario básico, B: usuario independiente, y C: usuario competente).

¹¹ *Ibid.*

¹² Trinity College London es una institución fundada en Londres, Inglaterra y dedicada a evaluar y certificar el dominio del idioma inglés en convenio con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

¹³ Council of Europe. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)". <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp>. Consultado el 20 de abril de 2010.

MCERL	Nivel Trinity	Dominio
A1	1	Intercambiar saludos e información personal (nombre y edad) con oraciones sencillas
	2	Sostener un intercambio de preguntas y respuestas sobre su entorno inmediato así como pedir y dar información personal y de sus pertenencias.
A2	3	Comunicarse con otros para llevar a cabo tareas simples y cotidianas. Describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	4	Sostener una conversación con oraciones sencillas sobre temas de interés para ellos. Narrar experiencias personales de su pasado cercano o lejano. Hablar sobre sus planes, deseos o proyectos. Comunicarse para realizar intercambios comerciales de artículos de interés para ellos
B1	5	Convertirse en usuarios independientes del idioma sosteniendo conversaciones fluidas con cierto grado de complejidad.
	6	Sostener una conversación en forma natural. Leer y comprender textos sobre cuestiones conocidas y de interés para ellos. Describir experiencias de otros, acontecimientos, deseos y aspiraciones así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
B2	7	Puede sostener conversaciones con anglo-parlantes sin mucho esfuerzo. Entender textos complejos aún cuando no sean de su interés.
	8	Hablar en forma competente. Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.
C1	9	Destacar puntos importantes en la conversación así como manejar interrupciones y retomar la conversación. Adoptar frases naturales del idioma y expresar opiniones.
	10	Utilizar el idioma en forma competente. Hacer uso del idioma en forma flexible y efectiva para fines sociales y/o académicos.
C2	11	Tomar la responsabilidad de iniciar y mantener la fluidez en la conversación así como de justificar ideas y opiniones de manera coherente y natural
	12	Expresarse en forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.

Además de trabajar siguiendo los lineamientos del sistema antes señalado en cada uno de los doce niveles, como lo mencioné con anterioridad, debe llevarse a la par el programa de trabajo que marca la SEP para la materia de inglés en cada uno de los tres grados de secundaria. Por ejemplo, los contenidos de SEP para primer grado más los del nivel de Trinity. En la *Reforma de la Educación Secundaria* para la materia de inglés, la SEP señala el documento del Marco Europeo como base para determinar el

nivel mínimo al que los estudiantes debe llegar al finalizar la educación secundaria, siendo éste el nivel A2¹⁴.

F. Aulas y material didáctico

La Academia de Lenguas Extranjeras cuenta también con cinco salones con equipo multimedia, que son exclusivamente para impartir la materia de lengua. Los docentes de lengua extranjera se rolan entre estos salones y los de base para cada grado y grupo lo cual quiere decir que no hay salones fijos para impartir la materia. La Academia cuenta con un acervo —adicional al que se encuentra en la biblioteca—, que comprende 1,300 textos impresos, cuatrocientos pósters temáticos que cubren los doce niveles de Trinity, *flash cards*, juegos de mesa, videoteca de películas y documentales con audio y subtítulos en inglés. En la biblioteca del instituto también se encuentra un número importante —tomando en cuenta las dimensiones del instituto— de ejemplares en inglés como son libros de texto, obras clásicas adaptadas para diversos niveles, cuentos, diccionarios y revistas.¹⁵

G. Planeación docente

De acuerdo a lo anterior, al principio del ciclo escolar, cuando a cada profesor se le asigna el grado y nivel que impartirá, éste elabora un programa anual que integra los objetivos de SEP y los de Trinity, y se desglosa en los cinco períodos; este material se entrega el primer día de clases. Además de las labores inherentes al ejercicio docente, cada uno de los cinco períodos debe reportarse semanalmente, haciendo las adecuaciones pertinentes, en caso de que las hubiera, así como el registro diario de clase que se anota en el kárdex.¹⁶

Además, en la Academia de Lenguas Extranjeras de la Institución se eligen tantos libros de texto como niveles haya para el ciclo escolar, con los que se complementará el proceso de aprendizaje en el aula y que son un apoyo no sólo para

¹⁴ *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera. Inglés.* Secretaría de Educación Pública, 2006. p. 31.

¹⁵ La biblioteca del Instituto cuenta con 23,000 textos, de los cuales el 30% es para la materia de inglés.

¹⁶ En la sección Apéndices, se adjunta un ejemplo del formato de cada uno de estos planes y programas.

el profesor sino también para el estudiante. El plan anual de trabajo del maestro no está basado en el libro de texto y no siempre sigue al pie de la letra al mismo. Éste varía de acuerdo a las diferentes secciones y niveles de inglés y no siempre se trabaja el libro en el orden que éste marca y tampoco se concluye en un solo ciclo escolar. En el caso particular de este informe y de acuerdo al nivel y grado — segundo de secundaria, nivel seis — me referiré al libro *Click on 4* de Virginia Evans y Neil O'Sullivan, Express Publishing, 2002.

H. Evaluación del alumno

Ya que la evaluación forma parte importante en la vida académica del estudiante y es necesaria para que éste acredite u obtenga una calificación, es oportuno señalar este aspecto en el caso de este informe. La evaluación se lleva a cabo en cada período, y se toman en cuenta los siguientes aspectos: examen de período, trabajo en clase y autoevaluación, que se desglosan como sigue:

	Examen	Trabajo en clase	Autoevaluación
1er período	30% oral 30% escrito	30%	10%
2º período	30% oral 30% escrito	30%	10%
3er período	40% oral 20% escrito	30%	10%
4º período	50% oral 10% escrito	30%	10%
5º período	60% oral	30%	10%

El examen bimestral o de período, elaborado por el profesor de inglés se entrega a la Academia de Lenguas al inicio de cada unidad —bimestre— contemplando los temas que se verán a lo largo de cada una. Este tiene un valor global de sesenta por ciento sobre la calificación final y cambia a lo largo del ciclo escolar; así los primeros dos

periodos tienen un valor de treinta por ciento, y el treinta por ciento restante corresponde a un examen oral que también realiza el profesor a cada alumno — la forma en la que éste lo aplica es decisión del mismo —. El tercer período tiene valor de veinte por ciento mientras que la evaluación oral cuarenta por ciento. En el cuarto bloque el examen vale diez por ciento y la producción oral aumenta a cincuenta por ciento mientras que en el último período no se aplica examen escrito y a la evaluación oral se le asigna el sesenta por ciento de la calificación final.

El trabajo en clase equivale al quince por ciento de la calificación bimestral y está comprendido por el trabajo realizado por el alumno en clase, así como tareas; una tarea especial — *Special Assignment* — que el profesor asigna para el final del período; y una dinámica por bloque llamada *Round Robin*; que se realiza también una vez, la cual consiste en rolar a los profesores de la asignatura (inglés) para evaluar a otro grupo. El tema y/o habilidad a evaluar es decisión del profesor titular; la dinámica o forma en la que será evaluado el grupo es decisión del profesor provisional, aunque el profesor titular puede sugerir o/e influir en ésta.

El último aspecto se refiere a la autoevaluación, que es el valor, del cero al diez que cada alumno le asigna a su desempeño en la unidad estudiada y cuyo valor bimestral es de quince por ciento de la calificación total. Para llevar a la práctica, de manera más objetiva este aspecto, recurrí a Díaz Barriga ya que habla de la importancia de enseñar a los alumnos a autorregularse por medio de situaciones y espacios para que éstos aprendan a evaluar sus aprendizajes¹⁷. Una manera de hacerlo es comunicando los objetivos de la materia al inicio de cada periodo y asegurarse de que han quedado claros cuestionando a los estudiantes sobre estos objetivos; además comprobar lo anterior por medio de ejercicios. De esta manera los alumnos estarán más conscientes de su desempeño hacia el cumplimiento de dichos objetivos en cada periodo y serán más justos al evaluarse.

Hasta este punto se ha hablado de los elementos constitutivos de la situación pedagógica, se ha expuesto el panorama sobre el que se fundamentará el resto del

¹⁷ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3ª ed., México, Mc Graw Hill, 2010, cap. 8.

informe y para concluir este capítulo solo me gustaría agregar algunos aspectos de los que habla Freire y que se retomarán en el siguiente capítulo.

Se ha mencionado ya que el motor del conocimiento es la curiosidad, y como docentes no debemos perder de vista este hecho al elegir el enfoque con el que enseñaremos a nuestros alumnos los objetos cognoscibles, pues, según Freire éstos deben ser percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad. Debemos adoptar un enfoque que tome en cuenta a quienes va dirigida la enseñanza y para hacerlo es necesario acercarnos a nuestros estudiantes, permitirles expresarse y expresarnos también. Enseñarles con el ejemplo, la convicción de defender sueños; pues más que profesores de determinada materia, somos modelos a seguir.

Capítulo II

Mi quehacer docente

En el capítulo anterior se presentó el escenario donde llevo a cabo mi actividad docente y los aspectos que la conforman. Ahora es momento de exponer diversas corrientes pedagógicas, enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras y teorías de autores que en conjunto, son parte activa de aquella experiencia educadora y humana. De esta manera veremos de cerca el trabajo con alumnos de segundo de secundaria.

1. Aspectos preliminares

Los tiempos en que la enseñanza de otra lengua se hacía por medio de repeticiones y ejercicios de memorizar sonidos, palabras y luego frases tal como hacía el audiolingüismo en la segunda mitad de la década de los años cuarenta, han ido quedando en el olvido. En la actualidad diversos autores han modificado de manera visible el rumbo tanto de la didáctica como de la enseñanza de lengua extranjera gracias a sus importantes contribuciones en el área educativa y psicológica. A continuación se menciona a estos autores.

Comenzaré hablando de Lev Vygotsky (1896 - 1934) y de Jean Piaget (1896 - 1980) partiendo desde un enfoque constructivista de la educación, pues mientras Vygotsky trabaja los factores sociales con su modelo sociocultural que se explicará más adelante en este informe, Piaget presta atención a la mente del individuo y cómo se desarrolla la inteligencia. De esta manera destaca la convicción de que el “conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes [y] no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano”¹⁸; dicho proceso de construcción depende entonces de los conocimientos previos del individuo — Piaget — y también de la actividad que éste tenga con su contexto social y cultural — Vygotsky —.

Estos dos autores promueven y respaldan el constructivismo desde una perspectiva activa del aprendizaje por parte del individuo. Ahora hablaré de dos autores en el campo de la adquisición de la lengua, que trabajan desde una perspectiva

¹⁸*Ibíd.*, p. 22.

innatista — opuesta en sus bases, a la idea del constructivismo—; Noam Chomsky (1928) y Stephen Krashen (1941), quienes creen que el ser humano posee un instrumento genético que le permite adquirir una lengua. Por un lado Chomsky defiende la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device, LAD*), con el cual nacemos todos los individuos y gracias al que podemos adquirir una lengua. Da Silva Gomes hace mención al trabajo de Chomsky, y habla también de otra aportación del mismo. Se trata de la gramática universal (GU) que “constituye la base para la adquisición de una lengua y que sin ella esa adquisición sería imposible. [...] Después de diversos estudios para lograr entender mejor esta propuesta podemos decir que la GU describe el conocimiento lingüístico como un sistema de principios y parámetros que son los elementos o propiedades de todas las lenguas humanas.”¹⁹ De esta manera, el individuo al adquirir su lengua materna posee la información necesaria para adquirir cualquier otra, ya que la gramática de muchas lenguas comparte determinadas reglas entre sí que facilitan dicho proceso.

A diferencia del constructivismo, la propuesta de Chomsky es la siguiente: a través del dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD), que nos permite adquirir la lengua, el individuo vacía la información de esa lengua en los “campos” correspondientes de la gramática universal (GU). Es decir, ese conocimiento se genera de manera innata y el contexto del individuo no es tan relevante como en el constructivismo.

Otro autor relevante en el campo de la adquisición del lenguaje es Stephen Krashen, a quien debemos la teoría del monitor y del filtro afectivo. Krashen formuló inicialmente la teoría del monitor (TM) a finales de los años setenta y posteriormente amplió sus investigaciones obteniendo como resultado una teoría para explicar la adquisición de una lengua subsiguiente a la lengua materna. Esta teoría, de acuerdo con los especialistas en la adquisición de una segunda lengua, es la propuesta teórica más importante de los años setenta y ochenta en esta área²⁰. Dicha teoría se constituye de cinco hipótesis que se explican brevemente a continuación.

¹⁹ Helena María Da Silva Gomes C. y Aline Signoret Dorcasberro, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas, 2005, p.134.

²⁰ *Ibid.*, p. 142.

La hipótesis de la **adquisición-aprendizaje** afirma que los adultos desarrollan de dos formas la competencia en una segunda lengua por medio de la adquisición, el cual es un proceso inconsciente, similar al de los niños cuando adquieren su lengua materna; y por medio del aprendizaje, que es un proceso consciente y formal que se da por lo regular en un contexto de salón de clase. Krashen afirma por medio de esta hipótesis que un adulto no solo puede aprender sobre una lengua extranjera sino también adquirir ciertos aspectos de la misma a través del mecanismo innato que poseemos (LAD, Chomsky).

La hipótesis del **orden natural** afirma que existen ciertas estructuras gramaticales que se adquieren antes que otras y no tienen que ver necesariamente con la complejidad de dichas estructuras.

La hipótesis del **monitor** muestra el uso de la adquisición y del aprendizaje en la ejecución lingüística. Respecto a esta hipótesis, Da Silva Gomes menciona que la adquisición inicia y le da fluidez a los enunciados, mientras que el aprendizaje monitorea esos enunciados y los corrige de acuerdo a ese conocimiento que el individuo ha construido a través del estudio formal de la lengua.

La hipótesis del **input**. Sostiene que el hombre adquiere una lengua al entender el *input* que está un poco más elevado de su nivel de competencia actual. Krashen vuelve a mencionar la importancia del mecanismo innato (LAD) en la comprensión del *input*, pues gracias a ese mecanismo el individuo es capaz de comprender información que está en un nivel un poco más avanzado al suyo.

