



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Enseñanza del Inglés en el Nivel Medio Superior

El idioma inglés en el contexto escolar

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA:

FREDY ANTONIO NAVARRO RODRÍGUEZ

ASESOR: PEDRO BOLLÁS GARCÍA

México, D.F.

Año 2006

Agradecimientos:

A María Antonieta (mi madre y amiga): Gracias por las enseñanzas y fortaleza que me has dado a través de estos veintiocho años de mi vida y por permitir en todo momento que sea yo el que elija el curso de la misma.

A Vicky (el amor de mi vida): Gracias por el más maravilloso y edificante año de mi vida, por inyectarme la vitalidad que había perdido, por ayudarme en mi transformación de niño a hombre y por amarme como lo haces.

A mis Profesores Sinodales: Gracias por brindarme la oportunidad de seguir aprendiendo de ustedes, incluso después de haber egresado de tan hermosa universidad, y gracias también por permitirme conocer no sólo al maestro sino también al amigo.

A todos ellos les dedico mi esfuerzo.

RESUMEN

El presente estudio reporta tanto el desarrollo así como los resultados obtenidos de la aplicación de un programa de intervención psicopedagógico para la enseñanza del idioma inglés. La base conceptual, para dicho programa, la aportó el paradigma constructivista centrado en el aprendizaje de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El objetivo principal de esta investigación, desde el primer momento, fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico, basado en el uso adecuado de material didáctico con enfoque comunicativo, para la enseñanza del idioma inglés en alumnos de bachillerato.

El diseño de la investigación se llevó a cabo con una estructura pre-post test con grupo control. La muestra comprende un total de 40 alumnos: 20 en grupo control y 20 en experimental. Se efectuaron dos evaluaciones, inicial y final, para determinar el impacto que el programa de intervención tuvo sobre el grupo experimental.

Al comparar el promedio de las evaluaciones, iniciales y finales, se puede observar que, efectivamente, el programa de intervención ayudó a los alumnos de bachillerato a obtener un aprendizaje significativo del idioma inglés.

INDICE

1 Introducción.	5
Planteamiento del problema.	9
Objetivos: general y particulares.	11
2 Marco teórico.	
<i>Capítulo 1. El idioma inglés en el contexto escolar.</i>	12
Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.	
<i>Capítulo 2. Antecedentes: Métodos aplicados en la enseñanza de idiomas y un enfoque.</i>	20
El método Lancasteriano. El método Gramática-Traducción. El método Directo. La Enseñanza Comunicativa de la Lengua. El método Audiolingüístico. Métodos y enfoques alternativos. Enfoque comunicativo: principios básicos del enfoque comunicativo	
<i>Capítulo 3. Materiales didácticos.</i>	32
Antecedentes: características, clasificación, descripción y criterios para la selección de los medios didácticos. Los materiales didácticos en la enseñanza del idioma inglés. Los materiales didácticos y el enfoque comunicativo.	
<i>Capítulo 4. Principios para la enseñanza</i>	48
Los procesos de asimilación de los nuevos conocimientos. El enfoque comunicativo y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El aprendizaje significativo en la enseñanza del idioma inglés. Los materiales didácticos, el enfoque comunicativo y condiciones para construir significados.	
3 Marco contextual.	58
4 Marco curricular.	61
5 Método.	63
6 Resultados.	70
7 Conclusiones.	82
8 Referencias Bibliográficas.	85
9 Anexos.	87

1 Introducción.

Profesor creo que yo no soy para el inglés.

A mí me dieron francés.

Es que éramos muchos en el salón.

La maestra nos daba sólo vocabulario para memorizar.

Un día el conserje me dio clases de Inglés.

Lo anterior forma parte de una serie de argumentos, o bien testimonios, que semestre tras semestre se escuchan en el salón de clases al iniciar el curso de la materia de Inglés. De acuerdo con mi experiencia profesional, como profesor de inglés, y personal considero que no son sólo pretextos o justificaciones, pues, a través del tiempo que uno permanece dentro de las aulas se está demasiado cerca de situaciones similares a las anteriormente citadas. El contacto que se llega a tener con tales circunstancias llega a ser tan estrecho; que inclusive, se debe reconocer, pudiera ser que el último de los comentarios sea de propia autoría.

Una de las posibles razones para que se presenten estos hechos pudiera ser la siguiente: la mayoría de la población politécnica proviene de escuelas de gobierno. La intención, al mencionar tal relación, no es demeritar o estigmatizar a tal instancia; pero, se debe reconocer también, dentro de estas escuelas difícilmente se enseña, y tanto menos se aprende, la materia de Inglés de manera significativa ¿en cuáles sí?

Los testimonios sugieren algunas posibles causas de ello. Luego entonces ¿qué implica aprender de manera significativa? ¿De alguna forma tales argumentos predisponen al alumno hacia el idioma? ¿Se pueden trabajar las actitudes en el aula además de los contenidos conceptuales y procedimentales?

El grado de significatividad viene determinado por diferentes instancias; una de ellas va de acuerdo al tipo de contenidos, otra data de la forma de enseñar (metodología) los contenidos, y algunas más por la propia ecología del aula. Con tal evidencia es que se propone lo que, en esta ecología de las aulas politécnicas, puede ser una adecuada línea de análisis.

Los elementos a considerar en la propuesta son: el tipo de estudiante, la capacidad de los grupos y la metodología de enseñanza aplicada. Se podría pensar que el énfasis se encuentra puesto en la metodología de enseñanza; pues, como se ha de ver más adelante, la pregunta de investigación va en pro de tal situación. Sin embargo, los tres elementos citados —el estudiante, la capacidad de los grupos y la metodología de enseñanza— se encuentran íntimamente relacionados; de ahí que la propuesta que se hace esté basada en la integración de éstos.

Por lo regular los profesores de la materia de Inglés, dentro de los CECyTs (Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos) comienzan su cátedra con el *a, b, c...* lo anterior se da debido a que asumen que los alumnos que están recibiendo no saben absolutamente nada de la materia.

La gran ironía se presenta cuando, al final de los tres semestres de haber cursado la materia de inglés (Inglés I, II y III), nos damos cuenta que la situación del alumno no dista mucho de cuando llegaron por primera vez a nuestras aulas. El nivel de conocimiento que se tiene del idioma al haber concluido el tercer semestre no es siquiera la mitad del establecido a priori en el *Programa Institucional de Inglés*. Pero, ¿cuál es la causa de lo anterior?

En el primer capítulo, el del marco teórico, se expone los diversos elementos que inciden en el resultado anteriormente expuesto. Se exponen también los diferentes momentos en que el estudiante del idioma inglés se enfrenta con el idioma; a saber: profesionalización, cultura, pertenencia a una comunidad parlante y curriculum escolar. Es precisamente este último el que describe a la perfección la situación del alumno a quien va dirigido el programa de intervención.

En el capítulo dos se abordan las diferentes metodologías de la enseñanza de idiomas. Se empieza por el método Lancasteriano, gramática-traducción, el método directo, la enseñanza comunicativa de la lengua, el método audiolingüístico, y algunos otros métodos alternativos. En este mismo capítulo se aborda también un enfoque de los muchos que existen dentro de la enseñanza de

idiomas, el comunicativo. Aquél que no se encuentre relacionado con la enseñanza de idiomas podrá preguntarse por qué de concederle un lugar a parte, de las metodologías, al enfoque comunicativo; la razón es sencilla, no se puede considerar dentro de la categoría de las metodologías puesto que se trata de un *enfoque*. Lo anterior suena demasiado obvio y quizás poco serio; pero es verdad, y es verdad también que muchos profesores del idioma toman a este enfoque como una metodología más, como una herramienta más de la cual se puede echar mano. Las diferentes características de las metodologías son descritas en este capítulo; se describe, a su vez, las bondades y rescollos que cada una dejó a su paso.

Las características, clasificación, descripción y criterios para la selección de los medios didácticos son expuestos en el capítulo tres. Así mismo se habla acerca de los diferentes materiales didácticos que se han empleado en la enseñanza del idioma inglés. Finalmente se menciona la importancia que éstos cobran al trabajar bajo la tesitura de un enfoque comunicativo; además de citarse algunos ejemplos del trabajo y combinación de medios didácticos y enfoque. Se asume, de este modo, que tal conjunción promueve el aprendizaje significativo del idioma

Como se sabe el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es un aprendizaje de vida; el fin es que el individuo aplique lo que está aprendiendo para resolver sus problemas de la vida cotidiana; ya sea con lo relacionado a la matemática, lo espacial, lo lingüístico, etc. En el capítulo cuatro se justifica el apellido psicopedagógico del presente proyecto de tesis; se reconoce así el gran aporte que el paradigma constructivista da a la enseñanza de idiomas y como el psicólogo educativo tiene injerencia en adaptar la teoría a la vida escolar. Del mismo modo se hace evidente la relación directa que hay entre tal paradigma y lo que el enfoque comunicativo prescribe; así como las condiciones necesarias, que bajo este enfoque deben permear, claro está, en la construcción de significados.

El marco contextual hace referencia al espacio sociocultural bajo el cual se

gestó la intención de impartir la materia de inglés en las escuelas politécnicas. La evolución que se dio del programa anterior (Taller de comprensión de textos en inglés) a la enseñanza y aprendizaje de las cuatro habilidades.

En el apartado del marco curricular se mencionan los lineamientos bajo los cuales la materia de Inglés tiene cabida dentro de la curricula de los CECyTs. Se presenta también el programa, la forma de evaluar y los objetivos de la materia.

El apartado correspondiente al método describe aspectos tales como: los sujetos a los cuales se les aplicó el tratamiento, criterios de selección, medición del desempeño *pre* y *post tratamiento*, el escenario en el cuál se aplicaron las mediciones y el programa de intervención; así como también se da una descripción de los instrumentos diseñados para el proyecto de tesis.

Tanto los resultados como las conclusiones se presentan en la penúltima y última sección de esta tesis. Los resultados se obtuvieron a partir del análisis efectuado, cuantitativa y cualitativamente. Cabe mencionar que en este apartado se dará respuesta a la pregunta de investigación y si se puede decir, fehacientemente, que una propuesta psicopedagógica, basada en el uso adecuado del material didáctico con enfoque comunicativo, aporta beneficios a la enseñanza del idioma inglés.

Esperando que el presente trabajo aporte algo a la enseñanza del inglés en los diversos CECyTs, va aquí mi proyecto de tesis.

Planteamiento del problema

Debido a los grandes cambios que se han dado en la estructura política y económica de nuestro país —llámese alternancia en el poder, TLC, y otros más— los conocimientos que los futuros profesionistas deben poseer no pueden quedarse en una era glaciaria que no permita el *continuum* que su preparación requiere. Es por ello que la falta del manejo de las nuevas tecnologías como lo son el INTERNET, sistemas multimedia y el dominio del idioma Inglés, podría ser motivo del aislamiento laboral de nuestros futuros profesionistas.

La situación concerniente al uso y manejo de las computadoras parece estar casi resuelto; ya que en muchas instituciones de gobierno se han implementado programas de capacitación y cursos de computación instrumentados curricularmente. De tal suerte que el área de la computación se ha incluido como una materia más; con tiempos adecuados y suficientes para su práctica. No así con el idioma inglés; en donde, si analizáramos más a detalle, convendría más el estudiar un curso de inglés antes que uno de computación; razón de ello es que existe una infinidad de software que todavía no ha sido traducido, o simplemente su uso resulta casi imposible de no manejar un vocabulario técnico en Inglés.

El propósito de la realización de esta tesis fue ofrecer una propuesta de enseñanza del idioma inglés para escuelas de NMS (Nivel Medio Superior), en donde se conoce de ante mano que las condiciones —la capacidad de las aulas, la metodología de enseñanza y las características propias de alumno— no son las más óptimas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

El título de *“El idioma Inglés en el contexto escolar”* expresa tal cual la intención y motivo de la realización de esta tesis. De reconocerse la importancia y trascendencia que tiene el estudiar otro idioma; ya sea de manera personal y/o institucional, podría entonces darse la consecuente toma de decisiones para solventar esta necesidad.

A raíz de lo anteriormente dicho se logran apreciar dos situaciones dentro de la enseñanza de idiomas. Un primer momento donde de manera personal el estudiante de idiomas acude a un centro de idiomas; y otro muy distinto en el cual debe estudiar la materia porque ésta es parte de una currícula. En la primera

situación el costo que el aprendiz de idiomas pague por curso permite las adecuadas condiciones de enseñanza-aprendizaje (horarios uniformes, práctica constante, pequeños grupos, etc.); se sabe que al trabajar bajo tales condiciones se logra una óptima adquisición y manejo del idioma. La segunda situación, guía de ésta tesis, describe y muestra tal cual la situación de una muy numerosa población; la politécnica.

Reconociendo que una institución con una población tan amplia, entre otras tantas desventajas, no cuenta con las condiciones más óptimas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, fue que se elaboró un programa de intervención que diera solución a las dificultades con las que se enfrenta la población politécnica al “tener que estudiar el idioma”.

Con todo lo anterior es que se propone el siguiente planteamiento:

¿La aplicación de una propuesta de intervención psicopedagógica, apoyada en el uso adecuado de material didáctico con un enfoque comunicativo, favorece el aprendizaje del idioma Inglés?

Objetivos: general y particulares

Los objetivos planteados para la elaboración de este proyecto de investigación son los siguientes.

Objetivo General:

Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención psicopedagógica, basada en el uso adecuado de material didáctico con enfoque comunicativo, que apoye la metodología de la enseñanza del inglés.

Objetivos Particulares:

- Elaborar un programa de intervención acorde con los contenidos del programa de la materia de Inglés de segundo semestre que permita una mejor comprensión del idioma.
- Elaborar los instrumentos que evalúan la adquisición y comprensión que se adquiere del idioma de acuerdo a como le serán aplicados de manera institucional.
- Evaluar a los alumnos de nivel medio superior antes y después de aplicar la propuesta de intervención.
- Comparar el rendimiento escolar de dos grupos (control y experimental) en donde se deje ver el impacto que tuvo el programa de intervención.

2 Marco teórico.

Capítulo 1. El idioma inglés en el contexto escolar

Cuando el profesor de Inglés se enfrenta por primera vez a un grupo en el cual ha de impartir cátedra es probable que se encuentre con algunas complicaciones propias de la enseñanza de idiomas. La más particular de éstas es que el nivel de conocimiento que sus alumnos tengan del idioma sea multimodal, es decir, que el dominio que su grupo tenga del idioma no se encontrará distribuido normalmente. Encontrando así alumnos que posean un nivel avanzado del idioma, otros que tengan un nivel intermedio, una gran mayoría que cuente con un grado de conocimientos básico y quien finalmente, no sepa absolutamente nada con respecto al idioma.

Harmer (1991) menciona que la gente que se encuentra involucrada en la enseñanza del idioma inglés, seguido afirma que quien realmente quiere aprender tendrá éxito sean las circunstancias de estudio que sean.

Lo anterior da pie a dos categorías: la primera de ellas en la cual el alumno cree que existe una razón por la cual él debe aprender el idioma; ya sea porque pertenece a un grupo parlante del idioma o porque a partir del estudio habrá de obtener un beneficio implícito; como, pudiera ser, acceder a un mejor empleo o pasar la materia simplemente. La segunda categoría deja ver a aquellos estudiantes que desean estudiar el idioma sin ninguna razón aparente. Es decir, ellos estudian por el simple gusto y placer que les da estudiar y practicar el idioma.

Desgraciadamente pocos alumnos de bachillerato se inclinan por la segunda categoría; la gran mayoría se encuentra dentro de la primera en donde “deben” aprender el idioma.

Luego entonces ¿cuáles son las razones por las que una persona decide estudiar inglés?

Why do people want to study English? Is it for pleasure? Is it because they want to understand Shakespeare? Maybe they want to get a better job.

(Harmer, 1991: 1)

Aquí el autor se cuestiona las razones por las cuáles la gente quiere estudiar inglés. Una razón, nos dice él, pudiera ser por placer, o tal vez porque desea entender a Shakespeare. Finalmente el mismo autor responde que la gente quiere estudiar gracias a su deseo de obtener un mejor trabajo. Ello va en sintonía con la realidad ya que en casi todos los empleos de iniciativa privada —de nivel licenciatura— se solicita como requisito indispensable el manejo y dominio del idioma inglés; además del conocimiento del uso de sistemas computacionales. En consonancia con lo anterior es que el IPN (Instituto Politécnico Nacional), incluye la materia de Inglés dentro de su currícula; además de la búsqueda de una formación integral de sus egresados.

Existen diversas situaciones en las que dentro de la cotidianidad nos enfrentamos con el idioma; Harmer (1991) señala las siguientes:

- *Curriculum escolar:* Esta categoría está referida a aquél practicante (estudiante) del idioma que estudia el idioma no por iniciativa o por gusto propio, sino simplemente porque forma parte de la currícula que está cursando.
- *Profesionalización:* Se tiene también aquél estudiante del idioma que encuentra en esta acción una posible oportunidad de progreso para su vida profesional. La posibilidad de obtener un mejor trabajo se ve acrecentada cuando alguien domina algún otro idioma además de su lengua materna. Tenemos así al idioma inglés en ventaja, en comparación con los demás idiomas, por ser considerado el idioma internacional de comunicación dentro del proceso globalizador en el cual México está incluido.
- *Pertenencia a una comunidad parlante:* Los miembros de cierta comunidad requieren y hablan el idioma para comunicarse entre ellos. De esta forma resulta necesario el idioma para poder sobrevivir en dicha comunidad.

- *Cultura*: Algunas personas eligen estudiar el idioma porque desean conocer más allá del idioma que practican; ellos quieren conocer todo acerca de otra cultura diferente a la propia (costumbres, aficiones, etc.).

- *Diversidad*: Se refiere a todos aquellos casos no incluidos en los anteriores, es decir, contempla el aspecto multifactorial del aprendizaje de un idioma. Como ejemplo de lo anterior se tiene que el individuo elige estudiar inglés por: diversión, saber que dice la canción de moda o simplemente porque a sus demás amigos les parece *cool*.

- *Inglés para propósitos específicos*: Esta categoría es por demás interesante, y sobre todo funcional, ya que se refiere a todas aquellas circunstancias en las que el uso del inglés le provee al individuo un apoyo en su labor cotidiana. Tal es el caso de un piloto aviador que requiere el conocimiento de determinado vocabulario para controlar su nave, o de aquél mesero que necesita dominar el idioma para comunicarse con clientes extranjeros.

Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

Se mencionaba anteriormente que existen diversos momentos en dónde el alumno se enfrenta con el idioma inglés; ya sea por currículum escolar, profesionalización, el hecho de que pertenezca a una comunidad parlante, por conocer acerca de la cultura de otro país, etc. El idioma inglés en el contexto escolar, tema principal de esta tesis, nos remite a contemplar las características que se ven presentes en el tipo de enseñanza que se imparte dentro de un centro de idiomas (Harmon Hall, Interlingua, Instituto Berlitz, etc.); así como el proceso de enseñanza aprendizaje que se aplica con aquellos alumnos que deben cursar la materia porque es parte curricular del centro de estudios al cuál acuden.

Pero ¿cuáles son las características que llevan a diferenciar un momento de otro? A continuación citaré algunas de las dificultades circundantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el nivel medio superior.

El estudiante

Martín y Solé (2001) dicen que aprender de manera significativa implica cumplir con ciertos requerimientos; a saber: que el alumno posea contenidos pertinentes, que los contenidos a adquirir sean potencialmente significativos, y que además el alumno tenga una actitud positiva para aprender de manera significativa; pues bien el aprendizaje de un idioma no es la excepción. Como ya se mencionaba anteriormente existen dos tipos de escuela dentro de la enseñanza del inglés, de modo que se tendrá un tipo de estudiante particular para cada centro de estudio. Al centro de idiomas acude un tipo especial de alumno (ver *Profesionalización*), donde de manera personal el aprendiz de idiomas acude a este centro para adquirir el idioma que le es de utilidad dentro de su labor cotidiana (personal, escolar, profesional, etc.). El alumno que paga el curso de inglés en un centro de idiomas vivencia las adecuadas condiciones de enseñanza-aprendizaje (horarios uniformes, practica constante, pequeños grupos, etc.), recomendadas; y, por ende, la óptima adquisición y manejo del idioma.

Acontece algo muy distinto con aquél estudiante que asiste a un centro de estudios, como lo es el caso de los CECyTs, en donde el alumno no experimenta los beneficios que promueve un centro de idiomas. Aunado a lo anterior existe una predisposición (actitud) hacia el idioma; misma que es inherente al hecho de que el alumno no eligió, por lo menos directamente, estudiar el idioma como materia (véase *Curriculum escolar* del apartado anterior).

Lo anterior abrirá una brecha, entre lo que Martín y Solé (2001) mencionaban, que sólo podrá ser sorteada de aplicar una metodología que incluya el manejo de situaciones y contenidos de corte actitudinal.

La capacidad de los grupos

Una dificultad más es el tamaño y distribución de los grupos dentro de las aulas. La distribución que se tiene de los alumnos dentro de los grupos, en las aulas de las vocacionales, supera la capacidad numérica recomendable. Harmer (1991) nos dice que dentro de una escuela que se digne de trabajar bajo un enfoque comunicativo (véase en el capítulo 2: *Métodos aplicados en la Enseñanza de idiomas*) debe trabajar con sus estudiantes dentro de pequeños grupos. De acuerdo con este autor trabajar de este modo favorece la interacción entre los estudiantes; así como se ve favorecida también la negociación de significados. La negociación de significados se ve presente a partir de la interacción alumno-alumno y alumno-maestro. La interacción, así como la negociación de significados, se verá obstaculizada en las aulas politécnicas como consecuencia de la cantidad tan elevada de alumnos contenidos en cada grupo.

