



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Los organizadores previos como estrategia de enseñanza de
nuevo vocabulario para el logro del aprendizaje significativo
del inglés**

TESINA

Que para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

P R E S E N T A :

Carlos Padilla Romero

ASESORA:

MTRA. LAURA ALICIA MÁRQUEZ ALGARA



Ciudad Universitaria, CD. MX, 2021



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.

Agradecimientos

A mi asesora la Mtra. Laura Alicia Márquez Algara quien con su sabiduría, paciencia y motivación me guió por el camino que me llevaría hasta la meta. Por su valioso tiempo que dedicó a leer y mejorar este trabajo, infinitas gracias.

A las Maestras Roxana Velázquez y Claudia Lugo por crear espacios en donde las y los pedagogos podemos convertir nuestros sueños en realidad.

Dedicatoria

A la persona que más amo en esta vida mi hijo Erick Adrián, por ser la fuerza que me motiva a superarme en todo lo que hago.

A mis padres Roberto Padilla Nieto e Isabel Romero García por su apoyo y cariño incondicional a lo largo de mi vida. Agradezco a ellos por ayudarme a convertirme en lo que soy.

A todos mis hermanos, hermanas, sobrinos y sobrinas quienes creyeron en mí y me apoyaron en todo momento.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: MI EXPERIENCIA PERSONAL FRENTE A GRUPO..... 1

- 1.1 Antecedentes..... 1
- 1.2 Inglés como lengua franca..... 2
- 1.2 El docente de inglés, mi experiencia en el aula 10

CAPÍTULO 2. REFERENTES CONCEPTUALES: TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ORGANIZADORES PREVIOS 15

- 2.1 Importancia de la adquisición de nuevo vocabulario en inglés 15
- 2.2 Aspectos que los profesores deben tomar en cuenta al enseñar nuevo vocabulario..... 18
 - 2.2.1 El significado (*meaning*)..... 18
 - 2.2.2 La forma (*form*)..... 19
 - 2.2.3 La pronunciación (*pronunciation*)..... 19
 - 2.2.4 La ortografía (*spelling*)..... 19
 - 2.2.5 La connotación (*connotation*)..... 20
 - 2.2.6 El registro (*register*) 20
 - 2.2.7 La colocación (*collocation*)..... 21
 - 2.2.8 Los patrones gramaticales (*grammar patterns*)..... 22
 - 2.2.9 La relación que tienen las palabras entre sí..... 23
- 2.3 Diferencias entre el vocabulario receptivo y el vocabulario productivo 25
- 2.4 El aprendizaje significativo..... 27
 - 2.4.1 Condiciones que permiten un aprendizaje significativo 29
- 2.5 Estrategias de enseñanza 31
- 2.6 Los organizadores previos..... 32
- 2.7 Los organizadores previos expositivos como estrategia metodológica potenciadora del aprendizaje significativo 35

CAPÍTULO 3. EJEMPLO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE NUEVO VOCABULARIO EN INGLÉS UTILIZANDO ORGANIZADORES PREVIOS 37

- 3.1 Organizadores Previos Primarios y Secundarios 37
- 3.2 Ejemplo de una SD para estudiantes de primer semestre de bachillerato 39

CONSIDERACIONES FINALES 47

BIBLIOGRAFÍA.....	51
--------------------------	-----------

ANEXO 1	55
----------------------	-----------

EJEMPLOS DE ORGANIZADORES PREVIOS PARA LA GENERACIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS (OP _p) Y PARA LA ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (OP _c)	55
--	----

INTRODUCCIÓN

Si tomamos en cuenta la relevancia y pertinencia del aprendizaje del idioma inglés en las escuelas debido a las necesidades actuales del mundo globalizado y considerando las dificultades que exhiben los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo de dicha lengua, resulta más que oportuno la realización del presente trabajo el cual tiene como objetivo exponer las ventajas y beneficios de los organizadores previos como estrategia de enseñanza de nuevo vocabulario en inglés.

Para lograr dicho propósito, el trabajo está dividido en tres capítulos, a saber: en el Capítulo 1 describo la situación problemática escolar a la que frecuentemente se enfrentan mis alumnos al iniciar el aprendizaje de este importante idioma: serias dificultades para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos de la asignatura de inglés debido a la ausencia de conocimientos previos, es decir, falta de vocabulario.

Posteriormente expongo una serie de cuestionamientos que motivaron mi curiosidad por encontrar una metodología de enseñanza distinta a la que usualmente utilizamos los profesores de segundas lenguas al introducir nuevo vocabulario: la pedagogía tradicionalista basada en la memorización de una larga lista de palabras cuya traducción al español los estudiantes tendrán que recitar el día del examen, la cual entorpece el aprendizaje significativo de la lengua.

Para finalizar este capítulo hago una descripción de la estrategia de explicación que desde mi perspectiva docente ha sido la más apropiada para resolver dicha problemática educativa: la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel aplicada a la enseñanza del inglés por medio del uso de organizadores previos.

En el Capítulo 2 explico cada uno de los elementos teóricos que fundamentan la propuesta que aquí hago. Para ello dividido este capítulo en dos partes.

En la primera describo la necesidad de adquirir nuevo vocabulario desde la perspectiva de la didáctica de la lengua inglesa, explicando la importancia que tiene para los educandos poseer, al inicio de cada clase, un vocabulario que los ayude a entender y procesar el contenido que será revisado durante la lección. Para ello, comienzo con la definición del vocablo *lexis* y su relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua. Posteriormente, expongo las diferencias entre un vocabulario receptivo (*receptive vocabulary*) y un vocabulario productivo (*productive vocabulary*) y el proceso que lleva a los alumnos a adquirir el primero y desarrollar el segundo.

Una vez expuesta la relevancia de que los alumnos cuenten en su estructura de conocimiento con un vocabulario receptivo y analizado sus fundamentos, continúo con una explicación sobre qué es lo que los profesores de lenguas necesitan saber y sobre todo aplicar a la hora de introducir nuevo vocabulario en clase.

En la segunda parte de este capítulo hago un análisis de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, resaltando las diferencias que existen entre un aprendizaje de tipo mecanicista (*rote learning*) de uno significativo y las ventajas del segundo sobre el primero. Posteriormente describo el concepto de organizadores previos haciendo énfasis en el papel que juegan estos dentro de la teoría del aprendizaje significativo y señalo los aspectos que se deben tomar en cuenta al momento de su aplicación en situaciones escolares. Para concluir esta segunda parte del Capítulo 2, describo las razones por las cuales considero a los organizadores previos como una estrategia metodológica potenciadora del aprendizaje significativo del idioma inglés.

En el Capítulo 3 ejemplifico la forma que adquieren los organizadores previos elaborados a partir de la conjunción de las premisas del aprendizaje significativo y los supuestos teóricos desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua inglesa en una secuencia didáctica para estudiantes de bachillerato de primer semestre, la cual estará enfocada en introducir nuevo vocabulario haciendo uso de los organizadores previos.

A manera de conclusión, en el apartado intitulado Consideraciones Finales, reflexiono sobre las ventajas y aportaciones de los organizadores previos a la enseñanza del idioma inglés, frente a las limitaciones de la metodología tradicionalista, enfatizando la importancia de que los estudiantes posean al inicio de cada clase, en su estructura de conocimiento, un vocabulario receptivo, el cual sirva como puerto de llegada a la nueva información de manera que puedan anclar ese nuevo conocimiento con el ya existente, potenciando así el aprendizaje significativo del idioma inglés.

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: MI EXPERIENCIA PERSONAL FRENTE A GRUPO.

En este capítulo abordo la razón principal que, de acuerdo a mi experiencia pedagógica, impide a los estudiantes alcanzar un aprendizaje significativo de la lengua inglesa: su falta de conocimientos previos al llegar a clase, concretamente su falta de vocabulario. Asimismo, describo las desventajas de la metodología de enseñanza que frecuentemente utilizan los profesores para enfrentar este problema: la metodología tradicionalista la cual se basa en el aprendizaje memorístico o *rote learning* de nuevo vocabulario. Finalmente, describo una propuesta que considero pertinente para poder resolver dicha problemática: el uso de organizadores previos.

1.1 Antecedentes

Entre las múltiples características que distinguen la era de la globalización, tales como la creciente interdependencia de las economías mundiales ocasionada por el comercio transfronterizo de bienes y servicios, flujos de inversión, gente e información, destaca la necesidad de comunicarnos en un idioma distinto al nativo. Efectivamente, vivimos una época en la cual personas de diferentes latitudes se comunican cada vez más por cuestiones relacionadas al comercio, diplomacia, cultura, tecnología, entretenimiento o turismo y para que este flujo de información no se interrumpa el inglés es el idioma por excelencia que utilizan para comunicarse.

En un mundo cada vez más interdependiente en términos económicos e interconectado gracias al constante uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e impulsado por la reciente crisis del coronavirus que aún no se supera, los beneficios de aprender inglés en nuestros días son muchos.

En primer lugar, el aprendizaje de un segundo idioma nos permite tener acceso a otros sistemas de valores y maneras de interpretación del mundo y comprensión cultural, enriqueciendo y ampliando así la formación personal. “El

aprendizaje del inglés otorga mayores recursos culturales a los educandos, permitiéndoles con ello enriquecer enfoques sobre cómo interactúan el lenguaje, la identidad y las relaciones sociales en una sociedad globalizada” (Estrategia Nacional de Inglés, 2017, p.12).

Otro beneficio importante de saber comunicarse fluidamente de manera oral y escrita en una segunda lengua es que puede incrementar la empleabilidad de las y los trabajadores, lo que posibilita su movilidad social: “Al permitir la interacción con otras personas y la participación en redes académicas y profesionales globales, los individuos pueden incrementar sus posibilidades de ascenso laboral y con ello ver mejorados sus ingresos y calidad de vida” (Estrategia Nacional de Inglés, 2017, p.15).

Finalmente, el dominio de una lengua extranjera como el inglés representa además una diversificación e incremento al acceso a información. Ya que gran parte de los artículos académicos que se publican en medios impresos y digitales en las principales revistas científicas son escritos en inglés, saber este idioma representa una llave que permite el acceso a quien la posee a un mundo lleno de conocimiento nuevo y reciente y de gran valor en el mercado laboral (Estrategia Nacional de Inglés, 2017, p.17).

Como podemos ver son varias y de suma trascendencia las implicaciones de la globalización y de la sociedad del conocimiento en el auge del idioma inglés que como pedagogos nos deben motivar a buscar formas para mejorar la enseñanza de este idioma.

1.2 Inglés como lengua franca

De acuerdo con Luke Mastin (2011), la influencia de un idioma en el mundo es una combinación de tres condiciones: I) el número de países que lo utilizan como primer idioma o lengua materna; II) el número de países que lo adoptan como idioma oficial o segundo idioma; y III) el número de países que lo enseñan como lengua extranjera por excelencia. Mastin también argumenta que otras cualidades

inherentes al idioma como el grueso de su vocabulario, su importancia literaria a través de la historia y su asociación con otras grandes culturas y religiones son factores importantes en la popularidad de un idioma.

Si bien es cierto que dichas situaciones confluyen a la predominancia global de un idioma, para Crystal D. (2003) la historia ha demostrado que lo que realmente convierte a un idioma como medio internacional de comunicación es el poder político de sus hablantes nativos, así como el poder económico y militar con el cual es capaz de mantener y expandir su posición.

Hace más de 500 años el latín era la lengua que reunía esas peculiaridades y era, por tanto, el idioma que predominaba en la educación, el comercio, la religión y la política del mundo occidental. Posteriormente, a partir el Siglo XVI, debido a las grandes transformaciones geopolíticas y económicas de aquella época, el francés devino en ese importante medio a través del cual la gente en el poder se comunicaba entre sí para tomar las decisiones que tendrían un impacto en todas las áreas de la vida cotidiana de sus gobernados e incluso entre naciones y fue así que el francés reemplazó al latín como lengua predominante.

Así como la Ilustración y la Revolución Francesa sirvieron de escenario en la obra que encumbraba al francés como lengua de comunicación principal en aquel entonces, la Revolución Industrial en Inglaterra y su imperialismo alrededor del mundo fue el contexto político-económico-cultural que sirvió de telón de fondo al origen del fenómeno que hoy conocemos como *English as a Lingua Franca* (Seidlhofer, 2005). De acuerdo con Seidlhofer, cuando el inglés es escogido como el medio de comunicación entre personas con diferentes idiomas maternos el término que debemos utilizar es "*English as a lingua franca*". Siguiendo a esta autora, una *lingua franca* es aquella usada por diferentes personas que tienen la intención de comunicarse pero que no comparten un mismo idioma. Comúnmente, los hablantes de diversas culturas y lenguas de un país o de diferentes países acuden a esta tercera lengua que no corresponde al idioma nativo de ninguno de estos hablantes para interactuar.

[Inglés como *Lingua Franca* es] un “idioma de contacto” entre personas que no comparten una lengua nativa en común o una cultura (nacional) en común, y para quien el inglés es el idioma de comunicación extranjero en común” (Alan Firth, en Seidlhofer, 2004, p.211).

Como indisputable *lingua franca*, el inglés nos ha demostrado ser una efectiva herramienta que no sólo ayuda a la difusión de ideas, tecnología e innovación al darnos una lengua mediante la cual podemos comunicarnos y colaborar, sino que también ha confirmado ser un valioso instrumento de apoyo que ayuda a expandir de manera considerable el abanico de opciones para los universitarios de posgrado, generando nuevas oportunidades para alcanzar mejoras en las condiciones laborales en el corto y mediano plazo.

El inglés se utiliza como idioma oficial o semioficial en más de 60 países y tiene un lugar prominente en más de 20. Es el idioma dominante o establecido en los seis continentes. Es el idioma principal de los libros, periódicos, aeropuertos y control de tráfico aéreo, negocios internacionales y conferencias académicas, la ciencia, tecnología, medicina, diplomacia, deportes, competencias internacionales, música pop y publicidad. Dos terceras partes de los científicos escriben en inglés. [...] De toda la información en los sistemas de recuperación electrónica del mundo, el 80% se almacena en inglés. Los programas de radio en inglés se reciben por más de 150 millones en 120 países. Alrededor de más de 50 millones de niños estudian inglés como idioma adicional a nivel primaria; más de 80 millones lo estudian a nivel secundaria (...) (Crystal, en Pennycook, A, 1994, p.8).

Para estudiantes internacionales, el uso del inglés se ha convertido en un instrumento sumamente importante ya que les permite acceder a un valioso acervo cultural, científico y humanístico que se publica en esta lengua. De esta manera, es una herramienta imprescindible para el desarrollo profesional de los estudiantes en general y particularmente para los que desean continuar estudios que estén relacionados con las tecnologías, la traducción, la lingüística o posgrados en el extranjero. En el año de 2003, Crystal D. estimaba que cerca de 750 millones de personas en todo el mundo hablaban el idioma inglés como primera o segunda lengua (p.69). Actualmente, se calcula que existen alrededor de 2 mil millones de

personas de todas las edades alrededor del planeta hablando o tratando de aprender inglés (British Council, 2013, p.2).

Dadas las ventajas y oportunidades laborales, económicas, culturales y hasta psicológicas que el dominio del inglés ha demostrado ofrecer a las nuevas generaciones de profesionistas, el aprendizaje efectivo de esta lengua en nuestro país no puede considerarse un privilegio de las clases más favorecidas, sino un derecho ineludible en la formación académica de cualquier universitario del siglo XXI (Mexicanos Primero, 2013).

Ante esta situación, es de reconocer las acciones bien intencionadas que se vienen realizando desde hace más de una década dentro del Sistema Educativo Nacional para llevar el inglés a las aulas y lograr que los estudiantes puedan tener acceso al conocimiento de este importante idioma. Como ejemplo, podemos mencionar la *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés* presentada oficialmente en julio de 2017 por el entonces Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer, en la cual se proponen una serie de medidas para convertir a México en un país bilingüe en un plazo de 20 años aproximadamente.