La hipótesis del **filtro afectivo** señala que existe un bloqueo mental que impide al individuo utilizar de manera efectiva el *input* ofrecido. Dicho bloqueo es de tipo emocional y tiene que ver con la motivación o autoestima de la persona. Un filtro afectivo bajo o permeable se presenta cuando el individuo está motivado y relajado, mientras que, sin motivación, ansioso y/o con baja autoestima, la persona presentará un filtro afectivo alto o cerrado.

Vemos a través de las cinco hipótesis que constituyen la teoría del monitor, la presencia de esa idea innatista dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera, así como la importancia de los factores afectivos del individuo. Es momento

de continuar con dos autores cuyas aportaciones en el campo de la adquisición del conocimiento servirán para el desarrollo de mi informe.

Hablaré de dos psicólogos dedicados al estudio de las capacidades cognitivas, David Ausubel (1918 - 2008) quien a partir de la década de los sesenta elaboró teorías y estudios sobresalientes acerca del aprendizaje escolar; y a Howard Gardner (1943), quien en la misma década formuló la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner está convencido de que la inteligencia no se mide con un número, que todos los seres humanos poseemos más de una inteligencia y de acuerdo al contexto, educación y capacidad de cada persona, unas se desarrollarán más que otras. En el apartado 3 se explica a fondo el tema de las inteligencias.

Al nombrar a estos autores no pretendo hacer divisiones o juicios en cuanto al trabajo de cada uno; por el contrario, busco formar una base sobre la que descansa mi práctica docente y en la que me respaldaré a lo largo de mi informe. Además puede verse que a pesar del área de estudio algunos autores comparten rasgos en sus investigaciones, tal es el caso de Gardner, Piaget, Vygotsky y Ausubel por ejemplo, quienes piensan que el alumno es un ser activo que aprende influenciado por sus factores afectivos y sociales.

Y al ser considerados los factores afectivos y el contexto social y cultural del individuo dentro del ámbito del aprendizaje escolar, es común encontrar opiniones en las que se describe a una sociedad actual compleja, cambiante y con un conflicto de valores. Tanto Frida Díaz Barriga como Paulo Freire²¹ coinciden en este punto y además insisten en cambiar el papel tradicional del docente en el que éste solo transmite información acabada, sin ser propositivo y motivar a los estudiantes a buscar respuestas y crear los medios para generar el conocimiento. De acuerdo con Templeton²², la forma en que los individuos se comportan, particularmente los niños y adolescentes, parece ser diferente a la de años atrás. Explica que es prácticamente imposible pretender que permanezcan sentados en sus sillas escuchando lo que el profesor les dice, pues esperan sesiones dinámicas donde el aprendizaje implique involucrar el movimiento del cuerpo a la par del ejercicio mental, incluyendo estímulos

²¹ Díaz Barriga, *op. cit.*; y Freire, *op. cit.*

²² Alec Templeton, *Teaching English to Teens and Preteens. A Guide for Language Teachers with Techniques and Materials for Grades 4-9*, Hevesim, 2007.

visuales para hacer más atractivo el ambiente educativo. Por ejemplo, durante una clase con alumnos de primero de secundaria se expuso el tema de las preposiciones; posteriormente se dieron algunos ejemplos y trabajando en parejas debían escribir cinco oraciones empleando determinadas preposiciones. Después de hacer una revisión general de las oraciones se proyectó una caricatura que se detenía cada determinado tiempo para que, individualmente los alumnos escribieran ejemplos utilizando el tema estudiado. De esta manera los estudiantes realizaron diversas actividades, cambiaron la forma de trabajo durante la misma sesión y yo considero que resultó atractivo para ellos moverse dentro del salón de clase, interactuar con sus compañeros, emplear otro tipo de material; y esto se reflejó en la correcta ejecución del tema.

Vemos entonces, que la enseñanza debe aludir al propio constructo para que el producto final, el aprendizaje, vaya formando parte del ser integral del alumno. Ya que, de acuerdo con Ausubel, “la adquisición, por parte del alumno, de un cuerpo claro, estable y organizado de conocimientos, constituye más que la única meta a largo plazo de la actividad de aprendizaje de salón de clases [...] que puede emplearse para evaluar el efecto de todos los factores que influyen en el aprendizaje y la retención.”²³ En otras palabras, académicamente es importante que el alumno aprenda y apruebe cada asignatura y curso; sin embargo se busca trascender del aula, lograr que ese aprendizaje lo lleve a otros más complejos y aplicables en su realidad. Desde mi punto de vista y refiriéndome a mi experiencia como docente, puedo agregar que el hecho de involucrar de manera activa al estudiante haciendo un “puente” o “unión” entre lo que sabe, con sus gustos e intereses, le da a éste un significado para aprender e internalizar el nuevo conocimiento, no sólo se trata de que el individuo almacene un conocimiento sino que además lo aplique en situaciones de su vida cotidiana. Por ejemplo, al comprar algo en la tienda realizando una sencilla operación matemática; o al jugar con sus amigos y emplear su lógica en alguna actividad dentro del juego. Como docentes debemos hacer que el alumno le dé significado a ese aprendizaje para de esta manera formar seres humanos sensibles, capaces de resolver conflictos, y formar parte activa de su sociedad. Por ejemplo, si al niño o al adolescente se le enseña a

²³ David Ausubel, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed., México, Trillas, 1987, p. 154.

trabajar en equipo, donde valores como la justicia, el respeto, la comunicación y la solidaridad son factores primordiales para lograr una meta en común, llevará a su realidad estos valores y será un individuo útil para su sociedad. Por otro lado coincido también con la opinión de Templeton referida en líneas anteriores pues, como se menciona en el primer capítulo, el perfil de los adolescentes con quienes trabajé exigió en todo momento sesiones dinámicas que los mantuvieran ligados directamente con la clase y la materia. No basta ser un profesor autoritario y formal, se necesita también relacionar la materia de estudio con la realidad de los estudiantes para tener éxito y lograr el objetivo principal de la enseñanza. Dicho objetivo será, como ya dije, la adquisición de conocimientos significativos y aplicables en la vida del estudiante. Es necesario entonces atender al contexto social como lo plantea Vygotsky a través de su enfoque sociocultural, así como a los factores afectivos como sugiere Krashen.

A. Ideas pedagógicas contemporáneas (finales del siglo XIX y siglo XX)

Antes de comenzar con la exposición de mi experiencia docente considero necesario mencionar algunos enfoques pedagógicos de autores como Ferrière, Dewey y Kilpatrick, entre otros, quienes son nombrados por Moacir Gadotti en su *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Elegí a este autor porque creo que presenta los aspectos pedagógicos más relevantes a través de la historia y desde la perspectiva de los autores más representativos en esta materia. Además aborda el tema de una manera clara y sintetizada. Sin embargo yo me situaré a finales del siglo XIX y principios del XX ya que pretendo presentar solo un panorama general.

Comenzaré con la Escuela Nueva o Activa, de la que Adolphe Ferrière (1859 - 1952) es uno de los principales pioneros. La Escuela Nueva “valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño [y] proponía que la educación fuera instigadora de los cambios sociales y, al mismo tiempo se transformara porque la sociedad estaba cambiando.”²⁴ Ferrière manifestó siempre su preocupación por colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas y a su vez propuso que la educación nueva fuera integral en lo moral, lo intelectual y lo físico; activa; y práctica — los trabajos manuales

²⁴ Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, 6ª ed., México, siglo xxi editores, s.a. de c.v. 2008, p. 147.

forman parte de esta visión. En general, las aportaciones de Ferrière han funcionado pues crearon bases sólidas para mantener y continuar el trabajo sobre la escuela nueva, siendo su principal aportación la de colocar al niño en el centro del proceso educativo.

El norteamericano John Dewey²⁵ (1859-1952) es otro representante de la Escuela Nueva. Dewey afirmaba que la enseñanza debía darse por medio de la acción y no por la instrucción. Es decir, tanto el niño como el adulto, al ser individuos activos, aprenden por medio del enfrentamiento a problemas que se presentan a lo largo de su vida, y es esta experiencia la que nos ayudará a resolver los problemas. De este modo, la educación era el propio proceso de vivir y no la instrucción impartida tradicionalmente por un profesor o el producto final. En esencia, las aportaciones de Dewey permanecen hoy en día en muchos aspectos de la educación y han funcionado. Un ejemplo de ello es la idea del interés como fuerza estimulante del aprendizaje, idea que Freire comparte y que menciona en *El grito manso* y en la que personalmente creo.

Por otro lado, para William Heard Kilpatrick²⁶ (1871 - 1965) la educación se basa en la vida para mejorarla, se parte de los propios intereses de los alumnos y el trabajo en equipo constituye una herramienta importante para él. Se realizan diversas actividades, manuales primordialmente, y los alumnos trabajan en la solución de ellos siendo motivados por el docente y por sus propios intereses. En el caso de Édouard Claparède²⁷ (1873-1940), la principal aportación al campo educativo se refiere esencialmente a la visión individualizada en la que se pone énfasis en las actividades adecuadas a cada individuo y no a la postura individualista que cree que cualquier actividad se adecuará a todos. Dichas tareas deben ser sociales y socializadoras ya que Claparède considera que la educación está ligada a la sociedad y para tener una sociedad mejor, la educación debe desarrollar las capacidades individuales y orientarlas hacia el interés común; es por esto que le dio a la escuela activa el nombre de educación funcional, pues más que una actividad, la educación tiene una función en la vida del individuo.

²⁵ *Ibid.*, pag. 148.

²⁶ *Ibid.*, pag. 149.

²⁷ *Ibid.*, pag. 151.

Desde mi experiencia docente puedo confirmar estas ideas que promueve la Escuela Nueva, ya que el proceso educativo comprende aquellas tareas y proyectos realizados durante un ciclo escolar, lo cual no garantiza el éxito en todas pero sí el aprendizaje con su elaboración. Es decir, gran parte de la implementación de un proceso educativo consiste en el uso de diversos métodos, enfoques y actividades que no necesariamente serán exitosos o reflejarán resultados satisfactorios para el profesor durante el ciclo escolar. Sin embargo, buscan estimular a cada alumno y cada estilo de aprendizaje de los individuos que conforman un grupo para, de esta manera promover nuevos conocimientos. La elección de los métodos y enfoques estará basada en el perfil de cada grupo.

Considerando a los autores citados en párrafos anteriores, al planear y llevar a cabo las clases de lengua surgió muchas veces la necesidad de modificar o ajustar actividades o ejercicios a las exigencias de los estudiantes, pues de no haberlo hecho no hubieran podido comprender todos de la misma manera ya que cada individuo es distinto a los demás, y éste es otro de los puntos mencionados en la escuela Activa.

Por su parte Jean Piaget (1896-1980), en su libro *Psicología y pedagogía*, criticó la escuela tradicional que enseña a copiar y no a pensar. Para Piaget el objetivo de la educación era que el niño aprendiera por sí mismo dentro de la realidad en la que vive. Un aspecto que hace referencia a este punto es el del trabajo en equipo en el que a cada miembro se le da una parte de un tema — asignado por la profesora o profesor — y éste lo comparte con el resto de sus compañeros. Posteriormente se les plantean preguntas en las que reflexionan y en ocasiones es necesario que infieran o investiguen datos adicionales para llegar a una conclusión. He aplicado esta forma de trabajo en la clase de lectura. Se inició la clase comentando sobre la elección de carreras, las cosas que a los alumnos les gustaban hacer y aquellas para las que eran buenos. Se presentó un cuadro con las distintas áreas de estudio de acuerdo a la elección de los alumnos — ciencias, arte, tecnología, etcétera — y así se formaron equipos. Los alumnos debían leer la sección correspondiente a su elección y compartir con el resto del equipo sobre ello. La tarea fue investigar dentro de su propia familia, sobre sus aptitudes desde pequeños, para de esta manera complementar y confirmar en tal caso, la lectura hecha en clase. El cierre de esta actividad fue preparar una exposición y

presentar al resto de los equipos lo que habían aprendido sobre el tema, y la investigación que habían realizado. Fue una actividad muy completa ya que se practicaron habilidades como la comprensión de lectura, la conversación y vocabulario sobre ocupaciones. Asimismo los alumnos reflexionaron e incluyeron la materia de estudio en su propia realidad. Por eso considero que es más significativo que los propios alumnos sean parte activa de la clase, que propongan y modifiquen ciertos aspectos, que critiquen y vayan construyendo la tarea asignada y no que solo reciban la información y la almacenen temporalmente sin saber claramente qué hacer con ella.

Y retomando esta última idea de Piaget sobre partir de la realidad del educando hablaré del siguiente autor, Paulo Freire (1921-1997), quien en su libro *Pedagogía del oprimido* explica el proceso educativo, el cual es humanista pues se centra en el entorno del alumno. Esto quiere decir que el individuo tiene la posibilidad de aprender a través de las experiencias que vive todos los días, ya que son éstas las que van construyendo su realidad. El ser humano reflexiona y analiza el mundo en el que vive para perfeccionarlo y al hacerlo se enfrenta a una pedagogía libertadora, que lo hace crítico y reflexivo. De acuerdo con Gadotti en su *Historia de las ideas pedagógicas*, la propuesta de Freire parte de una visión “en que educador y educando aprenden juntos en una relación dinámica en la cual la práctica, orientada por la teoría, reorienta esa teoría en un proceso de constante perfeccionamiento.”²⁸ Lo anterior se refiere a que la realidad del alumno es el contexto de su proceso educativo; esto es, no basta con saber leer una oración, el alumno debe saber situar el significado de esa oración de acuerdo a su propia experiencia y realidad. Un ejemplo claro sobre lo que menciona Freire fue cuando se estudiaba el tema de descripciones empleando adjetivos. Los estudiantes debían describir su casa y a un miembro de su familia por medio de entrevistas que se hacían entre los mismos compañeros; uno de los alumnos habló de su abuela y de las tradiciones que aún llevaba a cabo. Al finalizar la clase tuvimos que realizar una tarea adicional sobre distintos aspectos que este estudiante mencionó durante su exposición, pues no comprendimos del todo el tema. Esto nos ayudó a todos, tanto para entender mejor y aprender sobre otras personas, así como para reforzar el tema de adjetivos y descripciones.

²⁸ *Ibíd.*, p. 278.