Por otro lado hay autores que aportan una solución al respecto:

Los principios básicos de la enseñanza del Inglés son los mismos para grupos de catorce, cuarenta, cincuenta o más estudiantes.

(Davies y Pearse, 2000: 129)

Pero, a su vez, estos autores reconocen también que es más difícil conseguir buenos resultados en grupos muy amplios.

De acuerdo con Davies y Pearse (2000), y apoyando la propuesta de Harmer (1991), algunos elementos que se ven afectados a partir de la amplitud de los grupos son los siguientes:

Comunicación. Los alumnos no serán capaces de ver o escuchar adecuadamente al profesor ni éste podrá ver o escuchar adecuadamente a los alumnos.

Números. Cuando se trabaja con grupos muy grandes se generan problemas tales como: dificultades para conocer y aprender los nombres de los alumnos, los alumnos obtienen poca práctica individual, son muchos los pares o grupos que hay que monitorear y se imposibilita la retroalimentación individual así como se dificulta la supervisión del trabajo escrito.

Cooperación. Los grupos con grandes cantidades de alumnos pertenecen comúnmente a sistemas universitarios o bien a centros de estudios, como lo es el caso de una vocacional, donde el alumno estudia la materia por encontrarse ésta dentro de la currícula del centro. Lo cual significa que la mayor parte del tiempo el alumno no querrá estar en clase o cooperar con el profesor en la dinámica de clase que involucra a ambos.

La metodología de enseñanza empleada

Aunado al tipo de alumno y el tamaño de los grupos, una problema más es el uso de una metodología de enseñanza que poco promueva el desarrollo de habilidades comunicativas (ver marco curricular). El uso de una metodología de enseñanza que no vaya acorde con lo planteado (ver en anexos: *Programa Institucional de inglés*) desde un inicio de cursos —manejo de cuatro habilidades con enfoque comunicativo— producirá resultados distintos a los esperados. El estilo de enseñanza al cual se acerca, con ciertas reservas, la metodología aplicada en el escenario elegido es, quizás, el método conocido como *Gramática-*

Traducción. El método Gramática-Traducción se centraba en la mera revisión gramatical y traducción de textos, dejando de lado el enfoque comunicativo que toda lengua posee de manera implícita.

Referente al uso de métodos enteramente tradicionalistas, y con poco sentido comunicativo, Larsen (1996) señala que los alumnos aprenden quizás las reglas y estructuras gramaticales que se aplican dentro del idioma; pero al omitir el elemento comunicativo los inhabilita para saber en qué momento aplicarlos. Añade además que cuando nosotros comunicamos se hace un uso del lenguaje para cumplir con determinada función; ya sea la de discutir, persuadir o exponer simplemente las ideas propias; todo ello dentro de un contexto específico.

Otros

Por tratarse de la situación curricular en la que el alumno se enfrenta con el idioma, no porque él haya elegido aprender el idioma, sino por que tiene que cursar la materia; se le suele dar prioridad a otras asignaturas. Además de que los horarios poco uniformes no promueven una práctica constante.

Existe, por otro lado, una actitud negativa hacia el idioma, es decir, se ve presente una cierta predisposición en la mayoría de los grupos hacia el idioma por la experiencia previa que éstos tuvieron. Los orígenes de tal actitud podrían ser: la educación secundaria que recibieron, intentos fallidos al querer adquirir el idioma y otras tantas situaciones con las que nos enfrentamos día con día. Los exámenes estructurados, con omisión de un enfoque comunicativo, son también otra problemática observada.

Cabe mencionar que no se está aseverando que el uso de un *enfoque comunicativo* sea la mejor opción para enseñar el idioma inglés; ni tampoco se asume, en este trabajo de tesis, que la aplicación del método Gramática-Traducción está totalmente fuera de lugar. Como ya se mencionó actualmente se están desarrollando nuevas metodologías de enseñanza que promueven otro tipo de situaciones o habilidades. Lo anterior se da gracias a que tanto el objetivo; así

como lo práctica educativa que se de en la enseñanza de un idioma, diferirá de centro a centro, escuela a escuela; de tal suerte que no será extraño observar que en una escuela X se pondere sólo el aspecto oral, en detrimento de la gramática o del resto de las demás habilidades; o bien que en otro centro Y les sea imperante preparar al alumno para poder resolver una prueba de certificación del idioma que incluye aspectos gramaticales de contenido.

Lo que sí se asume, al interior de este trabajo, es la poca atención que hasta el momento se ha dado al análisis de la situación del aula en el NMS; a tal grado que no existe una coherencia y consistencia de lo que el "*Programa Institucional de Inglés*" señala (ver anexo) y la metodología de enseñanza que se aplica en los CECyTs.

Capítulo 2. Antecedentes: Métodos aplicados en la enseñanza de idiomas y un enfoque

La enseñanza de idiomas no es un tema nuevo en el ambiente escolar. El estudio de una lengua diferente a la materna se encontraba limitado, desde hace años, a la simple adquisición consciente, metódica y razonada de los elementos del lenguaje. En muchos de los casos se podía asumir que el profesor había cumplido su cometido cuando lograba hacer leer y traducir lenguas extranjeras por sus alumnos.

A través del tiempo los maestros de inglés han echado mano de diversas metodologías de enseñanza, una intención, al menos en lo latente, ha sido transmitir y desarrollar las cuatro habilidades requeridas para el aprendizaje de un nuevo idioma. Las hay desde las más simples, empleadas alrededor de los 50s, quizás un poco más atrás, hasta los métodos más sofisticados apoyados por las nuevas tecnologías y laboratorios multimedia de inglés.

A continuación se expondrán algunos de los *métodos* y un *enfoque*, que mayor aplicación ha tenido en la enseñanza de idiomas. Se describirá brevemente los principios y funcionalidad de cada método; el punto de inicio para tal cometido es, aquél que podría ser considerado como el abuelo de todos los métodos, el método *Lancasteriano*, hasta llegar a la sección de métodos alternativos (PPP; ARC model, etc.) y el análisis del *enfoque comunicativo*.

El análisis, del enfoque comunicativo, que se llevará acabo en la última sección del presente capítulo se hace con la intención de conciliar, de ser necesario, o bien establecer el vínculo o compatibilidad que se da entre el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo de contenidos factuales, procedimentales y actitudinales.

De tal suerte que, se podrá apreciar, el aporte que como Psicólogo Educativo puedo hacer a una institución con una tradición educativa de ya hace algunos años. Se debe reconocer, entonces, que dicha institución no está exenta de poder corregir su práctica educativa; claro está, de aceptar la apremiante necesidad de un cambio de paradigma en la forma de enseñar los contenidos.

El método Lancasteriano

Uno de los primeros métodos empleados en la enseñanza de idiomas fue el llamado método Lancasteriano. Dicho método causó furor en Europa, Estados Unidos y parte de América Latina; este sistema era identificado, también, como: “*método de enseñanza mutua*”. El método Lancasteriano se encontraba basado en la repetición, la memorización y el deletreo.

Era una especie de escuela del trabajo en la que se distribuía a los alumnos en grupos pequeños, dirigidos y preparados por un monitor que generalmente se escogía entre los más avanzados.

(Gómez, 1971: 48)

La dinámica de clase, de este método, consistía en ubicar a la clase en diferentes grupos; al frente de los cuales se encontraba un muchacho, usualmente el mayor, al cual se le identificaba como *monitor*. Este muchacho era auxiliado por el único maestro de manera regular. Otra característica, dentro del salón de clase, era la ausencia de libros de lectura. La clase se limitaba a la observación por parte de los muchachos de una lección colgada en la pared y repitiendo en coro la lección del día.

Esta escuela se encontraba sustentada en un sistema “*tipo industrial*” bajo un principio multiplicador o de cascada; en donde el maestro enseñaba a los monitores lo que debían hacer para que ellos, a su vez, transmitieran las mismas lecciones a los grupos que comandaban.

El método Gramática-Traducción

Standard English a standard way of writing the language, which is accepted (with some slight variations) all over the world as the ‘right way’ to spell, no matter what the English it represents sounds like

(Quirk, 1968: 87)

En la anterior cita Quirk (1968) hace referencia a la existencia de un inglés estándar, el cual contiene un modo específico de escritura del lenguaje mismo que será aceptado (bajo algunas salvedades) en todo el mundo como el modo correcto

de deletrearse, es decir, de ser escrito, sin importar a qué inglés suene o represente.

El método Gramática-Traducción fue el que predominantemente se practicaba desde inicios del siglo XIX, sobre todo en la enseñanza del latín y del griego. Incluso se siguió aplicando hasta fines de siglo. Davies y Pearse (2000) señalan que sorprende más aún el hecho de que se esté llevando a la práctica todavía en nuestros días.

La lengua, en el método Gramática-Traducción, es percibida como un sistema de reglas y de construcción de oraciones correctas. Se pondera a la escritura en detrimento de la propia comunicación. La mejor manera de aprender, de acuerdo con este método, es memorizando reglas gramaticales; a la vez que se trabaja con listas de vocabulario bilingües en la construcción reiterada de oraciones. La traducción es considerada como el mejor medio para aprender y practicar el idioma, sobre todo de la aplicación de reglas en la “transformación” de las oraciones extranjeras al propio idioma del alumno.

El rol del profesor es explicar las reglas gramaticales y el significado de las palabras en la lengua materna de los aprendices, organiza también la práctica y corrige los errores de los alumnos. A su vez el rol del alumno es poner total atención a la explicación y correcciones del profesor, memorizar las reglas y listas de vocabulario.

(Davies y Pearse, 2000: 188)

Una de las desventajas, al trabajar con el método Gramática-Traducción, es el papel tan pasivo que se le concedía al alumno, además que el interés se centraba, principalmente, en una serie de actividades de memorización y atención a desarrollar; restando así responsabilidad al alumno.

El método Directo

El método Directo es desarrollado a finales del siglo XIX como una revuelta en contra del método gramática-traducción, el principio de este método estaba basado en las nuevas ciencias que surgieron con el siglo XIX como lo fueron la

Lingüística y la Psicología. Al trabajar con el método directo los idiomas son vistos como sistemas de comunicación primordialmente orales, en los cuales las palabras son usadas dentro de oraciones y éstas, a su vez, como parte de un discurso elaborado.

Se considera un mejor aprendizaje de idiomas mediante la vía natural, escuchando oraciones dentro de un contexto.

(Davies y Pearse, 2000: 189)

El método directo posee cinco características propias que lo distinguen de todos los demás métodos. La primera de ellas es la omisión total que se hace, en clase, de la lengua materna de los alumnos. La segunda es la completa ausencia de traducción y de explicaciones gramaticales. La tercera consiste en la mímica que el instructor debe emplear en clase. La cuarta la constituyen los métodos auxiliares de que hace uso el profesor para la enseñanza del idioma. Los recursos de los cuales echa mano el profesor de idiomas van desde la tiza, el pizarrón, los objetos al alcance del docente y los que él mismo prepara. Del mismo modo se puede hacer uso de la grabadora, las proyecciones y el laboratorio electrónico.

Es cierto que la lingüística y la pedagogía, en nuestros días, han hecho variar el concepto metodológico de la enseñanza de las lenguas modernas, pero la relación que existe entre la palabra y el objeto ha sido siempre una de las bases del desarrollo del lenguaje. Así mismo, la relación entre la palabra (sonido articulado) y la imagen del objeto produjo el pensamiento abstracto e hizo posible la asociación de ideas.

Bajo estos principios científicos fue que los autores del método directo fundamentaron sus principales procedimientos pedagógicos para la enseñanza de las lenguas modernas. De este modo, Berlitz estableció lo que él definía como la enseñanza de lo concreto por lecciones de objetos y enseñanza de lo abstracto por la asociación de ideas.

Este método de enseñanza se ha basado, sin lugar a dudas, en el hecho de que tanto la onomatopeya como el trabajo humano —mediante la imitación, la repetición y la corrección— hicieron posible el desenvolvimiento del lenguaje articulado. Tal proceso determinó, igualmente, que el hombre adquiriese

conciencia de sí mismo, de sus relaciones sociales y de las relaciones existentes entre él y el medio. Lo anterior tiene mucho que ver con la propuesta constructivista en donde, parafraseando a Antunes (2002), la práctica educativa del aprendizaje de contenidos —la formación de conceptos, así como el desarrollo de habilidades y la valoración de las tareas relevantes— pueden favorecer la interacción del alumno en la sociedad donde vive y donde necesita aprender a convivir.

De acuerdo con lo anterior resulta inadecuado que la enseñanza que se le imparte al alumno de bachillerato se limite al aprendizaje memorístico de listas interminables de vocabulario y verbos — concediendo así un mayor pruebas demasiado estructuradas y con poco sentido comunicativo—, dejando de lado el aprendizaje significativo del idioma. Como consecuencia se producirá el pronto olvido en aquél estudiante que dejará de practicar el idioma por no haber aprendido de manera significativa (ver capítulo 4).

Si la intención del profesor de inglés se redujera al simple acto de fungir como una especie de instructor; intervenir sólo para efectuar pequeñas correcciones sintácticas y proporcionar algunas actividades para ejercitar y mejorar la capacidad de los alumnos en la búsqueda de “palabrería” sin un sentido útil; el quehacer educativo sería, a mi parecer, un trabajo muy frío y banal.

It is also evident that the value of the various words and constructions is understood much more easily by means of practical and striking examples of object lessons than by the abstract rules of theoretical grammar. *

(Berlitz, citado por Gómez 1971: 58)

Debido a lo anterior, en muchos centros de idiomas ampliamente reconocidos (Quick Learning, Harmon Hall, Interlingua, etc.) se introduce el muy bien estructurado *eslogan* de “aprender primero a hablarlo”.

* Es un tanto evidente que el valor que una serie de palabras y construcciones pudieran tener es mucho mejor entendido por su significado práctico o por ejemplos funcionales en clases con objetos que por la enseñanza teórica gramatical de reglas abstractas. (Traducción personal)

Una de las ventajas de estos afamados es la forma en que se adquiere el idioma, aparentemente, de manera natural. Situación que se acerca a la forma como adquirimos nuestra lengua materna; primero hablándola para después corregir cuestiones como son: la sintaxis, ortografía, gramática y demás elementos.

Uno de los inconvenientes de este método, dicen Richards y Rodgers (1998), es su difícil aplicación en la educación pública. Pues de aplicarse los principios propuestos por Berlitz —profesores hablantes nativos, alumnos con una motivación alta, etc. — el éxito que en nuestras escuelas hay distaría mucho de la realidad actual.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua fue desarrollada en 1920 y aplicada en los años 30 por aquellos lingüistas que no estaban muy de acuerdo con lo que proponía el método directo. Este enfoque continuó confeccionándose después de los 70 y, al igual que su predecesor, estaba en contra con lo estipulado por el método gramática-traducción. Al principio procuró dar solución a los puntos débiles del método directo pero posteriormente se basó en principios que sustentaba que un idioma puede ser entendido y aprendido en el contexto o con el uso real de situaciones auténticas (Davies y Pearse, 2000).

La enseñanza comunicativa de la lengua toma del método directo la idea de presentar y practicar mediante el uso de objetos e imágenes, para después proceder a la aplicación de dichos elementos en contextos reales y situaciones coherentes. Como en el método directo la práctica oral es primordialmente enfatizada, sólo que a diferencia de este método la enseñanza comunicativa de la lengua considera importante retomar el valor de la lectura y escritura.

El método Audiolingual

El método Audiolingual creció indirectamente de un programa desarrollado por lingüistas americanos y por psicólogos de la Armada Estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial, aunque realmente su máximo crecimiento fue cuando el *conductismo* cobró vital importancia a final de los años 50. La propuesta de éste método, a diferencia de la enseñanza comunicativa de la lengua, son las dos guías que el método lleva a cabo: dialogo-repetición-memorización y la sustitución de ejercicios. Los diálogos son poco más que vehículos para practicar la pronunciación con modelos de una nueva estructura contextualizada. Los ejercicios de sustitución hacen referencia a la manipulación de estructuras, trabajo muy intenso por cierto.

De acuerdo con Davies y Pearse (2000) la correcta producción de los aprendices debe ser reforzada en todo momento y la incorrecta producción instantánea y firmemente corregida. No resulta difícil observar el uso de tal práctica en las aulas politécnicas, no se sugiere que lo anterior no se aplique, la propuesta que se hace —desde mi experiencia profesional— es promover la pertinente corrección de manera más sutil y sin evidenciar a la persona; sino el hecho (error).

Métodos y enfoques alternativos

Este apartado trata de aquellos métodos alternativos que surgieron como respuesta a la búsqueda del método ideal. Todos ellos surgieron entre los años 60 y 80 aproximadamente, algunos otros (enfoque natural, enfoque PPP, el rol del curriculum de sílabas), surgieron un poco después. El cuadro A permitirá observar cómo estos métodos que poseen cierta influencia de sus predecesores, aunque sólo se han aplicado de manera superficial, se puede decir que son producto de la búsqueda del método perfecto.

<i>Método</i>	<i>Autor(es)</i>	<i>Principio</i>	<i>Resultados</i>
Respuesta física total	James Asher	Desarrollar la comprensión auditiva antes de la producción.	Asocia el idioma con la acción. Reduce notablemente el estrés implícito en el aprendizaje de idiomas. Conecta al idioma directamente con la acción. Logra que los estudiantes hagan lo que el maestro quiere que hagan.
La vía silenciosa	Caleb Gattegno	Se puede llegar a dar un mayor aprendizaje a partir del descubrimiento individual en contraste a la simple imitación y repetición.	El maestro permanece en silencio la mayor parte del tiempo proporcionando ejercicios aislados para que posteriormente los estudiantes elaboren ejemplos similares.
Sugestopedia	Georgi Lozanov	La memorización de textos. “Aparentemente basa sus pretensiones de aprendizaje en el dominio por parte del alumno de listas muy largas de parejas de palabras” (Richards y Rodgers, 1998, p. 143).	Pretende conseguir una competencia de conversación avanzada en poco tiempo.
Enfoque natural	Stephen Krashen Tracy Terrell	Planteamiento de una “fase silenciosa” en espera de la producción oral, enfatizando la necesidad de relajar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje.	Producción oral espontánea.
Enfoque PPP (Presentación Práctica Producción)		Presentación: de la lección, basada en una situación real comunicativa. Práctica: mecánica, usualmente, guiada por el profesor. Producción: se crea una situación en la cual el alumno trabaje de manera independiente	Fácil de aplicar. Funcional para profesores con poca experiencia. Promueve la comunicación e interacción entre los alumnos.
Rol del curriculum de sílabas		Secuencia lógica en la distribución de los contenidos dentro de un programa curricular. Ofrece actividades de acuerdo al nivel que se trate.	Ejercicios prácticos adecuadas al nivel Extenso manejo de libros y materiales.

Cuadro A. Métodos y enfoques alternativos

Enfoque Comunicativo: principios básicos del enfoque comunicativo

Algunos teóricos postulan que el fin esencial de toda lengua implica poder transferir y recibir un cúmulo de información necesaria para subsistir dentro de un contexto determinado.

Abrir amplias perspectivas para el aprendizaje de la lengua extranjera y que permita al alumno aprender y establecer comunicación desde el principio de las clases, significa el enfoque comunicativo.

(Martínez, 2002: 23)

Tal concepción centra la atención de elementos a considerar para cada sesión preestablecida para la enseñanza de un nuevo idioma. La intención, tal y como Martínez (2002) dice, es que desde un inicio de las sesiones el alumno poco a poco comience a conocer, para posteriormente aprender, aquellos elementos que le proporcionarán una herramienta útil de comunicación.

Imagine la siguiente situación: un estudiante de bachillerato tiene la necesidad de visitar un país en el cual se habla un idioma diferente al suyo; el simple hecho de arribar al aeropuerto le demandará el conocimiento y manejo de ciertos conocimientos indispensables para solicitar un servicio de traslado, además de la imperiosa necesidad de ingerir alimento; la película llamada *La terminal* (título con el que se proyectó en las salas de cine en México) muestra fehacientemente lo anterior. De tal suerte que de permanecer la enseñanza de idiomas, en las escuelas de politécnico, en el estado en el cual se encuentran en este momento estarán limitando la formación de su alumnado.

A partir de la información obtenida es que se proponen los siguientes principios básicos: de la enseñanza: expectativas y rol del docente; y del aprendizaje: rol del alumno.

De la enseñanza: expectativas y rol del docente. El fin principal de los maestros que hacen uso del enfoque es preparar estudiantes competentes comunicativamente hablando. Esta competencia comunicativa implica que el alumno sea capaz de usar un lenguaje específico para cada contexto social en el cual se ha de desenvolver (Larsen, 1996). El papel que se le concede al docente,

de acuerdo con los principios de este enfoque, es el de un facilitador del aprendizaje. El docente lleva a efecto diversas labores dentro del salón de clases; de tal suerte que, toma el papel, en todo momento, de guía de las actividades en el aula. Marchesi y Martí (1999) dicen que el profesor será constante regulador de las actividades de enseñanza-aprendizaje; asimismo, participará en la búsqueda consecutiva del desarrollo y evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El profesor es el iniciador de las actividades; aunque no siempre actúa por sí mismo con los estudiantes, algunas veces es sólo co-comunicador, las más de las veces se encargará de promover situaciones de comunicación entre el propio grupo.