De acuerdo con Mejía (2017), esta propuesta educativa de carácter federal contiene dos ideas principales:

[L]a creación de la licenciatura en inglés en preescolar y primaria, que se sume a la de secundaria; esta licenciatura tomaría como punto de partida el modelo que han desarrollado las universidades tecnológicas bilingües en el país para buscar que sus egresados logren el dominio del inglés al término de sus estudios. La segunda propuesta es lograr expandir la enseñanza del inglés a todos los maestros normalistas en un plazo relativamente corto. Su objetivo es que los maestros de todos los niveles básicos adquieran un dominio del idioma inglés.

A esta propuesta de incorporar la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de nivel básico a través de profesores bilingües se debe sumar también el

Programa Nacional de Inglés (PRONI). El plan curricular del PRONI establece las normas que deberán seguir los directores y profesores de las escuelas de nivel preescolar hasta primaria en cada entidad federativa y está diseñado para ayudar y guiar al docente a determinar cuáles actividades y contenidos se deben asignar a los estudiantes y la mejor forma de evaluarlos.

A través de estos programas que percibo bien intencionados, optimistas y hasta ambiciosos debido a los objetivos ahí planteados, se espera que los alumnos de las escuelas públicas, desde preescolar hasta tercer año de secundaria, profundicen en sus conocimientos de la lengua hasta alcanzar un nivel de dominio del inglés de nivel B1 que, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (2002), es considerado como intermedio. Esto significa que, al cumplir alrededor de 15 años de edad, un estudiante mexicano, en cuanto a su nivel de dominio del inglés se refiere:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2002, p.26*)

O por lo menos, esto es lo que se pretende. Si bien es cierto que es difícil determinar los resultados de dichos programas debido a su reciente creación y que de acuerdo a Ramírez et. al. (2017) aún no existe un instrumento de evaluación oficial que permita conocer la efectividad de estos programas, en un documento presentado por las propias autoridades educativas para nivel bachillerato

expresamente han omitido establecer un nivel de dominio del idioma de egreso con base en los indicadores del Marco Común Europeo antes mencionados, justificando lo anterior en razón de que “[...] visualizando la experiencia de las reformas educativas anteriores tanto en la educación básica como en este nivel y los contextos tan diversos de nuestra realidad educativa, no existe la posibilidad de retomarlos” (Secretaría de Educación Pública, p.3)

En dicho documento se pone en evidencia también que existen deficiencias en el cumplimiento de los estándares educativos para los alumnos que egresan del nivel bachillerato debido a una serie de circunstancias que son inherentes al contexto mexicano, como lo son la falta de continuidad en los programas de enseñanza del idioma inglés; esto es, los alumnos egresados de la primaria no cuentan con el nivel de inglés que debieran tener, y a su vez, el grado de conocimientos de los alumnos que ingresan a bachillerato no cuentan con los conocimientos propuestos para este nivel, por lo que los objetivos de enseñanza y sobre todo los contenidos de la materia de inglés tienen que reajustarse al nivel de dominio que realmente poseen los alumnos que egresan de escuelas públicas.

Como podemos observar, pese a los continuos esfuerzos de las autoridades educativas de surfear las olas de la globalización sin naufragar en el intento, el dominio del idioma inglés en nuestro país es una materia que una gran mayoría de universitarios seguimos teniendo como reprobada.

En un estudio reciente, el cual establece un *ranking* mundial de dominio del inglés integrado por 100 países y regiones, coloca a México en el lugar 82 de 100 con un nivel de aptitud en el idioma muy bajo, incluso inferior al de países del Continente Americano como Argentina, Costa Rica o Chile (EF English Proficiency Index 2020, p.7). Como es de suponerse, los países con índices de dominio alto del idioma inglés entre la población se localizan en el Continente Europeo, ocupando el primero, segundo y tercer lugar los Países Bajos, Dinamarca y Finlandia, respectivamente.

En una publicación más, realizada en el año de 2015, tristemente encontramos resultados muy similares que exponen el bajo nivel de inglés que permea no sólo entre la población estudiantil del sistema educativo mexicano sino principalmente entre los profesores encargados de impartir esta materia. Tal es el caso de la investigación que elaboró la organización Mexicanos Primero intitulada “*Serri, El aprendizaje del inglés en México*” (2015), la cual advierte que en México en algunos casos se puede ser profesor de inglés sin saber el idioma.

De acuerdo con este reporte, el cual en esta ocasión se enfoca en conocer cómo están los docentes en el conocimiento del inglés en nuestro país, el 15% de los maestros que imparten actualmente esta materia en escuelas públicas desconoce totalmente este idioma. En dicho estudio podemos observar también que el 48% de los profesores registra un nivel de aprendizaje que de acuerdo al plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se espera tenga un alumno de tercer año de secundaria; el 23.8% reporta un nivel de dominio del idioma de un estudiante de cuarto de primaria, y el 13.5% cuenta con una categoría que se contempla tengan jóvenes de primero de secundaria.

Quiere esto decir que más de la mitad de los maestros de inglés en nuestro país tiene un nivel inferior al que se espera tengan los alumnos, lo que pone en evidencia una suerte de rezago educativo por parte de los profesores, esto si tomamos como referencia el grado de conocimientos que la mayoría de ellos posee en comparación con las metas establecidas como deseables u obligatorias para los educandos.

De acuerdo a Carvajal (2013), el origen del problema del rezago escolar en los sistemas de enseñanza en cuanto al dominio que existe entre los hablantes de inglés es multifactorial, ya que existen diversas razones por las cuales tanto educadores como educandos carecen de un grado de conocimientos que es deseable que posean. Al respecto el mismo autor expone las siguientes causas: problemas con el diseño curricular, escasos recursos tecnológicos con los que cuentan las escuelas, la poca preparación y actualización de los profesores en esta

área y la relación incoherente de los métodos de enseñanza, por mencionar algunos.

Como era de esperarse, para lograr una mayor eficacia en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma distinto al materno se requiere de profesores mejor preparados, alumnos dispuestos a superar sus barreras de aprendizaje, infraestructura adecuada para apoyar la enseñanza, un currículum que priorice la inclusión de la materia de una segunda lengua desde temprana edad, así como de mecanismos de evaluación que permitan el mejoramiento continuo de los resultados.

Si tomamos en cuenta los argumentos anteriores que evidencian la urgencia de elevar el nivel de dominio del idioma inglés debido a las demandas formativas del entorno social y laboral de un mundo globalizado, así como la necesidad de mejorar la preparación profesional de los encargados de difundir el conocimiento en esta materia, resulta más que pertinente la realización del presente trabajo en el cual me enfocaré en explicar las ventajas y beneficios de una herramienta metodológica que contribuirá a la solución de un problema concreto que, de acuerdo a mi experiencia docente, afecta de manera general a aquéllos que se inician en el conocimiento de esta lengua extranjera: la adquisición mecánica y susceptible de fácil olvido de nuevo vocabulario en inglés, debido al empleo de una metodología de enseñanza que entorpece el aprendizaje significativo del idioma.

En vista de que el vocabulario representa uno de los elementos más necesarios para enseñar y aprender de manera efectiva una lengua extranjera, pues constituye la base para el desarrollo de las habilidades de comprensión (lectora y auditiva) y producción (oral y escrita) del idioma, en el presente trabajo abordo desde una óptica pedagógica la importancia de contar con una metodología de enseñanza que ayude a los estudiantes a adquirir nuevo vocabulario que potencialice el aprendizaje significativo de la lengua.

Sin soslayar la complejidad de las causas que empujan a los aprendices a tener un nivel de conocimientos inferior al mínimo esperado y apoyados en el supuesto que señala que “la enseñanza como el aprendizaje de una lengua extranjera

son tareas sumamente complejas que pueden llevar a quien lo aprende a perder el interés o el ánimo por continuar, si la enseñanza no se apoya en una metodología que facilite el aprendizaje” (Davies, en Álvarez, 2003, p.4), el presente trabajo resultará entonces en un aporte metodológico para aquellos profesores que estén interesados en explorar una manera más efectiva de impartir la asignatura de inglés que por ende mejore el rendimiento académico de sus alumnos; en otras palabras, estará enfocado en describir una estrategia de enseñanza distinta a la que comúnmente emplean los profesores que creen que la repetición, práctica y memorización es preferible a otras estrategias para introducir nuevo vocabulario en clase.

1.2 El docente de inglés, mi experiencia en el aula

Como hemos podido observar hasta ahora la importancia de la enseñanza del inglés es indiscutible y los retos para aprenderlo bastante complejos. Por ello, pretender ofrecer una orientación que ayude tanto a los estudiantes como a los profesores a superarlos de una vez por todas es simplemente una tarea imposible.

En relación con los retos de la enseñanza del inglés, en mi experiencia como profesor de este idioma, he observado que una barrera que obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes que se inician en el estudio de este idioma extranjero es su falta de conocimientos previos al llegar a clase.

Si bien es cierto que hoy en día los estudiantes suelen contar con un conocimiento empírico de esta lengua como resultado de la exposición continua a la cultura de habla inglesa, especialmente la americana, a través del *mainstream media* (la música, el cine, series *online*, noticias internacionales, etc.) y/o la Web 2.0 (blogs, podcasts, wikis, redes sociales como Twitter, YouTube, LinkedIn, Instagram, WeChat, Facebook, etc.), la realidad es que los profesores de lenguas seguimos encontrando estudiantes sin el conocimiento necesario que los acompañe en su proceso de aprendizaje formal del idioma.

Lo anterior debido a que los libros de texto en inglés generalmente propician la construcción del conocimiento a partir de temáticas que incluyen vocabulario para contextos específicos, tales como la escuela, la casa, la oficina, el cuerpo, etc., además de que los conocimientos imprescindibles de la gramática inglesa difícilmente pueden adquirirse si no es a través del estudio formal, sistematizado y guiado de la lengua.

Además, observaciones directas en el aula me permiten afirmar que, pese a su gran disposición mental y física para aprender, los resultados académicos no son los esperados ni directamente proporcionales al esfuerzo cuando los alumnos carecen de conocimientos mínimos preexistentes que les permitan comprender, retener y subsecuentemente recordar con mayor facilidad los contenidos programados de clase. Sin un conocimiento adquirido con anterioridad el ritmo de la clase se torna más lento y tedioso, la asimilación de los temas, además de ser deficiente y complicada, es sumamente vulnerable al olvido, lo que convierte al aprendizaje significativo del idioma en una meta lejana de alcanzar.

¿Cuáles son esos conocimientos previos que requieren los alumnos para lograr un mejor rendimiento escolar al iniciar el aprendizaje de esta lengua? De acuerdo a mi práctica frente a grupo, la ausencia de un léxico preexistente en la estructura cognitiva de los alumnos es el elemento clave que nos permite comprender por qué los estudiantes no son capaces de incorporar la unidad de estudio y lograr un aprendizaje sólido y duradero.

Sin un acervo lexical el cual puedan utilizar como pista de aterrizaje para la llegada del nuevo contenido, los alumnos comúnmente son incapaces de integrar y procesar la información y si lo consiguen, generalmente lo hacen con mucha dificultad, por lo que concluyen la lección del día con resultados muy insatisfactorios.

Para poder entender mejor el supuesto anterior, cable aclarar que cuando hago mención de la palabra *léxico*, quiero referirme al “conjunto de las palabras de un idioma...” (DRAE, 2021) (de aquí en adelante, simplemente vocabulario), y cuando hablo de *estructura cognitiva del estudiante*, me refiero al conjunto de

“...ideas, **conceptos** y proposiciones claras y disponibles en la mente del aprendiz...” (Contreras, 2016, p.132).

Con base en lo anterior, en el presente trabajo expongo la idea de que la condición que frecuentemente imposibilita el aprendizaje significativo de la lengua es precisamente la inexistencia de ideas, conceptos y proposiciones no disponibles en la estructura cognitiva del aprendiz al llegar a clase.

La necesidad de encontrar una metodología de enseñanza centrada en apoyar a los estudiantes a superar su dificultad para lograr un aprendizaje significativo del idioma debido a la carencia de un vocabulario fue la motivación principal que dio pie a la elaboración del presente trabajo. Dicha inquietud surgió después de detectar una situación problemática particular al observar los métodos y estrategias de enseñanza comúnmente utilizados por los profesores de inglés a la hora de introducir nuevo vocabulario, los cuales a menudo sólo refuerzan su aprendizaje memorístico, repetitivo y mecanicista.

Estos métodos y estrategias que denomino como tradicionalistas toman la forma de ejercicios que se caracterizan por usar la repetición verbal y por escrito, al pie de la letra, de una larga lista de palabras que el profesor recita frente a sus alumnos para que aquellos las memoricen y repitan la próxima clase o el día del examen.

En un escenario educativo desde esta perspectiva tradicionalista podemos imaginar al profesor poseedor del conocimiento erguido frente a los alumnos quienes pasivamente esperan a que les sea transmitido, como por ósmosis, el significado de las palabras que tendrán que memorizar y repetir posteriormente en clase. Para *aprender*, algunos alumnos bien intencionados escribirán diez, quince o treinta veces cada palabra y repetirán en voz alta y al pie de la letra su equivalente en la lengua materna y en muchas ocasiones también repetirán los errores de pronunciación.

De esta manera, según versa la doctrina tradicionalista, los alumnos ya habrán aprendido y ahora se encontrarán preparados para el momento en el que el

profesor pida a sus alumnos recordar su significado en forma de dictado. En el mejor de los casos, sin embargo, como hemos de comprobar los profesores de inglés, la mayoría de alumnos únicamente habrá logrado repetir el léxico así aprendido para aprobar el “examen” y lamentablemente al poco tiempo la mayor parte del nuevo vocabulario que adquirieron apoyados en este método habrá quedado sumergido en el olvido.

Este método de aprendizaje conocido en la didáctica inglesa como *rote learning* (aprendizaje de memoria) se basa en la idea de que podremos recordar rápidamente el significado de una palabra si repetimos una y otra vez el mismo concepto de forma oral o escrita en el idioma en el que se originó la definición.

De acuerdo con Xiuping Li (2004), este método “implica la repetición de elementos del idioma de destino, ya sea en silencio o en voz alta, y puede implicar escribir los elementos (más de una vez). Estos elementos suelen aparecer en forma de lista; los ejemplos típicos son elementos y su traducción equivalente, elementos y sus definiciones (p. ej., *nap* = sueño breve), elementos emparejados (p. ej., *hot-cold*, *tall-short*) y verbos irregulares. Una práctica común es que el alumno use un lado de la lista como indicaciones y cubra el otro lado para ponerse a prueba” (p.9).

La principal desventaja de este método es que rara vez resulta en una retención en la memoria a largo plazo del nuevo vocabulario, pues los conceptos así aprendidos son utilizados principalmente para situaciones inmediatas (aprobar el dictado) y su significado tiende a ser olvidado con suma facilidad.

Llegué entonces a la conclusión de que para contrarrestar los efectos negativos del *rote learning*, resultado de una metodología de enseñanza tradicionalista, y poder mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes, era necesario la elaboración de un material didáctico que ayudara a memorizar de manera comprensiva el vocabulario que después se utilizaría en clase; esto es, hacía falta un método de enseñanza que además de ser más estimulante para el estudiante, le permitiera: i) registrar del nuevo vocabulario con mayor facilidad; ii) retenerlo por periodos de tiempo mucho más largos; y iii) evocarlo de la memoria

sin dificultad cuando sea necesario, elementos característicos de una memorización comprensiva.