Hablaré ahora, brevemente, de cinco modelos educativos que pertenecen prácticamente a la segunda mitad del siglo XX tomando como referencia para abordarlos a Ana María Maqueo²⁹, quien realiza un trabajo muy completo en cuanto al aprendizaje y enseñanza de la lengua. Comenzaré por el modelo conductista fundado en 1912 por John B. Watson (1878 - 1958). Este modelo se ocupa principalmente del estudio de los comportamientos humanos y explica que el aprendizaje se produce por imitación. De la misma manera se afirma que en el caso de la lengua todo lo que decimos lo hemos escuchado antes.

De acuerdo con el conductismo el conocimiento es “la suma de relaciones o asociaciones entre estímulos y respuestas, sin que exista organización estructurada del conocimiento. El aprendizaje [...] se produce por imitación.”³⁰ Personalmente considero que en el caso de una lengua — principalmente la materna y más adelante la extranjera — gran parte de la adquisición se hace por imitación; sin embargo también creo que existe una organización estructurada del conocimiento de dicha lengua, lo que Chomsky llama LAD — *Language Acquisition Devise*, mencionado en el apartado uno de este capítulo —. Es decir, en un primer nivel, cuando comenzamos a aprender una lengua, especialmente la materna, imitamos y repetimos lo que escuchamos de los adultos principalmente, adquirimos rápidamente determinadas estructuras y vocabulario. Posteriormente, al crecer y tener más experiencia y conocimiento — por medio del aprendizaje — somos capaces de analizar y llevar a cabo procesos mentales propios y más complejos.

Retomando la idea anterior mencionaré el segundo modelo, el cognitivo, que estudia los procesos mentales y del cual Ausubel es el principal representante. El sujeto cognoscente es activo — a diferencia del agente pasivo en el conductismo— y de sus relaciones con el entorno físico y social elabora procesos internos que después organiza dentro de su sistema de conocimiento.

Aquí Ausubel señala distintos tipos de aprendizaje: El **memorístico**, que sirve para retener a corto plazo algún dato. Y el **significativo**, que es el conocimiento que se anexa con el adquirido anteriormente y que forma parte de la estructura cognoscitiva.

²⁹ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/ Editorial Limusa, S.A. de C.V., 2007.

³⁰ *Ibid.*, p. 24.

Para esto es necesario “que el alumno tenga una actitud favorable hacia el aprendizaje, una disposición para lograr establecer una relación entre el nuevo material y lo que él ya sabe.”³¹ Yo creo que el individuo no se predispone conscientemente ni selecciona lo que memorizará y lo que realmente aprenderá; sin embargo, considero que está relacionado con la personalidad de cada uno, que existe una estrecha correspondencia entre sus intereses y la forma en que el docente le presentará los contenidos a estudiar para que sean significativos. Una forma de presentar dichos contenidos es involucrando aspectos propios de la comunidad tales como sus costumbres y tradiciones, ya que por medio de ellas el alumno encontrará significado a su aprendizaje. Es por esto que el modelo cognitivo considera que la educación es un proceso sociocultural, y ya que el alumno participa activamente es necesario y fundamental no solo tomar en cuenta su contexto sociocultural sino sus conocimientos previos y su motivación o disposición para aprender.

El tercer modelo es el Psicológico Social, que surge alrededor de 1970 y que emplea tanto a la psicología social como a la educación; Ana María Maqueo hace notar a Ovejero como uno de los principales representantes de este modelo. De acuerdo con Maqueo, dicho modelo “reflexiona sobre las bases psicológicas del comportamiento social de niños y adolescentes; se aboca al análisis de ciertos procesos psicosociales [...] que se consideran como el aprendizaje social del sujeto.”³² Para este modelo lo esencial es el estudio del individuo dentro del grupo, en este caso al estudiante dentro del salón de clase, ya que de acuerdo con Getzels y Thelen – según la misma autora – la clase y/o escuela se considera como un sistema social. La retroalimentación que recibe el individuo de las personas importantes para él es la base del aprendizaje en este modelo pues sostiene que el ser humano construirá su autoimagen en relación a la interacción con las demás personas. Dicha autoimagen determinará la postura con la que el individuo aprenderá. Un ejemplo claro de esto se puede observar en un grupo de primer año de secundaria a mi cargo. La mayoría de los estudiantes provenían de la primaria del mismo instituto y durante ese tiempo habían construido relaciones amistosas muy sólidas; ésta relación les daba seguridad y confianza; se ayudaban si

³¹ *Ibíd.*, p. 32.

³² *Ibíd.*, p. 20.

alguien tenía dificultades en alguna materia o tema. Asimismo, un número menor de estudiantes del mismo grupo provenía de otras escuelas, y al no conocer al resto del grupo fue muy difícil lograr ser aceptados. Esta situación los ponía en desventaja académica frente al resto del grupo pues se sentían apartados y al no obtener retroalimentación por parte de los demás no podían definir completamente su autoimagen.

Por otro lado, el modelo Sociocultural, desarrollado por Vygotsky en los años veinte, relaciona aspectos como el aprendizaje, la educación, el desarrollo psicológico y la cultura; aunque, según Maqueo, su principal inquietud es el estudio sociocultural de la conciencia. En mi práctica docente me parece importante retomar aspectos como los de los modelos Psicológico Social y Sociocultural porque son aspectos propios de la realidad del estudiante, realidad que, con las herramientas y conocimientos adecuados puede mejorar.

En el caso de un alumno de segundo de secundaria no debemos olvidar que debido a su edad se encuentra viviendo cambios, reforzando conductas inculcadas por su núcleo familiar y cultural durante su niñez; y gran parte de su aprendizaje social se reflejará en el aula. Por esta razón me parece crucial tomar en cuenta lo que proponen los modelos Psicológico Social y Sociocultural para definir el marco pedagógico de nuestro quehacer docente. Un ejemplo claro puede verse en el trabajo en equipo que ayudará a crear y/o fortalecer valores, los cuales serán parte importante en la vida del estudiante. Pues al tomar decisiones o tratar con otras personas, dichos valores determinarán la manera en la que este individuo se conduce en la sociedad.

Para finalizar este apartado mencionaré el quinto modelo, el constructivista, que se enfoca en la construcción del conocimiento sobre estructuras ya existentes, y como consecuencia directa, del aprendizaje. Este modelo se construye sobre las bases y aportaciones de la escuela nueva o activa así como de las aportaciones de autores como Piaget, Ausubel y Vygotsky, entre otros, ya que comparte algunos conceptos como el tomar en cuenta los factores afectivos, la importancia del trabajo en equipo, el contexto sociocultural del individuo y en particular, la visión que se tiene del alumno como un ser activo y eje de partida en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Más adelante, en el apéndice número 1 de este trabajo, podremos consultar algunos

aspectos de manera detallada en el cuadro referente a este tema. Sin embargo considero importante, antes de finalizar este apartado, resaltar el modelo constructivista, ya que es un modelo que respalda gran parte de mi trabajo como docente pues retoma conceptos de los modelos anteriores, como los que se mencionaron ya en líneas anteriores. Como ejemplo de esto mencionaré que en las primeras sesiones observo detalladamente el comportamiento de los alumnos, organizo actividades que me permitan saber lo que les gusta y motiva, así como su comportamiento con los demás compañeros del grupo.

B. Sobre la adquisición de una lengua extranjera

Después de aportar una breve reseña sobre las ideas pedagógicas contemporáneas más sobresalientes, mencionaré los modelos y enfoques más destacados para la adquisición de una lengua extranjera, apoyándome principalmente en Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro³³. Decidí apoyarme en estas autoras porque mencionan a los autores más representativos en el tema de la adquisición de la lengua extranjera.

Antes de comenzar el desarrollo de este apartado considero oportuno hacer una distinción entre los conceptos de lengua extranjera y segunda lengua, ya que muchas veces parecen intercambiables. De acuerdo con Da Silva Gomes la segunda lengua (L2) se adquiere de manera natural por los niños inmigrantes, y se aprende por los adultos que, por distintos motivos, viven en un nuevo país. En cambio la lengua extranjera (LE) se aprende de manera formal en clases específicas de lengua; y es precisamente ésta última a la que me refiero en mi informe.

En el apartado anterior abordé los modelos y enfoques educativos más relevantes durante el siglo XX para tener un panorama más completo y vasto en el área de la pedagogía. En el área de la adquisición de una lengua extranjera se observan dos grandes divisiones, el conductismo y el cognoscitivismo. Cada una tiene enfoques específicos de los que mencionaré brevemente algunos rasgos importantes.

Comenzaré por referirme a la influencia del conductismo, fundado por Watson en 1912³⁴ y el cual estudia las conductas observables de los individuos en el campo de

³³ Da Silva Gomes C., *op. cit.*

³⁴ John Broadus Watson, *Behaviorism*, W. W. Norton & Company, Inc., 1970, p.2.

la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicha influencia se encuentra presente en el método audiolingual, que se enfoca primero en las habilidades orales — hablar y escuchar—; y después en las escritas — leer y escribir—. A continuación cito algunos rasgos del conductismo en el método audiolingual:

El comportamiento verbal es la respuesta a un estímulo; se establece por un proceso sencillo de formación de hábitos controlados por el objeto y no por el estudiante [Por otra parte] el papel del alumno es el de emisor de respuestas [mientras que el] del profesor es el de elicitor de reforzadores y “técnico” para vigilar que el programa se cumpla tal y como está diseñado. [Por último], se espera que todos los estudiantes progresen uniformemente a través del mismo programa de enseñanza.³⁵

Vemos aquí claramente la rigidez y control del conductismo — que mencionamos ya en párrafos anteriores — y observamos que dichas características se trasladan al método audiolingual, cuya necesidad inmediata es la comunicación; de acuerdo con Skinner³⁶ todo comportamiento verbal conlleva una relación entre estímulo y respuesta. No podemos vivir sin comunicarnos, por esto en dicho método se introducen primero las habilidades orales. Algunos autores como Brooks y Politzer³⁷ mencionan, a propósito de este método, que las respuestas correctas se aprenden mejor si son reforzadas por un estímulo como *correct!*, *good!* o *excellent!* en el caso particular de una lengua extranjera. De esta manera el alumno es motivado y reconoce inmediatamente que lo que produjo fue correcto. Estos autores también consideran que la repetición constante conduce a la mecanización del conocimiento. Personalmente he comprobado que cuando un alumno da una respuesta correcta y lo felicito se siente satisfecho y motivado con su desempeño; contrario a esto, cuando un alumno da una respuesta — independientemente de si es correcta o no — y no hay reacción de mi parte se produce un sentimiento de incertidumbre y confusión por parte del alumno pues no sabe si lo que dijo estuvo bien o no; y para la siguiente ocasión ya no quiere participar. Esto me sucedió algunas veces al inicio del curso y pude corregirlo; en ocasiones futuras cada

³⁵ Da Silva Gomes C., *op. cit.*, p. 75.

³⁶ Skinner, Cit. por Gadotti, *op. cit.*, p. 319.

³⁷ Brooks, Politzer, Cit. por Wilga Rivers, *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, The University of Chicago Press, 1972, p. 15.

vez que daban una respuesta correcta y eran felicitados, sentían la confianza de seguir participando.

Así como el método audiolingual surgió a la par del conductismo pero enfocado al aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera; junto con el cognoscitismo también surgen distintas teorías y métodos específicos para el aprendizaje de lengua, y a pesar de la diversidad todos comparten el hecho de “colocar los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento humano.”³⁸ Lo anterior se refiere a que en la memoria se almacena el conocimiento y será esta misma la que producirá nuevos conocimientos y definirá el comportamiento del individuo en su propia realidad a través del desarrollo de las diferentes habilidades e inteligencias — Piaget y Gardner, mencionados más adelante —. A continuación hablaré de las propuestas cognoscitivas más actuales para después retomar lo que se ha presentado hasta este punto e incorporarlo a mi práctica docente.

Comenzaré hablando del **procesamiento de la información**, el cual se puede explicar mediante dos analogías relacionadas con los sistemas computacionales y el funcionamiento de la mente humana. De acuerdo con Mayer y sus *Mecanismos del pensamiento*³⁹; la primera es la analogía humano-máquina, es decir, se considera al ser humano como una computadora. En la segunda los procesos de pensamiento que emplea una persona para resolver un problema son considerados como un programa de computadora, esta es la analogía de pensamiento-programa. Ahora, con este mismo enfoque se explica el proceso de adquisición-aprendizaje de lengua extranjera. Tomando en consideración aspectos de la teoría del monitor de Krashen, Dulay, Burt y el mismo Krashen⁴⁰ se encargaron de explicar dicho proceso mediante un simulador en el que se observa que cierta información se procesa internamente, así como ocurre con las computadoras. Una vez que el docente transmite el contexto lingüístico, los factores afectivos del alumno — que representan el filtro dentro de este modelo — seleccionan solo determinados aspectos de dicha información que serán procesados. Cuando la información penetra al filtro del alumno ésta puede ir al “organizador” o al “monitor” y ser procesada para después convertirse en la producción oral del alumno.

³⁸ Da Silva Gomes C., *op. cit.*, p. 90.

³⁹ Mayer R. E., 1987, p.149., Cit. por Da Silva Gomes C., *Ibíd.*, p. 92.

⁴⁰ Dulay, H. *et al*, 1982, p.46., Cit. por Da Silva Gomes C., *Ibíd.*, p.93.

El “organizador” es la parte de la mente del alumno que organiza o procesa de forma inconsciente y gradual el sistema lingüístico de la lengua extranjera; y le permitirá al alumno producir oraciones y frases en la lengua meta sin usar la memoria. Un ejemplo del organizador puede verse en el uso de las frases más comunes en una clase de lengua; los saludos o las preguntas personales como la edad o el lugar donde vivimos y que son parte de la práctica durante cada clase. Por el contrario, el “monitor”, como lo explica Krashen, se refiere a la autocorrección del individuo. Aquí se realiza el mismo sistema de procesamiento interno pero de manera consciente y la producción del lenguaje se hace basándose en la memorización de reglas gramaticales. El individuo recurre a dichas reglas cuando intenta conversar en la lengua meta.