Se asume que, en la práctica diaria, el énfasis puesto en la enseñanza de los contenidos procedimentales va en consonancia total con lo que el enfoque comunicativo postula. Es decir, mediante la exposición y demostración del procedimiento, por parte del profesor, y la posterior puesta en práctica, por parte del alumno, se obtienen mejores resultados; a diferencia de la simple memorización de los pasos a seguir o de la “receta clásica”.

Los estudiantes aprenden a comunicar comunicando.

(Larsen, 1996: 36)

El aprendizaje de procedimientos se ha de dar también por la repetición constante del alumno, en un primer momento, supervisada por el profesor para que después el alumno pueda efectuarla de manera más automatizada. El profesor, guía de las actividades, establecerá situaciones en las cuales se promueva la comunicación en todo momento.

Del aprendizaje: rol del alumno. El gran reto es que los estudiantes interactúen unos con otros ya sea en pares, triadas, pequeños grupos y el grupo en su totalidad. Promoviendo la interacción entre los estudiantes, se verá favorecida la negociación de significados que se da en la díada alumno-alumno y alumno-maestro. A este respecto Zabala (1998) dice que se producirá un aprendizaje significativo cuando en el individuo se presenta la oportunidad de actualizar sus esquemas de conocimiento; ya sea contrastándolos con un nuevo conocimiento, o

bien identificando similitudes y discrepancias entre lo que ya sabía y el nuevo conocimiento. El proceso que en su mente se lleva a cabo es detonador de una integración que este hace de los nuevos esquemas a los esquemas poseídos (*Integración Obliterativa*).

Marchesi y Martí (1999) denotan un acercamiento más entre el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo de los contenidos —conceptuales, procedimentales y actitudinales— al demostrar que en ambos las actividades de enseñanza se encuentran centradas en el alumno.

Por su lado Harmer (1991) aseveraba que en aquella escuela que trabaje bajo un enfoque comunicativo la interacción entre los estudiantes, así como la negociación de significados que se da en la interacción alumno-alumno y alumno-maestro, se verá plenamente favorecida.

Larsen (1996) nos dice que en el enfoque comunicativo casi todo lo que se hace es efectuado con una intención comunicativa. Los estudiantes hacen uso del lenguaje como un reto a través de actividades comunicativas como son: los juegos, sociodramas y situaciones problema que deben ser resueltas. Lo mismo sucede con la enseñanza y evaluación de los contenidos actitudinales donde Marchesi y Martí (1999) señalan que la evaluación de las actitudes se efectuará con análisis de casos prácticos o bien situaciones de reflexión.

Una de las características básicas de los estudiantes que aprenden bajo el enfoque comunicativo es que se sienten más motivados hacia el estudio de una lengua extranjera desde el momento en que ellos perciben que están aprendiendo algo útil con el idioma que están estudiando.

Todo lo anterior posee gran relación con lo que se menciona en el siguiente capítulo respecto de las *condiciones para construir significados* donde, de acuerdo con la *Teoría de la Asimilación*, para que en el alumno se vea presente un aprendizaje significativo éste debe tener la predisposición para aprender de modo significativo. Esto es:

...que haya decidido de forma consciente y deliberada establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya posee.

(Novak citado por Martín y Solé, 2001: 93)

Como se logra apreciar, las metodologías de enseñanza guardan cierta distancia una de otra, cada una con una intención y visión diferente; el enfoque que aquí se presenta no es la excepción —con su “aprender a comunicarse desde el primer momento”—, pues aporta vastos elementos de apoyo. Tales elementos, correspondientes a una muy particular visión (enfoque), por sí mismos podrían resolver muchos de los problemas comunicativos que tiene el alumno de bachillerato; enseñar los contenidos de manera significativa resolvería otros tantos más. El principal problema radica en la poca familiaridad que hay de tales conocimientos por parte del docente, es por ello que se elaboró un programa de intervención que resolvió, por lo menos, parte de dicha problemática.

En el siguiente capítulo se expondrán los diferentes materiales de apoyo (didácticos) que se conocen hasta este momento, cualquier material que se conozca corresponde por lo menos a una de las categorías que aquí se presentan.

Capítulo 3. Materiales didácticos.

Antecedentes: características, clasificación, descripción y criterios para la selección de los medios didácticos

Se conocen y manejan diferentes definiciones en torno a los medios didácticos, algunas de ellas son las siguientes:

Un medio educativo no es meramente un material o instrumento, sino una organización de recursos que media la expresión de acción entre maestro y alumno.

(González, 1986: 40)

Un recurso instruccional que representa todos los aspectos de la mediación de la instrucción a través del empleo de eventos reproducibles; incluye los materiales, los instrumentos que llevan esos materiales a los alumnos y las técnicas o método empleados.

(Allen citado por González, 1986: 42)

Un medio es un objeto, un recurso instruccional que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje.

(González, 1986: 46)

Se reconoce que uno de los elementos básicos para aprender de manera significativa es encontrar la funcionalidad de lo que se está aprendiendo en clase, es decir, que aquello que se adquiere (aprende) en el aula comprenda, sea parte y aporte una referencia real de lo que se ha de vivir en situaciones reales. Una desventaja, en mi experiencia, que vive el alumno de bachillerato es precisamente la dificultad de experimentar una situación comunicativa real. Si bien es cierto que, en la actualidad, la brecha para acceder a los diferentes foros de discusión —donde el idioma inglés se emplea como medio principal de comunicación— ya no es lo abismal que solía ser; es muy cierto también que la gente que consulta tales medios (vía internet: foros de discusión, salones de chat, etc.) posee un dominio del idioma al cual el alumno de bachillerato, desgraciadamente, no ha llegado aún (salvo contadas excepciones: alumnos que acuden a un centro de idiomas,

quienes estudiaron la educación básica en escuelas bilingües, etc.). Es por ello que coincide con lo que González (1986) aporta, puesto que, el material didáctico será el puente que cierre la, ahora salvable, distancia que hay entre el alumno y una experiencia comunicativa real o como dijera Mauri (1998) el aprendizaje escolar conlleva a la adquisición de conocimientos relevantes de una cultura. En dado caso el material didáctico provee de los elementos necesarios para contextualizar aquella situación “cultural” que no es la propia. Por consiguiente, el conocimiento que el docente posea —del manejo del material didáctico— marcará la diferencia con respecto a la ambientación de prácticas comunicativas necesarias en el aula.

Características de los medios didácticos

Para comprender mejor lo que son los medios didácticos es conveniente tener conocimiento de las propiedades que éstos presentan. Nervi (1985) enumera una serie de características que deben reunir los medios didácticos en la práctica docente:

- Deben adecuarse a los intereses de los alumnos a los cuales están destinados.
- Su presentación debe ser todo lo simple, clara y accesible que demanda la capacidad de comprensión e interpretación del alumno, evitando para ello los símbolos abstractos o las deformaciones artificiosas.
- Deben ser lo suficientemente atractivas en lo tocante a ritmo de la composición plástica, armonía de forma, fondo y color, etc., buscando que el alumno centre su atención en ellas.
- Deben ser manuales, sencillas y prácticas en su uso.
- El material con que se elaboren debe ser de la mejor calidad en lo tocante a resistencia e higiene.

A partir de todo lo anterior es que se propone que: material didáctico será todo aquello que sirva como instrumento auxiliar para motivar, agilizar, reforzar y hacer vivencial el conocimiento. De tal modo que se puede considerar como material

didáctico desde la utilización del propio cuerpo hasta la maquinaria más sofisticada, computacionalmente hablando, en la enseñanza de los contenidos.

Luego entonces, ¿a qué se debe el fracaso que muchos profesores tienen al tratar de apoyarse en tan vastos materiales y recursos didácticos que hay?

Como se mencionaba anteriormente, el mal manejo del material didáctico dentro del aula logra que se vuelva ineficaz su propia utilización, pues la lámina más bonita o coloreada puede dejarnos una experiencia menos gratificante que la simple manipulación de las posesiones del propio alumno (ver *objetos imaginarios y reales*).

Clasificación de los medios didácticos

Castañeda (1986) dice que es difícil establecer una taxonomía para todos los medios que compile los criterios adecuados para clasificarlos, debido a que la inter-relación entre variables técnicas e instruccionales es muy compleja para poder abarcarla como una taxonomía. Sin embargo, hay autores como Nervi (1985), que propone una clasificación más detallada. Nervi considera que los medios didácticos se pueden clasificar en auditivos y visuales, y éstos, a su vez, admiten una subclasificación de acuerdo con su naturaleza (ver cuadro B).

Auditivos	Discos, cassettes, amplificadores de sonido, radiorreceptores, etc.
Visuales físicos	Objetos reales, modelos plásticos, globos terráqueos, pizarrón, pizarra magnética, etc.
Gráficos	Láminas, ilustraciones, mapas, cuadros, rotafolio, libro gigante, (hora del cuento), etc.
Proyectables	Filmes didácticos, documentales y recreativos, diapositivas; filminas didácticas; fotografías, etc.
Materiales impresos	Impresiones en tipografía, boletines, recortes de diarios y revistas, serigrafía, etc.
Materiales mixtos	Televisión educativa (didáctica, documental, recreativa), sincronizaciones de cintas y discos con diapositivas, como filminas, etc.

Cuadro B. Medios didácticos.

Todos los materiales anteriormente descritos deberían ser utilizados en la enseñanza del idioma inglés —y en otras asignaturas también— para poder llevar al alumno a ese acercamiento, del cual se hablaba anteriormente, con situaciones comunicativas que no corresponden al propio contexto del alumno (uso y funcionalidad del aprendizaje de un idioma). Desgraciadamente, el uso que se hace de estos materiales es tal que se llega a limitar al simple uso del libro de trabajo que lleva cada CECyT.

Descripción de algunos medios didácticos

Nérici reporta (1973) que la utilización de material didáctico debe adecuarse a exigencias o intenciones planteadas de antemano, por lo que precisa que se hace necesario conocer y estudiar algunos de los medios didácticos. Este mismo autor propone diecisiete recursos auxiliares (ver cuadro C) en la enseñanza. Para efectos de esta investigación sólo se mencionarán aquellos medios que tengan un uso práctico en la enseñanza del idioma inglés.

Medios didácticos	Descripción
<i>Historias en imágenes</i>	Son un óptimo vehículo de la comunicación y una excelente forma de estimular una serie de actividades escolares, especialmente la lectura, la redacción, el discernimiento y la creatividad
<i>Hilos didácticos</i>	Son hilos que se tienen sobre el pizarrón de los cuales se suspenden cartulinas escritas e ilustradas, expresamente separadas por el profesor, en función del tema y de su secuencia de estudio. Son una especie de álbum seriado, con hojas movibles que se van colgando de los hilos en secuencia lógica y a medida que una clase se va desarrollando.
<i>Mural didáctico</i>	Es un recurso empleado para poner en evidencia un hecho o fenómeno, de manera sugestiva, por medio de un cuadro relativamente grande, que se cuelga en la pared o sobre el pizarrón. Puede presentarse para suministrar información o funcionar como un centro de interés, para transmitir un mensaje mediante ilustraciones, gráficos y textos breves y expresivos
<i>Colores</i>	Son excelentes auxiliares de los recursos audiovisuales, facilitan tanto la aprehensión de formas, contenidos en el proceso de aprendizaje o de la transmisión de mensajes. El color de un ambiente puede predisponer a un trabajo o indisponer hacia él.
<i>Proyecciones</i>	Representan un inestable recurso de enseñanza, ya que pueden adoptar, con su peculiar dinamismo, la realidad distante o de difícil aprehensión, y hacerla presente en la sala de clase de manera interesante y sugestiva.
<i>Discos y Grabadores</i>	La enseñanza de las lenguas nacionales o extranjeras se hace más eficiente e intuitiva a través de discos y grabadores. El alumno podrá tener la lección y la pronunciación a su alcance, pudiendo oírlas cuantas veces sea necesario.
<i>Video</i>	Se presta para la reproducción de una clase, su aplicación realizarse con fines de repetición, teniendo en vista una serie de actividades didácticas; sobre todo las de recuperación

Cuadro C. Medios didácticos

Criterios para la selección de los medios didácticos

Mallas (1977) dice que se pretende convertir a los medios didácticos en aliados para desarrollar una acción formativa, sin que la mediación audiovisual signifique ni un vacío, ni un distanciamiento entre el educador y educandos.

Avolio (1976), por su parte, considera que los medios tienen una íntima relación con las actividades, ya que el docente determina para cada objetivo las actividades más adecuadas y luego selecciona para cada una de ellas el medio más eficiente.

Este autor menciona que para seleccionar los medios se deben tomar en cuenta: las características de los alumnos (conocimientos y experiencias previas, así como su ritmo de aprendizaje), los objetivos (medios adecuados a los objetivos lograr), utilidad (recursos accesibles), la precisión del material (manejo de información exacta) y la economía (el más económico en función de los criterios).

Respecto a los criterios que se deben considerar para elegir los medios didácticos Coppen (1982), propone que los medios que se elijan para llevar a la práctica los propósitos planteados dependerán del tipo de respuestas abiertas que se quieran conseguir. También menciona que la mayoría de los medios han sido empleados y sometidos a prueba y parece que se obtiene un rendimiento óptimo haciendo que un medio sirva de apoyo a otro; la tarea del profesor consistirá, entonces, en seleccionar el material más adecuado y disponer su presentación. Se debe buscar en ello que los alumnos respondan de la manera más adecuada, conforme a la finalidad que se persigue.

Debe también tomarse en cuenta lo que señala González (1986), quien considera que la selección y uso de los medios de enseñanza en el proceso docente está dada indisolublemente. Menciona él que en la selección se guarda una relación con los demás componentes del proceso docente, mismos que influyen en la determinación de los medios de enseñanza y las condiciones de la organización escolar. Razón por la cual resulta muy difícil en la práctica separar la selección del método de enseñanza y la del medio, ya que ambos forman una unidad dialéctica y están estrechamente relacionados. Es por ello que en la praxis los dos se seleccionan sobre la base de las realidades objetivas.

De acuerdo a las consideraciones propuestas por Nervi (1985) es imprescindible que el profesor esté informado del uso adecuado que se les debe dar a los materiales didácticos.

Se está de acuerdo con lo anterior, pues al trabajar así se podrán disminuir la presencia de cuestiones inconvenientes que pudieran perjudicar el proceso de enseñanza aprendizaje (aplicable también al idioma inglés).

Los materiales didácticos en la enseñanza del idioma inglés

Los objetivos, el contenido, las actividades de aprendizaje, así como los roles de alumno y profesor condicionan directamente la función de los materiales dentro de la enseñanza de un centro de idiomas. Los materiales didácticos o de enseñanza, a su vez, especifican aun más los contenidos y al mismo tiempo definen o sugieren la intensidad en el tratamiento de los elementos del mismo; distribuyen, también, la cantidad de tiempo, de atención y de detalle que requieren las tareas de enseñanza. Los materiales de enseñanza también definen o implican los objetivos de aprendizaje diarios que en conjunto constituyen los objetivos del programa.

Los materiales didácticos, nos dicen Richards y Rodgers (1998), que se diseñan a partir de la suposición de que el profesor inicia y comprueba el aprendizaje, tienen distintos requisitos, en sí mismos, de los que se diseñan para el aprendizaje autónomo del alumno o para el aprendizaje orientado por tutores.

Algunos métodos requieren el uso de materiales concretos y elementos reales, como veremos más adelante, otros incluyen materiales de fácil empleo, es decir, aquellos que se pueden utilizar incluso por profesores que tengan una pobre formación y un dominio limitado de la lengua. Otros materiales requieren profesores con una formación especial y una competencia de la lengua cercana a la de un nativo del idioma. Unos más pretenden sustituir al profesor de tal manera que el aprendizaje pueda realizarse de manera independiente.

El papel de los materiales dentro de un método o sistema de enseñanza refleja las decisiones que conciernen al objetivo principal de los materiales (presentar

contenidos, practicar contenido, facilitar la comunicación entre alumnos o facilitar que los alumnos practiquen el contenido sin ayuda del profesor), la forma de los materiales (libros de texto, medios audiovisuales y/o software educativo), la relación de los materiales con otras fuentes de información y las habilidades del profesor.

Richards y Rodgers (1998) especifican el papel de los materiales de enseñanza en una metodología funcional comunicativa como sigue a continuación:

- Los materiales se centrarán en las habilidades comunicativas de interpretación, expresión y negociación.
- Los materiales se centrarán más en intercambios de información comprensibles, relevantes e interesantes que en la presentación de la forma gramatical.
- Los materiales incluirán diferentes tipos de textos y de medios, que los alumnos pueden usar para desarrollar su competencia a través de distintas actividades y tareas.

Zabala (1998) nos dice que la asimilación significativa del nuevo conocimiento se da a partir de la oportunidad que tiene el individuo de actualizar sus esquemas de conocimiento. Dicho proceso se genera al contrastar los conocimientos previos con el nuevo conocimiento, o bien identificando similitudes y discrepancias entre lo que ya sabía y el nuevo conocimiento. De tal forma que los procesos de interpretación, expresión y negociación, que se den en los constantes intercambios de información, favorecerán la comprensión del idioma que la simple presentación de la forma gramatical.

El pizarrón. El pizarrón es la pieza más empleada, así como la más básica dentro del equipo de un salón de clases. Davies (2000) recomienda que la escritura sea clara y que el uso que se dé a la pizarra sea de manera organizada. La clara escritura en el pizarrón, nos dice el autor, así como la organización de los contenidos deben ser buenos hábitos a desarrollar por parte del profesor. A

continuación citaré algunos elementos que de acuerdo con Davies (2000) se deben contemplar en el uso de la pizarra:

- ✓ Escribir las cosas que se quieran puntualizar de manera organizada y situadas en un lado específico.
- ✓ Borrar los elementos que ya no se vayan a contemplar antes de escribir algo importante.
- ✓ Escribir ejercicios y otros elementos que se desee que los estudiantes copien en un espacio limpio y sin que haya nada que interfiera con el concepto o que simplemente distraiga.

Durante cada sesión también se recomienda echar un vistazo constantemente a la pizarra para observar que se conserven las anteriores condiciones y darse cuenta de lo que ha de ser borrado, así como detectar en qué momento se debe borrar completamente el contenido que esté plasmado en el pizarrón.

Las figuras 1 y 2 muestran dos pizarras dejadas para ver más claramente lo que en las recomendaciones se suscribe.

Thursday, March 1st	
rice	
diamonds	Name:
sheep	
	1. Whererice.....?
grown	It in the south.
mined	2. Wherediamonds
reared	They in the north
	3. Wheresheep
 in the west

Figura 1

Thursday, March 1st	
Made in Japan/manufactured by	
1. Whererice.....?	
..... is/areed/n (Passive Voi It in the south.	
rice	north 2. Wherediamonds
grown	reared wes+ They in the north
sheep.....	south 3. Wheresheep
diamonds	mined (coal,iro in
west	Don't forget your name at the top!

Figura 2

En la figura 1 se puede apreciar que resulta más sencillo leer y manejar la información de darle una acomodación, orden y claridad al texto en la pizarra; situación que no acontece en la figura 2, en donde resulta de difícil manejo la información plasmada.

Otra actividad esencial es la de emplear al pizarrón como lienzo para algún dibujo que omita la traducción literal que se haga del idioma. Observe que fácil resulta introducir estructuras y vocabulario diverso (fig. 3).

Figura 3



Los dibujos que arriba se presentan se pueden elaborar de manera muy sencilla ya que consisten solamente en un par de óvalos y líneas que demarcan los rostros así como el uso de líneas rectas y leves trazos. De aplicar la técnica antes citada no será necesario ser un gran artista para aprovechar de esta forma el pizarrón. Los dibujos pueden ser usados para una serie de actividades y propósitos; incluyendo trabajar con vocabulario y guiar una composición.

Diseño y uso de materiales visuales preparados. Hay profesores, destaca Davies (2000), que no se sienten muy confiados al dibujar en la pizarra. Para ellos convendría más hacer uso de elementos visuales previamente preparados y seleccionados, mismos que vayan acorde con los contenidos de la sesión que han de impartir.

Existen dos elementos identificados como *Cue cards* y *Wall charts* (Cartas de pistas y cartel o póster). No será necesario acudir a un centro especializado en donde se elabore y venda material didáctico, ya que estos elementos pueden ser elaborados por los propios profesores..

A continuación se mostrará un ejemplo de tan útiles elementos.

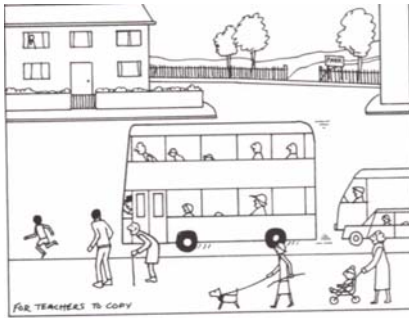


Figura 4. Wall chart

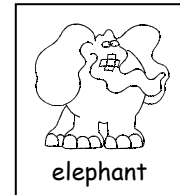
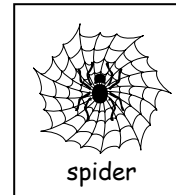
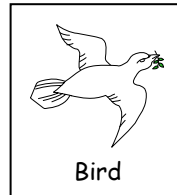


Figura 5. Cue cards

Los carteles (fig. 4). pueden consistir en escenas, o bien en dibujos, que muestren una serie de acciones y con las cuales se pueda crear una historia —de manera oral y/o escrita— que de cuenta del propio interés del alumno. Pueden ser empleados para ejercitar o trabajar con nuevos temas, a manera de introducción o ambientación.