Luego de revisar la literatura respecto al tema encontré que la estrategia metodológica de enseñanza que hace uso de los organizadores previos de David Ausubel, la cual se circunscribe a la vez en su teoría del aprendizaje significativo, era el referente conceptual idóneo que me ayudaría a comprender de manera más amplia este fenómeno educativo y así crear situaciones de aprendizaje que permitieran optimizar el aprovechamiento académico de los estudiantes en la materia.

Acuñado primeramente por David Ausubel en el año de 1960, un organizador previo se apoya en la idea de que el conocimiento existente de una persona sobre un tema de estudio es el factor más importante que determina qué tan bien el nuevo material puede ser aprendido y recordado a largo plazo. Así lo asegura y resume Ausubel en su famosa frase que a continuación cito:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente. (Ausubel *et al.* 1983, p.vi)

Un organizador previo funcionaría entonces como la herramienta metodológica que sirve a los profesores para introducir la lección e ilustrar las conexiones entre lo que los estudiantes están a punto de aprender y la información que ellos ya saben, promoviendo así un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

En respuesta a la necesidad antes identificada, en el presente trabajo propongo la utilización de estrategias de enseñanza que fortalezcan el aprendizaje significativo del inglés para la adquisición de nuevo vocabulario, en contraposición a las estrategias de enseñanza tradicionales las cuales comúnmente promueven un aprendizaje memorístico, al pie de la letra, del nuevo vocabulario y que además obstaculizan el aprendizaje significativo del inglés.

CAPÍTULO 2. REFERENTES CONCEPTUALES: TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ORGANIZADORES PREVIOS

En este capítulo retomo los elementos teóricos que fundamentan la propuesta que aquí presento. Para ello, en la primera parte de este apartado destaco la importancia de que los alumnos cuenten en su estructura de conocimiento con un vocabulario receptivo. Asimismo, describo qué es lo que los profesores de lenguas necesitan saber y sobre todo aplicar a la hora de introducir nuevo vocabulario en clase.

En la segunda parte hago un análisis de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, resaltando las diferencias que existen entre un aprendizaje de tipo mecanicista (*rote learning*) de uno significativo y las ventajas del segundo sobre el primero. Para concluir, describo las razones por las cuales considero a los organizadores previos como una estrategia metodológica potenciadora del aprendizaje significativo del idioma inglés.

2.1 Importancia de la adquisición de nuevo vocabulario en inglés

En el año de 1972 el distinguido lingüista británico David Wilkins dijo que “*While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary, nothing can be conveyed*” [Mientras que sin gramática poco puede decirse, sin vocabulario nada puede decirse] (Lessard-Clouston, 1994, p.69). Además de poner en evidencia el lugar central que actualmente ocupa el vocabulario al aprender una lengua distinta a la materna, Wilkins nos recuerda que aun cuando un mensaje contenga errores gramaticales, la probabilidad de que nuestra idea central sea captada de manera correcta será muy alta; sin embargo, querer transmitir un mensaje resultará prácticamente una tarea imposible si carecemos de vocabulario.

En el campo de la enseñanza del inglés, el vocabulario es la herramienta principal de los estudiantes en su intento de utilizar el idioma de manera efectiva. Ya sea para leer una noticia, escuchar su canción favorita, escribir un correo

electrónico o hablar directamente con otra persona, los alumnos siempre necesitarán reconocer y utilizar ciertas palabras y será tarea del profesor acompañarlos a transitar ese largo camino que los conduzca a una comunicación verdadera en la lengua extranjera.

A menudo este proceso que lleva a la adquisición de nuevo vocabulario pareciera ser una de las tareas más abrumadoras enfrentadas por los estudiantes que se registran por primera vez a un curso de idiomas debido al vasto número de palabras raras con complicada pronunciación que tendrán que almacenar en su memoria desde el comienzo. A guisa de ejemplo, el diccionario de inglés *Merriam-Webster Unabridged Dictionary* en su versión en línea contiene más de 250 mil palabras (Merriam-Webster.com Dictionary) y el *Oxford English Dictionary*, considerado el más erudito y completo de la lengua inglesa, incluye más de medio millón de entradas. Aunado a esto, una estimación generalmente aceptada entre la comunidad lingüista establece que un hablante nativo con educación universitaria probablemente tendrá un vocabulario de alrededor de 20 mil ‘familias de palabras’¹ (Schmitt, 2000, p.3), aunque únicamente utilizará entre 5 mil y 10 mil de manera regular (Gakonga, 2020).

¿De qué tamaño debe ser entonces el vocabulario del alumno para que pueda iniciar una comunicación de manera efectiva en inglés? Una forma de estimar el vocabulario requerido en un estudiante consiste en averiguar primero el número de palabras necesarias para realizar aquello que precisa hacer. Así, por ejemplo:

- Un conocimiento de al menos 3 mil palabras de alta frecuencia permitirá a los estudiantes hacer frente a las tareas de lectura de nivel universitario;

¹ “Una familia léxica (o familia de palabras) [*word family*] es un grupo de palabras que derivan de otra (llamada palabra primitiva) a la que se le añaden morfemas derivativos como son los prefijos (a-, des-, en-, re-, pro-...), sufijos (-ito, -illo, -oso, -azo, ado...) e interfijos” (<https://www.gramaticas.net/2013/03/ejemplos-de-familia-lexica.html>). Un ejemplo de una *word family* en inglés sería: *learn, learner, learning, learned, e-learning*. En este caso la palabra primitiva *learn* es la que le da origen al resto de la familia y no deriva de otra palabra.

- De manera similar, un estudiante necesita entre 4 mil y 5 mil palabras para leer un libro de texto de economía;
- Un vocabulario de 5 mil palabras permite a los estudiantes lograr una cobertura del 95% de un texto; es decir, el lector debe estar familiarizado con el 97% a 98% de las palabras de un texto para que se produzca una lectura placentera;
- Para poder comprender programas de televisión y películas, los estudiantes de una segunda lengua necesitan un vocabulario de 6 mil a 7 mil palabras (Zhong, 2011).

De pronto pareciera que aprender el vocabulario en una lengua extranjera es quizás la tarea cognitiva más desafiante que experimenta una persona, pues como lo señala Llamosas (2011), la mayoría de los estudiantes adultos de una segunda lengua habrá sido afortunado si adquirió 5 mil palabras, incluso después de haber invertido muchos años de estudio.

Una forma menos desalentadora de estimar cuántas palabras son necesarias para que el alumno entable una comunicación consiste en enseñar las palabras más comunes de la lengua inglesa. Es un dato comúnmente aceptado que únicamente alrededor mil familias de palabras de uso más común forman alrededor de tres cuartas partes de las palabras de un texto (UKEssays, 2018); es decir, si un estudiante aprende el grupo de mil familias lexicales más comunes en inglés, estará en posibilidades de comprender el 75% de un texto no especializado. La situación se vuelve nuevamente más estimulante si agregamos el hecho de que cuando el alumno conoce mil 800 palabras del lenguaje hablado, estará en posibilidades de comprender el 80% de lo que escucha (Cambridge University Press, 2014).

Podemos decir entonces que, en cuanto a adquisición de nuevo vocabulario se refiere, para el profesor la labor ahora se reduce a enseñar las familias lexicales más comunes en la lengua inglesa y crear situaciones de aprendizaje para que el alumno comience a familiarizarse con ellas y finalmente lleve a cabo una comunicación en esta segunda lengua. Resuelta esta problemática, la siguiente pregunta ahora sería ‘¿Qué significa enseñar una palabra?’

2.2 Aspectos que los profesores deben tomar en cuenta al enseñar nuevo vocabulario

Con miles de palabras en inglés, el intento de enseñar si quiera la mitad de ellas debe quedar descartado debido a las implicaciones pedagógicas que esto conllevaría. Empero, como lo señalamos anteriormente, una selección sobre qué palabras enseñar, con base en la frecuencia y utilidad de las necesidades de los estudiantes, debe ser para el profesor una parte esencial de su labor pedagógica en su propósito de acompañarlos en el camino que lleva a la adquisición de vocabulario.

Un método probado para alcanzar dicho objetivo consiste en saber a mayor profundidad las palabras que los estudiantes ya saben (Cambridge University Press, 2014). ¿Qué significa conocer a mayor profundidad las palabras? Con base en la literatura especializada en el tema (Hiebert, *et. al.*, 2005; Ur, 2012; Schmitt, 2000), a continuación describo los aspectos o tipos de conocimiento de la palabra (*word knowledge*) necesarios para que una persona pueda hacer uso de ella en una amplia variedad de situaciones de manera correcta.

2.2.1 El significado (*meaning*)

Para empezar, un mismo vocablo puede tener múltiples acepciones, por lo que resulta vital que los profesores transmitan claramente la descripción de la palabra o idea (*denotative meaning*) y posteriormente verifiquen que los alumnos lo hayan entendido correctamente. Por ejemplo, el vocablo *bolt* en español puede significar: a) tornillo; b) relámpago; y/o c) correr muy rápido. El contexto en el que esta palabra se utiliza nos indicará cuál significado es el apropiado. En clase, es labor del profesor asegurarse que el alumno haya captado el significado denotativo de la palabra.

2.2.2 La forma (*form*)

Los estudiantes necesitan saber el lugar que la palabra ocupa en el discurso (*part of speech*), es decir, si la palabra es un verbo, un sustantivo, un adjetivo, un adverbio, etc., para poder usarla de manera efectiva. Por ejemplo:

create = crear (verbo)

creation = creación (sustantivo)

creative = creativo (adjetivo)

creatively = creativamente (adverbio)

2.2.3 La pronunciación (*pronunciation*)

Esto puede ser particularmente problemático para los estudiantes porque la mayoría de las veces no existe una relación clara entre cómo se escribe una palabra y cómo se pronuncia. En estos casos la acción más recomendable para los profesores es utilizar la escritura fonética [*phonemic script*] para que los estudiantes tengan un registro escrito claro de la pronunciación correcta de cada palabra. Adicional a lo anterior, los profesores podemos poner mayor atención en repetir las veces que sea necesario la palabra en voz alta [*drilling*] cuya pronunciación creemos que causará problemas a nuestros estudiantes y resaltar la acentuación correcta de cada una de ellas [*word stress*]. Ver Tabla 1.

Tabla 1.

Ejemplo de algunos aspectos a considerar cuando se enseña la pronunciación.

<i>Part of speech</i>	Sustantivo	Verbo
<i>Word stress</i>	<u>PRE</u>sent	Pre <u>SENT</u>
<i>Denotative meaning</i>	Presente	Presentar
<i>Phonemic script</i>	/ 'prez.ənt /	/ pri 'zent /

2.2.4 La ortografía (*spelling*)

Esto siempre es difícil en inglés por la misma razón mencionada anteriormente: la mayoría de las veces no existe una relación clara entre cómo se escribe una palabra y cómo se pronuncia. El aspecto que los profesores debemos

tomar en cuenta al enseñar el *spelling* de una palabra es aclarar su pronunciación antes de mostrar la forma escrita.

2.2.5 La connotación (*connotation*)

La connotación de una palabra se refiere a su significado sugerido o emocional, en comparación con su significado literal. Las connotaciones pueden ser positivas, negativas o neutras y a menudo son subjetivas. Como ejemplo podemos mencionar las palabras *thin*, *skinny* y *slim* cuyo significado transmite la idea de 'delgadez', sin embargo, la connotación de cada palabra es diferente. Por ejemplo:

Amiga A: '*Oh Mariana, you look thin!*'

En esta oración, la connotación de la palabra *thin* es más o menos neutral, por lo que el mensaje que Mariana recibe de su amiga es que ella misma tiene la apariencia de lucir delgada.

Amiga A: '*Oh Mariana, you look skinny!*'

En este otro ejemplo, *skinny* puede tener una connotación negativa y sugerir que la apariencia de Mariana es el de una persona que está flaca.

Amiga A: '*Oh Mariana, you look slim!*'

En esta última oración la amiga de Mariana le está comunicando que luce esbelta.

En el salón de clases los maestros debemos enseñar las connotaciones negativas y positivas junto con el significado literal y concienciar a los alumnos de las connotaciones de una palabra para que la utilice de manera apropiada.

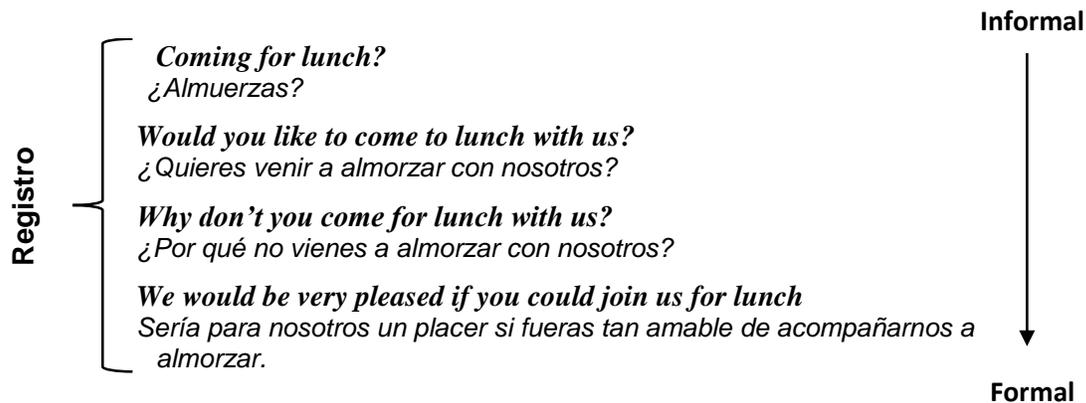
2.2.6 El registro (*register*)

El registro a menudo se refiere a la idoneidad de una palabra en una situación determinada, es decir, al grado de informalidad, formalidad o neutralidad del lenguaje utilizado por un grupo de personas en contextos específicos.

Generalmente, el lenguaje formal (*formal language*) se utiliza en situaciones oficiales, de negocios o profesionales y entre personas que se conocen poco. El lenguaje informal (*informal language*) ocurre en situaciones relajadas, entre amigos, familiares cercanos y personas que se conocen de manera estrecha. Por su parte, el lenguaje neutral (*neutral language*) se utiliza cuando no deseamos mostrar ni mucho respeto ni tampoco demasiada informalidad hacia una persona con la que estamos hablando. Entonces es importante que los profesores enseñemos el nivel de formalidad de una palabra de acuerdo a la situación, es decir, su apropiación (*appropriacy*). Ver Figura 1:

Figura 1

Ejemplo de nivel de formalidad para alguien que quiere invitar a almorzar a otra persona.



2.2.7 La colocación (*collocation*)

La colocación se refiere a palabras que con frecuencia se utilizan juntas de manera que se escuchen correctamente. Las colocaciones pueden ser fuertes (*strong collocation*) o débiles (*weak collocation*). Las colocaciones fuertes son aquellas en las que el vínculo entre las dos palabras es bastante fijo y restringido. Las colocaciones débiles son aquellas en las que una palabra puede combinarse con muchas otras palabras. Ver Tabla 2.

Tabla 2.

Ejemplo de algunas colocaciones en inglés.

STRONG COLLOCATION	
<i>express a wish / make a wish</i> <i>high temperature</i> <i>raise your hand</i>	<i>say a wish / ask for a wish</i> <i>tall temperature</i> <i>lift your hand</i>
WEAK COLLOCATION	
<i>big house</i> <i>very interesting</i> <i>really hot</i>	

2.2.8 Los patrones gramaticales (*grammar patterns*)

Muchas palabras tienen una forma gramatical específica con la cual se vinculan sintácticamente con otras en una misma oración. Un patrón gramatical (*grammar pattern*) nos explica qué frases, cláusulas o unidades lexicales deben emplearse después de un sustantivo, verbo, preposición, etc.