La siguiente teoría es la del **conocimiento significativo** de Ausubel, autor que ya mencioné en el apartado sobre los aspectos preliminares. Sin embargo puedo añadir que según la teoría de Ausubel, citado por Da Silva Gomes, “el primer factor cognoscitivo a considerarse en el aprendizaje y en el proceso de instrucción es, por supuesto, la estructura cognoscitiva del alumno.”⁴¹ Esto es lo que trato de hacer al comienzo del ciclo escolar; realizo una o varias actividades que me permitirán percibir los conocimientos previos de mis alumnos y de esta manera tratar de identificar los elementos que me servirán como facilitadores para introducir las nuevas ideas o conceptos. Considero importante diseñar las primeras sesiones del ciclo de manera que pueda tener evidencia de la estructura cognoscitiva de mis alumnos pues será sobre ésta misma que el conocimiento seguirá depositándose y construyéndose.

Por otro lado la presencia de las ideas de Vygotsky con lo que llama la **zona de desarrollo próximo** (ZDP), es también notable en el proceso de adquisición de la lengua. La ZDP se refiere a “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁴². En su libro *Pensamiento y lenguaje*, Vygotsky afirma que con ayuda, cualquier niño puede hacer más de lo que puede hacer por sí mismo, siempre y cuando la tarea o actividad esté dentro de los

⁴¹ Da Silva Gomes C., *op. cit.*, p. 100.

⁴² Lev Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona, 1979, p. 133.

límites establecidos por su nivel de desarrollo. Desde la perspectiva constructivista y como docentes es nuestra tarea, entre otras cosas, desempeñar un papel de mediador ofreciendo retroalimentación, supervisión y promoviendo también la participación de nuestros alumnos para que vayan construyendo el aprendizaje y de esta manera avancen del nivel actual de conocimiento hacia un nivel superior (ZDP). Si transmitimos la información acabada a nuestros alumnos no estaremos trabajando en un nivel superior de conocimiento y por lo tanto, no estaremos aprovechando la ZDP.

En el campo del lenguaje Vygotsky afirma que en una primera fase y para conseguir ayuda y apoyo, el niño emplea el lenguaje con una función comunicativa, y más tarde con una función reflexiva y personal. Así, “en esta segunda etapa, el niño emplea el idioma para planificar sus acciones, para acompañar sus reflexiones, decisiones y actos. Gracias a esta comunicación egocéntrica e interna, el niño experimenta y actúa sobre su entorno. Con base en los dos tipos de lenguaje, el niño amplía su estructura intelectual.”⁴³

De lo anterior puedo decir que al enfrentarse al estudio de una lengua extranjera, el individuo se apoya en su lengua nativa para realizar analogías e ir construyendo el nuevo sistema. De esta manera el conocimiento que la persona ya tiene de su lengua materna puede ayudarle a trasladar ciertos aspectos a la lengua extranjera para alcanzar un nivel más alto de conocimiento. Otro elemento que ayudará al individuo a progresar en su ZDP con la lengua extranjera es el empleo por parte del docente de aspectos como la retroalimentación, el contexto sociocultural del alumno y sus intereses, entre otros. El conocimiento de una lengua extranjera brinda al individuo no solo un nuevo sistema de comunicación sino algunos rasgos de la cultura y del lugar en el que se habla esa lengua. Este proceso se refleja dentro del aula y se observa de la siguiente manera: podemos tomar el primer nivel cuando el alumno emplea el lenguaje para obtener ayuda y apoyo para comunicarse — *How do you say...? o May I go to the restroom?*—. Posteriormente, con mayor dominio y conocimiento, el uso de la lengua será para reflexionar o emitir juicios más personales. El alumno podrá opinar sobre sucesos o situaciones determinadas empleando la lengua meta.

⁴³ Da Silva Gomes C., *op. cit.*, p. 103.

Finalmente y para concluir este apartado retomaré dos puntos: El primero es mencionar que en la actualidad y de forma generalizada, la enseñanza de lenguas se basa mayormente en el cognoscitivismo⁴⁴ — aunque vemos que persisten de manera aislada algunos rasgos del conductismo. El segundo punto se refiere a la trascendencia del aspecto afectivo del individuo, sus conocimientos previos y su entorno son pieza clave sobre la cual se depositarán los nuevos conocimientos. A propósito de los factores afectivos del individuo, Da Silva Gomes menciona que sirven de reguladores del esfuerzo que emplea el aprendiz en la adquisición de Lengua Extranjera; a mayor motivación mayor empeño por parte del alumno.

Ahora es el momento de desarrollar de forma más clara y tomando ejemplos de mi experiencia docente, los aspectos de los que he hecho mención hasta este punto.

2. Especificaciones

Para demostrar lo expuesto en párrafos anteriores, en el presente capítulo hablaré de algunos aspectos de mi actividad como docente durante el ciclo escolar 2009 – 2010, así como los resultados que obtuve. Esto se hará describiendo tres momentos a lo largo del ciclo. Citaré solamente tres de todas las actividades que llevé a cabo durante el período escolar: una actividad del inicio, otra de la mitad y la última del final del curso.

Debo mencionar que para mí es muy importante conocer las motivaciones e intereses de los estudiantes, para crear un ambiente más natural y sencillo desde el inicio, en donde se gestará el aprendizaje. De esta manera se logra disposición y voluntad por parte de ellos para participar de manera activa en la clase. Los autores en los que me apoyaré durante el desarrollo de este capítulo serán principalmente Krashen⁴⁵ y su teoría del filtro afectivo, la cual “propone la existencia de un bloqueo mental de naturaleza emocional que no permite que el aprendiz haga un uso óptimo del *input* que le ofrezcan.”⁴⁶ Esto quiere decir que no basta con tener *input* comprensible para que haya adquisición por parte del alumno, además éste debe estar “abierto” o mostrarse receptivo a dicho *input*. No hay que olvidar que el *input* se refiere a la

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 78.

⁴⁵ Krashen, 1985., Cit. por Da Silva Gomes C., *Ibíd.*, p. 93.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 151.

información que el alumno recibe. Además, la clase de lengua puede estimular factores socio-psicológicos en el individuo tales como la motivación, la ansiedad o la autoestima y de acuerdo con esto tener un filtro afectivo “alto” o “bajo”.

El filtro afectivo bajo o permeable se presenta cuando la persona está motivada y se siente segura de sí misma; está “abierta” para permitir el paso del *input*, y al ser así se promueve la adquisición. Por otro lado el filtro afectivo alto o cerrado demuestra una actitud “defensiva” y de poca motivación en el alumno. En esta situación se observa tenso y angustiado y por ello se bloquea el camino de ingreso del *input* tal como lo explica Krashen.

Además de los aspectos que acabo de mencionar, es oportuno señalar que de acuerdo al Instituto Francisco Possenti, las clases deben impartirse en el idioma “meta” todo el tiempo. La SEP, en su *Reforma de la Educación Secundaria*⁴⁷, menciona que más que hablar de la lengua y sus aspectos formales, se hace uso de ella para fines reales y comunicativos. Lo anterior también se refiere a que el profesor debe hablar en inglés para comunicarse con los alumnos y hacer que éstos a su vez se comuniquen de la misma manera con el fin de aprovechar al máximo la oportunidad de practicar el idioma, ya que “un individuo manifiesta disposición cuando los resultados de su actividad de aprendizaje, en razón de conocimiento aumentado o de aprovechamiento académico, son *razonablemente proporcionales* a la cantidad de esfuerzos y de práctica que haya de por medio.”⁴⁸

También debemos recordar que para muchos alumnos el salón de clases es el único, o al menos el primer contacto que ellos tienen con la lengua que están aprendiendo. Por lo que para determinar qué actividades llevaría a cabo durante el ciclo escolar, mismas que debían estar registradas en mi planeación anual, diseñé mis propias actividades “rompe-hielo” y tomé como base el libro *English Grammar in Use*, de Murphy⁴⁹.

⁴⁷ *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera. Inglés.* Secretaría de Educación Pública, 2006. p.14.

⁴⁸ Ausubel, *op. cit.*, p. 189.

⁴⁹ Raymond Murphy. *English Grammar in Use.* 2004.

A. Primer momento: descripción de la actividad *rompe-hielo*, semana uno

- Apertura

El objetivo principal de esta actividad es integrar de manera efectiva y rápida a la mayor cantidad de alumnos de mi clase, y para llevarlo a cabo se necesitan hojas de colores, cinta adhesiva y plumones de colores.

La primera actividad la realicé en la semana uno del ciclo⁵⁰, en este momento del curso no conocía a los alumnos, no conocía su personalidad ni su nivel de motivación y aunque tampoco sabía qué tan claros estaban los contenidos del nivel previo esto no era muy relevante para mí, ya que de acuerdo con la teoría del monitor de Krashen “la cantidad de *input* no garantiza en sí la adquisición. En efecto, el individuo puede estar expuesto a la información lingüística sin realmente dejarla ‘pasar’ al procesador interno.”⁵¹ Los alumnos reciben la misma clase de lengua pero no todos adquieren la misma cantidad de información debido al filtro afectivo que tengan — alto o bajo —; es por esto que para mí era más importante saber qué actitud mostraban ante la materia de lengua extranjera.

- Desarrollo

El objetivo principal de esta dinámica fue “romper el hielo” y evaluar un poco sus conocimientos, o lo que Ausubel llama estructura cognoscitiva⁵². De esta manera también quería empezar a conocerlos para ir definiendo mi forma de trabajo con ellos. A cada uno le di una hoja en blanco y cinta adhesiva, les pedí que escribieran su nombre en la parte de arriba y la pegaran en su espalda. La instrucción fue que se pusieran de pie e interactuaran con diferentes personas para recabar información por medio de preguntas: *Do you have any pets?*, *What does your mother do?*, *What do you like doing in your leisure time?*, etcétera.

⁵⁰ El ciclo escolar comprende 42 semanas.

⁵¹ Da Silva Gomes, *op. cit.*, p. 164.

⁵² Se refiere a la estructura de conocimientos existentes en el momento del aprendizaje. Ausubel, *op. cit.*

Después de intercambiar información con cada persona, tenían que escribir un adjetivo en la espalda de su compañero, que expresara la primera impresión que tuvieron de él —es importante recalcar que sólo pueden escribir adjetivos positivos y amables. El tiempo destinado a esta primera parte de la actividad fue de diez minutos, tiempo suficiente para recabar información de algunos compañeros.

En el siguiente paso, y ya que cada uno regresó a su asiento, le pedía a una persona que presentara a otro compañero elegido al azar. Sin quitarse la hoja de la espalda los dos estudiantes se ponen de pie, el estudiante que presenta a su compañero permanece atrás de él y le dice a la clase: *This is Mateo, he's friendly and smart. He has got one dog and likes playing football with his friends.* Para que de ésta manera la clase conozca a Mateo. Posteriormente es el turno del estudiante descrito presentar a otro de sus compañeros, y así sucesivamente hasta describir a los veinte alumnos. Los cincuenta minutos de la clase se prestaron para presentar a todos los alumnos. Otro de los motivos por los que escogí esta actividad fue porque permitía a todos los alumnos participar y no se excluía a ninguno; todos tenían la misma oportunidad de practicar la lengua meta.

- Cierre

Al término de la actividad pude notar que en general los alumnos se sintieron importantes y cómodos al saber que sus compañeros conocían aspectos más íntimos y personales; esto tiene relación, de nuevo, con la teoría del filtro afectivo, que como ya mencionamos involucra como variables la actitud, la motivación y la personalidad. Los rasgos de personalidad relacionados con los sentimientos e ideas de los demás son considerados de más fácil acceso para una mayor permeabilidad. Es decir, el individuo al sentir empatía por parte de los demás tiene confianza y disponibilidad para aprender. En el caso de esta actividad en particular puedo decir que esto era lo que quería lograr para que se sintieran parte de la clase y que ésta se realizara en torno a ellos y a sus necesidades.

A lo largo de la actividad observé que la mayoría de los estudiantes siguieron mis instrucciones con facilidad y seguridad. No titubearon ni se confundieron al

momento de realizar lo que se les pedía, mostraron disposición, que de acuerdo con Ausubel:

Implica [...] que el *nivel de desarrollo* de su funcionamiento cognoscitivo es tal que puede realizar una tarea de aprendizaje dada con razonable economía de tiempo y esfuerzo. [...] la disposición, desde el punto de vista del desarrollo, no está determinada por el *estado* presente de los conocimientos del alumno dentro de un campo dado, sino más bien por su *madurez cognoscitiva* o *nivel de funcionamiento intelectual*.⁵³

Los alumnos, que ya están en segundo grado de secundaria, cuentan con una experiencia importante en la que han adquirido conocimientos, desarrollo y hábitos de estudio. Y por esto tienen cierta madurez cognoscitiva que les permitió realizar sin problemas lo que se les encomendó.

Al evaluar la actividad me di cuenta de que el objetivo principal de “romper el hielo” y hacer que los estudiantes se sintieran más cómodos se logró satisfactoriamente. Realizaron con gusto la actividad, se esforzaron por hablar solo en inglés y se emocionaron al tener la oportunidad de que los demás supieran sobre sus gustos e intereses. Esto de acuerdo con Krashen – citado por Da Silva Gomes – se refiere a un filtro afectivo bajo, lo cual permite mayor permeabilidad o *input*, como mencioné anteriormente. La mayoría de los alumnos se integraron de manera rápida y eficiente. Hubo tres casos notorios en los que cada uno de los adolescentes se manifestó tímido y poco participativo. Según Krashen, el filtro afectivo “puede ser el responsable de la variación del nivel de dominio logrado por individuos que están en la misma situación de adquisición.”⁵⁴ En este caso del que hago mención los tres estudiantes que se “apartaron” de la actividad mostraron un filtro afectivo alto o cerrado, no estaban motivados y por ello se sentían angustiados al realizar la actividad. De acuerdo con Guiora⁵⁵ el niño, al no haber terminado de estructurar su identidad muestra empatía hacia lo desconocido y tiene una actitud positiva así como motivación, lo que constituye un filtro afectivo permeable. Estos rasgos afectivos influyen positivamente en la adquisición de LE. En cambio, el adolescente se ve en desventaja para la adquisición

⁵³ *Ibíd.*, p. 156.

⁵⁴ Krashen, 1982., Cit. por Da Silva Gomes C., *op. cit.*, p. 152.