Las cartas de pistas, o puntos, así como los carteles pueden ser manufacturados por medio de recortes de revistas o fotografías (fig. 5). Las cartas de pistas son tarjetas que contienen dibujos de menor tamaño en comparación con los carteles. También se pueden emplear para ejercitar o trabajar con nuevos temas, introducir vocabulario y para trabajos en pareja y de grupo.

Objetos imaginarios y reales. La forma en que cada profesor explota los objetos reales ayuda a ejemplificar (mostrar) cómo cambia una palabra de la lengua materna del alumno al idioma que se está aprendiendo. La restricción que suele darse hacia tan funcional práctica, se debe a la manera tan monótona en que se ha venido aplicando. Los elementos de realidad (*realia*) no deberían estar restringidos al uso de plumas y libros, sillas, y demás mobiliario. Ésta técnica se aplica con el fin de inducir al alumno hacia el manejo del idioma, la forma en que cada profesor explote el uso de ejercicios de realidad marcará la diferencia entre una clase monótona y tediosa o una gran oportunidad para aprender y ejercitar.

Las posesiones de los alumnos podrían generar una sesión aún más interesante y vivencial, ya que éstas pueden ser utilizadas en todo momento, siempre y cuando sean aplicables al tema que se desarrolla.

El uso de elementos de realidad, además de aplicarse en la introducción de nuevos temas y vocabulario, se emplea para la revisión de algún tema visto, contar y recrear historias, etc. La mímica y gesticulación (hacer gestos) puede ser muy útil y graciosa; a la vez que promueve en el alumno la recreación de objetos y acciones así como la abstracción de situaciones.

Audio-cassettes. Los audio-cassettes pueden proveer fuentes auténticas y reales para trabajar en el salón de clases, el trabajo y la explotación de este elemento se lleva a cabo —por lo general— con la guía de un libro. Así mismo existen otras fuentes que pueden aportar un beneficio aún más gratificante para el alumno —las canciones por ejemplo—, ya que a los alumnos les gusta mucho elaborar ejercicios con el uso de canciones. Las letras de canciones pueden ser aplicadas de diferentes y muy interesantes formas, sin descuidar lo útiles que éstas pueden llegar a ser por el rico contenido que tienen (vocabulario, conjunciones, estructuras gramaticales, etc.). Algunas técnicas aportadas por Davies (2000) para el manejo de canciones son las siguientes:

✓ *Ordenar frases.* Se escriben las frases de la canción a escuchar, seguidas de una línea para que los estudiantes coloquen el número consecutivo de cada frase para ordenar la canción. La idea es examinar la forma en que ellos van ligando ideas u oraciones. Al final se escucha la canción para comparar los resultados.

✓ *Letra revuelta.* Se toman varias copias de la letra de la canción para ser recortadas previamente, luego se divide al grupo en pares o equipos más grandes. Los estudiantes deberán ordenar la canción en el menor tiempo posible. Al final se escucha la canción dos o tres veces para comparar los resultados y los alumnos hagan los cambios que sean necesarios.

✓ *Canciones incompletas.* Se emplea esta técnica cuando se quiere enfatizar determinado vocabulario. La canción deberá contener espacios en blanco en donde hará falta aquella frase, palabra, preposición, conjunción o elemento que se quiera destacar. Se obtienen varias copias de la canción, suficientes para todo el grupo, y se puede trabajar en parejas o de manera individual tratando de completar la canción. Se toca la canción para que los alumnos comparen sus resultados. En dado caso de que se dificulte el discernimiento de las palabras faltantes se pueden escribir estas en el pizarrón, e.g.

One Wild Night
It's a ____ night, the
natives are restless
We're sweating by the light
of the ____
There's a _____ mojo
brewing...

✓ *Encontrar ejemplos de una estructura.* Si se ha elegido una canción para reafirmar alguna estructura gramatical y consolidar de este modo la sesión, se fotocopia la misma y se hace entrega a los alumnos para que ellos identifiquen la estructura vista en clase.

Vídeo. Hay una amplia variedad de materiales disponibles, algunos los provee el libro de trabajo que cada centro de estudios haya elegido. Otros tantos son previstos e inherentes a *ELT* (enseñanza del inglés, por sus siglas en inglés), tal es el caso de películas o extractos de programas de televisión. El uso del vídeo en las sesiones de inglés depende, básicamente, de la disponibilidad y acceso que se tenga de estos materiales, así como de una sala de proyección con que se cuente dentro del centro de enseñanza. Tal y como indica Davies (2000) se debe hacer un uso razonado de estos materiales. Hay que evitar su aplicación con la

intención de llenar rescollos y tiempo, al igual que para pasar el tiempo o evitar la frustración y aburrimiento de los alumnos.

La selección, así como el material apropiado, puede ser de suma utilidad y divertimento de manera conjunta. El vídeo provee una gran variedad de oportunidades en la comprensión y desarrollo de la habilidad auditiva a la vez que puede generar contextos para el desarrollo de otras habilidades, como son la discusión y diálogo en clase (speaking).

Los materiales didácticos y el enfoque comunicativo

Una característica primordial, de acuerdo con este enfoque, debe ser el uso de materiales auténticos. De tal modo que las técnicas de enseñanza así como los materiales deberán estar en sintonía con aspectos *comunicativos* en todo momento.

De acuerdo con Larsen (1996), se considera deseable darle a los estudiantes la oportunidad de desarrollar estrategias para aprender el idioma como un nativo hablante, es decir, en condiciones tales que promuevan el uso de sus habilidades comunicativas (oído, oral, escrita, lectura, etc.).

La utilización de materiales auténticos del idioma se promueve con la intención de acrecentar la poca habilidad que tienen los estudiantes de transferir, o bien utilizar, lo que ellos están aprendiendo, en el salón de clases a la vida real. Así, mediante estos diversos materiales (objetos reales, fotografías, tarjetas, dibujos, mapas, etc.) el alumno se encuentra en constante exposición y contacto con el idioma de una forma más natural y dentro de una variedad de situaciones y contextos que le permitirán desarrollar las habilidades comunicativas buscadas.

Un ejemplo de ello sería la utilización de una copia genuina de un periódico. Aunado a ello se podría requerir del alumno, como tarea, que escuchara noticias por radio o bien en una transmisión televisiva. Se debe recordar que en el *aprendizaje significativo* se da una apropiación tal del contenido que el alumno es capaz de reconstruir el concepto, de ahí que se responsabilice más al alumno de su propio aprendizaje, y tareas en la adquisición del idioma.

¿Cómo se pueden trabajar estos medios didácticos con un enfoque comunicativo? Larsen (1996) propone los siguientes ejercicios.

Oraciones en desorden: Se le proporciona al alumno extractos de un texto dentro del cual las oraciones se encuentran en desorden, puede tratarse de un pasaje que ellos hayan trabajado antes. Se le pide al alumno que devuelva las oraciones a su estado original o a uno nuevo; con ello se enseña y promueve en el alumno la cohesión y coherencia inherente que debe reinar en toda lengua. Los alumnos aprenden, de este modo, como dar un sentido coherente y cohesivo a una idea o texto a través de las reglas lingüísticas que van aprendiendo.

Juegos de lenguaje. Los juegos son empleados constantemente dentro del Enfoque Comunicativo. Los estudiantes gustan de ellos, de darse la guía de estos apropiadamente se le proporciona al alumno una práctica comunicativa invaluable. Los juegos que son realmente comunicativos de acuerdo con Morrow (1981) cumplen con las tres características de la comunicación, a saber: *brecha informativa, oportunidad y retroalimentación*. Imagínese una situación donde se muestra una tarjeta o postal en donde se observe un hombre en la Luna y una más donde sea toda una familia habitando el satélite natural. El tópico puede ser la predicción del futuro del hombre en la Luna u otros planetas, o bien el futuro de las compañías dedicadas a satisfacer las necesidades de vivienda. Se le solicita al alumno que hable de sus predicciones respecto a éste tema o todos aquellos que se encuentren ligados a éste. La *brecha informativa* se ve presente cuando el individuo no sabe cuál será el tema en particular, *la oportunidad* se da a partir de que el individuo tiene de realizar diversas predicciones, para darse finalmente la *retroalimentación* (observada en la interacción con los demás miembros del grupo).

Historias hiladas por Imágenes. Muchas actividades pueden ser realizadas con imágenes para crear historias. Considerando el ejemplo anterior podría crearse una historia con la misma tarjeta. Se le proporciona a un estudiante cualquiera la tarjeta bajo la sugerencia de que comience a relatar lo que en ésa imagen

observa, posteriormente otro estudiante continua la historia basándose en la aportación de su predecesor y así consecutivamente. Se puede inducir aquí una pequeña variación con la ayuda de otras imágenes; se continúa ampliando la historia hasta el momento en que se solicita predecir lo que en la siguiente imagen deberá observarse de acuerdo con el hilo conductor de la historia. Posteriormente, nos dice Larsen (1996), se puede mostrar la imagen para que el alumno compare su predicción con el contenido de la imagen.

Dentro de esta actividad se ve permeado lo que Marchesi y Marti (1999) señalan respecto al complicado abordaje de los contenidos actitudinales. En donde la enseñanza y evaluación de los contenidos actitudinales se efectuará con análisis de casos prácticos o bien situaciones de reflexión. En el ejemplo anterior se describe una tarea de un caso práctico mismo que es resuelto con una técnica comunicativa. La intención es observar cómo el alumno resuelve un problema que parte de lo cotidiano aplicando lo que hasta el momento ha aprendido de manera significativa (Antunes, 2002).

Sociodrama. El Juego de roles o sociodrama es tomado del método *Sugestopedia* (véase el capítulo anterior). El Juego de roles es muy importante en el *Enfoque Comunicativo* debido a que le da al alumno la oportunidad de practicar en diferentes contextos sociales y con diferentes roles sociales. Los Juegos de roles pueden ser de dos formas: los *muy estructurados*, en donde el profesor asigna a los miembros del grupo el rol que han de seguir y lo que deben decir, o en un modo *menos estructurado* donde el profesor menciona a los alumnos el rol, la situación en la que se encuentran y de qué están hablando, pero los estudiantes determinan la información que ellos deseen.

Hasta este momento se ha hablado acerca de casi todo lo concerniente a la enseñanza del idioma inglés (inicios, desarrollo, metodologías, materiales y técnicas empleadas en su enseñanza), de este modo se da paso a la forma cómo —tras cuatro hermosos años de estudio en la Universidad Pedagógica Nacional, aprendí— se adquieren de manera significativa los contenidos.

Capítulo 4. Principios para la enseñanza

Los procesos de asimilación de los nuevos conocimientos

Si las condiciones necesarias para la adquisición de un aprendizaje significativo son, por un lado, que el conocimiento previo sea potencialmente significativo y por otro, que además posea cierta relatividad con el contenido nuevo, se estaría hablando, entonces, de que éste conocimiento previo ha de ser un vínculo fundamental, un elemento que ha de servir como *inclisor*. Se le da el nombre de *inclisor* por la función que ejerce entre los contenidos, debido a que vincula la nueva información con conceptos o ideas preexistentes en la estructura cognitiva del alumno. El inclisor será, al fin y al cabo, un eslabón que una la información percibida, con el conocimiento previamente adquirido.

Debe tomarse en cuenta también que tanto el conocimiento previo, así como la información nueva, ha de sufrir un cambio sino de fondo, sí en su estructura. Este cambio será indispensable para que se dé la adecuada asimilación de lo nuevo a lo previo. Éste proceso se da gracias a que el contenido nuevo modifica al previo y viceversa, surgiendo así un nuevo conocimiento. Lo anterior es consecuencia de la incorporación que se da entre ambos contenidos, siendo el fruto de estos, el *aprendizaje significativo* y el fenómeno conocido como *inclusión obliterativa*.

Apremia decir que este nuevo producto no deja de estar expuesto al olvido; ya que como Ausubel (citado por Martín y Solé, 2001) dice existen dos tipos de olvido. El primero tiene que ver con un aprendizaje repetitivo y memorístico, es decir que, la nueva información no es repetida y, al no darse la sustentividad, anteriormente mencionada, se tendrá como futuro el pronto olvido. El otro tipo de olvido tiene que ver con la *inclusión obliterativa*, en donde es común que el individuo pueda evocar la esencia del contenido, sólo que no podrá explicarlo tal y como fue adquirido. A reserva de lo anterior, de lo que sí será capaz el individuo es de exponer la idea con sus “propias palabras”. A este respecto Mauri (1998) nos dice para que el alumno pueda enganchar el conocimiento nuevo será necesario que elabore una representación personal de los contenidos. Coincido con la autora al proponer, en cierta forma, que sea el alumno mismo el que

proponga situaciones que tengan que ver con su vida cotidiana, pues en la práctica se observa que ello genera mayor interés y compromiso de parte de éste.

Un elemento esencial de la *Teoría de la asimilación* es el reconocimiento de una organización jerárquica de la estructura cognitiva del alumno y de la existencia de las relaciones de subordinación que se da entre los contenidos; conectándose entre sí de los más generales a los más específicos. Los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje del idioma inglés, así como en la enseñanza del mismo, poseen una organización interna misma que muestra —hasta en los exámenes más estructurados comunicativa o gramaticalmente hablando— la inherente subordinación de los contenidos por aprender.

Como se podrá apreciar en los instrumentos de evaluación (ver anexos) las evidencias de aprendizaje que se requieren en el alumno incluye, en su mayoría, contenidos gramaticales. Por consiguiente, como parte de los objetivos específicos de esta investigación, la propuesta se planteó con la intención de que el alumno obtuviera un mejor aprendizaje del idioma, además de la adquisición de los conocimientos y habilidades suficientes para poder responder a una prueba como la que se le plantea de manera institucional. Mauri (1998) a este respecto menciona que muchos docentes conciben al aprendizaje escolar como el medio para conocer las respuestas correctas.

Diferenciación progresiva. La incorporación del nuevo contenido al incluso provoca que se amplíe y desarrolle lo que se conocía al respecto del tema. Mauri denomina a este proceso como coordinación progresiva. De este modo se observa que los contenidos, en la estructura cognitiva del individuo, se van precisando y haciendo más específicos a medida que se adquieren los nuevos conocimientos; por consiguiente los contenidos deben ser considerados de acuerdo con su grado de generalidad e inclusividad. De este modo se identifican tres tipos de aprendizajes: subordinados, supraordinados y combinatorios. Dentro de los *aprendizajes subordinados* se encuentran todos aquellos contenidos que, de alguna forma, llegan a adherirse a una estructura de un concepto o proposición más general (preposiciones, artículos, conjunciones). Los *aprendizajes subordinados* son al fin y al cabo extensiones del concepto general. En los

aprendizajes supraordinados, a diferencia de los subordinados, se encuentran aquellos en los que se aprende un concepto o proposición inclusiva, misma que abarca varias ideas ya presentes. Tal es el caso de estructuras gramaticales específicas, como son los diferentes tiempos: presente, pasado y futuro. En los *aprendizajes combinatorios* se encontrarán aquellos conocimientos que se aprenden y que pertenecen a un mismo nivel de jerarquía de otros contenidos (adverbios de frecuencia y tiempo). En este tipo de aprendizajes se verá presente la *reconciliación integradora*. Que es el enriquecimiento de un concepto con los elementos horizontales e incluyentes de éste.

El enfoque comunicativo y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Cada individuo posee ciertos esquemas de conocimiento, mismos que dan cuenta de las representaciones que estos tienen sobre algún objeto de conocimiento. La naturaleza de los esquemas de conocimiento que el individuo posea dependerá del nivel de desarrollo que éstos tengan; además de los conocimientos previos que ha podido construir a través de su vida escolar o personal. Cuando en el individuo se presenta la oportunidad de actualizar sus esquemas de conocimiento, ya sea contrastándolos con un nuevo conocimiento, o bien identificando similitudes y discrepancias, el proceso que en su mente se lleva a cabo es detonador de una integración que éste hace de los nuevos esquemas a los esquemas poseídos. De darse la anterior situación, como consecuencia se producirá un aprendizaje significativo (Zabala, 1998). Es por ello que se puede afirmar que aprender es un proceso de cambio socialmente mediado, mismo que implica la construcción activa de sentido, un sentido racional de lo que se está aprendiendo. Aunado a la construcción del nuevo concepto que utiliza conocimientos de contenido, tanto nuevos como viejos; también se generan conocimientos de cómo aprender, dándose así una especie de metacognición. A este respecto Harmer (1991) nos dice que trabajando bajo un Enfoque Comunicativo se favorece la interacción entre los estudiantes así como se ve favorecida también la negociación de significados que se da en la interacción

alumno-alumno y alumno-maestro. De éste modo, nos dice también, el individuo aprende a aprender mediante la interacción que tiene con sus compañeros y maestros.

El aprendizaje se puede ver facilitado también por la motivación y un conocimiento positivo de sí mismo, que es parte de un pensamiento orientado hacia metas, planificado, organizado y estratégico. El aprendizaje es activo e implica múltiples esfuerzos, cuando se ha producido el aprendizaje, hay un cambio perdurable. Así aprender es tanto un proceso como un producto; el proceso mental usado en el aprendizaje es el pensamiento y el producto el nuevo contenido asimilado. Este pensamiento se ve afectado por disposiciones, conocimientos y el uso de habilidades y estrategias cognitivas y meta cognitivas. El pensamiento depende de los procesos mentales básicos de *atención, observación y discriminación*. Las operaciones mentales adicionales del pensamiento incluyen elaborar/generar, organizar/integrar, evaluar y monitorear. Estos procesos han sido llamados habilidades, tácticas y estrategias por diversos investigadores. (Gaskins y Elliot, 1999).

A este respecto Zabala (1998) propone que hay que hacer una gran diferenciación entre un contenido y otro. De acuerdo con lo anterior el aprendizaje de idiomas no es la excepción, pues al trabajar bajo un enfoque comunicativo ello se da de manera implícita. En adición a lo que Gaskins y Elliot (1999) dicen, Zabala considera que el contenido será todo aquello que habrá que aprenderse; ello con la intención de alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades del alumno (elaborar, generar, organizar, integrar) como del profesor (evaluar y monitorear). En el aprendizaje de toda lengua se desarrollan tanto habilidades como capacidades comunicativas; como parte de estas capacidades se encuentran el elaborar el nuevo concepto, diferente de la lengua materna del alumno, usualmente por asociación. Generar un conocimiento nuevo a partir de los constructos (conocimientos previos) es una capacidad que inherente a la adquisición de toda lengua así como de organizar e integrar el nuevo conocimiento al anterior.

Zabala (1998) habla también de la gran confusión que se promueve al entender que conocimientos y contenidos son todo el cúmulo de información que se ha de enseñar. Éste autor propone, para resolver tal problemática, clasificar los contenidos en tres muy puntuales categorías: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. La diferencia entre estos tres tipos de contenidos radica en la forma en que se han de enseñar, aprender y evaluar. Marchesi y Martí (1999) proponen tres fases para la captación y entendimiento de estos contenidos, diferenciando su aprendizaje, la enseñanza y evaluación de los mismos.

Contenidos Conceptuales. Se debe contemplar que tanto conceptos como hechos corresponden a la misma categoría, la de los contenidos conceptuales. La diferencia, una vez más será la manera de enseñarlos, aprenderlos y evaluarlos. Mientras que la enseñanza de hechos se da básicamente mediante la exposición y repetición de los datos —hechos, fechas, nombres—, la de los conceptos se dará procurando crear un *conflicto cognitivo* en donde el alumno contraste lo que ya sabía con la nueva información. El enfoque comunicativo, al promover la interacción entre los estudiantes así como la diada alumno-maestro, favorecerá en este sentido el enriquecimiento de los esquemas de conocimiento previos del alumno así como la negociación de significados. En total consonancia con lo anterior, Zabala (1998) dice que en el aprendizaje significativo el individuo actualiza sus esquemas de conocimiento, ya sea contrastándolos o bien identificando similitudes y discrepancias en ésta constante socialización del conocimiento.

La evaluación de los hechos se efectuará mediante la evocación del dato, la cual se limitará a la situación de saber o no el hecho sin lugar a opción. Así mismo se puede evaluar esta sección de contenidos mediante el reconocimiento de los hechos, es decir, recuperándolos por sí mismos y no distintos a como son (fechas, datos, situaciones, etc.). Al contrario de los hechos la evaluación de los conceptos es más compleja, ya que requiere identificar, categorizar y generar (más aún en la aplicación de tareas y la resolución de problemas).

Contenidos Procedimentales. Se refiere al *saber hacer* en donde el desarrollo de habilidades y destrezas es asunto primordial. La enseñanza de los procedimientos se da básicamente mediante la exposición y demostración del procedimiento por parte del profesor, en consecuencia tal acción debe ser emulada por parte del aprendiz (alumno). El aprendizaje de procedimientos se ha de dar también por la repetición constante del alumno, en un primer momento supervisada por el profesor para después poder efectuarla de manera más automatizada. En el *Enfoque Comunicativo*, nos dice Larsen (1996), el maestro fungirá como un facilitador del aprendizaje de los alumnos, así como también será el guía de las actividades en el aula. De acuerdo con lo anterior, Marchesi y Martí (1999) mencionan que la diferencia entre el practicante novato y el experto es que el primero realiza la acción de manera más mecánica, mientras que el segundo sabe cuando, cómo y por qué aplicarla.

La evaluación de los procedimientos se efectuará mediante la puesta en práctica del procedimiento aprendido, esto puede ser mediante ejercicios prácticos o bien situaciones y problemáticas sin solución aparente.