El patrón de un verbo se refiere a qué es lo que sigue después de esta palabra. Por ejemplo, algunos verbos siguen el patrón imprescindible de llevar un objeto (*transitive verb*): *Melisa **loves** her children* vs ~~*Melissa **loves***~~. Con otros verbos no es necesario que le siga un objeto (*intransitive verb*) y pueden ir solos: *Carlos is **working***. Un ejemplo más de patrón verbal se refiere a aquellos verbos que normalmente van seguidos de la forma *-ing* y no de la forma infinitiva *to*:

*I always **enjoy** **cooking***

~~*I always **enjoy** **to cook***~~

*We haven't **finished** **eating** yet*

~~*We haven't **finished** **to eat***~~

En cuanto a patrones gramaticales para los sustantivos podemos señalar, por un lado, a los que son contables (*countable nouns*) y cuya forma plural se forma agregando una 's' al final de la palabra (*regular plural nouns*): *cars, books, sisters*, etc., y por el otro, aquellos sustantivos cuya forma plural en inglés no sigue este patrón y para los cuales es necesario cambiar varias letras o incluso la palabra completa para formar su plural (*irregular plural nouns*), por ejemplo:

<i>person</i>	<i>people</i>
<i>mouse</i>	<i>mice</i>
<i>child</i>	<i>children</i>
<i>man</i>	<i>men</i>
<i>foot</i>	<i>feet</i>

2.2.9 La relación que tienen las palabras entre sí

Las palabras pueden tener diferentes relaciones las unas con las otras. Por ejemplo, existen palabras que comparten el mismo significado o uno muy similar (*synonyms*); hay otras cuyo significado es completamente opuesto (*antonyms*); también hay grupos de palabras que pertenecen al mismo grupo lexical (*lexical set*); unas más cuya forma en inglés puede ser similar a la que tenemos español, pero con significado muy distinto (*false friends*) o, por el contrario, palabras cuya forma y significado en ambas lenguas es similar denominadas cognados (*cognates*). Finalmente, existen palabras cuya pronunciación en inglés es igual, pero con significado y ortografía diferente (*homophones*) y palabras que en cambio comparten la misma pronunciación y ortografía, pero tienen un significado diferente (*homonyms*). Ver Tabla 3.

Tabla 3.

Algunos ejemplos de los tipos de relaciones entre las palabras.

<i>to answer</i>	Sinónimo	to reply
<i>fast</i>	Homónimo	<i>slow</i>
<i>pan</i>	Falso amigo	(pan) sartén
<i>probable</i>	Cognado	probable
<i>whether-weather</i>	Homófonas	si-clima
<i>well-well</i>	Homónimas	bueno-pozo
<i>parents, mother, father, sister, brother</i>	Conjunto lexical	Familia

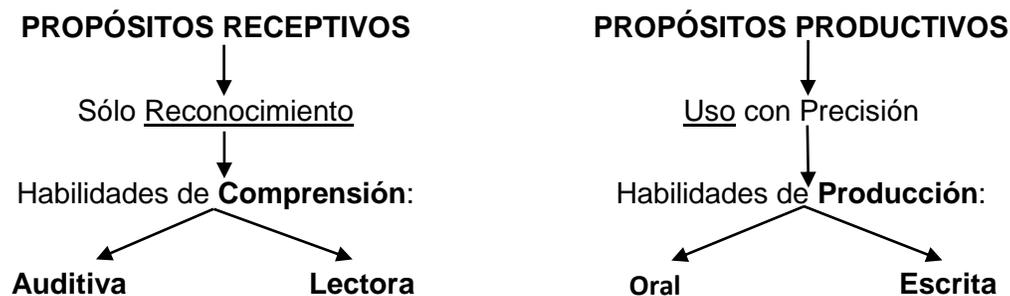
Con todo lo planteado hasta ahora podemos concluir que cuando decimos que un estudiante conoce a profundidad una palabra implica que posee el conocimiento de la forma hablada y escrita, el conocimiento morfológico, el conocimiento del significado de la palabra, el conocimiento gramatical y de colocación, el conocimiento connotativo y asociativo, así como el conocimiento de las reglas sociales que envuelven a la palabra, por mencionar algunos. Es este conocimiento profundo de la palabra lo que lleva a los practicantes de una lengua extranjera a utilizarla en el momento y lugar adecuados, habilidad que cuando se ejecuta con precisión en inglés se dice que se llevó a cabo *with accuracy* (Cambridge English Glossary, 2015, p.1).

Una pregunta que ahora podría estar pasando por nuestra mente sería, ¿Es requisito (o acaso posible) enseñar todos los aspectos de un vocablo cuando lo presentamos a los alumnos por primera vez? No obstante que el nivel de los aprendices o el objetivo específico de la unidad de estudio forman la base sobre la cual los profesores nos apoyamos para saber qué aspectos de la palabra deben explicarse y cuáles otros deben dejarse fuera debido a las complicaciones pedagógicas, psicológicas, materiales, etc., que surgirían al intentar la enseñanza profunda de una palabra, el criterio principal que debe guiar esta decisión es si queremos enseñar vocabulario con la finalidad de que los alumnos únicamente reconozcan su significado en una actividad de comprensión auditiva o lectora, o si queremos que el alumno además de reconocerla, la utilice con precisión (*accurately*) para el desarrollo de las habilidades de producción oral o escrita.

Cabe destacar que cada vez que los profesores enseñamos una nueva palabra, con mucha frecuencia será suficiente que nuestros alumnos **reconozcan** el significado de la palabra en ese contexto particular, sin necesidad de que los estudiantes la conozcan a profundidad y la **utilicen** con **precisión**. Nuevamente será a criterio expreso de los profesores determinar si queremos que los alumnos reconozcan y utilicen la palabra con precisión (*productive purposes*) o simplemente necesitamos que la reconozcan (*receptive purposes*). Ver Figura 2.

Figura 2

Propósitos de enseñanza de una nueva palabra: receptivos y/o productivos.



Antes de explicar la importancia de distinguir entre un vocabulario con propósitos receptivos y uno con propósitos productivos, quiero resaltar el hecho de que como profesores debemos hacerle saber a nuestros alumnos que el desarrollo del vocabulario en inglés es un proceso que requiere una gran voluntad para aprender y que nadie debe sentirse decepcionado, ni profesores ni alumnos, si no se ha logrado una mejoría en el uso de su vocabulario.

2.3 Diferencias entre el vocabulario receptivo y el vocabulario productivo

De acuerdo con Schmitt (2000), las palabras no se adquieren instantáneamente, si no que más bien las aprendemos gradualmente durante un período de tiempo a partir de numerosas exposiciones. Schmitt continúa explicando que todos alguna vez hemos tenido la experiencia de poder reconocer y comprender una palabra cuando la vemos en un texto o la escuchamos en una conversación, pero no podemos usarla nosotros mismos, es decir, no la ocupamos regularmente en nuestro lenguaje hablado ni tampoco la utilizamos al comunicarnos de manera escrita. Según Schmitt, esta situación común nos demuestra que existen diferentes grados de conocimiento de una palabra, es decir, para este autor el conocimiento del vocabulario no es un fenómeno de “todo o nada”, sino que comienza desde lo desconocido hasta lo conocido y se desarrolla hasta un nivel de dominio completo.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Hiebert, *et. al.*, (2005) señala que “el conocimiento de las palabras también se presenta en al menos dos formas,

receptivo (aquello que podemos comprender o reconocer) y productivo (el vocabulario que usamos cuando escribimos o hablamos)” (p.3).

Cuando el alumno comprende el significado de una palabra al escucharla o leerla (*listening/reading comprehension*), decimos que es parte de su vocabulario receptivo. Dentro de esta categoría se encuentran las palabras que se conocen bien hasta aquellas que apenas intuimos su significado gracias al contexto.

En cambio, si los alumnos son capaces de producir una palabra al hablar o escribir (*speaking/writing production*) de una manera que sea apropiada y que coincida con lo que quiere decir, consideramos que este conocimiento pertenece a la categoría de su vocabulario productivo.

Las implicaciones pedagógicas de esta distinción empiezan a cobrar importancia si tomamos en cuenta que, de acuerdo con Zhong (2011), el conocimiento productivo es más avanzado y a menudo se adquiere más tarde que el conocimiento receptivo. Esto se debe a que el tipo de conocimiento productivo requiere que los practicantes de inglés sepan cómo utilizar la palabra en el momento y lugar adecuados, es decir, con precisión (*accurately*), elementos que sólo se alcanzan después de dominar los tipos de conocimiento profundo de la palabra previamente aquí mencionados.

Al respecto, Ur (2012) agrega que, al introducir una unidad lexical, los profesores usualmente enseñamos la forma en que se pronuncia la palabra y su significado, es decir, instruimos a los alumnos en los aspectos receptivos de la palabra antes que los productivos, por lo que podemos concluir diciendo que el aprendizaje de vocabulario es predominantemente de carácter receptivo.

Podemos resumir este apartado señalando que en el proceso de adquisición de vocabulario existen diferentes grados de conocimiento de una palabra que van desde lo desconocido, lo parcialmente conocido hasta desarrollarse en un nivel de dominio completo. Al inicio, los alumnos usualmente aprenden los aspectos receptivos de la palabra en actividades relacionadas con la comprensión de textos

o audios, en donde no les es requerida su producción. Los conocimientos profundos de la palabra son elementos que permiten al alumno utilizar la palabra con precisión en actividades relacionadas con la producción escrita u oral, momento en el cual se considera que ese vocabulario pertenece al campo productivo de la lengua.

Existen muchas estrategias diferentes para enseñar vocabulario que van desde pedir a los estudiantes que escriban una palabra repetidamente en su cuaderno y que después lo hagan pero en voz alta para que la palabra y su significado quede bien grabado en su memoria -método preferido muy a menudo por los profesores de lenguas- hasta métodos vanguardistas basados en las nuevas tecnologías que desarrollan el conocimiento gradual y ordenado de nuevo vocabulario.

Cabe precisar que entre las distintas estrategias de enseñanza que existen en la didáctica del inglés para la introducción de nuevo vocabulario, en mi experiencia, el concepto de organizadores previos de David Ausubel parece ser una de las que tienen efectos más favorables que llevan a los alumnos de un conocimiento receptivo de la palabra a uno productivo. Al estar respaldados por una teoría del aprendizaje generalmente aceptada, los organizadores previos son una estrategia de enseñanza que materializa el aprendizaje significativo de la lengua inglesa al ser un material didáctico que despierta el interés de los estudiantes, se adapta a sus propias características y al facilitar la labor docente.

En el siguiente apartado veremos los supuestos teóricos que subyacen a los organizadores previos y por qué los considero como la estrategia metodológica potenciadora del aprendizaje significativo de la lengua inglesa.

2.4 El aprendizaje significativo

El constructo teórico del aprendizaje significativo surge por primera vez en la década de los sesenta cuando David Ausubel postula una teoría integral de cómo los seres humanos aprenden y retienen grandes cantidades de información en entornos de aprendizaje escolarizado (Díaz-Barriga, Hernández, 1983). En su libro

publicado en 1963, titulado “*The Psychology of Meaningful Verbal Learning*”, Ausubel se enfoca en el aprendizaje por “recepción”, el cual se refiere a la situación en la que el contenido de la tarea de aprendizaje se presenta en lugar de ser descubierto de forma independiente por el alumno.

Posteriormente, en el año de 1968, en el libro “*Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*” Ausubel *et al.*, reconocen las bondades del aprendizaje por descubrimiento, sin embargo, también afirman que no es necesario descubrir todo lo que se aprende para que quede registrado de manera comprensiva, retenido en nuestra memoria de largo plazo y sea susceptible de ser aplicado en variadas situaciones, beneficios que sólo se encuentran en un aprendizaje de calidad o significativo. Ausubel además deja claro que el aprendizaje por descubrimiento presenta una gran desventaja: necesita considerablemente más tiempo para la realización de actividades.

Como alternativa, Ausubel propone la idea del aprendizaje significativo por recepción en el cual básicamente “el docente transmite información y el aprendiz recibe tal información para incorporarla en su estructura cognitiva” (Contreras, 2014, p.132). Esto quiere decir que, en las situaciones de aprendizaje en las que el contenido se presenta al estudiante de forma ya elaborada (aprendizaje por recepción), el aprendizaje significativo tendrá lugar si esa nueva información se logra conectar con un concepto relevante, al cual Ausubel identifica como “subsumidor”, y que es preexistente en la estructura cognitiva del alumno, permitiendo así una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y la nueva información.

Para llegar a esta conclusión, Ausubel parte de la premisa de que existe una estructura cognitiva previa en la mente del aprendiz la cual se compone de informaciones, ideas y experiencias previas y familiares que funcionan como un punto de “anclaje” o “ancladero” a los nuevos conocimientos. Dicha estructura cognoscitiva es la forma en la que el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción, por lo que podemos asegurar que es “lo que el estudiante ya sabe”:

La estructura cognoscitiva previa del aprendiz se encuentra jerarquizada e interactúa con la nueva información; así, la estructura cognoscitiva previa a la instrucción actúa como subsumidores, en esta interacción, tanto la información nueva como los subsumidores se transforman, cambian los significados y toda la estructura cognitiva se modifica quedando progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. El resultado es una nueva estructura cognitiva más inclusiva. Este proceso de aprendizaje significativo es lento y progresivo, no se produce espontáneamente ni siquiera al finalizar sólo una sesión de aprendizaje. (Contreras, 2014, p.133)

Esta interacción cognoscitiva entre conocimientos nuevos y previos es la característica clave del aprendizaje significativo y siempre supondrá funcionalidad y memorización comprensiva de lo aprendido por parte del cognoscente. Por funcionalidad debemos entender a las situaciones en las que el alumno es capaz de utilizar sus nuevos aprendizajes de forma efectiva para resolver un problema determinado y en estos casos la memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino que constituye el acervo que hace posible abordar nuevas informaciones y situaciones. De esta manera, lo que se aprende de forma significativa es memorizado comprensivamente, lo cual tiene poco que ver con el resultado de la memoria mecánica, que es la reproducción exacta del contenido memorizado en determinadas condiciones y que cae muy pronto en el olvido.

De acuerdo con Moreira (2020), en las situaciones de aprendizaje donde no hay interacción entre conocimientos nuevos y previos se dice que ocurre el aprendizaje mecánico o por repetición, es decir, “un almacenamiento literal, arbitrario, netamente memorístico, sin significado, que no requiere comprensión y resulta en aplicación automática en situaciones conocidas. Además de servir solamente para aplicaciones mecánicas, para “respuestas correctas”, ese conocimiento es rápidamente olvidado, “borrado” cognoscitivamente” (p.24).

2.4.1 Condiciones que permiten un aprendizaje significativo

Ahora bien, para que se lleve a cabo esta interacción, argumenta Ausubel (1983), es menester lo siguiente: a) que el nuevo conocimiento se relacione de modo *no arbitrario y sustancial* con lo que el alumno ya sabe; b) que el alumno tenga

una disposición por aprender (*motivación y actitud*); y c) que la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje sea potencialmente significativa.

Cuando Ausubel habla de que haya *relación no arbitraria*, a lo que se refiere es que “si el material o contenido de aprendizaje en sí, no es azaroso ni absurdo, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas permanentes que el individuo es capaz de aprender” (Madrid y Nájera, 2010, p.12). Esto quiere decir que la interacción no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos específicamente relevantes y ya existentes llamados subsumidores.

La *relación substantiva* se refiere al hecho de que un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Según Ausubel, si de lo que se trata es de aprender significativamente, no debemos memorizar lo aprendido de manera literal, es decir no al pie de la letra, sino que debemos tener la capacidad de explicarlo con nuestras propias palabras.