⁵⁵ Guiora, A. *et al.*, 1972., Cit. por Da Silva Gomes C., *Ibíd.*, p. 193.

de una lengua extranjera por sus rasgos de personalidad. “Su capacidad de pensar en abstracciones le permite conceptualizar el pensamiento de los demás y el suyo.”⁵⁶ Este pensamiento le hace creer que los demás están pendientes de su conducta y apariencia como él mismo lo está y entonces impide que tenga un filtro afectivo permeable. El dato anterior lo tomé en cuenta en el caso de los tres alumnos que se mostraron tensos en la primera actividad y decidí llevar un registro de la actitud que mostraran así como de las posibles causas que estuvieran generando dicha actitud; esto con el propósito de integrarlos y proveer una situación de adquisición agradable en el salón de clase, como menciona Krashen. Daré seguimiento a estos tres casos particulares en el apartado 4.

- Observaciones del profesor

Esta actividad la diseñé en un principio como un ejercicio escrito en el que debían intercambiarse las hojas y leer las impresiones que algunos compañeros tenían de otro. Sin embargo, antes de llevar a cabo la dinámica, al analizar la planeación me pareció que el resultado sería aceptable pero no lograría abarcar aspectos como pronunciación e interacción de ellos como grupo, y esto me parecía fundamental, pues marcaría la forma de iniciar el trabajo con el grupo; se trata, como ya lo he mencionado, de observar la estructura cognoscitiva de los alumnos.

Entonces, al llevar a la práctica este ejercicio en el que interactuaron con diferentes personas, se movieron dentro del salón de clase, y después presentaron a un compañero, tuve la oportunidad de comenzar a conocer su personalidad. Además pude observar más claramente la actitud de los estudiantes frente a la segunda lengua, lo cual me daría idea de la perspectiva sobre la que podría comenzar a construir el ambiente en el salón de clases; qué parte de la cultura o de la lengua tomar para invitarlos y/o captar su atención e interés para querer saber más sobre la misma. Krashen señala que es en la pubertad donde se fortalece el filtro afectivo del individuo y de esta manera el ejercicio también me sirvió para evaluar un poco sobre qué aspectos — actitud, motivación o personalidad — trabajar más.

⁵⁶ Ausubel, *op. cit.*, p.194.

Otros autores que también abordan el tema de los factores afectivos y su influencia en el proceso de aprendizaje son: Arnold, catedrática de filología inglesa en la Universidad de Sevilla, y especialista en Metodología del Inglés⁵⁷. Arnold cree que al considerar los factores afectivos se conduce a un aprendizaje mucho más efectivo. Y sustenta la idea de que

[L]os factores afectivos deben ser tratados desde dos puntos de vista diferentes. En primer lugar, debemos analizar cómo podemos superar los problemas creados por las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad. Y en segundo lugar, debemos pensar en cómo estimular las emociones positivas, como la autoestima o la empatía.⁵⁸

Muchas veces, como docentes, nos enfocamos solo a las emociones negativas y a que el estudiante las supere; y no avanzamos al siguiente punto, cómo alentar los aspectos positivos para que nuestros alumnos aprovechen al máximo sus capacidades.

Por otro lado Daniel Goleman⁵⁹, psicólogo especialista en la inteligencia emocional, ha señalado la trascendencia de la comprensión y educación de las emociones en el proceso de aprendizaje, al igual que Arnold, Goleman también afirma que los individuos tenemos dos tipos de mente, la “mente cognitiva” y la “mente emocional”; ambas trabajan entrelazadas para guiarnos y construir nuestra vida mental.

Entonces, de acuerdo a los puntos de vista de Krashen, Arnold y Goleman, y desde sus tres distintas materias de estudio, puedo resumir este apartado diciendo que tanto los aspectos afectivos del individuo como los aspectos cognitivos juegan un papel relevante que no puede trabajarse por separado en el tema del aprendizaje.

⁵⁷ Jane Arnold, Cit. por Isabel Antunez Pérez. “Los Factores Afectivos en la Educación”, *Revista Digital “Investigación y Educación”*. 5 de enero 2004. Consultado el 28 de mayo de 2010.

<http://uvirtual.usach.cl/file.php/2179/Factores_afect.pdf>

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 4.

⁵⁹ Daniel Goleman, Cit. por Antunez Pérez, *op. cit.*

B. Segundo momento: Descripción de la actividad *bigger and biggest*, semana veinte

- Apertura

Esta actividad busca que el alumno reconozca y exprese correctamente comparaciones entre dos o más objetos, y se necesitarán hojas blancas de papel y colores.

La actividad que a continuación presento corresponde al tercer período del ciclo escolar. Para este momento ya conocía un poco más al grupo y a cada uno de ellos, sabía de sus actitudes, motivaciones y de su personalidad, y aunque tenía conocimiento de ello también representaba una oportunidad y mi herramienta sobre la cuál iba construyendo o modificando la clase, pues aún se presentaban dinámicas que me habían dado resultados positivos anteriormente y que no tenían efectividad después como dice Ausubel:

Cualesquiera que sean las potencialidades genéticas del individuo, el desarrollo cognoscitivo ocurre en gran parte en respuesta a una gama variable de estimulación, que es preciso incorporar, acomodar, ajustar y reconciliar. Cuanto más variable sea el medio al que son expuestos los individuos, tanto mayor será el nivel resultante de estimulación efectiva.⁶⁰

Retomando un poco lo que ya he comentado sobre las características de los estudiantes, como su edad y gustos, además de las necesidades que han surgido en la actualidad dentro del aula — de las que se habla al principio de este capítulo — es importante no perder de vista el objetivo principal que radica en el desarrollo cognoscitivo del individuo, y que se logrará a través de las diferentes dinámicas y actividades en las que los envolvamos.

- Desarrollo

Ahora entraré de lleno a la exposición de la actividad, la cual consistió en el tema de comparativos y superlativos. En una clase previa se estudió el aspecto gramatical, así que me referiré a una clase de repaso y conversación.

⁶⁰ Ausubel, *op. cit.*, p. 195.

La dinámica requirió que los estudiantes se agruparan en equipos de cuatro, los cuales se organizaron de acuerdo a mi criterio, pues debido a su personalidad se distraen fácilmente e interrumpen durante la clase; decidí que en cada equipo habría al menos un alumno bastante competente en la lengua meta que pudiera servir de apoyo y ejemplo a sus compañeros de equipo. Esto además le da la posibilidad a todos los alumnos de producir y practicar el idioma a la vez que reciben retroalimentación por parte de sus mismos compañeros y del profesor, que los está supervisando y guiando. Muchas veces la duración de la clase — cincuenta minutos — hace imposible que todos participen y practiquen la lengua de la misma manera. Y si ésta se realiza alrededor de un ambiente tradicional en el que el profesor explica y los alumnos copian; el profesor pregunta y sólo algunos estudiantes contestan, no estarán practicando de la misma manera todos los alumnos.

Por otro lado y prestando atención a los tres alumnos con un filtro afectivo impermeable, asumí que el hecho de trabajar en equipos reduciría su miedo a hablar frente a todo el grupo y los mismos integrantes del equipo les ayudarían sirviendo de ejemplo a sus compañeros. No tendría el mismo impacto ser corregidos y expuestos frente a todo el grupo que frente a sus tres compañeros de equipo.

En el punto anterior considero importante mencionar que desde el inicio del año trabajo aspectos como el respeto, la lealtad, la comunicación, la armonía, entre otros, para crear, como dice Krashen “una situación de adquisición agradable — en donde el individuo no tiene que estar a la defensiva —, [aquí se] puede promover de manera temporal o permanente que el filtro socioafectivo en adolescentes sea permeable.”⁶¹ Al realizar lo anterior contribuyo a que los estudiantes sientan confianza en sí mismos y motivación en un ambiente relajado.

Ya que los equipos estaban formados, le di a cada alumno una hoja de papel y colores. A cada equipo le asigné un objeto sencillo de trazar y colorear, es decir, las tres personas debían dibujar el mismo objeto en su hoja de papel — como un corazón, un árbol, una flor, etc. A continuación, ya que todos hicieron su dibujo, un integrante de algún equipo hacía la pregunta: *Which is the biggest flower?* refiriéndose al equipo que dibujó flores; el estudiante con la flor más grande debía ponerse de pie y mostrar su

⁶¹ Da Silva Gomes C., *op. cit.*, p. 194.

dibujo, para que la clase confirmara que era la más grande. El alumno que hizo la pregunta confirma: *Karla's flower is the biggest*. Este ejercicio se repite hasta que todos los equipos hayan participado y solo se trabaja con superlativos.

Posteriormente el profesor elije al azar a una persona de algún equipo, la cuál debe realizar una oración comparativa, destacando alguna característica del objeto que les fue asignado, como: *My star is smaller than Juan's but bigger than Andrea's*. En esta parte de la actividad se trabaja con comparativos.

- Cierre

La actitud de los estudiantes frente a esta dinámica fue en general de aceptación e integración. En el caso de los tres estudiantes que menciono en la primera actividad, este ejercicio les resultó un poco más sencillo, ya que el grupo tenía más tiempo de convivir y para ellos yo ya no era una persona ajena. Dejé que primero observaran los ejemplos de sus compañeros y posteriormente, ya que estaba clara la instrucción y la ejecución de la misma — así como el ambiente más relajado— fueron participando. Esta fue una dinámica que me resultó muy bien con ellos, se sentían menos expuestos y más seguros si les preguntaba después de haber observado a varios compañeros hacer lo mismo.

- Observaciones del profesor

Al diseñar la actividad no contemplé que dentro del equipo habría estudiantes que, imitando a sus compañeros, harían su dibujo muy similar, y entonces al momento de expresar las comparaciones resultaría un poco difícil apreciarlas bien.

Por otro lado, creo que el haber reforzado el tema por medio de esta actividad resultó enriquecedor y ayudó a aclarar lo que se había estudiado previamente, pues muchos de los estudiantes expresaron sentirse satisfechos al “palpar” lo que en la explicación gramatical no había quedado del todo entendido. Esto, de acuerdo con Ausubel, puede explicarse también de la siguiente manera: El uso de organizadores expositivos para facilitar el aprendizaje y la retención del aprendizaje verbal significativo llega a ser incorporado con más prontitud y estabilidad en la estructura

cognoscitiva, siempre y cuando sea incluíble dentro de las ideas específicamente pertinentes que ya existan.⁶²

Los alumnos ya habían estudiado comparativos y superlativos y al momento de evaluar el conocimiento por medio de un ejercicio escrito me di cuenta de que había dudas y aspectos que no estaban del todo claros. Así que decidí incluir en una clase posterior un repaso del tema utilizando otra dinámica que les ayudara a incorporar lo que sabían con lo que aún no estaba comprendido.

Por último mencionaré que elegí exponer una actividad de repaso ya que “Con la presencia de [una] ejecución no basta para llegar a la conclusión de que el aprendizaje ha ocurrido. Es necesario demostrar que ha habido un *cambio de ejecución*. Hay que tener en cuenta la incapacidad para mostrar la ejecución *antes* del aprendizaje lo mismo que la capacidad que exista después del aprendizaje.”⁶³

Así, aunque el tema se estudió previamente y se realizaron diferentes tipos de ejercicios como completar, producir, escuchar, etcétera, creí necesario un último repaso para comprobar que no había dudas ni errores en la comprensión del tema.

Esta última actividad de repaso y reforzamiento del tema de comparativos y superlativos la realicé al aire libre; mis alumnos, debido a su perfil y personalidad — mencionado en el primer capítulo — disfrutaban mucho tener clases en el patio o cualquier lugar que cambie la formalidad del aula. Así que aprovechando este punto y la diversidad de objetos que se pueden observar desde el patio les pedí que se sentaran en las gradas. Previamente le pedí ayuda a los tres estudiantes con filtro bajo — que tienen una habilidad más desarrollada para dibujar y hacer cosas manuales — para que realizaran unos carteles con los aspectos distintivos del comparativo, como son: la terminación *-er, than y more*. Así como del superlativo: *-st, the y most*. La dinámica consistió en mirar a su alrededor y levantando la mano decir: *Look! That tree is bigger than that one. Hey, Look! Those flowers are the most colorful*. La tarea de los tres alumnos era ponerse de pie levantando el cartel correspondiente a la oración dada, para que de esta manera, los alumnos que aún tenían dificultad con algún rasgo

⁶² Ausubel, *op. cit.*, p. 160.

⁶³ *Ibíd.*, p. 154.

relacionaran ese árbol o esas flores con el comparativo o superlativo dependiendo el caso.

Al final me sentí satisfecha pues los estudiantes reaccionaron bastante bien a la dinámica, se divirtieron y además, en el caso de los tres adolescentes que realizaron los carteles, observé una actitud más relajada y de integración, pues aportaron a la clase realizando algo para lo que eran muy buenos. Al mismo tiempo pusieron atención y fueron parte del ejercicio.

C. Tercer momento: descripción de la actividad *Past Continuous* semana treinta y tres

- Apertura

La actividad que a continuación expondré se llevó a cabo durante el último período del ciclo escolar. Para exponer el tema consulté la página web de la Universidad Victoria⁶⁴ en Canadá, de donde utilicé algunos ejemplos. Los diagramas que a continuación se presentan fueron tomados de este sitio.

El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos identifiquen los elementos y usos de la estructura *Past Continuous*. Y para llevar esto a cabo serán necesarios cuaderno, pizarrón y colores.

Como ya mencioné, la presente actividad se realizó en la última etapa del ciclo donde ya sabía más sobre la personalidad de los estudiantes, su forma de trabajar y sus motivaciones y a pesar de este conocimiento, la explicación y desarrollo del tema me fue complicado y al final no logré hacer que el aprendizaje se concretara como lo había pensado, es decir, hubo confusión en la identificación de los elementos del *Past Continuous* y el objetivo no se cumplió del todo. Con esto, tuve que recurrir a la planeación de otra actividad que no tenía contemplada y de la que hablaré más adelante. A continuación comentaré el desarrollo de la actividad y posteriormente sobre los resultados.

⁶⁴ Universidad Victoria. <<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar/pascon.htm>> Consultado el 28 de septiembre, 2009.