Contenidos Actitudinales. Debido a que el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de actitudes tiende a ser una situación totalmente subjetiva, los medios que han de emplearse para tales acciones tendrán que apoyarse en técnicas e instrumentos lo más objetivos posibles. Lo anterior suena bastante lógico y quizá hasta absurdo, pero efectivamente es posible. De éste modo, la enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores se dará básicamente mediante la exposición de casos y situaciones prácticas de reflexión y análisis. Tales instancias serán foro también de la expresión de las opiniones que el alumno tenga con respecto al tema tratado. A este respecto lo que Martínez (2002) nos dice es de suma importancia; pues lo que se buscará en todo momento, bajo el enfoque comunicativo, por parte del alumno es que adquiera una actitud comunicativa total. En donde, desde un inicio de las sesiones, el alumno poco a poco conozca y aplique aquellos elementos que le proporcionarán una herramienta útil de comunicación. Tal comunicación puede incluso darse dentro de un contexto que

no será propiamente el suyo, pero con el apoyo de las habilidades comunicativas adquiridas podrá salir adelante. La intención principal del Enfoque Comunicativo es la formación de estudiantes competitivos, comunicativamente hablando. ¿Pero qué implica lo anterior? Pues bien ello significa que el que el alumno será capaz de usar un lenguaje específico para cada contexto social en el cual se ha de desenvolver, sea cual sea dicho contexto.

La evaluación de las actitudes se efectuará mediante la aplicación escalas actitudinales así como de casos prácticos o bien situaciones de reflexión en donde el alumno tendrá oportunidad de emitir un juicio de valor. En la enseñanza de idiomas ello se observa claramente sesión tras sesión; ya que los estudiantes hacen uso del lenguaje como un reto a través de actividades comunicativas como son los sociodramas y situaciones problema que han de ser resueltas.

De esta forma los diferentes tipos de contenidos responden a las siguientes preguntas: *¿qué hay que saber?* (contenidos conceptuales), *¿qué hay que saber hacer?* (contenidos procedimentales) y *¿cómo hay que ser?* (contenidos actitudinales).

En la escuela es muy común el ver cómo se pondera un tipo de conocimiento sobre otro, o inclusive se llega a la omisión de alguno de ellos. Tan es así que puede verse que en muchas de nuestras primarias se ponga un mayor acento a la educación y fomento de valores o la aprehensión (memorización) de datos; mientras que en la educación profesional la importancia se ve volcada en los contenidos procedimentales. A este respecto Zabala (1998) dice que la educación ha dado cuenta, hasta ahora, de un objetivo *propedéutico*, donde el fin central es la preparación o capacitación profesional a largo plazo en detrimento de la formación de los alumnos. La idea de un conocimiento parcelado no tiene cabida ya; bajo la concepción de éstos autores se busca que el alumno adquiera una formación integral. Tal formación debe contemplar que el fin de la educación es adaptar al individuo para vivir en sociedad, resolviendo los problemas que la vida misma le vaya planteando. De éste modo la educación del individuo, a cualquier nivel, no debe dejar de lado la concepción acerca de las diferentes capacidades cognitivas que podemos encontrar dentro del aula. De darse lo anterior será

posible detectar el nivel de competencia diferido de un alumno a otro; para así, trabajar los contenidos de manera personalizada y progresiva.

El aprendizaje significativo en la enseñanza del idioma inglés

El interés de Ausubel, al formular su teoría del *Aprendizaje verbal significativo*, centró su interés en analizar las características de los diversos tipos de aprendizaje que se producen en el marco escolar. Lo anterior se dio bajo la posibilidad de construir conocimientos con “significado” para los alumnos. Y ¿qué implica la construcción de conocimientos con significado?

La anterior pregunta se puede resolver al analizar las diferentes manifestaciones que tiene el aprendizaje: el aprendizaje significativo, con su aparente némesis, el aprendizaje repetitivo, y el aprendizaje por descubrimiento en constante contraposición con el aprendizaje por recepción. El *aprendizaje significativo* es aquél en que la nueva información se relaciona de manera “*sustantiva*”, es decir, no arbitraria (ni al pie de la letra), con los conocimientos que el alumno posee. Conocimiento previo y nuevo están en constante relación; “produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía” (Martín y Solé, 2001, p. 91). En contraposición, en el *aprendizaje repetitivo* se establecerán asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido presentado.

Cabe reconocer que, aunque lo parezca, estas definiciones no deben considerarse como categorías dicotómicas, sino como elementos de una misma dimensión; la diferencia entre una y otra es la interrelación sustantiva que se puede llegar a formar entre lo nuevo y lo ya presente. Tal relación de ha de presentar en la estructura cognitiva del alumno, generándose, de este modo la *significatividad* de lo aprendido. Tal y como se mencionaba anteriormente, los contenidos previos que posee el alumno dentro del aula serán contrastados o bien enriquecidos en todo momento. El individuo tiene la oportunidad de actualizar sus esquemas de conocimiento, ya sea contrastándolos con un nuevo conocimiento, o bien identificando similitudes y discrepancias (Zabala, 1998).

Los aprendizajes, a su vez, pueden diferenciarse también de acuerdo con otro eje, mismo que tiene que ver con la forma en que se presentan los contenidos. Bajo tal tesitura, tenemos en esquinas opuestas al aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción. En el *aprendizaje por descubrimiento*, el contenido que ha de ser aprendido no se presenta al alumno, como su nombre lo indica, éste tendrá que ser descubierto por el alumno antes de poder ser asimilado a la estructura cognitiva. En el *aprendizaje por recepción*, a diferencia del *aprendizaje por descubrimiento*, el contenido que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final, acabado; es decir, sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión.

Ausubel (citado por Martín y Solé, 2001) menciona que comúnmente se da una concepción errónea al considerar que los aprendizajes significativos sólo pueden tener lugar en situaciones de descubrimiento. Otro error es considerar que una tarea organizada mediante la exposición al alumno conducirá necesariamente a un aprendizaje mecánico o repetitivo. Apoyando a tal reflexión, pido recordar que la significatividad del conocimiento adquirido será gracias al grado de adherencia que tenga el conocimiento nuevo a los conocimientos previos que el individuo posea, dándose así, una posible mixturización entre estas categorías del aprendizaje (significativo, repetición, etc.). De éste modo deberá concebirse ahora la existencia de un aprendizaje significativo que provenga de un proceso de repetición o memorización. Martín y Solé (2001) dan un claro ejemplo de lo anterior, ellos argumentan que la adquisición del conocimiento de las tablas de multiplicar puede provenir de la relación memorística de unos elementos (numéricos), con los conocimientos previos que el alumno posea.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma no es la excepción. La relación entre la palabra (sonido articulado) y la muestra (*aprendizaje por exposición*) o imagen del objeto produce un pensamiento abstracto. De este modo se hace posible la asociación de ideas (*aprendizaje por descubrimiento*), a la vez que el alumno deberá efectuar, también, la memorización de verbos, conjunciones, artículos y vocabulario diverso (*aprendizaje por repetición*).

Los materiales didácticos, el enfoque comunicativo y condiciones para construir significados

De acuerdo con la *Teoría de la asimilación*, para que en el alumno se vea presente un aprendizaje significativo se deben dar tres condiciones imprescindibles. La primera condición es que el contenido que se ha de adquirir posea una estructura y organización interna. Parafraseando a Martín y Solé (2001) el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, jerarquizable, y que tenga, de éste modo cabida en los conocimientos previos del alumno.

La segunda condición es la obligada existencia de conocimientos previos relativos y pertinentes. Es fundamental que en los constructos del individuo existan conocimientos previos adecuados para que a partir de éstos se pueda dar una relación sustantiva con el contenido por aprender. O lo que es lo mismo que ambos contenidos (previos y nuevos) pertenezcan a la misma categoría de contenidos. En la asignatura de Inglés los contenidos están en todo momento interrelacionados: las conjunciones, verbos, artículos y demás elementos pertenecen a grupos de asociaciones que de no existir impedirían comunicación alguna. De tal manera que cada nuevo contenido se va agregando y jerarquizando automáticamente.

La última de estas condiciones es la predisposición que el alumno tenga para aprender de modo significativo, es decir:

...que haya decidido de forma consciente y deliberada establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya posee.

(Novak citado por Martín y Solé, 2001: 93)

Larsen (1996) menciona a éste respecto, que una de las características básicas de los estudiantes que aprenden bajo el *Enfoque Comunicativo* se sienten más motivados hacia el estudio de una lengua extranjera. Todo ello se observa desde el momento en que ellos perciben que están aprendiendo algo útil con el idioma que estudian.

3 Marco contextual.

El auge que se le ha venido dando a la educación técnica, en detrimento de las carreras humanistas, obedece a los diversos cambios que en nuestro país se están viviendo. Muchos de los cambios que en la educación se suscitan pueden deberse tanto a situaciones externas (acuerdos internacionales), como internas (reformas nacionales); ambas instancias inciden de manera directa en un constante devenir en la dinámica que un país adopta.

México no se encuentra exento de tal dinamismo; basta con recordar que desde el año de 1994 nos encontramos compitiendo, en situación de desventaja por supuesto, en el mercado internacional (Tratado de Libre Comercio). Como corolario de tal circunstancia, y gracias a la extensión de un modelo *foxista-neoliberalista*, México viene a asumir una postura empresarial; que por ende influirá en la educación que en el país se imparte.

La ponderancia que ha llegado a tener la educación técnica es tal que muchos estudiantes desean cursar carreras que le puedan ofrecer una rápida inserción al campo laboral. En el umbral del tercer milenio el avance acelerado de la ciencia y la tecnología, de los países industrializados, ha ocasionado una lucha entre ellos por conquistar nuevos mercados para sus productos y servicios; limitando así las oportunidades de aquellos países que se encuentran en vías de desarrollo.

Con el objeto de que estos países puedan participar en la actividad científica, tecnológica y comercial surgen los llamados tratados comerciales internacionales. A su vez surge también el establecimiento de normas de calidad y competencia; mismas que hacen posible la globalización de los mercados y la estandarización en las normas de producción y prestación de servicios.

Muestra de lo anterior es la llamada *certificación*, para el sector empresarial, y la *acreditación*, en el sector educativo. La acreditación, de las diferentes carreras que se ofertan en México, puede ser efectuada tanto por órganos externos —centros establecidos para llevar a cabo una evaluación; que, por no formar parte del centro a ser evaluado, adquieren una postura más objetiva— así como internos (el propio centro de estudios). La evaluación que

se hace de cada centro, candidato a ser acreditado, incluye el análisis de la de la infraestructura con la que cuenta cada centro (personal, materiales, etc.); así como la pertinencia de las carreras que oferta. El curriculum de cada carrera tiene un papel esencial en este último punto; ya que el cúmulo de conocimientos que los estudiantes puedan tener será insuficiente de no incluir, en su plan de estudios, conocimientos adicionales de computación e inglés.

En el mercado internacional no sólo se ofertan productos, sino también servicios, conocimientos y mano de obra calificada a nivel técnico y profesional para cubrir la demanda laboral en empresas nacionales y transnacionales. Para que nuestros estudiantes sean candidatos idóneos y satisfagan esta demanda laboral, deberán poseer una formación integral, que permitan cubrir los niveles de desempeño y estándares requeridos; además de demostrar un manejo aceptable del idioma inglés; por ser éste el idioma internacional para la ciencia, la tecnología, el comercio, la diplomacia y la cultura.

(Programa Institucional de Inglés, 1998: 1)

Con respecto a lo anterior cabría reconocer que mientras más elevado sea el nivel de competencia y calidad que se tenga de cierto tipo de conocimientos, como lo es el caso del idioma inglés, mayor será la perspectiva de proyección que tengan nuestros futuros profesionistas.

Para tal fin la certificación de conocimientos y habilidades se torna indispensable para garantizar las expectativas que el estudiante tenga; la certificación de los conocimientos y las habilidades que un profesionista posea incidirá en el cumplimiento de la estandarización que en el ámbito internacional se exige.

Los alumnos que llegan a acceder a una enseñanza de nivel medio superior, como lo es el IPN (Instituto Politécnico Nacional), están en proceso de gestación como futuros profesionistas. Como parte de este proceso se encuentra la adquisición del idioma inglés, es decir que, la necesidad de aprender el idioma no se presentará al término de su bachillerato; sino que, y tal cual las evidencias lo

indican, existe en la vida académica del estudiante de bachillerato una necesidad inmediata del manejo del idioma. Este estudiante no tarda en darse cuenta del imperante requisito de cierto dominio del idioma inglés; ello lo percibe al tener que aplicar conocimientos de la lengua en actividades escolares, tales como: leer instructivos, consultar libros técnicos, bajar información publicada en Internet, etc. Otra aplicación del idioma se observa al tener que utilizar equipos electrónicos y de cómputo; mismos que en muchos de los casos son subutilizados debido a las limitaciones que tiene el alumno por no poseer un nivel, quizás a nivel técnico, adecuado del idioma. Existen también otros momentos, se podría decir de esparcimiento, en donde el manejo del idioma se ve presente (escuchar y comprender canciones, ver y comprender películas, chatear con individuos parlantes del habla inglesa, etc.

Lo anterior fue el precedente para que el IPN se diera a la tarea de efectuar cambios en la estructura de las carreras que ofertaba. Reconoció, de este modo, la oportunidad que debía brindarle al alumno de estudiar el idioma inglés como materia curricular. Para tal efecto tuvo que cambiar el esquema de la materia *“Taller de comprensión de textos en inglés”*, y por ende el programa, a lo que ahora se conoce como Inglés I, II y III. En los programas de Inglés se ha dejado de lado la mera intención de comprensión, y en casos más fortuitos, la traducción de textos técnicos. A partir de tal transmutación se dio un paso más en la búsqueda del desarrollo de habilidades comunicativas del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) en el aula, por lo menos en el nivel de intención; pues como se mencionaba en la introducción los cambios efectuados fueron sólo de nombre, por encima; y no de fondo, o en el mejor de los casos, de paradigma.

4 Marco curricular.

Se eligió el *Programa de estudios de la materia de Inglés II (PI-II)* —ver anexo 1— con la finalidad de elaborar la propuesta de intervención del presente trabajo de tesis. El PI-II corresponde al nivel del idioma inglés que se cursa en segundo semestre, la materia de Inglés II forma parte del bloque escolar conocido como *tronco común*. La razón principal por la que se eligió a éste —y no otro— fue por corresponder a la materia que recién había cursado la muestra elegida.

Dicho programa estipula los lineamientos bajo los cuales se rigen los profesores que imparten la materia de Inglés de todo el IPN. En él se establecen criterios tales como: objetivo de la materia, perfil del docente, contenidos a evaluar, forma de evaluar la materia, etc.

El programa se presenta de manera textual, esto es sin modificación ni propuesta alguna, debido a que la intención de este proyecto de tesis, y como la pregunta de investigación lo plantea, fue la elaboración de una propuesta de intervención psicopedagógica en la enseñanza del idioma inglés; y no una evaluación curricular del programa.

La impresión que puede generar la lectura del PI-II, es considerar que no hay motivo por el cual un psicólogo educativo debe intervenir en la implementación de una propuesta de intervención, error. Si hay razón y fundamento para que la propuesta elaborada tome efecto como una guía en la enseñanza que se imparte dentro del IPN; ya que existen toda una serie de contradicciones entre el decir, o en este caso escribir, con el hacer.

Evidencias las hay y muchas, como pudiera ser: el perfil requerido de los docentes, el seguimiento que se da al programa, evaluación poco equilibrada de los contenidos y la aplicación de exámenes demasiado estructurados con omisión de la intención comunicativa. Al efectuar la contratación de profesores de la materia de inglés es evidente que el perfil de muchos de estos profesores no es el adecuado, pues en la mayoría de los casos cuentan con la licenciatura en enseñanza del idioma inglés o cursos de metodología; en otros tantos, el nivel que poseen del idioma es muy básico o simplemente inadecuado para la materia que

han de impartir. En muchas ocasiones se deja de lado el programa para dejar que el libro —considerado por algunos docentes como “su biblia”— guíe las actividades de cada sesión. En lo tocante a la forma de evaluar es fácil encontrarse con que se cae en el error de ponderar el valor del examen escrito, con un cincuenta por ciento, en detrimento de las habilidades comunicativas (lectura, escritura, habla y auditiva) que supuestamente eran objetivo y guía de aplicación del programa. La aplicación de exámenes demasiado estructurados con omisión de la intención comunicativa va ligada al punto anterior.

La propuesta que se hace en este trabajo de investigación resuelve, sino la mayoría de tales complicaciones, algunas de las contradicciones presentes en la aplicación del programa. Se logra de este modo soslayar algunas de esas problemáticas, gracias a la aplicación de una propuesta que rescata concepciones del aprendizaje significativo de los contenidos, el adecuado manejo del material didáctico y la observación de un enfoque comunicativo en cada sesión.

5 Método.

Sujetos

Se efectuó un muestreo no probabilístico intencional en una escuela de nivel medio superior del IPN. El muestreo se llevó a cabo con la intención de designar dos grupos de estudio a los cuales se les aplicarían dos diferentes estilos (metodologías) de enseñanza del idioma inglés. Para tal efecto se lanzó una convocatoria de manera impresa —en algunos casos por propia voz— en el escenario (ver más adelante). Dicha convocatoria provocó que acudieran cuarenta y ocho alumnos — varones y mujeres de 16 años como edad promedio—; cabe mencionar que sólo cuarenta decidieron formar parte del proyecto.

Hasta el momento en que se aplicó la primera evaluación, los alumnos habían cursado la materia de Inglés II; la cual segunda forma parte del bloque curricular identificado como *tronco común*. Lo anterior significa que la muestra elegida no decidió —por lo menos directamente— cursar la materia; de tal efecto que, en consonancia con el cometido de este proyecto de tesis, se había tenido que enfrentar con la materia por ser parte de una currícula establecida, previamente, en su centro de estudios. Un requisito adicional fue que los cuarenta alumnos no hubiesen acreditado la materia de Inglés II.

Escenario

El escenario elegido para llevar a acabo esta investigación fue una escuela de nivel medio superior del IPN ubicada en la zona noroeste del Distrito Federal en la delegación Gustavo A. Madero.

Diseño

El diseño que se eligió para la investigación fue con una estructura *Pre-Post Test* (Cuadro 1) con grupo control. Lo cual implica, como se mencionaba anteriormente, llevar a cabo, en dos grupos, una primera evaluación de los contenidos a aprender para, como segundo paso, aplicar a un sólo grupo (experimental) un tratamiento acorde con la teoría elegida. El tratamiento que se le

concedió al grupo control fue el que habitualmente se da en el nivel medio superior (clases basadas en el libro de trabajo, limitado e inadecuado uso del material didáctico, poca práctica comunicativa, etc.). Como tercer paso se evalúa por segunda vez a los grupos de estudio con la intención de cuantificar las diferencias observadas.

<i>Grupo</i>	<i>E. I</i>	<i>T</i>	<i>E. F.</i>
GE	√	√	√
GC	√		√

Cuadro 1. Diseño Pre-Post test

Donde:

GE = Grupo Experimental

GC = Grupo Control

E. I. = Evaluación Inicial

E. F. = Evaluación Final

T = Tratamiento

Procedimiento

El procedimiento constó de tres momentos; mismos que se describen a continuación:

En un primer momento, se convocaron a aquellos alumnos que habían reprobado la materia de Inglés II. A la convocatoria respondieron cuarenta y ocho alumnos sólo cuarenta accedieron a realizar la prueba. A los participantes se les aplicó el cuestionario 1 (ver anexo 3), correspondiente a la evaluación inicial.

Los cuestionarios fueron calificados, en un segundo momento, para proceder con la bifurcación de los grupos de estudio: el grupo control y el grupo experimental. En el grupo control se encontraban veinte alumnos —los de más alto promedio detectado en el cuestionario— a los cuales se les aplicó una metodología de enseñanza sin el apoyo de material didáctico, ni el uso del enfoque comunicativo; tanto menos de una enseñanza significativa de la lengua. La metodología aplicada al grupo control se basó en la enseñanza y revisión de listas extensas de vocabulario, clase guiada sólo por el libro y carente de apoyos didácticos, además de la falta de aplicación de algún enfoque en particular. Los veinte alumnos restantes — los que obtuvieron la menor calificación— recibieron el

tratamiento diseñado para efectos de esta investigación (Programa de intervención psicopedagógica basado en el uso adecuado de material didáctico con enfoque comunicativo). Lo anterior se planeó así con la intención de observar de qué manera favorecía el programa diseñado en un grupo con dificultades para adquirir el idioma.

En el tercer y último momento de la investigación se aplicó el cuestionario 2 (anexo 4) —el de la evaluación final— a ambos grupos (control y experimental); lo anterior se llevó a cabo con el fin de determinar el impacto generado a partir de la aplicación del programa de Intervención diseñado para el presente trabajo de tesis.

Instrumentos

Se planeó la elaboración de dos cuestionarios que evaluaran los diversos contenidos del programa de Inglés II: presente continuo, preposiciones de lugar con el uso de la estructura *there is / are* (hay), uso del auxiliar de pasado, pasado de verbos regulares e irregulares y partes de la casa. Se incluyó también, en el cuestionario, la evaluación de cuatro habilidades comunicativas, a saber: oral, escrita, auditiva y lectura de textos en inglés.