Ausubel también señala que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere aprender. El alumno debe contar con una motivación intrínseca que lo lleve a comprometerse con su propio aprendizaje, mostrando una actitud favorable y sobre todo una disposición para relacionar, de manera sustantiva y no arbitraria, el nuevo material potencialmente significativo a su estructura cognoscitiva.

Finalmente, y como lo señala Dávila (2000), el material presentado al alumno debe tener una estructura interna organizada, es decir, una secuencia lógica y ordenada (significatividad lógica del material) para que el alumno tenga posibilidad de conectar la información recientemente presentada con los conocimientos previos, momento en el cual los contenidos se vuelven comprensibles para el alumno y el nuevo material alcanza la significatividad psicológica deseada.

Queda entonces claro que para que ocurra el aprendizaje significativo el alumno debe estar motivado para aprender, los materiales de estudio deben ser

potencialmente significativos y, sobretodo, deben existir ideas inclusoras en su estructura cognitiva, pero ¿qué ocurre cuando éstas no existen? ¿Qué sucede en las situaciones escolares en las que muy a menudo el alumno que se presenta a clase carece de los conocimientos previos con los cuales pueda relacionar el nuevo contenido de la materia y obtener mejores resultados de aprendizaje?

¿Con qué alternativas contamos los profesores para que podamos dotar a nuestros estudiantes de esas ideas subsumidoras tan necesarias e importantes cuando presentamos por primera vez la información?

2.5 Estrategias de enseñanza

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente. (Ausubel *et al.* 1983, p.vi)

Este aforismo sublime sobre la enseñanza y el aprendizaje condensa la idea central del pensamiento ausubeliano y lo que quiere decir es que la pieza clave del aprendizaje significativo está en las ideas o experiencias previas de quien aprende, ya que sin la presencia de subsumidores claros, estables y precisos que sirvan de anclaje para la nueva información, el alumno guardará en su memoria a corto plazo lo aprendido para contestar un examen de tipo memorista y olvidará después, y quizá para siempre, ese contenido.

Ante estas situaciones en las que quien se dispone a aprender carece de ideas preconcebidas, Ausubel propone el uso de estrategias de enseñanza. De acuerdo con el *Cambridge English Dictionary Online* (2021), una estrategia hace referencia al plan detallado o la habilidad de planificar para lograr el éxito en situaciones como la guerra, la política, los negocios, la industria o el deporte.

Con base en esta definición, podemos decir que una estrategia es la mejor manera posible de conseguir o lograr un objetivo determinado, o a modo de analogía, una estrategia consiste en trazar el camino más adecuado posible para llegar a nuestro destino previamente establecido.

Específicamente en el campo de la educación, para Díaz-Barriga y Hernández (2010) las estrategias de enseñanza son todos aquellos recursos utilizados por los educadores con la finalidad de propiciar el aprendizaje significativo: “[las estrategias de enseñanza] son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p.118), y líneas más adelante complementan: “las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p.118).

Dado que la mejor elección y empleo posible de los tipos de estrategias de enseñanza está sujeta al criterio del agente educativo, para los fines de este trabajo elegí a los organizadores previos como el recurso de enseñanza más apropiado para la adquisición de nuevo vocabulario en inglés debido a las siguientes razones:

- Primeramente, los organizadores previos promueven una actitud activa y responsable del alumno, al ser ellos mismos quienes realizan las actividades y construyen su propio conocimiento.
- El uso de organizadores previos facilita la comprensión de los contenidos de la materia de inglés al dotar a los estudiantes del vocabulario requerido para trabajar en clase, lo que a su vez promueve un aprendizaje significativo del idioma.
- Finalmente, y como bien lo advierten Díaz-Barriga y Hernández (2010), a través del uso de organizadores previos, el docente se constituye en un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En esta mediación el profesor orienta y guía la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporciona ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

2.6 Los organizadores previos

Como lo explicamos, la existencia de conocimientos previos en la estructura cognitiva del aprendiz es la *conditio sine qua non* que le posibilita entender, asimilar

e interpretar la información nueva y construir su propio conocimiento. De ahí la importancia de utilizar estrategias en el salón de clases que ayuden a los alumnos a:

- **Activar** los conocimientos previos pertinentes, cuando existan evidencias de que los alumnos los posean;
- **Generarlos**, cuando se sepa que los alumnos poseen escasos conocimientos previos pertinentes o que no los tienen; o
- **Crear enlaces** adecuados entre lo que el alumno ya sabe y la información nueva por aprender (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Ausubel introdujo formalmente por primera vez a los organizadores previos para probar la hipótesis de que el aprendizaje puede facilitarse mediante una breve fase introductoria antes de la fase principal de aprendizaje. En su publicación de 1960 intitulada *The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Learning*, Ausubel expone las ventajas observadas en el aprendizaje cuando cierto material o contenido de carácter más general e inclusivo en relación a la información que será objeto de estudio se le presenta a los estudiantes antes de iniciar la enseñanza en su forma más amplia.

Ausubel atribuye esta ventaja a la activación selectiva de conceptos existentes más relevantes en la estructura cognitiva del alumno, lo que pudo haber facilitado un anclaje óptimo para la información a aprender. Su investigación se basa en la *teoría de la asimilación* la cual sugiere que “el aprendizaje y la retención de material desconocido, pero potencialmente significativo puede facilitarse mediante la presentación anticipada de conceptos relevantes más abstractos, generales e inclusivos (organizadores)” (Ausubel, 1960, p.267).

En este sentido, según Ausubel, la mejor estrategia de enseñanza ya sea para lograr la activación de los conocimientos previos, la generación de conocimientos cuando estos no existen, o la creación de puentes cognitivos entre lo que ya sabe el alumno y lo que va a aprender, es por medio del uso de los organizados previos.

Podemos describir a los organizadores previos como breves fragmentos de información, ya sea de forma hablada, escrita o ilustrada, que se presenta antes del nuevo material para ayudar a facilitar el aprendizaje y la comprensión. Ya que los organizadores previos están elaborados en un nivel más abstracto y general que el resto de la información, estos ofrecen un “panorama general” de lo que se va a aprender, antes que los detalles. De acuerdo a Moreira (2008):

La principal función del organizador previo es la de servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que él debía saber con el fin de que el nuevo material pudiera ser aprendido de forma significativa. O sea, los organizadores previos son útiles para facilitar el aprendizaje en la medida en que funcionan como “puentes cognitivos” (p.2).

De acuerdo con Días-Barriga y Hernández (2010) los organizadores previos son “un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y preposiciones de la nueva información que se va a aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para apoyar la asimilación de significados...” (p.126).

Siguiendo a estos mismos autores, podemos identificar dos tipos de organizadores previos: los expositivos y los comparativos. La decisión de utilizar uno u otro depende de si la información es nueva para los estudiantes o similar al material que ya conocen:

- **Organizadores previos expositivos:** útiles cuando los aprendices tienen poco o ningún conocimiento similar a la información que se enseña. Su función es proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información, procurando que éstos pongan en relación las ideas existentes con el nuevo material de forma más específica.
- **Organizadores previos comparativos:** útiles cuando los alumnos tienen un conocimiento existente similar a la información que se presenta. En este caso el alumno está relativamente familiarizado con el tema a tratar o, al menos, éste puede ponerse en relación con ideas ya adquiridas; en tales circunstancias, la función del organizador previo

es proporcionar el soporte conceptual y facilitar la discriminación entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.

Como bien lo sugiere Ausubel, los profesores debemos asegurarnos de que el contenido a presentar pueda relacionarse con ideas previas, por lo que el conocer qué saben nuestros alumnos sobre el tema nos ayudará a intervenir sobre nuestra planeación.

2.7 Los organizadores previos expositivos como estrategia metodológica potenciadora del aprendizaje significativo

Tomando en cuenta lo anterior y retomando los planteamientos señalados al inicio de este trabajo en los cuales señalo las dificultades que comúnmente observo en la mayoría de mis estudiantes para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos de la asignatura de inglés debido a la ausencia de conocimientos previos, es decir, falta de vocabulario, podemos ahora fácilmente comprender por qué razón considero que los organizadores previos son la estrategia de enseñanza más efectiva para los estudiantes que carecen de los conocimientos necesarios para enganchar los contenidos a aprender en clase.

Al estudiar previamente el vocabulario que se trabajará en la sesión del día haciendo uso de los organizadores previos, los alumnos serán capaces de generar un conocimiento receptivo de la palabra, el cual les servirá de puerto de llegada del material de estudio que se verá durante la clase. Posteriormente, ya durante el desarrollo de la misma sesión, el trabajo con más organizadores previos permitirá a los estudiantes utilizar ese vocabulario de manera más precisa, dando paso a un dominio más elevado del léxico aprendido y poco a poco lograr un uso productivo de ese vocabulario.

A la luz de estos planteamientos, ahora puede quedar claro por qué el uso de organizadores previos de carácter expositivo que enseñen el vocabulario que se trabajará en clase es el elemento que hace posible que aquellos alumnos que

carecen de éste en su estructura cognitiva logren un aprendizaje significativo de la materia de inglés.

En el siguiente capítulo ejemplifico cómo se lleva a cabo el uso de los organizadores previos en una sesión de clase de la materia de inglés para alumnos que se inician en el aprendizaje de esta bonita lengua.

CAPÍTULO 3. EJEMPLO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE NUEVO VOCABULARIO EN INGLÉS UTILIZANDO ORGANIZADORES PREVIOS

Con relación a la problemática planteada inicialmente que me llevó a la búsqueda de una metodología de enseñanza de nuevo vocabulario que no estuviera basada en la memorización de una larga lista de palabras, en este último capítulo presento una secuencia didáctica para estudiantes de bachillerato de primer semestre enfocada en introducir nuevo vocabulario haciendo uso de los organizadores previos. Como se verá más adelante, para la preparación de estos organizadores previos tomé en cuenta la perspectiva de la enseñanza de la lengua inglesa y las premisas del aprendizaje significativo.

3.1 Organizadores Previos Primarios y Secundarios

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, es posible potencializar el aprendizaje significativo (**AS**) de los estudiantes (**Ss**) de la lengua inglesa (**LI**) a través de estrategias metodológicas orientadas a la enseñanza de los aspectos receptivos de la palabra. Con el apoyo de dichas estrategias de enseñanza para la presentación de nuevo vocabulario (**NV**) en inglés (de aquí en adelante, **ORGANIZADORES PREVIOS - "OP"**), los **Ss** son capaces de generar o activar los conocimientos previos que posibilitan el entendimiento, la asimilación e interpretación de la **LI** de manera más fácil y sencilla, lo que resulta en un **AS** tanto del **NV** como de la **LI**. Dicho lo cual, ahora sólo nos falta ofrecer algunos ejemplos de **OP** enfocados en la enseñanza de **NV** y la manera más apropiada de aplicarlos dentro de una secuencia didáctica (**SD**) en un contexto real de clase.

Para fines didácticos, a estos ejercicios orientados al aprendizaje de **NV** los clasifico en dos categorías: por un lado, tenemos al grupo de **OP** que suponen una gran responsabilidad y compromiso por parte de los **Ss** con su propio aprendizaje, ya que estos **OP** tendrán que resolverlos **antes** de llegar a clase y deberán hacerlo de manera individual. A este primer grupo de **OP** los denomino **ORGANIZADORES**

PREVIOS PRIMARIOS (OP_P) ya que su función principal será la de **crear la estructura cognitiva** necesaria que ayude a los **Ss** a integrar con mayor facilidad los contenidos programados que se verán en clase y potencializar así la construcción significativa del nuevo conocimiento.

Por el otro lado, se encuentra el grupo que denomino **ORGANIZADORES PREVIOS COMPLEMENTARIOS (OP_C)** cuyas actividades deberán ser trabajadas por los **Ss** ya sea de forma individual, en pareja o en equipo **en el salón de clase**. Como su nombre lo indica, los **OP_C** están integrados por actividades que complementan a los **OP_P** en la introducción de **NV** y, a diferencia de estos, los **OP_C** sirven como **activadores de conocimientos previos** para que los **Ss** estén mejor preparados al momento de la llegada del material de estudio de la **LI** dentro del salón de clase. De esta manera, los **OP_C** funcionan de **punto de partida cognitivo** entre lo que los **Ss** están a punto de aprender con lo que ya saben, condición *sine qua non* para el **AS** de la **LI**.

Figura 3

Principales características y diferencias entre los Organizadores Previos y Secundarios.



Es importante señalar que las situaciones de aprendizaje ideales que aquí describo consisten en que ambos tipos de **OP** puedan ser trabajados de manera conjunta; es decir, que los **Ss** siempre tengan la posibilidad de resolver un **OP_P** en casa y posteriormente un **OP_C** en el salón de clases relacionados al mismo tema;

sin embargo, dadas las condiciones que conlleva la preparación de los **OP** y su aplicación en el aula con numerosos **Ss**, lo más factible será que los profesores utilicemos por lo menos un **OP** siempre que introduzcamos **NV**.

En el **Anexo 1** que se adjunta al presente se encuentran más ejemplos de las distintas formas que pueden adquirir los **OP**. Específicamente, estos **OP** son para **Ss** de edades que pueden ir desde los 10 hasta los 15 años de edad y cuyos conocimientos de la **LI** superan los de un nivel principiante; es decir, para **Ss** que ya poseen cierto conocimiento de la **LI** de nivel primaria o secundaria.

3.2 Ejemplo de una SD para estudiantes de primer semestre de bachillerato

Pasando ahora sí a la planeación de una **SD** que muestre cómo utilizar los **OP** de forma óptima utilizaré el enfoque metodológico descrito por Longshaw, Brown y Tarver-Chase (2018), en el cual una **SD** es un conjunto de actividades a desarrollar en el aula diseñadas para proporcionar estructura a la lección, facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje y lograr el objetivo previamente establecido.

En la perspectiva de este enfoque de enseñanza, las actividades deben fluir de una a otra en tres fases básicas, a saber: la primera es la apertura o introducción a la lección y contenido-objeto del tema (*target language*); la segunda brinda oportunidad para el desarrollo del *target language*, y la última es un cierre o consolidación del *target language*.

Longshaw, Brown y Tarver-Chase (2018) además explican que las actividades en una **SD** deben estar conectadas dentro de un contexto que sea relevante y significativo para los **Ss**. También deben formar un conjunto coherente de actividades que ayuden a los **Ss** a lograr el objetivo de la lección. Por ello, todas las actividades dentro de una **SD** deben estar relacionadas al logro del objetivo de la lección y dentro del contexto en el que se está desarrollando ese objetivo.

Para dar inicio a la planeación de la primera etapa es necesario que la **SD** comience con una actividad en la que los **Ss** sean capaces de relacionar la temática de la clase con el conocimiento que ya cuentan (*lead-in activity*). Esta actividad los preparará para recuperar de su memoria el vocabulario receptivo provisto por el **OP_P**, lo que les ayudará a comprender más fácilmente los temas a partir de sus propios conocimientos y experiencias. Es en esta etapa inicial de la clase el momento más adecuado para llevar a cabo la aplicación de **OP_C**, pues por medio de éste los **Ss** podrán activar sus conocimientos previos.