While I was sleeping, she was working

Fue en este punto de la actividad donde hablé de los elementos resaltados en los dos ejemplos; el verbo *to be* en pasado, la terminación de los verbos en *ing*, las palabras *When* y *While*, así como de la acción en *Simple Past* en el caso del primer uso — cuando una acción que se estaba llevando a cabo en un determinado momento es interrumpida por otra— y después escribí el título, y ya realizada la explicación le pedí a los estudiantes que copiaran los ejemplos. Posteriormente dicté los usos y para evaluar que el conocimiento sobre el *Past Continuous* había sido adquirido, de manera individual debían escribir un ejemplo para cada caso.

- Cierre

Al momento de evaluar el aprendizaje encontré que una buena parte de los alumnos no había comprendido la estructura del *Past Continuous* y mucho menos para qué se emplea. Muchos utilizaron indistintamente *was* y *were*, sin poner atención en el pronombre personal de la oración: *She were* o *You was*.

En otros casos la estructura del *Past Continuous* fue correcta sin embargo el complemento lo escribieron en *Simple Present* o *Present Continuous*:

She was studying Math when he is driving the car, o *I was working in the office when you cook dinner*.

- Observaciones del profesor

Al analizar los errores que los estudiantes estaban cometiendo me di cuenta de que se sentían confundidos al utilizar tantos verbos — *was*, *were*, la terminación *ing* además del pasado simple —, y no estaban conscientes, al momento de producir sus ejemplos, que hablaban de una acción que se estaba llevando a cabo en un momento determinado en el pasado, ya que cuando adquirieron el conocimiento sobre el gerundio de los verbos en inglés — *ing* — lo asociaron a un tiempo en presente. Además en muchos casos a lo largo del ciclo lo usaron sin el verbo *to be*: *I driving the car*, por ejemplo. Dice Ausubel que “la falta de discriminabilidad, en la estructura cognoscitiva, entre las ideas nuevas y los conceptos y proposiciones previamente

aprendidos, tal vez explique parte de la transferencia negativa (interferencia proactiva) del aprendizaje escolar. Este es particularmente el caso cuando las ideas aprendidas antes no son claras ni están bien establecidas.”⁶⁵ Esto es lo que estaba sucediendo con algunos estudiantes, ya que, al no tener claro el verbo *to be* en presente y/o pasado, o los pronombres personales, los cuales son temas adquiridos en niveles anteriores, el nuevo conocimiento — que incluye ideas o aspectos de aquél primero —, no podrá tener éxito y por el contrario causará confusión.

Otro punto que encontré al analizar los resultados fue que los alumnos estaban pensando en las reglas gramaticales mientras hablaban tratando de producir oraciones en *Past Continuous*, y eso los estaba confundiendo y deteniendo su práctica oral. De esto hablé en el apartado sobre la adquisición de una lengua extranjera en lo concerniente al modelo del “monitor”, ya que los estudiantes estaban procesando de manera consciente la información y estaban recurriendo a las reglas gramaticales memorizadas al momento de hablar.

Además encontré algo muy curioso pues al pedirles que dijeran su ejemplo en voz alta le di más peso al hecho de que participara el mayor número de estudiantes y cuando ellos decían su ejemplo inmediatamente después yo le preguntaba al siguiente alumno. No les estaba diciendo si estaban bien o mal, no los estaba felicitando ni motivando, no hubo retroalimentación y ellos no sabían si lo que estaban haciendo era correcto o no.

Así que me aseguré que en la siguiente actividad, que serviría de refuerzo, hubiera retroalimentación de mi parte y aprobación en caso de obtener respuestas correctas. Al final de la sesión observé expresiones de seguridad y satisfacción al contrario de las anteriores, en las que los alumnos se quedaban dudando al no saber si sus ejemplos estaban bien o no.

Esta actividad consistió en “ir al cine”. Recurrí al catálogo de películas del instituto, les ofrecí tres opciones y la mayoría de votos eligió la película que vería la clase — las tres opciones eran películas conocidas por la mayoría pues pensé que sería más fácil para la dinámica —. La sesión fue en el salón de proyecciones, que simula bastante bien un cine; los alumnos tenían afuera su cuaderno y su pluma. Yo

⁶⁵ Ausubel, *op. cit.*, p. 167.

dejaba correr la película cinco minutos y posteriormente la detenía para que ellos escribieran el mayor número de oraciones con la estructura del *Past Continuous*. A la mitad de la sesión trabajaron en equipos para revisar sus oraciones, corregirlas o complementarlas; y escogieron las cinco oraciones más originales dentro del equipo. Las compartieron con el resto de la clase, y esta vez me aseguré de felicitarlos al final de su participación. El resultado fue muy bueno y no hubo alumnos que se quedaran dudando sobre sus ejemplos. A continuación hablaré un poco más sobre los rasgos concernientes a la planeación de las clases.

3. Forma de Trabajo

Uno de los aspectos primordiales con los que me encontré en la práctica docente y que llevaba mucho peso en el resultado de las actividades y ejercicios fue la forma de trabajar con el grupo. Aunque al inicio del curso no le presté mucha atención a este factor dentro de la planeación de las sesiones, después observé que en algunas ocasiones es el eje del que parte la actividad y el que propicia y/o facilita la adquisición.

La manera en la que los alumnos trabajen es fundamental para que, junto con los aspectos afectivos ya mencionados a lo largo de este informe, el aprendizaje ocurra. En esta sección hablaré sobre algunas de las distintas dinámicas con las que trabajé durante el ciclo escolar y los resultados obtenidos. Para ello me gustaría comenzar con la idea de que “la motivación individual tiende a crecer cuando las tareas [...] se organizan dentro de un proyecto colectivo en el cual cada individuo se siente involucrado solidariamente, cuando tiene una función por cumplir, un papel por desempeñar, una contribución singular por aportar a una empresa común, de equipo.”⁶⁶

Respecto al punto anterior, aunque no todas las sesiones dentro del salón de clase, desde mi experiencia con segundo grado de secundaria, pudieron trabajarse en equipo esta forma de trabajo me resultó muy productiva y enriquecedora por las siguientes razones: En primer lugar los adolescentes se sentían comprometidos y motivados pues el resultado de la actividad tenía que ver con la parte que le correspondía desempeñar a cada integrante, así que nadie quería ser la causa del fracaso de dicha actividad. Por otro lado traté de asignarle a cada miembro del equipo

⁶⁶ Porcher, 1985, p. 108., Cit. por Da Silva Gomes C., *op. cit.*, p. 225.

una tarea en la que fuera bueno o buena, por ejemplo en ortografía, gramática, hablar en público, dibujar, etcétera. Con esto observé que al asignar tareas sencillas se sentían seguros, al tiempo que tenían la confianza de ayudar en estos aspectos que eran débiles para sus demás compañeros y viceversa. Los equipos de trabajo se formaron cada bimestre, por lo tanto tenían todo el período para aprender a trabajar con ese equipo, ya que no tenían mucha opción pues el trabajo en clase llevaba peso en su evaluación bimestral. Con el tiempo, ya que los alumnos se sentían motivados, seguros y con mayor confianza en ellos mismos, fui asignando diferentes tareas a cada uno, para que tuvieran la oportunidad de mejorar en los aspectos débiles.

Algo que va muy ligado a la idea anterior, del trabajo en equipo, es el trabajo cooperativo que promueve el modelo Psicológico Social, pues no debemos olvidar que este modelo sugiere que el aprendizaje sea social y producto de la interacción entre los individuos. El hecho de cómo los estudiantes se perciben unos a otros es un aspecto muy importante dentro del aula, con más razón cuando éstos son adolescentes y están experimentando cambios relacionados con la edad. La forma en cómo se perciben puede afectar de manera significativa su propio aprendizaje así como en sus sentimientos hacia la escuela, al profesor y hacia ellos mismos, en su autoestima.

El trabajo en el aula, puede presentarse en tres formas diferentes: el trabajo *competitivo* para decidir quién es el mejor; el trabajo *individual* que se realiza sin tomar en cuenta a los demás; el trabajo *cooperativo* en que todos están involucrados con el de los otros e intentan alcanzar juntos una misma meta.⁶⁷

Autores dedicados a la investigación del trabajo cooperativo, como Ovejero⁶⁸; hablan de la existencia de diversas técnicas para aplicar esta modalidad de trabajo, una de ellas es la del “rompecabezas”. En equipos, a los alumnos se les asigna una parte de un tema, de tal manera que ninguno puede aprender la totalidad del mismo sin la cooperación de los demás integrantes. De esta forma cada alumno aprende lo que le fue asignado, lo comparte con sus compañeros y éstos a su vez le enseñan lo que saben. Así, cada uno tiene sólo una aportación que hacer y nadie puede trabajar de manera aislada. Cada alumno es responsable de su contribución individual.

⁶⁷ Maqueo, *op. cit.*, p. 48.

⁶⁸ Anastasio Ovejero, 1988., Cit. por Da Silva Gomes C., *op. cit.*

En clase y con ayuda de todos, se diseñaron cuadros que tomaban aspectos como el respeto, la ayuda y retroalimentación dentro del equipo, la comunicación, entre otros. Estos aspectos los evaluaban ellos de acuerdo al trabajo que se hacía dentro de su equipo y también yo llevaba un registro para observar qué tan honestos estaban siendo al evaluarse y para hacerse conscientes de actitudes que no tienen que ver directamente con la clase de lengua pero que son importantes para las relaciones humanas.

Aunque el trabajo cooperativo tenga éxito y promueva el aprendizaje y la motivación del alumno, considero que también deben tomarse en cuenta ciertos aspectos antes de formar los equipos pues tomando como referencia mi experiencia, al principio hubo algunos errores. Uno de estos errores fue no tomar en cuenta ningún criterio para agrupar a los estudiantes, pensé que mientras hubiera un alumno proveniente del nivel más bajo — el caso de los tres estudiantes — sería suficiente; y la actividad no resultó como lo planeé por diversos motivos que ahora explico.

Dentro de mi planeación no tomé en cuenta la manera en la que se iban a distribuir los equipos y al momento de dar la instrucción todos querían ir hacia un lado y otro del salón, comenzaron a arrastrar bancas o sentarse en el suelo o simplemente no querían moverse de su lugar y le gritaban a sus compañeros de equipo. Esto significó pérdida de tiempo y de control dentro del grupo y cuando al fin ya estaban los equipos conformados me encontré con que no podía circular fácilmente entre ellos para observar su trabajo. Estos son algunos puntos que consideran los hermanos Johnson (1982) en cuanto al tema del aprendizaje cooperativo, pues de acuerdo con Maqueo son dos de los autores más destacados en esta rama del aprendizaje.

Después de esta actividad decidí y traté de realizar las lecciones considerando el espacio y distribución del lugar de trabajo. Además de este aspecto se presentó otro obstáculo que no tomé en cuenta en las primeras planeaciones; y es que dentro de cada equipo se comenzaron a presentar diferencias y discusiones por las tareas asignadas. Dos o tres alumnos querían realizar la misma tarea y no estaban contentos con lo que a ellos les correspondía, no querían compartir sus conocimientos y seguían trabajando individualmente aún cuando ya tenían la instrucción de trabajar en equipo. Además sabían que debían alcanzar una meta haciendo cada uno su aportación.

Fue en este punto que decidí retomar algunas lecturas sobre la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner para reemprender de manera más sólida el trabajo cooperativo con mis alumnos. En cuanto a esto Maqueo menciona un punto que me parece oportuno resaltar, y es que muchos “observamos que no [hay] correspondencia entre lo que [muestran] los resultados de las pruebas de coeficiente intelectual (CI) y el rendimiento o las capacidades del niño o del adolescente.”⁶⁹ De manera equivocada nos inclinamos a identificar a los alumnos “más” o “menos” inteligentes de acuerdo a criterios tradicionales de evaluación como lo son los exámenes escritos u orales, cuestionarios y trabajos escritos, entre otros. Yo estaba cometiendo el error de basarme solo en los promedios del ciclo anterior de mis alumnos y en base a esto determinar quién sí sabía y quién no.

Para Gardner “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.”⁷⁰ Gardner ve la inteligencia como una habilidad y parte de este punto para describir las siete inteligencias, que a continuación explico.

- 1) *Inteligencia lógico-matemática*. Tiene que ver con la capacidad para resolver problemas. Los individuos que desarrollan dicha inteligencia crean hipótesis y tienen la habilidad de emplear los números.
- 2) *Inteligencia espacial*. Se refiere a la relación de uno con las cosas que le rodean. Estas personas son muy observadoras y tienen buen sentido de la orientación y dirección.
- 3) *Inteligencia Cinético-Corporal*. Habilidad para emplear el cuerpo para expresarse. Quien desarrolla esta capacidad aprende más a través de ejercicios prácticos.
- 4) *Inteligencia Musical*. Se relaciona con habilidades como el ritmo y la melodía y quien la posee cuenta con una facilidad para tocar instrumentos y cambiar el ritmo y la velocidad de las canciones.

⁶⁹ Maqueo, *Ibíd.*, p.84.

⁷⁰ Howard Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995, p.33.

- 5) *Inteligencia Lingüística*. Es aquella que tiene que ver con la capacidad para manejar las palabras tanto de manera oral como escrita. Incluye habilidades como convencer a otros de algo, recordar información, entre otras.
- 6) *Inteligencia Intrapersonal*. Es la habilidad de introspección, autoevaluación y reflexión; tiene que ver con el reconocimiento de las emociones, fortalezas y debilidades propias y también ayuda a guiar el comportamiento de uno mismo.
- 7) *Inteligencia Interpersonal*. Se refiere a la capacidad de entender a otros individuos; comprender estados de ánimo, sentimientos y motivaciones. Quien posee esta inteligencia tiene la facilidad para lograr el trabajo en equipo.

De lo anterior puedo retomar que cada inteligencia enriquece a las otras, y así el trabajo en equipo optimiza la adquisición de los conocimientos porque se aborda desde diferentes enfoques. Tampoco olvidemos que de acuerdo con Gardner, puede haber más de las siete inteligencias antes descritas, pues las personas tienen diferentes cualidades y características. También propone tomar en cuenta todas las inteligencias y las posibles combinaciones entre ellas y menciona que “es de máxima importancia que reconozcamos y alimentemos toda la variedad de inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Somos tan diferentes entre nosotros, en gran parte, porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias.”⁷¹

El trabajo en equipo beneficia a todos de igual manera. No importa si los equipos son integrados tanto por alumnos de alto rendimiento académico, como por estudiantes de bajo aprovechamiento, pues existe mayor oportunidad de participar activamente y obtener mayores logros que si trabajan solos; los estudiantes además ponen en práctica sus habilidades sociales, lo que no podrían hacer trabajando de manera individual.