Estos cuestionarios fueron validados con la técnica interjueceo con seis profesores expertos en el idioma inglés; todos ellos contaban con documentos comprobatorios de certificación del idioma y en la enseñanza del idioma inglés. El primer paso, en el proceso de validación del instrumento, fue acudir a diferentes centros de idiomas: CENLEX (Centro de Lenguas Extranjeras) ubicado en Zacatenco, Harmon Hall ubicado en la zona de Aragón, el centro de idiomas de UPIICSA (Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Ciencias Sociales y Administrativas) y el centro de idiomas de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional). Se acudió a todos y cada uno de estos centros de idiomas para ser entregado el instrumento solicitando la revisión de los expertos. Como siguiente paso se efectuó la recopilación de los instrumentos y la solicitud de llenado de las hojas de valoración (anexo 2) para, de este modo, contar con la información suficiente para llevar a cabo la depuración de los cuestionarios (ver anexos).

A continuación se describirán las características de los instrumentos, incluyendo los contenidos, la presentación de los mismos y un cuadro (cuadro 2) que muestra la forma en que se evaluó cada tema.

Cuestionario 1: Instrumento de Evaluación Inicial

La prueba se encuentra dividida en ocho apartados, mismos que corresponden a las diversas unidades temáticas que se encuentran incluidas en el programa de la materia de Inglés II para segundo semestre.

El primer apartado contiene quince reactivos que abordan cuestiones de la estructura gramatical identificada como *Presente Continuo*, misma que, a diferencia del presente simple el cual se refiere a las actividades que se realizan de forma habitual y con cierta frecuencia, se emplea para describir las actividades que se están realizando en el momento.

El segundo apartado está compuesto por una ilustración que muestra un pequeño mapa en el cual se evalúan preposiciones de lugar con el uso de la estructura *There is / are*; el uso que tiene esta estructura es variado pero regularmente se emplea para referirse a objetos, establecimientos e incluso personas que hay o no en un momento o espacio dado.

En el tercer apartado se evalúa el verbo *to be* (ser o estar) en tiempo pasado. Aquí los alumnos deben escribir el pasado del verbo ser o estar a fin de dar sentido a una pequeña conversación.

La *lectura de comprensión* fue evaluada en el cuarto apartado. Se le presenta al alumno un texto corto con el fin de que sea capaz de reconocer ideas específicas; con ello se pretende que pueda determinar si las oraciones que se le presentan son falsas, verdaderas o simplemente no se menciona información al respecto dentro del texto.

En el quinto apartado se evalúa el uso del *auxiliar de pasado (did)* así como el *pasado de verbos regulares e irregulares*: Las acciones se encuentran representadas por verbos y la diferencia de escritura entre los verbos regulares e irregulares, al utilizarlos en pasado, es que los primeros tienen una terminación *ed* y los segundos no; e. g. work –worked.

En la *producción escrita*, ubicada en el sexto apartado, se presenta una situación de la vida cotidiana al alumno; el alumno tendrá que hacer uso de las habilidades adquiridas en la escritura del idioma inglés.

En el séptimo apartado se contemplan las *Partes de la casa*. El alumno debe identificar las distintas partes de la casa de acuerdo a la función que tiene cada una de éstas.

En el octavo apartado se evalúa la *habilidad auditiva* mediante la exposición de una pequeña charla telefónica

En el último apartado se evalúa la *habilidad oral*, para ello, se le solicita al alumno que hable acerca de lo que hizo la semana pasada para evaluar la fluidez, exactitud al contestar y uso de vocabulario que posee.

<i>Tema</i>	<i>Reactivos</i>	<i>Calificación</i>
Presente Continuo	1-10	15 pts.
There is / are		10 pts.
Verbo to be (ser o estar)	21-28	10 pts
Lectura de comprensión	29-39	15 pts
Pasado de verbos R-I	40-50	15 pts
Producción escrita	50-54	10 pts
Partes de la casa	55-60	5 pts
Habilidad auditiva		10 pts
Habilidad oral		10 pts
		Total= 100 pts

Cuadro 2. Forma de calificar

El *Cuestionario 2*, identificado también como instrumento de evaluación final, es muy similar al cuestionario 1.

Como podrá observar existe un énfasis especial puesto en el manejo de contenidos gramaticales dentro de los dos cuestionarios; pues bien, ello corresponde a una situación que se encuentra fuera del dominio y control de este proyecto de tesis. Por un lado se estipula, al menos curricularmente, la aplicación de una metodología de enseñanza con intención comunicativa; pero en la praxis, se tiene que tanto la forma de impartir las clases como el conocimiento que se pide del idioma por parte de la institución es meramente gramatical.

Programa de intervención

La intención principal, desde el inicio de la investigación, fue crear el puente que conciliara programa y práctica educativa en la enseñanza del idioma inglés dentro del IPN; sin dejar de lado, por supuesto, la preparación y desarrollo de las habilidades que el alumno debe tener para resolver un examen con una estructura distinta a la esperada.

Al tratar de conciliar, por un lado, el aprendizaje significativo del idioma inglés; y, por el otro, el conocimiento que los alumnos deben tener para acreditar la materia —al ser evaluados con exámenes estructurados y basados en el mero uso gramatical y no comunicativo—; es que se elaboró el programa que a continuación se describe.

El programa de intervención, aplicado en el grupo experimental, constó de catorce sesiones acordes con el programa estipulado para la materia de Inglés II para segundo semestre. La línea a seguir para cada sesión fue congruente con la metodología de enseñanza elegida (uso adecuado de material didáctico, aplicación de un enfoque comunicativo y enseñanza de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales). A su vez la intervención correspondiente al grupo control fue de catorce sesiones también, además de llevar el mismo programa de estudios. La diferencia entre un grupo y otro se observó en la disposición del grupo, así como del material didáctico empleado —basado en el libro solamente—, y el desarrollo de cada una de las sesiones (anexo 7).

A continuación se dará una breve explicitación de las partes que conformaron una situación didáctica y que de acuerdo a la propuesta de intervención deben aplicar (ver figura).

A) *El encabezado*: En él se identifica el tema, el número de sesión, así como el uso y aplicación que tiene el tema.

B) *La disposición del grupo*: De suma importancia ya que mucho del éxito de la una sesión, que se aprecie de trabajar con enfoque comunicativo, dependerá de la distribución que se tenga de los alumnos en cada actividad.

C) *Material didáctico a emplear*: Es esta sección se mencionan los materiales que se emplean en cada una de las situaciones didácticas; los materiales van desde imágenes tales como: fotografías, posters, tarjetas de citas, etc. Así como también material de audio, video, objetos diversos, etc.; es decir, elementos tales que puedan hacer referencia a la realidad.

D) *Desarrollo*: Es quizás la sección más importante de la situación didáctica; en ella se describe de manera muy puntual la secuencia de actividades a llevar a cabo dentro del aula sesión tras sesión. Se determina también la manera en que se manipulará el material didáctico empleado así como las actividades de evaluación y cierre de la sesión.

E) *Tiempo y tipo de actividad*: Tanto el tiempo, así como el tipo de actividad, son elementos importantes a considerar. Por un lado el tiempo ayuda a planificar el orden de las actividades a desarrollar y, por el otro, el tipo de actividad o bien habilidad que en ese espacio temporal se desarrollará.

A

B

C

Tema: Present Continuous
 Número de sesión: 3ra

Uso: Present Continuous (Presente continuo): El presente continuo se emplea para referirse a actividades que se están haciendo en el momento, de ahí su acepción de continuidad. Este se compone de dos elementos básicos el verbo to be (ver sesión 1ra) y un segundo verbo conjugado en gerundio (play-playing).

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
3ra	Grupo entero en laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor coloca el video ✓ A continuación pondrá pausa al video y efectuará la siguiente pregunta: <i>Is he running? o Is he walking?</i> Nota: Puede apoyarse aquí de la mímica diferenciando el correr de caminar ✓ El profesor destacará la respuesta afirmativa y negativa: <i>Yes, he is. / No, he isn't</i> ✓ Se repite la misma secuencia para que responda ahora el alumno. ✓ El profesor colocará el video una vez más con opción de pausa pero a diferencia de las anteriores ocasiones ahora efectuará la siguiente pregunta: <i>What is he doing?</i> ✓ El profesor mencionará la respuesta completa destacando el uso de un sujeto seguido de verbo to be, verbo en gerundio y un complemento: <i>He is walking in the park</i> ✓ El profesor dejará correr el video intercalando la pregunta <i>What is he doing?</i> ✓ Los alumnos se apoyarán para responder con las tarjetas de pistas de verbos (subir, besar, tocar, jugar, etc) mismas que se encontrarán escritas en su forma simple: <i>climb, kiss, touch, play, etc.</i> ✓ Los alumnos deben responder a las preguntas del profesor con ayuda de las tarjetas de pistas de verbos (<i>climb, kiss, touch, play, etc.</i>) efectuando los cambios pertinentes. Ej. <i>climb-climbing, kiss-kissing, touch-touching, etc.</i> 	Video de cortometraje "Sin sostén" Reproductor de VHS Televisión Tarjetas de pistas de verbos	Oral Pronunciación Gramatical	60 min

D Situación didáctica E

6 Resultados.

Uno de los objetivos específicos planteados al inicio de este proyecto de tesis fue observar el impacto que el programa de intervención tenía sobre los estudiantes. En sintonía con lo anterior es que se propuso el análisis de los datos tanto cuantitativa como cualitativamente.

El análisis cuantitativo da cuenta de los cambios observados en los promedios obtenidos antes y después de la aplicación del programa de intervención en el grupo experimental, así como también proporciona una visión del nivel de desempeño de un grupo a otro (control y experimental).

El análisis cualitativo promovió la reflexión acerca de lo que sucede en el contexto del aula a partir de la aplicación de un programa de intervención (metodología) que se encuentre basado en el aprendizaje significativo del idioma inglés con el uso del material didáctico y la aplicación del enfoque comunicativo.

Análisis cuantitativo

Para realizar el análisis cuantitativo de los datos se utilizó el estadístico de prueba “t de Student”, la aplicación de este estadístico de prueba permite comparar los promedios obtenidos en las distintas mediciones realizadas. Dicho estadístico se aplicó en las siguientes modalidades:

✓ *Prueba t para grupos independientes en el pretest.* Este análisis nos permite comparar los promedios obtenidos en los dos grupos (experimental y control) antes de aplicar la propuesta para determinar su equivalencia numérica.

✓ *Prueba t para grupos independientes en el postest.* Se comparan los promedios obtenidos en la evaluación final de los dos grupos después de aplicar la propuesta.

El estadístico de prueba “t de Student” para grupos independientes se formula de la siguiente manera:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \quad \text{donde:} \quad s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

✓ *Prueba t para grupos relacionados en el grupo experimental.* Aquí se analizan los promedios obtenidos en el pretest y en el postest del grupo experimental.

✓ *Prueba t para grupos relacionados en el grupo control.* Aquí se analizan los promedios obtenidos en el pretest y en el postest del grupo control.

El estadístico de prueba “t de Student” para grupos relacionados se formula de la siguiente manera:

$$t_c = \frac{\bar{d}}{sd/\sqrt{n}} \quad \text{Donde: } \bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n}$$

Prueba t para grupos independientes en el pretest

Con los puntajes obtenidos en la evaluación inicial (véase anexo 5) se obtuvieron los siguientes datos:

<i>Grupos</i>	<i>Promedio. Evaluación Inicial</i>	<i>Desviación estándar (s)</i>	<i>n</i>
Experimental (G ₁)	48.45	5.12	20
Control (G ₂)	61.6	3.82	20

a) Planteamiento de las hipótesis

El promedio de las calificaciones del grupo experimental (G₁) es menor al promedio de las calificaciones del grupo control (G₂).

$$H_{inv}: \mu_1 < \mu_2$$

Hipótesis estadísticas:

$$H_0: \mu_1 - \mu_2 \geq 0$$

$$H_1: \mu_1 - \mu_2 < 0$$

Estadístico de prueba: "t de Student"

b) Regla de decisión

Con $\alpha = .05$, el valor encontrado en la tabla de distribución "t de student", con $n_1 + n_2 - 2 = 38$ grados de libertad, es $t_{(38)} = 1.697$. A partir de estos datos se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

No se rechaza H_0 si $t_c \in [-1.697, \infty)$

Se rechaza H_0 si $t_c \in <-\infty, -1.697]$

c) Cálculos

El valor de t_c calculado es:

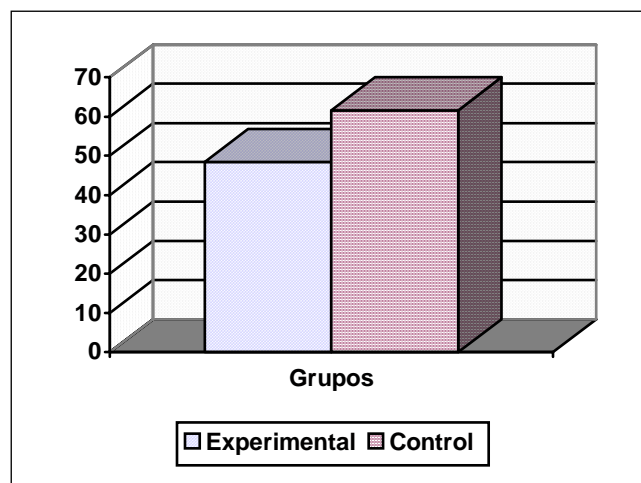
$$t_c = -2.03$$

d) Decisión estadística

Como $t_c = -2.03$ se encuentra $\in (-\infty, -1.697]$ se rechaza H_0

e) Interpretación

Como se rechaza H_0 : $\mu_1 - \mu_2 \geq 0$ con $\alpha = .05$ hay evidencia para considerar, con un 95% de confianza, que las calificaciones del grupo experimental son menores que las calificaciones del grupo control. En otras palabras, se puede decir que $\bar{x}_1 = 48.45$ es significativamente menor que $\bar{x}_2 = 61.6$ (ver gráfica 1).



Gráfica 1. Promedios obtenidos en el pretest (ambos grupos)

Prueba t para grupos independientes en el posttest

Con los puntajes obtenidos en la evaluación final (véase anexo 5) se obtuvieron los siguientes datos:

Grupos	Promedio. Evaluación Final	Desviación estándar (s)	n
Experimental (G ₁)	71.55	7.35	20
Control (G ₂)	67.2	6.47	20

a) *Planteamiento de la hipótesis*

El promedio de las calificaciones del grupo experimental (grupo 1), después de trabajar con el programa de intervención (basado en el uso adecuado de material didáctico), es mayor que el promedio de las calificaciones obtenidas en el grupo control (grupo 2) que no trabajó con el programa.

$$H_{inv} : \mu_1 > \mu_2$$

Hipótesis estadísticas

$$H_0: \mu_1 - \mu_2 \leq 0$$

$$H_1: \mu_1 - \mu_2 > 0$$

Estadístico de prueba: "t de Student"

b) *Regla de decisión*

Con $\alpha = .05$, el valor encontrado en la tabla de distribución "t de student", con $n_1 + n_2 - 2 = 38$ grados de libertad, es $t_{(38)} = 1.697$. A partir de estos datos se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

Se rechaza H_0 si $t_c \in [1.697, \infty)$

No Se rechaza H_0 si $t_c \in <-\infty, 1.697]$

c) *Cálculos*

El valor de t calculado es:

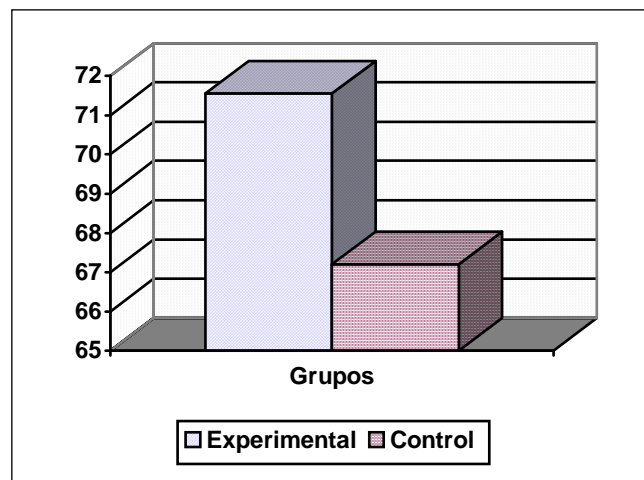
$$t_c = 2.18$$

d) Decisión estadística

Como $t_c = 2.18$ se encuentra dentro de $[1.697, \infty)$, se rechaza H_0

e) Interpretación

Como se rechaza $H_0: \mu_1 - \mu_2 \leq 0$ con $\alpha = .05$ hay evidencia suficiente para considerar, con 95% de confianza, que el promedio de las calificaciones del grupo experimental (grupo 1), después de trabajar con el programa de intervención, es mayor que el promedio de las calificaciones obtenidas en el grupo control (grupo 2) que no trabajo con el programa (ver gráfica 2).



Gráfica 2. Puntajes obtenidos en el posttest (ambos grupos)

Prueba t para grupos relacionados (experimental)

Con los puntajes obtenidos en la evaluación inicial y en la evaluación final (ver anexo 5) del grupo experimental, se obtuvieron los siguientes datos:

<i>Grupo Experimental al</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>n</i>
pretest (G ₁)	48.45	5.12	20
posttest (G ₂)	71.55	7.35	20

a) Planteamiento de las hipótesis

El promedio de las calificaciones que obtendrán los alumnos del grupo experimental en el posttest (G₂) después de trabajar con el programa de intervención (basado en el uso adecuado de material didáctico), es mayor que el promedio de las calificaciones obtenidas en el pretest del mismo grupo (G₁). La hipótesis de investigación es que la media de las diferencias de “antes” menos “después” es mayor que cero. Esto es:

$$H_{inv}: \mu_d < 0$$

Hipótesis estadísticas:

$$H_0: \mu_d \leq 0$$

$$H_1: \mu_d > 0$$

Estadístico de prueba: “t de Student”

b) Regla de decisión

Con $\alpha = .05$, el valor encontrado en la tabla de distribución “t de student”, con $n_1 + n_2 - 2 = 38$ grados de libertad, es $t_{(38)} = 1.697$. A partir de estos datos se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

$$\text{No se rechaza } H_0 \text{ si } t_c \in [-1.697, \infty)$$

$$\text{Se rechaza } H_0 \text{ si } t_c \in <-\infty, -1.697]$$

c) Cálculos

El valor de t_c calculado es:

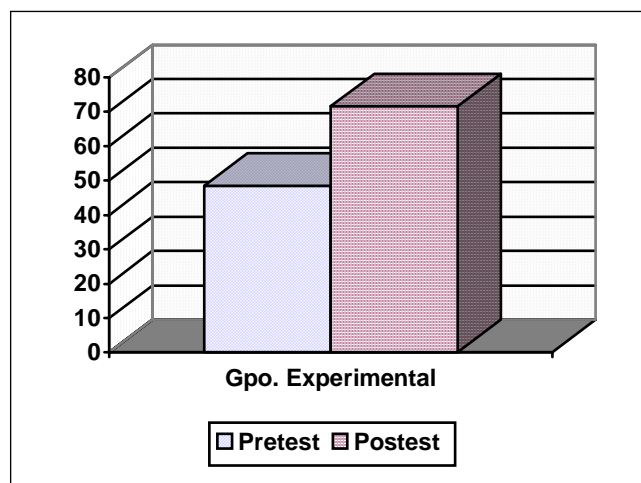
$$t_c = -1.28$$

d) Decisión estadística

Como $t_c = -1.28$ se encuentra dentro de $<-\infty, -1.697]$, se rechaza H_0

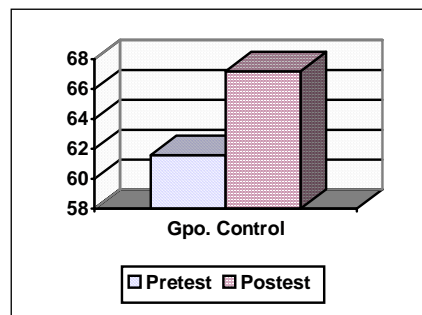
e) Interpretación

Como se rechaza $H_0: \mu_d \leq 0$ con $\alpha = .05$ hay evidencia para considerar, con 95% de confianza, que el tratamiento basado en el “uso adecuado de material didáctico” es eficaz. En éste caso, se puede decir que $\bar{X}_{1 \text{ pretest}}$ (48.45) es significativamente menor que $\bar{X}_{2 \text{ posttest}}$ (71.55) del grupo experimental (ver gráfica).



Gráfica 3. Puntajes obtenidos en el pretest y en el posttest del grupo experimental

Cabe señalar que, en las puntuaciones obtenidas del grupo control, no se obtuvieron cambios significativos en la evaluación final ($\bar{X} = 61.6$) con respecto a la evaluación inicial ($\bar{X} = 67.2$), ver gráfica de abajo.



Análisis cualitativo

Se grabaron en vídeo diversas sesiones; además se obtuvo un registro escrito dentro del salón de clases del grupo experimental. Lo anterior se efectuó con el fin de analizar de qué manera incide el uso adecuado de material didáctico en la enseñanza del idioma inglés (variable independiente), en el aprendizaje del idioma inglés (variable dependiente), en alumnos de bachillerato. A partir de tales registros se obtuvieron las siguientes categorías: competencia comunicativa, asimilación de lo aprendido, participación activa, negociación de significados y atención constante.

Competencia comunicativa. La competencia comunicativa implica que el alumno sea capaz de usar un lenguaje específico para cada contexto social en el cual se ha de desenvolver. De manera tal que se estarán formando alumnos competitivos comunicativamente hablando en todo momento desde el inicio de la primera sesión.