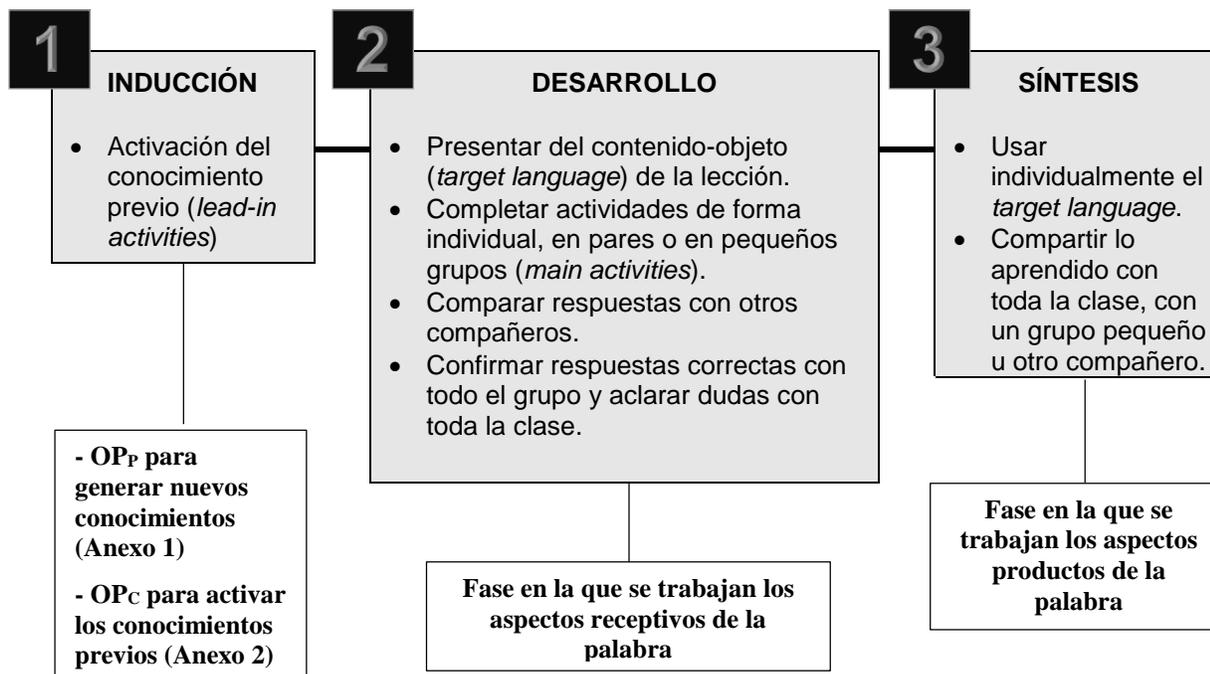
Una vez que hemos introducido el **NV** en contexto con la ayuda del **OP_C** y los **Ss** han activado sus conocimientos de los aspectos receptivos de la palabra, como la forma y el significado, ahora es momento de pasar a la etapa de desarrollo y trabajar con el **NV**. Existen muchas actividades y ejercicios que ayudan a poner en práctica el **NV**, pero una estrategia probada que refuerza el desarrollo del conocimiento receptivo de la palabra en los **Ss** es a través de la comprensión lectora y auditiva del alumno (*receptive skills*). En esta etapa, los **Ss** realizan las actividades principales (*main activities*) de la **SD**, y los libros como el *Student's Book* y los cuadernos de ejercicios como los *Workbooks* son la fuente principal tanto de información como de trabajo.

La etapa de cierre debe brindar a los **Ss** la oportunidad de usar el **NV** para hablar o escribir en un contexto que les sea significativo (*productive skills*), o bien para poner en práctica una estrategia de aprendizaje de vocabulario que facilite su retención y lo consolide. Ya sea de forma oral o escrita, el propósito de las actividades a desarrollar en esta etapa final deberá ser el de llevar a los **Ss** de un conocimiento receptivo de la palabra a uno productivo (producción oral y producción escrita). Por lo anterior, es importante que una **SD** incluya actividades en la que los **Ss** reciclen el **NV** aprendido durante la clase.

La siguiente imagen muestra las tres etapas principales de una **SD** y el momento idóneo para que los **Ss** utilicen los **OP** y logren el **AS** de la **LI**.

Figura 4

Etapas de una secuencia didáctica de acuerdo con Longshaw, Brown y Tarver-Chase (2018).



A continuación, una **SD** para una clase introductoria al tema de *Professions and Occupations* para **Ss** de inglés inicial nivel bachillerato, con sus respectivos **OP PRIMARIOS** y **SECUNDARIOS**, así como el material de trabajo para la clase basado en el libro *Get Close 1*, de Robin Longshaw, Sarah Brown and Becky Tarver-Chase.

Lesson Plan Template

Teacher Carlos Padilla Romero	Course Information Public high school in the State of Mexico; first semester.	Materials - Students' book - Speakers - Projector - Worksheets of OP _P and OP _C
Class Profile 35 students, 20 female, 15 male, 16 years old; beginners; basic knowledge of the English language	Lesson Fit Students are familiar with vocabulary; have worked with the "present simple of verb to be", "definite <i>the</i> and indefinite article <i>a/an</i> ", in previous classes.	
Achievements Learners will be able to identify occupations and professions and will develop their ability to use the language in real life situations.		Secondary & Personal Teaching Aims - Identify occupations and professions . - Acquire and apply new vocabulary words related to professions and occupations. - Some students are shy and find it difficult to speak in English. I should encourage them to speak more
Time - 15 min. - 15 min. - 15 min. - 5 min.	Opening <div style="border: 1px solid red; padding: 2px;"> <p>- Lead-in activity: students activate their previous knowledge by comparing their homework (OP_P) in pairs; teacher monitors and gives feedback, when necessary. - Teacher tests students' knowledge of new vocabulary using the OP_C (website kahoot@, PIN: 4628851) and checks answers with the wholeclass.</p> </div> Activities Listening activity: - Students open their books on page 22, then listen to and repeat the words they hear. In pairs, they read the directions of Part A and match the objects and the professions from exercise a; then check answers. - Students work in pairs to solve Part B of their book; when finished, students write their answers on the board. If there are any mistakes, teacher provides feedback. Grammar: - Teacher writes on the board: a/an ___ university; ___ MP3; ___ cellphone; ___ apple; ___ notebook. Students work in pairs to guess which words need a and which ones need an . - Students analyze the chart on page 23 and, in pairs, explain when we use a and when we use the . - Individually, students answer Parts E and F in their book, then check answers in pairs. Closing Speaking: - Students work with different partners to talk about people that they know and their professions, for example: <p style="text-align: center;">"My mother is a nurse" "My uncle is an engineer"</p>	Anticipated Problems & Solutions - Some students might have had bad experiences with previous English classes. - Some students might not remember vocabulary related to professions; - Students may forget to include a/an before a profession or occupation. Comments - Students need more oral practice and encouragement to speak more freely in English.
Homework - Students answer page 23 of their Workbook.		

LESSON C PEOPLE AND PROFESSIONS



teacher



secretary



coach



janitor



cook



librarian



counselor



nurse

A Vocabulary in Context Look at the pictures on the left margin and read the professions. Then listen and repeat the words.

B Write the names of the professions from **a** under the correct pictures.



1

librarian



2



3



4



5



6



7



8

C Vocabulary in Action Who works at your school? Write sentences about people you know.

1. *Mrs. Hernández is our school nurse.*
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

D Grammar in Context Study the chart.**Definite and indefinite articles**

		Explanations
Indefinite articles	Victor has a videogame. I have an MP3 player.	Use a/an with general, non-specific nouns. Use a before consonant sounds and an before vowel sounds.
Definite article	The videogame is small. The MP3 player is new.	Use the with specific nouns.

E Write *a* or *an* on each line.

- a desk
- pencil
- MP3 player
- coach
- administrator
- comic book

**F Grammar in Action** Complete the sentences with **a**, **an**, or **the**.

- Josefa is a secretary.
- My uncle is janitor at my school.
- Pepe's sister has red backpack.
- There is exercise book on the floor.
- We have a new student in class today.
- Where is new English dictionary?

G Communicate Work with a partner. Talk about people that you know and their professions.

My mother
is a nurse.

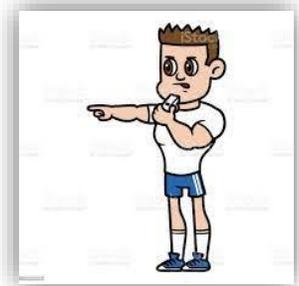
My uncle's
an engineer.

OP_P

OCCUPATIONS AND PROFESSIONS



P L S C O O K P U R C
I Y E T E A C H E R L
C A C B N V S S C F I
O U R T E T M Q J N B
U R E V C R N G A Y R
N N T L O W X X N M A
S U A R A Q I V I Q R
E R R J C B C K T Y I
L S Y U H Q O K O C A
O E E O W E Y Y R S N
R Y R N R U X V T A Z



<https://kahoot.it/> **GAME PIN: 4628851**

<p>Look at the picture, then select the relevant name of the job or occupation from the list.</p> <p>5</p>  <p>11 Answers</p> <p>▲ SECRETARY ◆ TEACHER</p> <p>● COOK ■ NURSE</p> <p>Exit preview < 1 of 8 ></p>	<p>Look at the picture, then select the relevant name of the job or occupation from the list.</p> <p>8</p>  <p>6 Answers</p> <p>▲ COACH ◆ LIBRARIAN</p> <p>● TEACHER ■ SECRETARY</p> <p>Exit preview < 2 of 8 ></p>
<p>Look at the picture, then select the relevant name of the job or occupation from the list.</p> <p>9</p>  <p>5 Answers</p> <p>▲ JANITOR ◆ COUNSELOR</p> <p>● COACH ■ LIBRARIAN</p> <p>Exit preview < 3 of 8 ></p>	<p>Look at the picture, then select the relevant name of the job or occupation from the list.</p> <p>8</p>  <p>5 Answers</p> <p>▲ NURSE ◆ COACH</p> <p>● LIBRARIAN ■ COOK</p> <p>Exit preview < 4 of 8 ></p>
<p>Look at the picture, then select the relevant name of the job or occupation from the list.</p> <p>5</p>  <p>19 Answers</p> <p>▲ LIBRARIAN ◆ JANITOR</p> <p>● COUNSELOR ■ COACH</p> <p>Exit preview < 5 of 8 ></p>	<p>Look at the picture, then select the relevant name of the job or occupation from the list.</p> <p>9</p>  <p>4 Answers</p> <p>▲ TEACHER ◆ COUNSELOR</p> <p>● NURSE ■ LIBRARIAN</p> <p>Exit preview < 6 of 8 ></p>
<p>Look at the picture, then select the relevant name of the job or occupation from the list.</p> <p>9</p>  <p>4 Answers</p> <p>▲ NURSE ◆ TEACHER</p> <p>● COACH ■ JANITOR</p> <p>Exit preview < 7 of 8 ></p>	<p>Look at the picture, then select the relevant name of the job or occupation from the list.</p> <p>9</p>  <p>5 Answers</p> <p>▲ JANITOR ◆ COACH</p> <p>● COOK ■ COUNSELOR</p> <p>Exit preview < 8 of 8 ></p>

CONSIDERACIONES FINALES

Como lo mencionamos al inicio de este trabajo, vivimos una época de grandes transformaciones económicas, políticas y sociales que, junto con el vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación, han convertido al aprendizaje del idioma inglés en una herramienta imprescindible para el crecimiento de aquellos profesionistas que aspiran a mejorar sus condiciones laborales, económicas y culturales dentro de sus respectivos campos de especialización.

No obstante esta relevancia del inglés, en tanto que medio preferido de comunicación entre personas que no comparten la misma lengua materna en asuntos relacionados al comercio, diplomacia, ciencia, tecnología o esparcimiento, el dominio de esta lengua extranjera en nuestro país aún dista mucho de lo esperado.

Como lo mencionamos, diversas investigaciones han evidenciado el bajo nivel de dominio del inglés tanto de profesores como de alumnos que forman parte del sistema educativo mexicano, posicionando a nuestro país en *ranking* mundiales en un lugar muy inferior incluso al de otras naciones del Continente Americano.

Si bien es cierto que son diversas las razones por las cuales tanto educadores como educandos carecen de un grado de conocimientos que es deseable posean, en este trabajo abordé la falta de conocimientos previos de los estudiantes al llegar a clase como uno de los factores que influyen negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes. Advertí cómo es que los resultados académicos no son los esperados cuando los alumnos carecen de conocimientos mínimos preexistentes que les permitan comprender y subsecuentemente recordar los contenidos del programa.

Quedó así evidenciado que el aprendizaje significativo del idioma se convierte en una meta lejana de alcanzar si los alumnos se presentan al salón de clases sin un conocimiento adquirido con anterioridad. Con base en mi experiencia directa frente a grupo aseguré entonces que un acervo lexical previamente adquirido

y disponible en la estructura cognitiva del estudiante era el elemento clave para lograr un aprendizaje más sólido y duradero de la lengua inglesa.

Consecuentemente, para aprender significativamente era necesario una metodología de trabajo más activa, estimulante y efectiva que sustituyera la comúnmente forma de presentar nuevo vocabulario en inglés basado en la memorización mecanicista y repetitiva de listas de palabras que desafortunadamente son sujetas al olvido.

Por lo anterior, mi propuesta para resolver dicha problemática educativa fue la del uso de organizadores previos como estrategia de enseñanza de nuevo vocabulario en inglés. Elaborado por David Ausubel desde 1960, el constructo teórico de los organizadores previos se sustenta en la idea de que el conocimiento existente de una persona sobre un tema de estudio es el factor más importante que determina qué tan bien el nuevo material puede ser aprendido y recordado a largo plazo.

Bajo este supuesto, propuse la utilización de organizadores previos en clase con el propósito de dotar a los estudiantes con la capacidad para reconocer el significado de las palabras clave a trabajar durante la lección. Gracias al conocimiento receptivo de la palabra adquirido con el apoyo de los organizadores previos, los estudiantes cuentan con la estructura cognitiva con la cual son capaces de conectar lo que están a punto de aprender con lo que ya saben, facilitando así el aprendizaje significativo de la lengua inglesa.

Con base en lo anterior, planteé definir a los organizadores previos como el recurso instruccional idóneo, compuesto de breves fragmentos de información que se presenta a los estudiantes ya sea de forma hablada, escrita o ilustrada antes del nuevo material para facilitar su aprendizaje y comprensión.

Al captar la atención de los estudiantes por medio de imágenes y actividades lúdicas y motivarlos a que sean ellos los actores principales en la construcción de su propio conocimiento, los estudiantes se encuentran mejor preparados

académicamente para resolver las tareas, exhiben una actitud más favorable ante la materia y sobretodo incorporan los contenidos de una manera más fácil y duradera.

Además de propiciar la asimilación de los contenidos de aprendizaje de forma más amena y estimulante, los organizadores previos crean un clima favorable para el desarrollo de las actividades durante la clase, todo lo cual potencializa el aprendizaje significativo tanto del nuevo vocabulario como de la lengua inglesa.

Con el objeto de ilustrar las múltiples formas, colores y tamaños que pueden adquirir los organizadores previos, en la última parte de este trabajo presenté una serie de organizadores previos en los cuales podemos apreciar a mayor detalle su intención, quedando claro que tanto la forma como el contenido que pueden adquirir estos es tan amplia y variada como la imaginación y creatividad de los profesores que los utilicen.

Para finalizar considero importante señalar que son muchos los retos que un profesor de inglés puede enfrentar al llevar a cabo su labor como docente, tales como la baja motivación de los estudiantes para aprender, la disparidad en sus niveles de inglés, el elevado número de alumnos por grupo que reduce el tiempo destinado para interactuar con los estudiantes, la falta de apoyo en el uso y manejo de las tecnologías por parte de las autoridades educativas, la infraestructura escolar, etc.

No obstante que tales situaciones afectan la calidad de los aprendizajes y que en muchos casos el profesor poco o nada puede hacer para resolverlos, la realización de este trabajo me deja la firme convicción de que para aquellos males en los que consideramos que es posible aplicarles un remedio, los profesores debemos primero aceptar la complejidad del fenómeno educativo, después adaptarnos al contexto y desde ahí buscar estrategias adecuadas y pertinentes que nos permitan alcanzar los resultados esperados.