Esta forma de ver la actividad, además de propiciar el desarrollo de las inteligencias preponderantes de cada uno, vuelve la educación más equitativa, una importante característica para que tengan éxito y reciban oportunidades todos los alumnos sin caer, como sucedió durante siglos, en la falacia de que sólo son inteligentes aquellos que manejan con soltura herramientas lógico-matemáticas o lingüísticas.⁷²

⁷¹ *Ibíd.*, p. 30.

⁷² Maqueo, *op. cit.*, p.91.

El trabajo cooperativo promueve la igualdad de participación y muchos alumnos se involucran simultáneamente; sin embargo para que esto suceda, el modelo de enseñanza debe ser lo suficientemente flexible como para tomar en cuenta las distintas inteligencias de los alumnos pues cada uno aprenderá de manera distinta.

Retomando la idea del trabajo cooperativo, considero que el Instituto Francisco Possenti brinda al alumno un ambiente en el que puede explorar todas sus habilidades para de esta manera generar nuevos conocimientos. De este punto se habla en el capítulo uno, el referente teórico del instituto.

Otro aspecto relacionado con mi forma de trabajo fue el empleo del libro de texto. A pesar de que en el capítulo uno se menciona que el libro no es el programa a seguir durante el ciclo escolar, sino una herramienta para el aprendizaje de la lengua extranjera, considero que en el caso particular del grupo a mi cargo significó un obstáculo en la mayoría de los casos por los motivos que ahora describo.

La mayoría de los alumnos de segundo grado nivel seis provenían del nivel cinco; habían trabajado con el libro *Click On 4*⁷³ el ciclo anterior y se planeaba utilizarlo para los niveles cinco y seis, es decir, trabajar la mitad del libro en el nivel cinco y la segunda mitad en el siguiente nivel; aunque en realidad no tenían ni la mitad de la parte correspondiente contestada. Sin embargo una gran parte de estudiantes del nuevo grupo — nivel seis— se formó con alumnos provenientes de los niveles cuatro, cinco y siete que habían trabajado con otros textos. Quienes no tenían el libro tuvieron que comprarlo y comenzar a trabajar en la segunda mitad; además, los temas no coincidían en su mayoría con los del programa y muchas veces los ejercicios estaban muy complicados y extensos para los estudiantes.

Sobre esto hablé con la coordinadora de la Academia de Lenguas, le expuse los puntos anteriores observando el programa anual y por período. Y me sugirió trabajarlos en equipos. Entonces traté de manejarlo de esa manera, como quehaceres de reflexión — ya que al inicio de cada unidad y a lo largo del libro se presentan distintas lecturas —, en los que se analizaba la lectura en alguna clase de manera oral, haciendo preguntas o comentando sobre ella; y tratando de reforzar de alguna manera el tema que se

⁷³ Virginia Evans, Neil O'Sullivan. *Click on 4*. Express Publishing, 2002.

estaba estudiando en ese momento. Posteriormente cada alumno resolvía los ejercicios, la mayoría como tarea en casa.

De esta manera traté de aprovechar el libro de texto, aunque considero que resultó un poco difícil utilizarlo como herramienta pues en muchas ocasiones fue necesario introducir algún otro tema. Además el grupo no respondía muy bien cuando se trabajaba con el libro, los temas se abordaban de manera tediosa y poco interesante para su edad y gustos.

4. El filtro afectivo dentro del aula

Esta sección la dedicaré al caso de los tres estudiantes que mostraron un filtro afectivo alto o cerrado en la primera actividad, que como ya he mencionado en distintas ocasiones a lo largo de mi informe, limita las posibilidades de adquirir y desarrollar una competencia óptima en la lengua extranjera.

Investigadores en el campo de la psicología social de la educación, como Getzels y Thelen⁷⁴ han manifestado que en los grupos en que existe una atmósfera amigable y cordial se logran buenos resultados en cuanto al aprendizaje, mientras que en los grupos que carecen de esas características sucede lo contrario. Así “los grupos escolares con buenas y abundantes relaciones amistosas en su interior alcanzaban excelentes resultados en el aprendizaje escolar, mientras que los grupos con relaciones interpersonales internas tensas fracasaban”.⁷⁵

En el Instituto Francisco Possenti como he mencionado en el primer capítulo, los grupos de inglés se forman a partir de una evaluación inicial para determinar su nivel. Esta evaluación se hace al inscribirse a dicha institución. Derivado de este proceso evaluativo, dentro del mismo grupo hay alumnos de los diferentes salones base, correspondientes al mismo grado, es decir, en el nivel uno puede haber alumnos de los tres grupos — 2010, 2020 y 2030 — de segundo grado de secundaria, y así con los otros grados y niveles. Al realizar mi actividad “rompe hielo” en la semana uno y después de conocer a los tres estudiantes, me di a la tarea de investigar sus antecedentes en cuanto a la materia para tratar de saber la razón de su actitud y lograr un cambio.

⁷⁴ Getzels, Thelen, cit. por Maqueo, *op. cit.*, p.40.

⁷⁵ Ovejero p.39., cit. por Maqueo, *op. cit.*, p.40.

Posteriormente encontré que los tres alumnos venían de nivel cuatro y no de cinco o siete como sus demás compañeros — recordemos que éste es un nivel seis —, y aunque conocían a la mayoría de los integrantes del grupo no habían convivido en clase de lengua antes y esto los ponía ya en desventaja, se sentían expuestos. Sus compañeros de nivel cuatro en el ciclo anterior pasaron a nivel cinco pero por cuestiones de sobrepoblación en algunos grupos se recorrió dos niveles a los alumnos más destacados y este fue el caso de los tres estudiantes.

De inicio los tres alumnos provenientes de un nivel más bajo sentían una gran diferencia en cuanto a conocimientos, y el resto del grupo sentía lo mismo, por eso su nivel de confianza era elevado y su filtro afectivo bastante permeable o bajo así que ambas partes comenzaron poniendo barreras tanto en el salón de clase como en las relaciones amistosas; había burlas y se les excluía al trabajar.

Después de este hallazgo y documentándome con distintos modelos educativos encontré lo que me brindó las pautas a seguir en cuanto a la forma inicial de trabajar con estos tres casos. Dentro del Modelo Sociocultural — abordado en el apartado *Ideas pedagógicas contemporáneas* — se presentan dos formas de interacción entre los alumnos: la actividad conjunta-colaborativa entre alumnos principiantes que tienen el mismo nivel de desarrollo cognitivo, y aquella en la que interactúa un alumno avanzado con otros que saben menos.⁷⁶ Esta última es la que llamó mi atención, pues según Maqueo se han observado avances importantes en los alumnos que saben menos. Esta forma de trabajar fortalece la propuesta de la interacción repetitiva en el salón de clases, y de los roles que el estudiante debe realizar en tal actividad.

Así que comencé a planear actividades que involucraran el trabajo en equipo para que de esta manera hubiera interacción entre las dos partes; solo que no tomé en cuenta un aspecto muy importante que en la práctica se hizo notar. Y es que no contemplé los intereses de mis alumnos y sólo tomé como criterio para formar los equipos el nivel de conocimientos, aunque en cada equipo había un alumno que tenía desventaja en cuanto a conocimientos y otros que tenían más experiencia con la lengua extranjera, al momento de trabajar su personalidad provocó conflictos y choques y el objetivo no se cumplió.

⁷⁶ *Ibíd.*, p.59.

Debía trabajar mucho el tema de los valores con el grupo porque las diferencias se hacían notar cada vez más; encontré también que estas diferencias no solo eran por los conocimientos, se estaban marcando por el nivel económico de los alumnos y esto estaba afectando directamente su aprovechamiento en la clase de lengua. Como menciono en el primer capítulo, la colonia donde se ubica el instituto es una colonia de muchos contrastes, siendo uno de ellos el del nivel económico de la gente; la forma de vida que se distingue, por un lado, por conservar aún muchas costumbres y tradiciones, e incluso por el tipo de viviendas que habitan. Y por otro lado la modernidad y solvencia que distingue a la otra parte de la población.

Me acerqué al departamento de orientación educativa de secundaria para averiguar la situación tanto económica como familiar de los tres alumnos referidos en este apartado y encontré que: el nivel de estudios de uno o ambos padres es bajo, además, en el aspecto laboral han estado viviendo altibajos y por lo tanto no pueden brindarle a sus hijos la oportunidad que la mayoría de sus compañeros tienen, de viajar y experimentar de cerca situaciones reales y diferentes con la lengua extranjera, observar otra cultura y expandir sus horizontes.

Entonces comencé por observar de cerca a estos tres alumnos, el tipo de inteligencias que desempeñaban mejor o para las que eran mejores y las cosas que más les interesaban. Con estas herramientas comencé a planear clases en las que ellos se sintieran más involucrados y al abordar un tema en el que eran buenos comenzaron a tener más confianza y hasta ayudaban a sus demás compañeros. Y a diferencia de las actividades anteriores en equipos, sus compañeros los empezaron a tratar con más respeto.

Reflexiones finales

Después de realizar el estudio detallado de un ciclo escolar con las características descritas desde la introducción de este informe, mencionaré lo que representa la esencia y cualidad principal del mismo, desde un punto de vista personal apoyado por el marco teórico descrito.

Ayudar a formar individuos a través de la enseñanza de una lengua extranjera requiere no sólo dominar la materia, también se necesita conocer a quién va dirigida esa enseñanza y estar consciente de que ese individuo, como toda persona, tiene intereses, motivaciones y habilidades; factores todos ellos que determinan la manera en que éste construirá su realidad a través de conocimientos y experiencias. Y no hay que olvidar que en el caso particular de los adolescentes el sentirse escuchados es una necesidad imperante y pieza clave para lograr romper la barrera que desde un inicio existe entre ellos y el facilitador.

Por tal motivo, como docentes debemos ayudar a nuestros alumnos a aprender a comprender, pero también a comunicar esa comprensión a los demás, pues como dice Paulo Freire, es gracias a esa posibilidad que somos seres sociales, culturales, históricos y comunicativos; esa es nuestra naturaleza humana.

Con lo anterior, se considera que el facilitador debe estar dispuesto a moldear la enseñanza tomando en cuenta todos estos aspectos siempre que su objetivo sea generar conocimiento significativo en sus alumnos. Sin embargo, también es necesario que el profesor de lengua conozca el entorno en el cual se llevará a cabo la enseñanza, pues está directamente ligada al alumno, quien no es un ser aislado, sino que pertenece a una comunidad que en conjunto con los factores ya mencionados van definiendo su persona.

Y como ya se mencionó desde la introducción, hay que recordar que para lograr un cambio en la educación debe haber también un cambio en la sociedad, pues la situación educativa de determinado lugar es una copia de su propia sociedad. Por lo tanto, en el primer capítulo se estableció el ambiente en el que se desarrolla el objeto a estudiar. Se presentaron características muy particulares del lugar y de los estudiantes; las cuales nos ayudaron más tarde a identificar fácilmente ciertos comportamientos y

problemáticas que se fueron presentando a lo largo del ciclo escolar. Posteriormente, gracias a la exposición de diversas teorías y enfoques de enseñanza-aprendizaje se logró identificar el origen de determinados problemas y así la forma más apropiada para actuar ante dichas situaciones. A partir de este punto se puede valorar la información expuesta desde el primer capítulo, información sin la cual no podríamos identificar casos especiales y darles respuesta.

Uno de los aspectos que fue creciendo en relevancia con el desarrollo de este trabajo fue el relativo a la personalidad del alumno. Considero imposible el proceso de enseñanza-aprendizaje sin tomar en cuenta al individuo; ya que como se menciona desde la escuela activa o en el propio cognoscitivismo —por mencionar solo algunos enfoques— la educación es social e inherente a la realidad del individuo, la educación se centra en el alumno y parte de él. Vemos que ya desde la escuela nueva se valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño y del adolescente; además la propuesta de la educación como instigadora de los cambios sociales y su transformación debido a la sociedad que también se estaba transformando ya se hace presente.

Me parece más significativo que los propios alumnos sean parte activa de la clase, que se les haga responsables de su formación y hasta cierta medida, de su evaluación, que propongan y modifiquen ciertos aspectos de la clase, que critiquen y vayan produciendo el conocimiento en colaboración con los profesores y movidos por su curiosidad; para que juntos marquen el rumbo de la materia; y no que solo reciban la información y la almacenen temporalmente sin saber claramente qué hacer con ella.

Si nos damos la oportunidad de poner al alumno en el centro de nuestro trabajo nos daremos cuenta que como facilitadores también estaremos aprendiendo y nos estaremos retroalimentando. Por eso creo que es importante conocer enfoques, teorías y estrategias para la enseñanza de lengua, pues así sabremos qué parte de dicho enfoque o teoría tomar para aplicarla al momento de la práctica. Lo anterior contesta al planteamiento inicial en el que se busca ofrecer de manera general, los aspectos necesarios a considerarse por un docente de lengua extranjera. Dicho docente necesita entonces saber sobre enfoques pedagógicos, los cuales le brindarán las herramientas necesarias para desempeñar su labor con los alumnos, que en el caso de este informe

son adolescentes. En relación a este campo se presentaron las aportaciones de diversos autores como Dewey y Kilpatrick en la escuela nueva o activa.

Además de la pedagogía, el docente de lengua extranjera requiere saber sobre adquisición del conocimiento — Vygotsky, Piaget, Ausubel, Gardner — así como de la adquisición de la lengua — Chomsky, Krashen —. El dominio en estas áreas es necesario para conocer cada proceso y sus rasgos; de esta manera podrá ayudarse al momento de modificar o implementar alguna herramienta en la práctica docente.

Por último, para desempeñar un mejor papel como docente de lengua extranjera, el individuo necesita conocer los enfoques para enseñar específicamente una lengua. En el apartado 1B del capítulo dos se habló de los autores y enfoques más relevantes y se presentaron algunos ejemplos.

Considerando estos aspectos como necesarios para la práctica docente en lengua extranjera, particularmente con adolescentes, pienso que la finalidad de mi informe se cumplió satisfactoriamente pues se demostró a través de casos prácticos lo que en cada rama, forma parte de las valiosas aportaciones de cada autor mencionado.