Maestro: My name is Fredy. I'm 27 years old. What's your name? and How old are you? (Mi nombre es Fredy. Tengo 27 años. ¿Cuál es tu nombre y edad?

Alumno: My name is Carlos. I'm 16 years old.

Como se puede apreciar el contexto para esta pequeña conversación es la presentación formal de uno mismo además de proporcionar información personal; el alumno aprende a presentarse y a dar información relativa a sí mismo.

Asimilación de lo aprendido. Al fungir el maestro como un facilitador del aprendizaje de los alumnos, expone y demuestra el procedimiento gramatical (comunicativo) a seguir para que éste sea emulado por parte del aprendiz (alumno). El alumno, de acuerdo con la guía y/o ejemplificación del profesor, y después de cierto momento reservado a la práctica, asimila lo enseñado para incorporarlo a sus conocimientos previos, es decir, hace suyo el aprendizaje. Lo

anterior se ve facilitado por ser un conocimiento que puede ser aplicado a su vida cotidiana; aplica, de este modo, lo que conoce del idioma inglés y de su lengua materna. Un ejemplo de lo anterior se tiene en el siguiente caso:

El maestro muestra una serie de tarjetas que ilustran a personas efectuando diversas acciones. A continuación efectúa una pregunta de respuesta *sí/no* y el mismo la responde, primero afirmativamente y después de forma negativa. Luego elabora una pregunta de respuesta larga para que el alumno responda con los elementos provistos.

Maestro: Is he running? No, he isn't. Is he watching TV? Yes, he is. What is he doing?

Alumno: He is watching TV.

Participación activa. Al estar las actividades de enseñanza centradas en el alumno los estudiantes son más responsables y se hacen cargo, de este modo, de su propio aprendizaje; muestran a su vez una actitud más participativa en clase. Los estudiantes hacen uso del lenguaje como un reto a través de actividades comunicativas como son: los juegos, sociodramas y situaciones problema que son resueltas por ellos mismos.

En la sexta sesión (ver anexo) se entregó a los alumnos unos muñecos (papá, mamá, hijos, etc.) así como un esquema de las partes de la casa para que ellos colocaran estos muñecos en las diversas partes de la casa. Ellos tenían que conformar varias oraciones acerca de lo que estuviera haciendo cada muñeco a partir de etiquetas de verbos.

Alumno: The man is watching TV in the living room.

The boy is playing videogames in the bedroom.

Se puede observar, mediante esta práctica, que el alumno maneja aspectos de su vida cotidiana y no sólo oraciones en lo abstracto.

Negociación de significados. Los estudiantes interactúan unos con otros; ya sea en pares, triadas, pequeños grupos y el grupo en su totalidad. Al promoverse la interacción entre los estudiantes se ve favorecida la negociación de significados que se da en la díada alumno-alumno y alumno-maestro. El profesor es entonces el iniciador de las actividades y co-comunicador también.

Lo anterior se puede observar cuando el alumno aprende nuevo vocabulario y corrige, o bien amplía sus esquemas de conocimiento. Véase el siguiente ejemplo.

Caso 1 Alumno1: How do you say *silla* in english? (¿Cómo dices silla en Inglés?)

Alumno2: CHAIR

Caso 2 Alumno: I like swim (me gusta nado)

Teacher: SWIMMING (nadar)

Alumno: ¿Qué no SWIMMING es nadando?

Maestro: Sí, cuando usas verbo ser o estar en una acción continua.

Pero además de funcionar como gerundio se aplica también, como infinitivo.

Atención constante. Los alumnos se muestran más motivados hacia el estudio del inglés, y de cualquier otra materia, desde el momento en que ellos perciben que están aprendiendo algo útil y funcional. Los alumnos aplican todos sus sentidos dentro de la clase, quizás en mayor medida, el de la vista y el oído.

En la tercera sesión (ver anexo) se mostró un cortometraje. Obvia decir que el resultado fue tener al alumno con toda su atención centrada en la secuencia de acciones. Además de que la estimulación del vídeo (material didáctico) generó una comunicación constante.

Maestro: This is my friend Nachito (Éste es mi amigo Nachito)

What is Nachito doing? (¿Qué está haciendo Nachito?)

Alumno: He is walking. (El está caminando)

Maestro: What is he doing?

Alumno: He is crying. (El está llorando)

7 Conclusión y recomendaciones.

Como se pudo observar, en el análisis cuantitativo y cualitativo, al trabajar bajo un *Enfoque Comunicativo* y con el *uso adecuado de los Materiales Didácticos*, la situación dentro del aula es totalmente diferente a lo que sucede cuando no se hace uso y aplicación de enfoque y materiales. Lo anterior parece muy obvio pero no lo es tanto; Larsen (1996) mencionaba que toda vez que el profesor, guía de las actividades, establezca situaciones en las cuales se promueva la comunicación; los estudiantes aprenderán habilidades metacognitivas, es decir; aprenderán a comunicar comunicando (*competencia comunicativa*).

Con respecto a la *asimilación* que, de los contenidos, se dio al aplicar el tratamiento se pudo ver lo que Marchesi y Martí (1999) decían con respecto a la enseñanza-aprendizaje de los procedimientos. En donde el profesor será el constante regulador de las actividades, asumiendo diversas labores dentro del salón de clases, será el guía de las actividades en el aula. En referencia a lo anterior mencionan también que el aprendizaje de procedimientos se ha de dar también por la repetición constante del alumno; en un primer momento supervisada por el profesor para después efectuarla de manera más automatizada. Con base en mi experiencia profesional he de decir que lo anterior es posible; siempre y cuando se promuevan las condiciones necesarias para que esto suceda, me explico, si el profesor constantemente acosa a los alumnos y exige sólo respuestas correctas de parte de ellos generará en el alumno una predisposición (actitud) negativa hacia actividades comunicativas (expresión oral, escrita, etc.).

La *participación activa* –categoría propuesta para efectos de esta investigación– se da gracias a que, al promover una comunicación constante, el método que se lleva a cabo dentro de las actividades de enseñanza se encuentra centrado en el alumno. Por consiguiente los estudiantes son más responsables y se encargan, a su vez, de su propio aprendizaje. Es por ello que en la praxis se

proponen algunos materiales a los alumnos, pero a su vez, se permite también que sean éstos quienes traigan situaciones personales al salón de clases; lo cual genera la visión real de lo que se está aprendiendo (la funcionalidad de los contenidos escolares).

Referente a la *negociación de significados* Harmer (1991) decía, que en aquella escuela que trabaje bajo un Enfoque Comunicativo, la interacción entre los estudiantes; así como la negociación de significados (alumno-alumno y alumno-maestro), se verá plenamente favorecida. Zabala (1998) por su parte, dice que se produce un *Aprendizaje Significativo* cuando en el individuo se presenta la oportunidad de actualizar sus esquemas de conocimiento; ya sea contrastándolos con un nuevo conocimiento, o bien identificando similitudes y discrepancias entre lo que ya sabía y el nuevo conocimiento. El proceso que en su mente se lleva a cabo es detonador de una integración que éste hace de los nuevos esquemas a los esquemas poseídos (*Integración Obliterativa*). Las llamadas concepciones erróneas del alumno (miss conceptions) pueden dar cuenta del momento en el cual el alumno está reelaborando mal el concepto; es por ello que recomiendo que se permita participar a todo tipo de alumno —de nivel bajo, intermedio o alto del idioma— para de este modo ayudarlo a acceder a ese nivel superior buscado (deseado).

En la *atención constante*, que del alumno se llega a percibir bajo la aplicación del tratamiento, se observa lo que la *Teoría de la Asimilación* decía, que para que en el alumno se vea presente un aprendizaje significativo, éste debe tener la predisposición para aprender de modo significativo. Lo anterior se describe más tácitamente con la siguiente cita, “que haya decidido de forma consciente y deliberada establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya posee” (Novak citado por Martín y Solé, 2001, p. 93).

Teoría y práctica van a estar siempre de la mano, tal precepto no ha de ser diferente en la enseñanza del inglés. Como se logra apreciar lo que los diversos autores han tenido a bien aportar, con respecto a la enseñanza de idiomas, no es

producto de la magia, sino resultado del adecuado entendimiento y aplicación de los materiales didácticos con que se cuenta; además de promover la constante acción comunicativa que en todo idioma se tiene. Es no aprender sólo en lo abstracto o como una disociación de la realidad, es aprender al fin y al cabo de manera *significativa*.

Hallazgo

De los 88 alumnos que lograron aprobar la materia de Inglés II en Examen a Título de Suficiencia —de un total de 195 reprobados— (ciclo escolar “B” correspondiente al año 2005) 26 habían participado en la presente investigación.

La cantidad de alumnos acreditados, así como el grupo de procedencia (experimental o control) se exponen a continuación:

- ✓ Diecisiete del grupo experimental.
- ✓ Nueve del grupo control.

8 Referencias Bibliográficas.

- Antunes, C. (2002) *Las Inteligencias Múltiples*. España: Alfaomega.
- Avolio, de Cols S. (1976) *Planeamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje*. Buenos Aires: Marmar.
- Briggs, L. J. (1973) *Los medios de la instrucción*. Argentina: Guadalupe.
- Castañeda, Y. M. (1982) *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. México: Trillas.
- Coll, C., et al (1998) *El constructivismo en el aula*. España: Grao.
- Coppen, H. (1982) *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Madrid: Anaya.
- Davies, P. y Pearse, E. (2000) *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gantier, H. (1972) *La enseñanza de idiomas*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gaskins y Elliot (1999) 'Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela', *El manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, G. (1971) *La enseñanza del Inglés en Colombia su historia y sus métodos*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia Bogotá.
- González, C. V. (1986) *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing.
- Larsen, D. (1996) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mallas, C. S. (1977) *Técnicas y recursos audiovisuales*. Barcelona: Oikos-tau.
- Marchesi, A. y Martí, E. (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Solé, I. (2001) 'El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación', en C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo Psicológico y educación 2*. Madrid: Alianza, 4: 89-104.

- Martínez, V. (2002) *El enfoque constructivista en el aprendizaje del idioma Inglés en el nivel secundaria*. México: Tesina de licenciatura UPN unidad 099.
- Melero, M. y Fernández, P. (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Nérici, I. (1973) *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Nervi, J. (1985) *Didáctica normativa y práctica docente*. México: Edit. Kapeluz.
- Quirk, R. (1968) *The use of English*. Great Britain: Longman.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Resnick, L. B. Klopfer, L. E. (1989) 'Hacia un curriculum para desarrollar el pensamiento: una visión general', en L. Resnick y L Klopfer *Curriculum y cognición*. Argentina: Argue.
- Zabala, A. (1998) *La práctica educativa ¿cómo enseñar?*. Barcelona: Graó.

Anexo 1

Programa de estudios de la materia de Inglés II

En el mercado internacional no sólo se ofertan productos, sino también servicios, conocimientos y mano de obra calificada a nivel técnico y profesional para cubrir la demanda laboral en empresas nacionales y transnacionales. Para que nuestros estudiantes sean candidatos idóneos y satisfagan esta demanda laboral, deberán poseer una formación integral, que permitan cubrir los niveles de desempeño y estándares requeridos; además de demostrar un manejo aceptable del idioma inglés; por ser éste el idioma internacional para la ciencia, la tecnología, el comercio, la diplomacia y la cultura.

En el año de 1994, se incluyó el idioma inglés como asignatura en el “Plan de estudios de Nivel Medio Superior(NMS)”, para los tres primeros semestres con el nombre de: Inglés I, Inglés II e Inglés III. Tales materias forman parte del bloque de disciplinas que integran el Área de Lenguaje y Comunicación, provista para el NMS.

Objetivo General de la materia de Inglés:

Al término de tres semestres escolarizados (198 horas), el alumno estará en condiciones de satisfacer sus necesidades comunicativas básicas cotidianas, del idioma inglés, con un nivel de dominio equivalente al KET (Key English Test), de la Universidad de Cambridge.

Este nivel se consolida cuando el alumno es capaz de:

- Escuchar y entender mensajes generales en anuncios, conversaciones, transmisiones de radio y televisión, sin que necesariamente entienda palabra por palabra.
- Hablar de los temas siguientes: información personal; hogar, vida diaria, trabajo y estudio; tiempo libre, deportes y entretenimiento, viajes y vacaciones; relaciones con otras personas salud; compras; alimentos y bebidas; servicios: oficina postal, banco, policía, etc; lugares; idiomas y clima, con algunas interrupciones, pausa, titubeos y posibilidad de auto corrección.
- Leer textos sencillos tales como: pequeños extractos de periódicos, revistas, señales, anuncio, instructivos, mensajes personales, para extraer información general y específica, utilizando un rango limitado de técnicas para conseguir su objetivo. En algunos casos tendrá necesidad de releer los textos así como de utilizar el diccionario para compensar el vocabulario que desconoce.
- Escribir mensajes personales y párrafos sencillos de temas similares a los anteriores. En algunos casos, podrá presentar algunas pequeñas imprecisiones gramaticales, sin que afecten el mensaje.

La materia tiene un Enfoque Comunicativo, por ser el que permite considerar al idioma en términos de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también en términos de sus funciones comunicativas, lo que posibilita al alumno a desarrollar la habilidad de participar en el proceso de comunicación, sin que tenga el perfecto dominio de la gramática.

El Enfoque Comunicativo se compone, tanto de actividades de comunicación funcional, como de actividades de interacción social. Las actividades realizadas en el aula bajo éste enfoque, permiten que los alumnos reconozcan la necesidad de alcanzar el nivel de competencia deseado y que los profesores detecten las incompetencias que presentan los alumnos en una situación específica de comunicación. El aula se debe convertir entonces en un espacio de expresión plena, para que los alumnos puedan intercambiar y confrontar sus experiencias de aprendizaje para construir conocimientos. El profesor, a su vez, actuará como facilitador, mediador y monitor durante toda la clase; extendiendo los canales de comunicación y asegurándose de que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de interactuar.

El alumno tendrá también la oportunidad de reconocer:

1. La importancia de la comunicación y su función social.
2. Su participación como persona en una sociedad regida por normas, valores éticos y morales predeterminados.
3. Su influencia directa para la conservación del ambiente.

Evaluación

Se considerarán dos tipos de evaluación: Evaluación Continua y Examen Departamental; cada una de ellas con un valor del 50% dando en suma el 100% de la calificación total. En ambos casos deberá medirse el nivel de desempeño alcanzado por el alumno en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Los instrumentos de evaluación contendrán ejercicios o prácticas muy similares a los manejos en clase. Así mismo tales instrumentos se asemejarán a aquellos que se habrá de resolver al certificar su nivel de inglés; todo ello bajo parámetros internacionales, en algunas de las instituciones oficiales establecidas para este fin.

Perfil del docente

El perfil del docente que se requiere para impartir la materia de inglés tendrá las siguientes características:

1. Poseer alguna licenciatura en el área de la enseñanza del inglés o
2. Ser nativo de la lengua inglesa con algún título académico y conocimientos de metodología para la enseñanza del idioma, o
3. Contar con un nivel mínimo de preparatoria, además de una de las siguientes opciones
 - 3.1 Certificado de metodología equivalente al COTE
 - 3.2 Certificado de manejo de idioma equivalente al First Certificate y Teachers de alguna institución reconocida como: Instituto Anglo Mexicano de Cultura, Instituto Anglo Americano, Instituto México Norteamericano, Consejo Británico, CELE-UNAM, Trinity College, Famlex-IPN, etc.
 - 3.3 Estar en proceso de formación, tomando alguno de los cursos de inglés, como parte del programa de formación institucional.

PROGRAMA DE INGLÉS PARA EL SEGUNDO SEMESTRE

Objetivo del segundo semestre:

Al término del Segundo semestre (72 horas de inglés), el alumno estará en condiciones de intercambiar información, expresar sus planes y proyectos; describir, comparar y seguir ordenes e instrucciones, con el nivel de competencia predeterminado.

UNIDAD I: INTERCAMBIO DE LA INFORMACIÓN

Objetivo particular de la unidad: Al final de la unidad el alumno estará en condiciones de hablar de experiencias pasadas; describir y localizar lugares; así como ordenar alimentos en un restaurante, con el nivel de competencia predeterminado.

Temas:

- 1.1 Hablar acerca del pasado
- 1.2. Descripción de lugares
- 1.3 Solicitar y dar direcciones
- 1.4 Hablar acerca de comida y bebida

UNIDAD II: PLANES Y PROYECTOS

Objetivo particular de la unidad: Al final de la unidad el alumno estará en condiciones de expresar algunos problemas de salud; hablar de sus planes; dar opiniones y razones así como comentar de sus intenciones y decisiones, con el nivel de competencia predeterminado.

Temas:

- 2.1. Hablar acerca de problemas de salud
- 2.2 Hablar acerca del futuro
- 2.3 Solicitar y dar opiniones y razones
- 2.4 Hablar acerca de inventos y decisiones

UNIDAD III: DESCRIPCIONES

Objetivo particular de la unidad: Al final de la unidad el alumno estará en condiciones de hablar de sus ocupaciones, describir personas físicamente por su carácter y por su vestimenta; dar y seguir instrucciones; Así como de hablar de sus obligaciones y solicitar permisos, con el nivel de competencia predeterminado.

Temas:

- 3.1 Hablar acerca de lo que la gente hace
- 3.2 Comparar
- 3.3 Describir la apariencia, caracter y ropa de la gente
- 3.4 Dar y seguir instrucciones
- 3.5 Hablar acerca de reglas y obligaciones

PERIODO	UNIDADES	PLAN DE EVALUACIÓN
<p>1°</p> <p>2°</p> <p>3°</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>Para acreditar la materia se utilizarán dos tipos de evaluación: evaluación continua y evaluación departamental.</p> <p>1. EVALUACIÓN CONTÍNUA: Este tipo de evaluación reconocerá el nivel de desempeño del alumno en actividades de clase y extra clase como son:</p> <p>Actividades en clase:</p> <p>Prácticas integradoras audio-orales, de lectura y escritura, es decir, aquellas prácticas que muestran objetivamente la acumulación de conocimientos del alumno y su nivel de desempeño, en cada habilidad, a un tiempo determinado y de acuerdo con el nivel esperado.</p> <p>Actividades extra-clase:</p> <p>Se considerarán todas aquellas tareas que sirvan para reforzar los puntos en clase como son: resolución de ejercicios del libro y cuaderno de trabajo, investigación, entrevistas, reportes de lectura, composiciones, etc. Estas prácticas también sirven para detectar las áreas de mayor dificultad; por lo tanto, se solicita que toda tarea sea devuelta con las anotaciones y recomendaciones pertinentes, para que el alumno las tome en consideración y supere sus deficiencias oportunamente.</p> <p>NOTA: La puntualidad, asistencia cumplimiento, disciplina, respeto, motivación, etc., no serán parte de la calificación</p> <p style="text-align: right;">4/5</p>

PERIODO	UNIDADES	PLAN DE EVALUACIÓN																				
1° 2° 3°	1 2 3	<p>2. EVALUACIÓN DEPARTAMENTAL:</p> <p>Para este tipo de evaluación se respetará la propuesta institucional de exámenes departamentales bimestrales.</p> <p>Se aplicarán tres exámenes departamentales durante el semestre. Por practicidad se recomienda evaluar en este tipo de exámenes las habilidades de leer (lectura de comprensión) y de escribir (vocabulario, gramática y composición). Las habilidades de escuchar y hablar pueden ser evaluadas formalmente en el salón de clases durante el proceso.</p> <p>En ambos tipos de evaluación se utilizarán instrumentos con ejercicios o prácticas muy similares a los trabajados en clase, así como a los que se enfrentará al certificar su nivel de inglés, en alguna de las instituciones oficiales para este fin.</p> <p>Asignación de valores:</p> <table data-bbox="583 998 1764 1169"> <tr> <td colspan="2">Evaluación Continua:</td> <td colspan="2">Evaluación Departamental:</td> </tr> <tr> <td>* Escuchar (listening) = 20%</td> <td></td> <td>* Escribir (writing) = 30%</td> <td>vocabulario = 5</td> </tr> <tr> <td>* Hablar (speaking) = 20%</td> <td></td> <td></td> <td>gramática = 10</td> </tr> <tr> <td>* Participación y tareas = 10%</td> <td></td> <td></td> <td>composición = 15</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>* Leer (reading) = 20%</td> <td></td> </tr> </table> <p>Calificación final = Evaluación Continua 50% + Evaluación Departamental 50% = 100%</p> <p style="text-align: right;">5/5</p>	Evaluación Continua:		Evaluación Departamental:		* Escuchar (listening) = 20%		* Escribir (writing) = 30%	vocabulario = 5	* Hablar (speaking) = 20%			gramática = 10	* Participación y tareas = 10%			composición = 15			* Leer (reading) = 20%	
Evaluación Continua:		Evaluación Departamental:																				
* Escuchar (listening) = 20%		* Escribir (writing) = 30%	vocabulario = 5																			
* Hablar (speaking) = 20%			gramática = 10																			
* Participación y tareas = 10%			composición = 15																			
		* Leer (reading) = 20%																				

Anexo 2

Evaluación del instrumento

1/2

Juez: _____ Fecha: _____

Grado de estudios:

Estudios de ingles:

Instrucciones: Coloque una paloma para indicar si los reactivos correspondientes a cada apartado cumplen con el criterio a evaluar de no ser así coloque una cruz. Se proporciona un espacio para hacer comentarios

<i>Tema</i>	<i>Instrucciones claras</i>	<i>Mide conocimiento</i>	<i>Puntaje adecuado</i>	<i>Comentarios</i>
Present Continuous				
Pasado verbo to be				
Pasado verbos regulares e irregulares				
Gramática en uso				
Lectura de comprensión				
Producción escrita				
Partes de la casa				

Evaluación del instrumento

2/2

Juez: _____ Fecha: _____

Grado de estudios: _____

Estudios de ingles: _____

Instrucciones: Favor de indicar los reactivos que miden cada contenido señalado.