Exponer las ventajas y beneficios de los organizadores previos como estrategia de enseñanza de nuevo vocabulario en inglés fue el objetivo que me

propuse con la realización del presente trabajo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Ahora que lo he conseguido, por medio de este escrito hago una cordial invitación a los docentes responsables de la formación de las nuevas generaciones de estudiantes a asumir con entusiasmo los retos que en su camino puedan encontrarse para así mejorar la formación de sus alumnos.

De mi parte, regreso a las aulas para seguir compartiendo mis experiencias y acompañando a los alumnos en su proceso de adquisición de nuevos conocimientos de la lengua inglesa y aguardar el momento apropiado para hacer frente a una nueva problemática educativa y volver a superarla.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Espinosa, Edith (2003). *Implicaciones del método de enseñanza del profesor en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH, un estudio de caso*. Tesis para obtener el título de Maestra en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Ausubel, David P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272

Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48(2), 251–257.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H., & Sandoval Pineda, M. (1995). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo; traducido por Mario Sandoval Pineda* (2a ed.). México: Trillas.

British Council, (2013). *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>

Carvajal, Z. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37(2), 79-101. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12927/12223>

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (Second Edition). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>

Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia* 6(10), 130-140. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/364/379>

Díaz-Barriga, F. y Gerardo Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill.

EF English Proficiency Index (2020). *A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills*. 2020 Edition. Recuperado de: <https://www.ef.com.mx/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-latam.pdf>

Gakonga, J. (Eltraining). (13 de diciembre de 2020). *CELTA- What do you need to consider when you are teaching vocabulary?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=91CgQ5Vah-k&list=LL&index=17>

Hiebert, E. H. y Kamil M. L. (2005), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Llamosas Corrales, L. (2011). *Teaching vocabulary learning strategies: a Vocabulary Improvement Program (vip) for EFL beginner students from Centro Cultural Peruano Norteamericano Arequipa*. Maestría en Educación con Mención en Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Lessard-Clouston, M. (1994). Challenging Student Approaches to ESL Vocabulary Development. *TESL CANADA JOURNAL*, 12(1), 69-80. <https://doi.org/10.18806/tesl.v12i1.645>

Mastin, L. (2011). *The History of English*. Recuperado de: <http://www.thehistoryofenglish.com/>

Mary Spratt; Alan Pulverness; Melanie Williams. (2011). *The TKT Course. Modules 1, 2 and 3*. University (Cambridge). ESOL Examinations

Mejía Bricaire, Jorge. (2017, 17 de julio). Do you speak English? Primeros apuntes sobre la Estrategia nacional de inglés. *Distancia por tiempos*. Blog de

educación. <https://educacion.nexos.com.mx/do-you-speak-english-la-estrategia-nacional-de-ingles/>

Merriam-Webster. (n.d.). Workd Family. En *Merriam-Webster.com dictionary*. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/word%20family>

Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. México. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/sorry-2015>.

Ramírez-Gómez, L. A., Pérez-Maya, C. J., Lara-Villanueva, R. S. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *revistadecooperacion.com*, (12), 15-21, <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pd>.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*. Buenos Aires: Colihue.

Pennycook, A. *The Cultural Politics of English as in International Language*, Longman Publishing, New York, 1994.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consultado el 1 de mayo de 2021].

Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, 61, pp. 64-78

Sandiford, H. (Cambridge University Press ELT). (19 de marzo de 2014). *What good teaching materials should do Part 1 – Vocabulary*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SP94gMCYezY&t=226s>

Sayer, Peter. *MEXTESOL Journal*, Vol. 39, No. 4, 2015. *A Response to the Sorry Report on the State of the PNIEB and English Language Education in Mexican Public Schools*.

Schmitt, N., (2000), *Vocabulary in Language Teaching* (1.^a ed.). Cambridge University Press.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Inglés_DIGI_TAL.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. *Orientaciones para la enseñanza del inglés en el bachillerato general*. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/orientaciones-en-ensenanza-ingles.pdf>

Seidlhofer, B. (2004). *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 209-239. 2004. Cambridge University Press.

Scrivener, Jim. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan.

Teaching Knowledge Test (2019). *Glossary*. University (Cambridge). ESOL Examinations. <https://www.cambridgeenglish.org/images/22184-tkt-glossary-document.pdf>

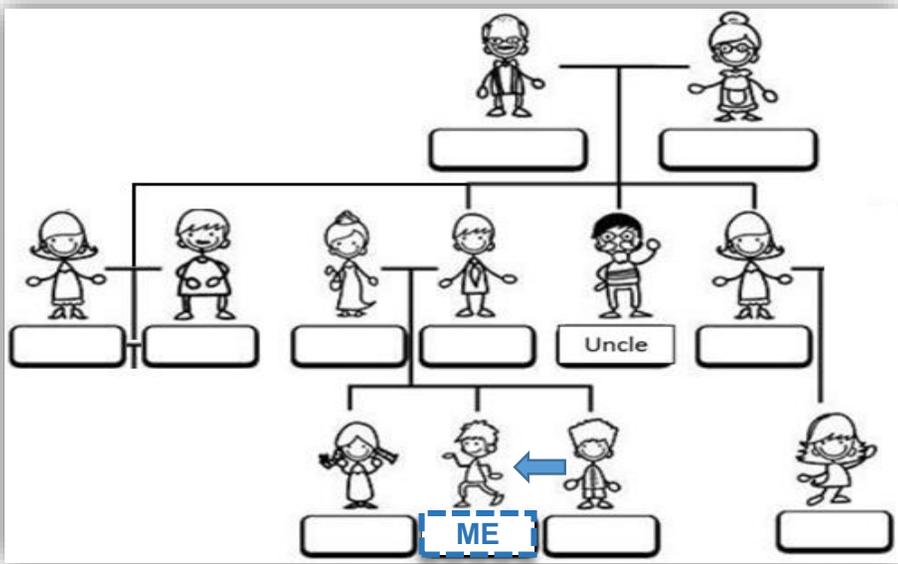
Ur, Penny (2012). *Vocabulary Activities*. Cambridge University Press.

Xiuping Li, (2004). *An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies*. http://www.asian-efl-journal.com/xiuping_11-05_thesis.pdf

ANEXO 1

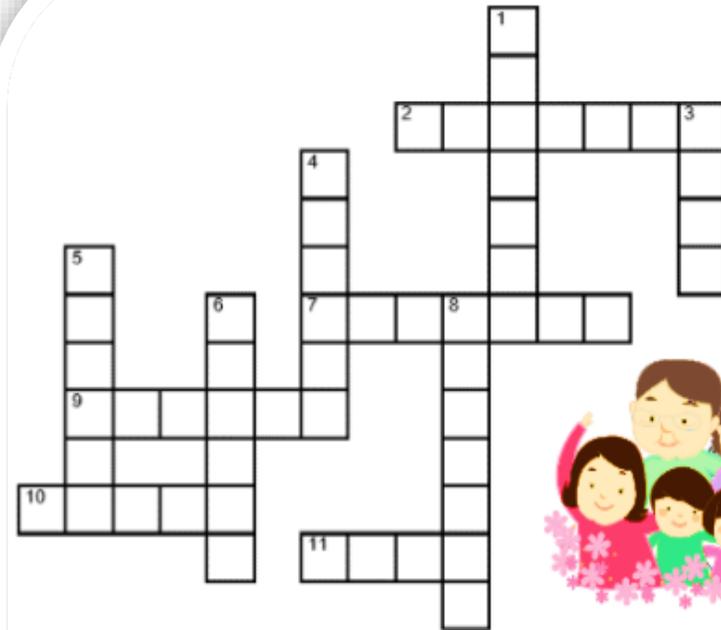
**EJEMPLOS DE ORGANIZADORES
PREVIOS PARA LA GENERACIÓN DE
NUEVOS CONOCIMIENTOS (OP_p) Y
PARA LA ACTIVACIÓN DE
CONOCIMIENTOS PREVIOS (OP_c)**

OP_P



TOMREH	_____	_____	_____
FERTAH	_____	_____	_____
RRNADAFTEHG	_____	_____	_____
NTRAMODHRGE	_____	_____	_____
EWFI	_____	_____	_____
DHSNAUB	_____	_____	_____
ONS	_____	_____	_____
DUAGEETRH	_____	_____	_____
ESSRIT	_____	_____	_____
REBRHOT	_____	_____	_____
EUCNL	_____	_____	_____
TANU	_____	_____	_____
IUOSNC	_____	_____	_____
WNHEEP	_____	_____	_____
SEPNTAR	_____	_____	_____
ENECI	_____	_____	_____
SARNNAPETRGD	_____	_____	_____

Family Crossword *



Across

- 2. gr _ _ d _ d
- 7. h _ s _ _ _ d
- 9. s _ s _ _ r
- 10. un _ _ _
- 11. w _ f _

Down

- 1. grand ma
- 3. a _ _ t
- 4. f _ th _ r
- 5. c _ _ s _ n
- 6. m _ th _ r
- 8. br _ _ _ er

Meet My Family*



1



Hi, my name is Sam. I have a big family. Charles is my father and Janet is my mother. I have two sisters. My sister Sara was born first. She is sixteen years old. Anna is my second eldest sister. She is fourteen years old. I'm the youngest in my family. I'm eleven years old.

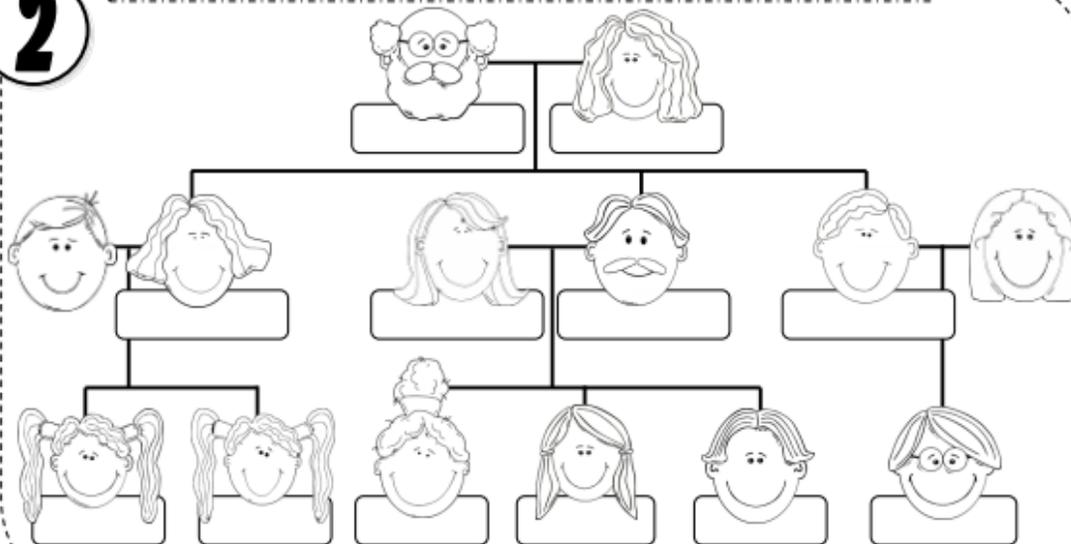
Read about Sam's Family.



Hi, my name is Charles. My parents are Paul and Susan Brown. I have one brother, one sister, one nephew and two nieces. Garry is my brother's Jack son. He is at the same age as my son Sam. My sister Laura has two daughters. Dina and Kate are a lovely twin.

2

Write the names of Sam's family members.



3

- daughter
- brother
- mother
- grandmother
- aunt
- sister
- niece
- uncle
- grandfather
- father
- Son
- Cousin

Choose the correct word.