Finalmente solo agregaré que como facilitadores no podemos mostrarnos ajenos ante las diversas situaciones que desde muy temprana edad, se están enfrentando los alumnos; pues es tan inevitable pretender que ellos dejen su realidad fuera del aula como para nosotros lo es impartir un conocimiento pretendiendo que todos los alumnos fueran iguales.

BIBLIOGRAFÍA

- Antunez Pérez, Isabel. Los factores afectivos en la educación, *Revista digital "Investigación y educación"*. 5 de enero 2004. Consultado el 28 de mayo 2010. <http://uvirtual.usach.cl/file.php/2179/Factores_afect.pdf>
- Arnold, Jane en Antunez Pérez, Isabel. Los factores afectivos en la educación, *Revista digital "Investigación y educación"*. 5 de enero 2004. Consultado el 28 de mayo 2010. <http://uvirtual.usach.cl/file.php/2179/Factores_afect.pdf>
- Ausubel, David, Joseph D. Novak, Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª. ed., México, Trillas, 1987.
- Brooks, Politzer en Rivers, Wilga. *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*. The University of Chicago Press, 1972.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). 20 de abril de 2010 (en línea, en inglés) <www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp>.
- Da Silva Gomes, C., Helena, et al., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lenguas Extranjeras, Trillas, México, 2005.
- Díaz Barriga, A. Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 2002.
- Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera. Inglés*. Secretaría de Educación Pública, 2006.
- Dulay, H. y M. Burt, Should we teach children syntax?, en Da Silva Gomes C., Helena, et al., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lenguas Extranjeras, Trillas, México, 2005.
- Espinosa López, Edith. Evaluación del aprendizaje basado en competencias. *Junta de Academia*, México, Noviembre, 2009.
- Evans, Virginia, Neil O'Sullivan, *Click on 4*, Express Publishing, 2002.
- Freire, Paulo, *El grito manso*, México, Siglo xxi editores s.a. de c.v., 2010.

- Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, 6ª Ed. México, Siglo xxi editores s.a. de c.v., 2008.
- Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Getzels y Thelen en Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa, 2007.
- Guiora, A. et al., en Da Silva Gomes C., Helena, et al., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lenguas Extranjeras, Trillas, México, 2005.
- Goleman, D. en Antunez Pérez, Isabel. Los factores afectivos en la educación, *Revista digital "Investigación y Educación"*. 5 de enero 2004. Consultado el 28 de mayo de 2010. <http://uvirtual.usach.cl/file.php/2179/Factores_afect.pdf>.
- Instituto Francisco Possenti, A.C. Academia de Lenguas Extranjeras. Consultado el 25 de febrero 2010 <www.possenti.edu.mx/Lextranjeras.htm>.
- _____. Misión. Consultado el 22 de febrero 2010. <www.possenti.edu.mx/mision.htm>.
- _____. Proyecto Educativo. Consultado el 22 de febrero 2010. <www.possenti.edu.mx/Proyectoed.htm>.
- Watson, John B., *Behaviorism*, The Norton Library, W. W. Norton & Company, Inc. 1970.
- Krashen, S. The Input Hypothesis: Issues and Implications, 1985, en Da Silva Gomes C., Helena, et al., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lenguas Extranjeras, Trillas, México, 2005.
- Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa, 2007.
- Mayer, R. E. Mecanismos del pensamiento, 1987, en Da Silva Gomes C., Helena, et al., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lenguas Extranjeras, Trillas, México, 2005.
- Murphy, Raymond. *English Grammar in Use*, 2004.

- Ovejero, Anastasio, 1987, en Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa, 2007.
- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*, Barcelona, España, Editorial Crítica, 2001.
- Porcher, L. Motivation ou raisons d'apprendre, en Da Silva Gomes C., Helena, et al., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lenguas Extranjeras, Trillas, México, 2005.
- Skinner. Sobre el behaviorismo y el mito de la libertad, en Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*. 6ª ed. México, Siglo xxi editores, s.a. de c.v., 2008.
- Templeton, Alec. *Teaching English to Teens and Preteens. A Guide for Language Teachers with Techniques and Materials for Grades 4-9*, Hevesim, 2007.
- Universidad Victoria. Consultado el 28 de septiembre 2009.
<<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar/pascon.htm>>.
- Vygotsky, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 1979, en Da Silva Gomes C., Helena, et al., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lenguas Extranjeras, Trillas, México, 2005.
- Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. España, Paidós Surcos 36, 2010.
- Zavala, Roberto. *El libro y sus orillas: Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*. 3ª ed. Correg., México, UNAM, Biblioteca del Editor, 2008.

Apéndice 1. Cuadro comparativo que muestra los cinco modelos educativos según Ana María Maqueo.

Modelo Educativo y principales representantes	Estudia:	Aprendizaje:	Roles
Modelo Conductista	Comportamientos humanos.	El aprendizaje es un cambio de conducta. Para lograr aprendizaje se emplean ciertos principios o procedimientos como el reforzamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno es un repetidor de conocimientos. Es un ser pasivo. - No hay procesos cognitivos ni afectivos. - El maestro no toma en cuenta la creatividad u opiniones del alumno.
Modelo Cognitivo <i>Ausubel</i>	Representaciones mentales.	Según Ausubel, el aprendizaje es... <ul style="list-style-type: none"> - <i>Memorístico.</i> Sirve para mantener a corto plazo algún dato en la memoria. - <i>Significativo.</i> El conocimiento nuevo se incorpora al ya existente. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno es un ser activo que debe desarrollar todo su potencial cognitivo. - El conocimiento debe ser significativo para poder relacionarse con experiencias, edad, inquietudes e intereses del alumno. - Importancia de factores afectivos y sociales
Modelo Psicológico Social <i>Kurt Lewin, Ovejero</i>	Aprendizaje social del sujeto (procesos psicosociales).	El aprendizaje tiene como base la retroalimentación que el individuo recibe de las personas importantes para él. Esto determina la conducta y actitud que el sujeto tomará para recibir el conocimiento. El aprendizaje cooperativo es vital en este modelo.	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de atender cada vez más la conducta social del niño y del adolescente, así como sus procesos de socialización. - El maestro juega un papel de facilitador la mayor parte del tiempo.
Modelo Sociocultural <i>Vygotsky</i>	La conciencia a partir de criterios sociales y culturales.	Desarrollo y aprendizaje son una unidad, es decir, todo lo que un niño puede aprender se relaciona con su nivel de desarrollo y viceversa; no puede haber desarrollo, sin aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno es un ser social, protagonista y producto de las actividades en las que participa durante su vida escolar. - El maestro es “un agente cultural” o mediador, cuya actitud debe orientarse a propiciar actividades colectivas e interactivas.
Modelo Constructivista Orígenes con <i>Piaget</i>	Construcción del conocimiento y del aprendizaje.	El modelo opta por un carácter activo del aprendizaje, considera el marco cultural del alumno, ya que lo considera elemento importante en su desarrollo, complemento del aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno, ser activo y dinámico que posee cierto nivel de desarrollo cognitivo y conocimientos previos sobre los que construye más aprendizaje. - El maestro se ve como guía y facilitador. Debe saber vincular lo nuevo con lo previo y lograr que el alumno le dé significado y lo lleve a diversos aspectos de su vida.



INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI, A.C.

Per Crucem ad Lucem

Dirección General

Dirección de Secundaria

Plan de trabajo por periodo

UNIT V PURPOSE

The purpose of this unit is to enable students to describe the place where they or other people live in, and to ask and/or give directions.

SOCIAL PRACTICES

5.1. Giving simple information about places

Sample productions: There's a hotel/a restaurant next to the bank/on Reforma Avenue/...; You can have a sandwich in the café/buy a plane ticket at the travel agency/...

5.2. Asking the way and giving directions

Sample productions: (Excuse me,) Where's the library/the cinema/...?; It's on the corner (of Morelos and Zapata)/on Roosevelt Street/...; Where can I find a post office/buy a stamp/...?; How can I get to the park/the library/...?; Go along this street/Atlanta Road/...; Turn right/left into Hidalgo Avenue; Go past the church/the mall/...; Is there a telephone/an Italian restaurant/... around here/near your house/...?; (Yes,) There's one/It's opposite the pharmacy/next to the subway station/...; No, there isn't. (But there's one/a Japanese restaurant/... on Lincoln street/in the town centre/...).

5.3 Talking about events in the indefinite and recent past

Sample productions: Have you ever read that book?.../ I have visited that museum before...

PERFORMANCE EVIDENCE

Students can recognise and understand quotidian texts (public signs, notices, advertisements, maps, travel brochures, letters/e-mails and conversations) in order to use them purposefully (locate places, give directions and details about places and buildings).

– Can use knowledge of the world and clues (illustrations, titles, captions, maps, signs) to make predictions about texts.

– Can identify some details (characteristics/location of places, directions to get to a place) in order to follow directions, establish the logical order of instructions for getting to a certain place, complete/expand a gapped text/map and/or to respond to a conversation.

– Can infer location of others.

– Can recognise cognates with particular reference to public buildings and places.

– Can relate information about places described in a text to own experience.

• Students can recognise and understand academic texts (encyclopaedic, historical and oral reports) in order to share with the rest of the class the information understood.

• Students can use language creatively and appropriately by choosing lexis, phrases and grammatical resources in order to produce short, relevant texts (travel brochure, advertisement, conversation)

- regarding places and buildings.
- Can use knowledge of the world to anticipate type of information required, expected ways of interaction and possible language needed when asking for and giving directions.
 - Can produce some fixed questions with appropriate intonation when asking the way.
 - Can identify the purpose for writing, intended audience and type of text required (travel brochure, advertisement) when giving information about places; and generate ideas in an organised fashion, with the help of the teacher, using background knowledge.
 - Can produce individual sentences in preparation to write a travel brochure or advertisement, and join them later using some linking devices (^o, ^o, *and*, *then*) and prepositions (*on*, *in front of*, *next to*, *beside*) to make the text coherent.

REFLECTION ON LANGUAGE	STRATEGIC COMPETENCE
<p>Students notice:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the difference in use between indefinite (<i>a</i>, <i>an</i>) and definite (<i>the</i>) articles (e.g. <i>Is there a bank near here? Yes... The bank is in front of...</i>, etc.) • the relation between indefinite articles (<i>a</i>, <i>an</i>) and nouns/adjectives beginning with consonant and vowel sounds (e.g. <i>a pharmacy</i>, <i>an Italian restaurant</i>, etc.) • that some prepositions indicate location (e.g. <i>on</i>, <i>in front of</i>, <i>next to</i>, <i>beside</i>, etc.) • that the imperative form is used to give directions (e.g. <i>Turn left</i>, <i>Walk straight ahead</i>, <i>Go along...</i>, etc.) • that some linking devices indicate addition (^o, ^o, <i>and</i>) while others indicate sequence (<i>then</i>) and use such language features appropriately 	<p>Students can use some verbal and/or non-verbal information to ease and enrich communication.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Can rely on gestures, facial expressions and visual context. - Can rely on background noise, tone of voice. - Can make pauses appropriately when speaking. • Students can recognise when confused and cope with not being able to understand parts of written/oral texts. - Can wonder if a given text makes sense. • Students can recognise when confused and use verbal and/or non-verbal language to repair communication breakdowns. - Can interrupt a conversation politely. - Can support message with gestures. - Can ask for/give examples to illustrate message. - Can paraphrase. • Students can give/take the floor sensitively in verbal and/or non-verbal ways. - Can initiate a conversation appropriately. - Can show sensitivity towards others. • Students can make sense of the organisation of reference books (dictionaries, encyclopaedias, textbooks) in order to look for help. - Can check the spelling of unfamiliar words.
UNIT FOCUS	
<p>Functions 5.1 and 5.2 should be treated sequentially first and be integrated later on. Function 5.1 can integrate the four skills, since information about places can be both written and oral. It is essential to present vocabulary related to towns and buildings, together with prepositions. This function also offers a good opportunity for personalisation: students can make descriptions of their towns, the areas where they live or other places they know. The function also provides an opportunity to revise and consolidate the use of determiners (<i>a/an</i>) from Unit 1, and prepositions of place from Unit 2.</p> <p>Function 5.2 puts greater emphasis on oral work (speaking and listening). However, some written texts (especially maps) can be used as cues for oral production. It is important to recycle language from</p> <p>Function 5.1 (prepositions and names of buildings/places), and integrate that language with fixed phrases used to ask for directions.</p>	

Instituto Francisco Possenti, A. C. "Per crucem ad lucem" Dirección General Secondary Weekly Plan				
Elaboration Date: Sep 16 th , 2009 Final Revision Date:		Unir 1: People and Animals	Topic: People and Animals	María Guadalupe Juárez Cabañas
Teacher: Daniela Romo Sánchez		Subtopic: Introducing oneself and other people		
Subject: English		Grade: 2nd	Week from: Sept 21 st – Sept 25 th	Level: 6
Purposes:	Performance evidence	Learning experiences		Learning evidences
<p>The purpose of this unit is to enable students to describe people and animals by making reference to their physical appearance, (in)abilities and habits/routines. As well as talking about their future plans. (Trinity)</p> <p>To enable ss. to recognize and compare between physical description and that about personality.</p> <p>Ss. to describe themselves and others physically and in terms of personality</p>	<p>Can distinguish between the two types of description (physical appearance and personality)</p> <p>Can clearly identify the adjectives to describe both types of description.</p> <p>Can describe himself / herself and other people physically and in terms of personality.</p>	<p>Are we all the same? In which ways are we different?</p> <p>To discuss about the physical differences or adjectives for describing someone (pay attention to the correct and polite words).</p> <p>To discuss about the words that describe personality.</p> <p>To identify the correct adjective order for describing someone or something (opinion, size, age, shape, color, origin, material, purpose).</p> <p>To describe someone physically and in terms of personality.</p>		<p>Recognition of the adjective order for describing someone or something.</p> <p>Physical description of himself / herself and others answering to the question "What do you look like?"</p> <p>Description of himself / herself and others in terms of personality answering to the question "What are you like?"</p> <p>Description of a character from the movie "Big Fish"</p>
Didactic Resources			Key Concepts	
			Hand-outs Chalk Blackboard Movie Notebook	
			Personality adjective	