Sam is my

Paul is my

Sara is my

Sam is my

Anna is my

Susan is my

Jack is my

Anna is my

Garry is my

Jack is my

Laura is my

Garry is my

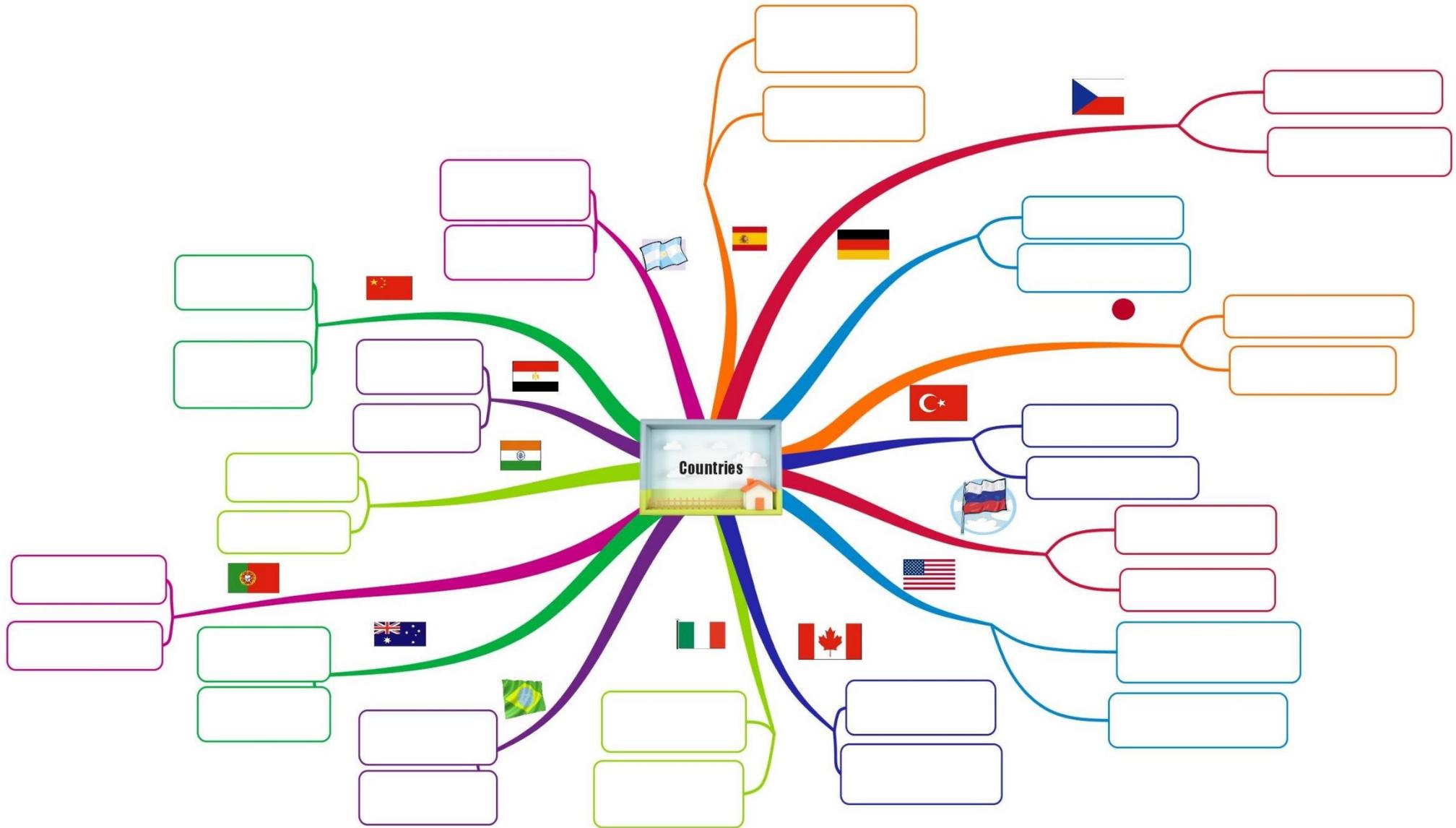
Kate is my

Laura is my

Anna is my

Kate is my

COUNTRIES AND NATIONALITIES*



* Imagen adaptada de: <http://www.engames.eu/countries-nationalities/>

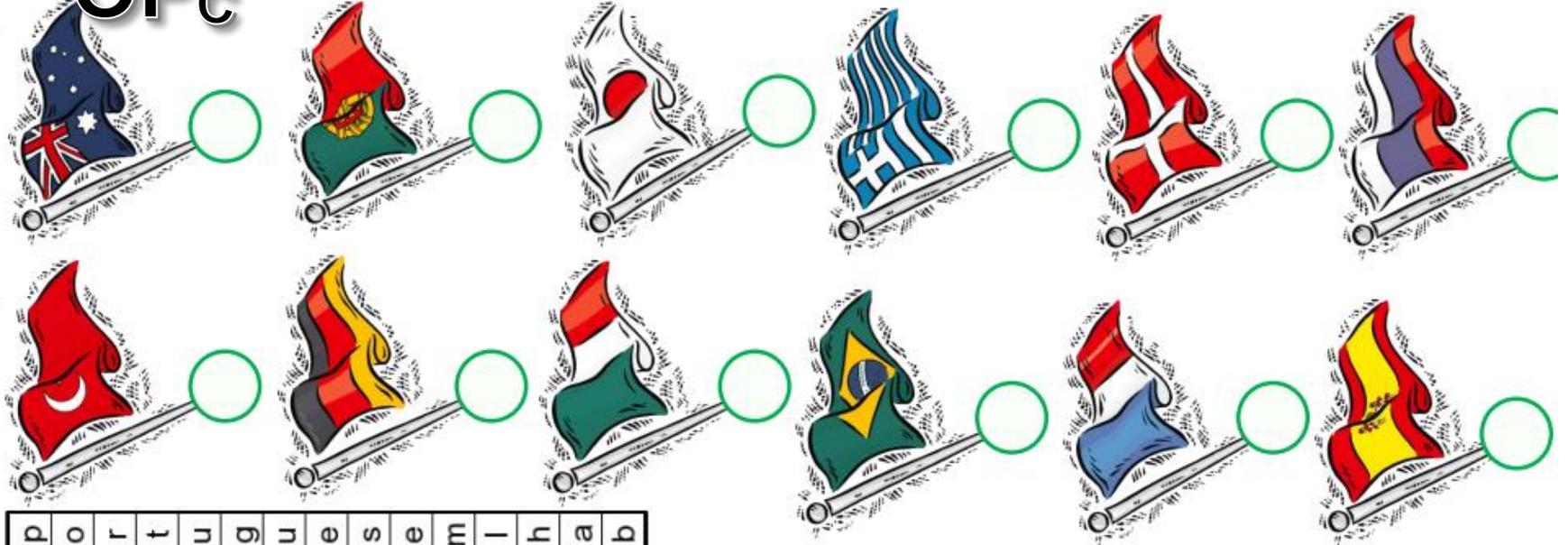
COUNTRIES AND NATIONALITIES WORD SEARCH PUZZLE

*

Look at the countries in the list. Find and circle the nationalities in the word search puzzle and number the flags.

a	m	z	i	t	e	j	a	s	o	r	f	o	w	p
u	p	j	t	r	y	a	c	y	j	g	g	h	d	o
s	e	u	a	u	y	p	a	y	p	n	d	j	i	r
t	g	t	l	s	n	a	b	t	o	h	e	i	z	t
r	y	w	i	s	r	n	h	q	f	c	g	q	z	u
a	p	d	a	i	r	e	s	m	a	r	b	m	g	
l	t	a	n	a	o	s	c	h	i	n	e	s	e	u
i	i	u	b	a	n	f	e	l	p	m	a	e	k	e
a	a	q	k	n	t	c	e	s	g	d	k	j	d	s
n	v	e	n	g	l	i	s	h	i	a	n	a	e	
s	a	z	b	r	a	z	i	l	i	a	n	h	n	m
q	t	c	l	g	e	r	m	a	n	t	p	i	l	
g	v	i	i	r	e	z	f	t	u	r	k	i	s	h
s	p	a	n	i	s	h	f	r	e	n	c	h	a	
t	u	e	v	t	n	n	x	b	w	z	a	y	j	b

OPc



1. England
2. Canada
3. Germany
4. China
5. Turkey
6. France
7. Spain
8. Japan
9. Italy
10. Greece
11. Portugal
12. Russia
13. Egypt
14. Brazil
15. Australia
16. Denmark



* Imagen adaptada de: <https://www.englishworksheets.com/countries-nationalities.html>

ROLLING THE HOUSE

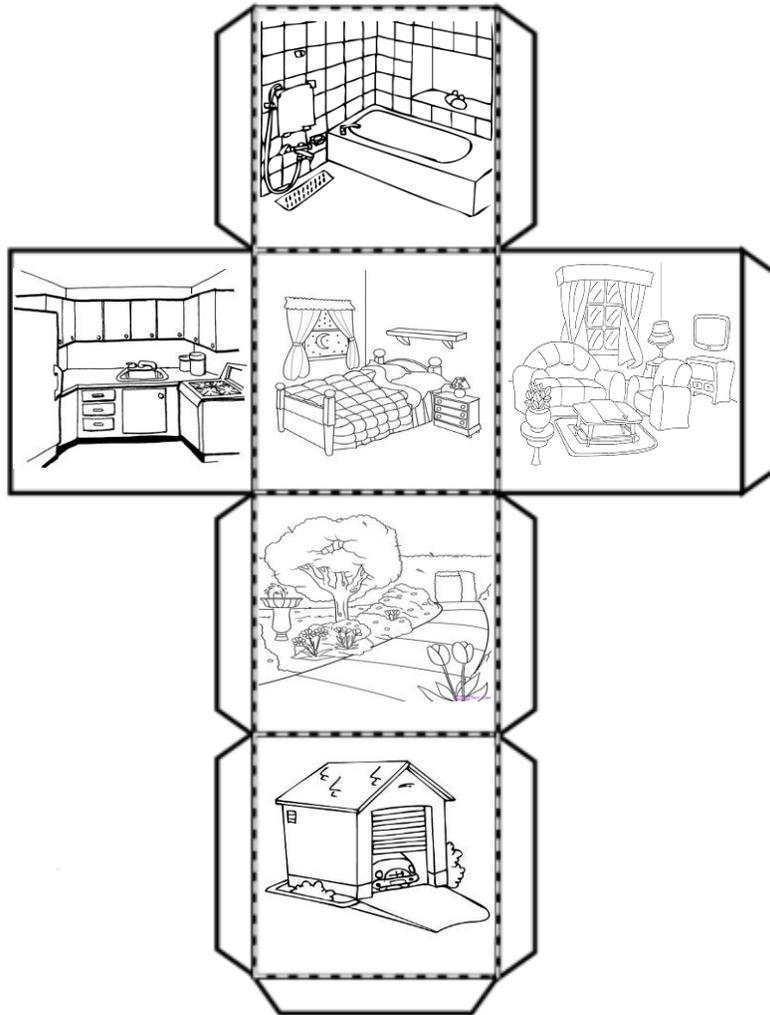
Outline	Students play with the dice to remember words they have already learned.		
Focus	Form: pronunciation	Age	6-8
Level	Beginner	Time	10-15 min.
		Interaction Pattern	In pairs / In teams

Procedure

1. Students take turns to roll the dice.
2. Each time a student rolls the dice, he or she has to complete the phrase:
"It's the _____ of the house" with the part of the house that corresponds to the dice.
3. The student who completes the phrase with the correct part of the house wins a point and then passes the dice to the next player.
4. The winner is the first student who completes the six different parts of the house correctly.

To make this game more challengeable, students can add the phrase:

"In the _____ (part of the house) there is a _____ (piece of furniture)".



OP

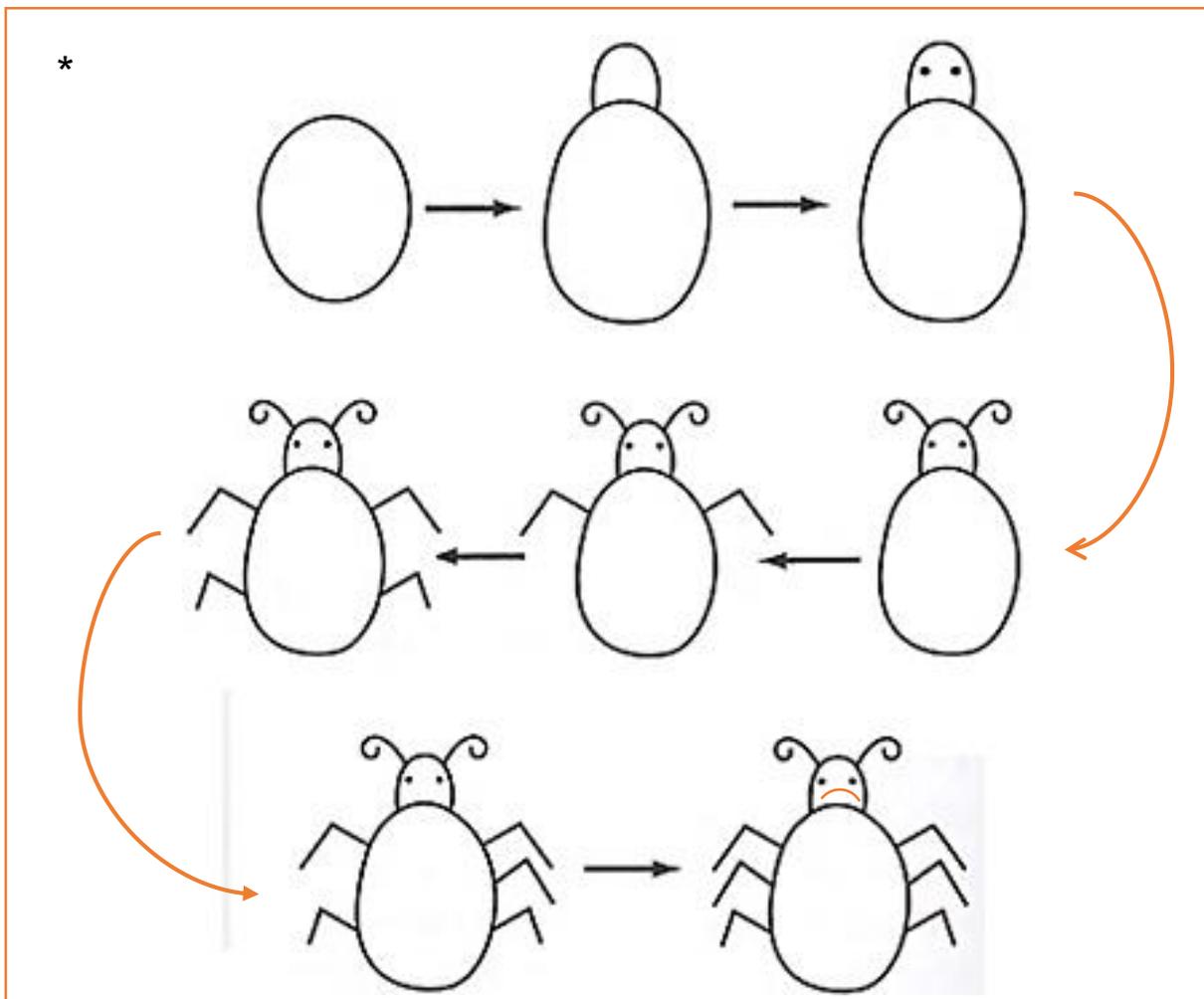
BETTLE HANGMAN

Outline	Students play 'hangman' with words they have learned.		
Focus	Form: spelling	Age	Young – Adult
Level	Beginner – Intermediate	Time	10-15 min.
		Interaction Pattern	In teams

Procedure

1. Choose a word the students know. Write on the board a series of dashes, representing the letters of the word.
2. One member of a team start guessing the letters of the word in open-class interaction. If they get a letter right, write it in place of the appropriate dash. If they get it wrong, add a bit to the drawing of the beetle.
3. If they manage to get the word before you complete the drawing, then they have 'won'; if not, then they have lost. Keep a score: the winner is the one who 'wins' at least three words.

DAUGHTER



* Imagen adaptada del libro *Vocabulary Activities*, de Penny Ur, Cambridge University Press, 2012.

OPc

WORDS BEGINNING WITH

Outline	Students brainstorm words beginning with a given letter of the alphabet.		
Focus	Form: parts of speech	Age	Young – Adolescent
Level	Intermediate	Time	5-10 min.
		Interaction Pattern	Individual / In pairs

Procedure

1. Write a letter up on the board and tell students they have to find at least 20 words beginning with this letter.
2. Tell them to call out words and write them up as fast as you can.
3. Note how many you found and the next time, with another letter, try to beat the class's previous record.

Option A:

	NOUN	INTERJECTION	ADJECTIVE	CONJUNCTION
M				
E				
P				
A				
S				

Option B:

	PRONOUN	PREPOSITION	ADVERB	VERB
T				
I				
L				
B				
U				

Option C:

VERB	SIMPLE FORM	PAST SIMPLE	PAST PARTICLE
V			
N			
R			
I			
D			

OPp

STANDUP COME HERE WRITESAY HELLO READ LISTEN
 NO PEN YOUR BOOK COME IN COUNT THINK DRAW BE
 QUIET POINT LOOK SIT DOWN DON'T BE LATE

Fill in the crossword and find the hidden words.*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

V

12

13

14

15

16

HELLO

.

* Imagen adaptada de:
<https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/vocabulary/classroom/classroom-language-crossword-puzzle/72620>

OP_C

DICTIONATION

Outline	Students put into practice how to say numbers.				
Focus	Listening	Age	Young – Adolescent	Time	10-15 min.
Level	Beginner - Intermediate	Interaction Pattern	In teams		

Procedure

1. The class is divided into small groups.
2. Teacher writes the following key chart on the board.
3. Teacher dictates a series of numbers that corresponds to a letter chosen (14-12-77-32-32-99 = SCHOOL).
3. Teacher have teams encode the word and asks them to use that word in a sentence.
4. The team with the most correct words and their corresponding sentences wins.

A	B	C	D	E	F	G	H	I
25	38	12	68	1	100	81	77	43
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
17	0	99	19	40	32	51	12	96
S	T	U	V	W	X	Y	Z	
14	96	28	88	36	72	46	65	

OP_C

MATHS

Outline	Students practice basic arithmetic operations: addition, subtraction, multiplication, and division				
Focus	Pronunciation of numbers	Age	Adolescents	Time	10-15 min.
Level	Intermediate	Interaction Pattern	Whole class		

Procedure

1. Teacher writes the following key chart on the board.
2. Teacher asks students to come to the board and answer **ALoud** the following operations. Students may use the following sentences to support their ideas:

- SIX **TIMES** THREE **EQUALS** EIGHTEEN TEN **DIVIDED INTO** TWO **EQUALS** FIVE
- TWO **MINUS** ONE **EQUALS** ONE SEVEN **PLUS** FORTY-THREE **EQUALS** FIFTY

1) $10 + 29 =$ _____
2) $6 \times 9 =$ _____
3) $83 - 15 =$ _____
4) $63 / 9 =$ _____
5) $14 + 17 =$ _____
6) $8 \times 6 =$ _____
7) $54 - 32 =$ _____

8) $66 + 24 =$ _____
9) $8 \times 4 =$ _____
10) $38 - 17 =$ _____
11) $49 / 7 =$ _____
12) $26 + 42 =$ _____
13) $6 \times 4 =$ _____
14) $74 - 16 =$ _____

Ejemplo de un OP_P el cual sirve para **generar** conocimientos. Este OP_P deberá ser resuelto por los Ss **antes** llegar a clase y deberán hacerlo de forma **individual**. *

PARTS OF THE HOUSE

1. Complete the parts of the house:

GARDEN

ROOF

BATHROOM

GARAGE

BEDROOM

LIVING ROOM

HALL

KITCHEN



2. Write the name of each part of the house:

2.

4.

6.

8.

1.

3.

5.

7.