<i>Tema</i>	<i>Reactivos que miden este contenido</i>	<i>Comentarios</i>
Present Continuous		
Pasado verbo to be		
Pasado verbos regulares e irregulares		
Gramática en uso		
Lectura de comprensión		
Producción escrita		
Partes de la casa		

Anexo 3

Instrumento de Evaluación Inicial

I. Present Continuous (score 15 points)

A) Choose the best option, write the letter in the line.

B) Identify which drawings belongs to a sentence, write the number in the line

EXAMPLE: JOHN a TO THE RADIO

a) is listening b) are listening c) is listen

A)

1. I _____ my homework

a) am do b) is doing c) am doing

2. _____ Kate and Natasha _____ in the yard?

a) Are ... sitting b) is ...sitting c) Are ... sit

3. We _____ basket ball

a) are play b) is playing c) are playing

4. _____ you _____ the dog?

a) Are... walking b) Is ... walking c) Are ... walk

5. Sam _____ a letter

a) is write b) is writing c) am writing

6. They _____ using your computer

a) are b) are using c) is

7. Is Tina _____ her new job?

a) enjoy b) is enjoying c) enjoying

8. What _____ your father _____?

a) is ... doing b) are ... doing c) doing

9. You _____ _____ a good time

a) isn't ... having b) aren't ... have c) aren't ... having

10. Are you _____?

a) studying b) study c) are ... studying





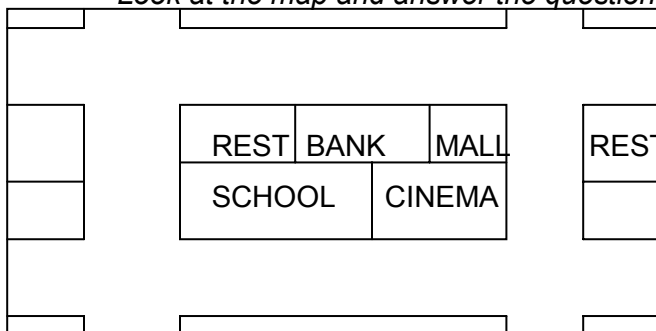






II. There is/ There are and prepositions of place (score 10 points)

Look at the map and answer the questions



Is there a bank in the map?

Are there any restaurants in the map?

Is there a school in the map?

III. Verb to be in past. (score 10 points)

Fill in the blanks with the past tense forms of the verb to be

Gary: Were you at the dance club last night?

Linda: No, I (21) _____. I (22) _____ at a student's meeting

Gary: (23) _____ Tomas and Anna there?

Linda: No, they (24) _____. What about you? Where (25) _____ you last night?

Gary: I (26) _____ at the new dance club on Crown Street. It's called Cloud 9

Linda: What (27) _____ it like?

Gary: It (28) _____ great!

IV. Reading. (score 15 points)

Write T (True), F (False), or NI (No information).

Dear Hillary

Hello from Scotland. Let me tell you about my journey. First, there was the train ride from Brighton to London's Victoria Station. That took about an hour. Then I got on the Train to Scotland. It was a fast train, but the trip took nearly six hours. It was so boring! I didn't sleep because there were two noisy children next to me.

Fiona and Robert met me at Glasgow Central Station. Their house is fantastic. They're both artist, and there are pictures

everywhere. They gave me a lovely painting of Glasgow.

The weather here in Scotland is terrible. I'm sitting in a café at the moment because it is raining. It's very cold outside. It rained yesterday, too.

Last night we went to a party. We danced until midnight. I had a very good time at the party and I met a lot of people.

I like Scotland, but I don't want to stay here for very long. I prefer hot weather and sunshine!



29. Lucia took a train from Brighton to London ()
30. The journey from Brighton to London was forty- five minutes ()
31. Lucia took a taxi from London to Scotland ()
32. Lucia didn't sleep on the train ()
33. Lucia hates traveling by plane ()
34. Fiona and Robert live in Glasgow ()
35. Fiona and Robert don't have a car ()
36. Fiona and Robert are both artists ()
37. Lucia is drinkng coffe ()
38. Lucia gave Fiona and Robert a painting ()
39. Lucia hates Scotland ()

V Simple past and auxiliary verb "did" (score 15 points)

Fill in the blanks with the simple past form of the verbs in parentheses

We (go) went to the movie theater last night

40. Mona (cry) _____ because the movie was very sad
41. I (leave) _____ the house early because I didn't want to miss the train
42. He (no/buy) _____ the shoes because he (not/have) 43 _____ any money with him
44. The teacher (tell) _____ me to study hard
45. We (not/play) _____ tennis last weekend
46. They (carry) _____ their bags to the bus
47. I (read) _____ that book last year
48. Stefan (give) _____ his sister a birthday present
49. I hope you (enjoy) _____ last night's party
50. We (not/get up) _____ early yesterday morning

VI. Writing (score 10 points)

Read the following information and answer the questions

Imagine you went to a party in Morelia last weekend. The bus left the station on Friday at 4 o'clock. The trip was great. In the party you had fun, you met your cousin's friends and danced with them all night.

51. Where did you go? _____
52. What did you do at the place? _____
53. How did you get there? _____
54. How long was the trip? _____

VII. Parts of the house

(score 5 points)

Draw a house and put the letter that belongs to each room.

55. We eat dinner in this room

56. We sleep in this room

57. We keep our cars in this part

58. We cook here

59. We use these to go up and down in the house

VIII. Listening

(score 10 points)

Fill in the missing words

A: Where did you 1) _____ on holiday?

B: I went to 2) _____.

A: What did you 3) _____ there?

B: I 4) _____ in the sea.

A: Did you enjoy it?

B: 5) _____, I loved it.

IX. Speaking

(score 10 points)

Talk about what you did last week

Anexo 4

Instrumento de Evaluación Final

I. Present Continuous

(score 10 points)

Unscramble the words and write the letter on the space provided

EXAMPLE: LISTENING / JOHN / TO THE RADIO / IS /

JOHN IS LISTENING TO THE RADIO RIGHT NOW

1. my / I / doing / homework / am

()

2. basket ball / ? / at the moment / are / playing / they

()

3. TV / is / watching / he

()

4. by phone / at this moment / is / Sam / talking

()

5. your / is / she / using / computer

()



(a)



(b)



(c)



(d)

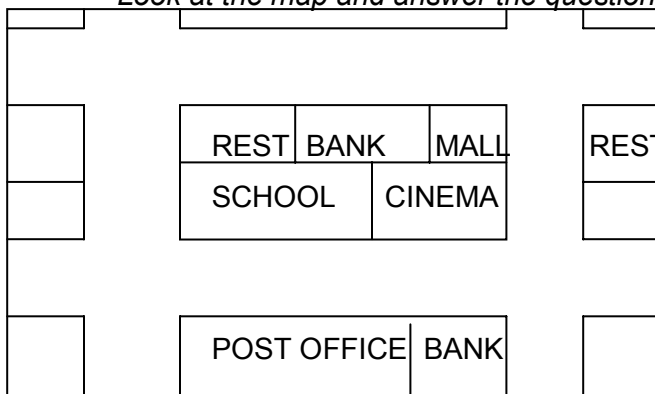


(e)

II. There is/ There are and prepositions of place

(score 10 points)

Look at the map and answer the questions



Is there a post office in the map?

Are there any restaurants in the map?

Is there a cinema in the map?

III. Verb to be in past.

(score 10 points)

Fill in the blanks with the past tense forms of the verb to be

1. Were you angry with me? No I , I worried about mom.
2. Where you last night? I with my girlfriend.
3. Was the film good? No , it It bored
4. Were the shops open? No, they We until night
5. Was Mark wearing his leather jacket? No, he..... He wearing the nylon one

IV. Reading.

(score 10 points)

The helper from beyond the grave

It was late in the evening of December 16th 1878. Doctor Charles Blunden, a well-known Liverpool doctor, was still in his surgery.

At about 9 pm somebody knocked at the door. On the doorstep there was a boy of about twelve wearing dirty trousers and no shoes. There was a dark blue scarf around his neck. "Doctor!" he cried, "Please come with me! My mother's ill! I think she's dying"

The doctor followed the boy to a street near the surgery. The boy pointed to a woman on the ground. She was unconscious. The doctor looked at the woman and then stopped a passing horse and cab. The doctor and boy lifted the woman into the cab. At the hospital the doctor treated the woman for pneumonia and luckily she recovered completely.

Some weeks later, the woman thanked Doctor Blunden for saving her life. He smiled and said the real person to thank was the woman's son. "My son?" she said "Not, not my son!" and she started to cry. "My son died from fever two years ago.

Doctor Blunden was amazed. The woman continued, "This is all I have to remember him by" She pulled a dark blue scarf from around her neck. "It was his. I always wear it in winter." Doctor saw the barefoot boy's scarf.

Answer T (true) or F (false)

- a) One evening, a man wearing a blue scarf knocked at the door of Dr Blunden's surgery ()
- b) The woman thanked the doctor ()
- c) The boy and the woman walked to a nearby street ()
- d) The boy didn't ask the doctor to help his mother ()
- e) The doctor explained that the person to thank was the woman's son ()

V . Simple past and auxiliary verb “did” (score 10 points)

PUT THE VERBS IN BRACKETS INTO THE PAST SIMPLE

1. A: How _____ (be) the party last night?
B: Great. We _____ (have) a fantastic time, thanks.
2. A: Tony _____ (call) while you were out.
B: Oh. _____ (you/take) a message?
3. A: No, _____ (I/not)
B: I _____ (see) him last week.
4. A: Rob _____ (travel) all over Europe last year.
B: _____ (he/have) a good time?
5. A: _____ (you/see) that film on TV last night?
B: No, I _____ (not/watch) TV yesterday.

VI. Writing (score 10 points)

Write true sentences about what you did last vacations (50 words)

VII. Parts of the house (score 5 points)

Draw a house and put the letter that belongs to each room.

- a) We eat dinner in this room
- b) We sleep in this room
- c) We keep our cars in this part
- d) We cook here
- e) We use these to go up and down in the house

VIII. Listening

(score 10 points)

Fill in the missing words

A: Where did you 1) _____ on holiday?

B: I went to 2) _____.

A: What did you 3) _____ there?

B: I 4) _____ in the sea.

A: Did you enjoy it?

B: 5) _____, I loved it.

IX. Speaking

(score 10 points)

Talk about what you did last week

Anexo 5

Tabla de promedios obtenidos

CALIFICACIÓN OBTENIDA/CUESTIONARIO 1

<i>C/TRATAMIENTO (GE)</i>					<i>S/TRATAMIENTO (GC)</i>				
49	40	45	50	52	56	60	65	70	62
45	52	49	41	55	56	62	64	61	59
38	50	53	53	50	58	60	63	57	60
46	42	48	55	56	59	62	65	63	70
$x = 48.45$					$x = 61.6$				
$s = 5.12$					$s = 3.82$				

CALIFICACIÓN OBTENIDA/CUESTIONARIO 2

<i>C/TRATAMIENTO (GE)</i>					<i>S/TRATAMIENTO (GC)</i>				
65	62	74	76	76	60	63	65	73	68
63	69	78	61	79	62	63	64	76	61
60	73	82	74	70	59	63	75	60	69
67	63	73	82	84	69	72	77	63	82
$x = 71.55$					$x = 67.2$				
$s = 7.35$					$s = 6.47$				

Anexo 6

Tema: Verbo to be

Propuesta de Intervención Psicopedagógica

Número de sesión: 1ra

Usos: Verbo to be (ser o estar): El aprendizaje de este verbo es fundamental debido a que demarca presencia o bien estados de permanencia de personas u objetos. Se emplea también para hablar acerca de profesiones o también para indicar status económico.

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
1ra	Individual Equipos de 4 Grupo entero	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor se presenta ante el grupo mencionando información en la que solo haga uso del verbo <i>to be</i>. e.g. <i>I am your new teacher. I am 27 years old. I'm married/single</i> ✓ A continuación arrojará una pelota a cualquier alumno y efectuará la siguiente pregunta: <i>How about you?</i> ✓ El alumno que atrape la pelota deberá efectuar su propia presentación dando la misma información que aportó el profesor, efectuando los cambios pertinentes (<i>student, 14-17 years old y single</i>). Asimismo arrojará la pelota a otro de sus compañeros. <u>Nota:</u> Amenos que el alumno permanezca callado se repetirán las dos primeras actividades. ✓ El Prof. mostrará las tarjetas de profesiones (doctor, arquitecto, profesor, etc.) al grupo entero y efectuará la siguiente pregunta con sus posibles respuestas: <i>*Is he a doctor? Yes, he is./ No, he isn't.</i> ✓ Se formarán grupos de 4 personas para jugar el juego del ahorcado. Dicho juego consiste en colocar en el pizarrón tantas líneas se ocupen para deletrear una profesión. Ej. <u>d</u> <u>o</u> <u>c</u> <u>t</u> <u>o</u> <u>r</u> Cada equipo adivinará la prof. con la preg.*(ello dependerá de la profesión que se trate) ✓ Se colocará el poster del verbo <i>to be</i> conjugado y se repasará esta de manera oral enfatizando la adecuada pronunciación. 	Pelota de goma (4cm) Tarjeta de pistas (profesiones) Poster del verbo <i>to be</i> conjugado	Auditiva Oral Pronunciación Gramatical Vocabulario	60 min

Tema: There is / are

Número de sesión: 2da

Usos: There is/are(hay): Se emplea regularmente para indicar la existencia de algún elemento dentro de otro como lo es el caso de lugares específicos tales como bancos, supermercados, librerías, etc dentro de un mapa de ciudad

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
2da	Individual Parejas Grupo entero	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se coloca el poster de ciudad en el cual resalten diversos tales como: bancos, estadios, restaurants, escuelas, etc. ✓ El profesor iniciará la clase preguntando: <i>Is there a bank?</i> Al mismo tiempo que señalará el sitio por el cual pregunta ✓ A continuación dará la siguiente respuesta: <i>Yes, there is.</i> Esto lo hace ya que se asume que inquirió acerca de un lugar que sí hay. En dado caso de que no haya tal sitio mencionará la respuesta negativa: <i>No, there isn't</i> <u>Nota.</u> El Prof. puede apoyarse de la mímica para esta actividad El profesor realizará la misma actividad preguntando en plural: <i>Are there any restaurants?</i> ✓ A continuación señalará las respuestas posibles: <i>Yes, there are./ No there aren't</i> ✓ En parejas los alumnos efectuarán la misma actividad tomando al azar las tarjetas de pistas. Gana la pareja que pregunte y responda adecuadamente con la mayor cantidad de tarjetas. ✓ El profesor colocará el poster de preposiciones y escribirá la ubicación de cada sitio ocupando <i>There is/are</i> y la preposición adecuada e.g. <i>There is a bank next to the school</i> ✓ Los alumnos escucharán el audio y dibujarán la ubicación correcta para cada sitio en el mapa en blanco que se les entregará previamente. 	Posters de ciudades Posters de prepos Pizarrón Tarjetas de pistas (banco, estadio, restaurant, etc.) Mapa en blanco Grabadora y CD	Auditiva Oral Pronunciación Escrita Gramatical Vocabulario	60 min

Tema: Present Continuous

Número de sesión: 3ra

Usos: Present Continuous (Presente continuo): El presente continuo se emplea para referirse a actividades que se están haciendo en el momento, de ahí su acepción de continuidad. Este se compone de dos elementos básicos el verbo to be (ver sesión 1ra) y un segundo verbo conjugado en gerundio (play-playing).

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
3ra	Grupo entero en laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor coloca el vídeo ✓ A continuación pondrá pausa al vídeo y efectuará la siguiente pregunta: <i>Is he running? o Is he walking?</i> <u>Nota:</u> Puede apoyarse aquí de la mímica diferenciando el correr de caminar ✓ El profesor destacará la respuesta afirmativa y negativa: <i>Yes, he is. / No, he isn't</i> ✓ Se repite la misma secuencia para que responda ahora el alumno. ✓ El profesor colocará el vídeo una vez más con opción de pausa pero a diferencia de las anteriores ocasiones ahora efectuará la siguiente pregunta: <i>What Is he doing?</i> ✓ El profesor mencionará la respuesta completa destacando el uso de un sujeto seguido de verbo to be, verbo en gerundio y un complemento: <i>He is walking in the park</i> ✓ El profesor dejará correr el vídeo intercalando la pregunta <i>What Is he doing?</i> ✓ Los alumnos se apoyarán para responder con las tarjetas de pistas de verbos (subir, besar, tocar, jugar, etc) mismas que se encontrarán escritas en su forma simple: <i>climb, kiss, touch, play, etc.</i> ✓ Los alumnos deben responder a las preguntas del profesor con ayuda de las tarjetas de pistas de verbos (<i>climb, kiss, touch, play, etc.</i>) efectuando los cambios pertinentes. e.g. <i>climb-climbing, kiss-kissing, touch-touching, etc.</i> 	<p>Vídeo de cortometraje "Sin sostén"</p> <p>Reproductor de VHS</p> <p>Televisión</p> <p>Tarjetas de pistas de verbos</p>	<p>Oral</p> <p>Pronunciación</p> <p>Gramatical</p>	60 min

Tema: Present Continuous

Número de sesión: 4ta

Usos: Present Continuous (Presente continuo): El presente continuo se emplea para referirse a actividades que se están haciendo en el momento

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
4ta	Parejas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor divide la clase en parejas procurando que la gente trabaje con alguien que no haya trabajado antes. ✓ A continuación explicará que cada uno de ellos tiene en sus manos un edificio de 20 departamentos (flats) con gente que está realizando diversas actividades pero que cada uno tiene el mismo edificio en diferentes momentos del día. Es decir que hay ciertas diferencias en las hojas que tiene la pareja. ✓ Los alumnos deberán encontrar las diferencias efectuando las siguientes posibles preguntas: <i>What Is the man/woman/girl, etc doing in flat 5?</i> <i>Are the people in flat 10 having a party?</i> <u>Nota:</u> Los alumnos podrán efectuar tantas preguntas sean posibles debido a que ellos tienen las mismas actividades en su hoja solo que en diferente departamento. ✓ Se puede efectuar un repaso de la estructura de presente continuo solicitando a un alumno que se ponga a cantar para que el profesor pregunte: <i>What is he doing? Is he singing?</i> ✓ Los alumnos se apoyarán para responder con las tarjetas de pistas de verbos ✓ Los alumnos deberán encontrar tantas diferencias como sean posibles en un lapso de 15 minutos. Hasta esta parte no se informará a los alumnos cuantas diferencias hay de edificio a edificio ✓ El profesor pregunta cuantas diferencias han encontrado y les indica que hay ocho otorgando tiempo extra necesario ✓ Al final los alumnos comparan sus edificios 	<p>Material fotocopiable (edificio con gente)</p> <p>Tarjetas de pistas de verbos</p>	<p>Oral</p> <p>Pronunciación</p> <p>Gramatical</p>	60 min

Tema: Rooms and parts of the house y repaso de Present Cont.

Número de sesión: 5ta

Usos: Rooms and parts of the house Es necesario el conocer las diversas partes que componen una casa (bathroom, bedroom, kitchen, dinning room, etc.) para poder acrecentar el vocabulario de la persona par así seguir promoviendo un enfoque comunicativo.

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
5ta	Equipos de 5 personas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor divide la clase en equipos de 5 personas procurando que la gente trabaje con alguien que no haya trabajado antes. ✓ El profesor les entregará una hoja de rotafolio en blanco la cual representará el esquema de una casa de planta baja y primer piso. Mismo que contenga únicamente la división de cada parte de la casa. Además de ello les hará entrega de marcadores, tijeras, revistas y pegamento. ✓ A parte de los materiales anteriormente citados, el profesor les hará entrega de una hoja que contendrá 10 oraciones en presente continuo. <i>e.g. The children are watching TV in the living room</i> ✓ Los alumnos deberán buscar, recortar y pegar las imágenes descritas en cada oración a fin de identificar las diferentes partes de la casa y colocar a los miembros de la familia en cada parte. ✓ El profesor indicará que tienen 20 min para terminar la actividad. ✓ Al término de este tiempo los equipos pegarán sus hojas de rotafolio para efectuar la revisión correspondiente. ✓ El profesor hará entrega de la canción a cada miembro del grupo y dará la instrucción de que cada vez que escuchen un ejemplo u oración de la estructura de Presente Continuo ellos deberán levantarse de pie. 	<p>Hojas de rotafolio</p> <p>Marcadores</p> <p>Tijeras</p> <p>Revistas</p> <p>Pegamento</p> <p>Canción "Don't speak"</p>	<p>Lectura</p> <p>Gramatical</p> <p>Vocabulario</p>	60 min

Tema: Rooms and parts of the house y repaso de There is/are.

Número de sesión: 6ta

Usos: Rooms and parts of the house There is/are: En esta ocasión se aplicará otro de los usos de esta estructura pero ahora para indicar que hay ciertos objetos contenidos dentro del hogar. Aprovechando lo anterior se revisará el mobiliario del hogar.

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
6ta	Equipos de 5 personas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor divide la clase en equipos de 5 personas procurando que la gente trabaje con alguien que no haya trabajado antes. ✓ A continuación se colocará una hoja de rotafolio en blanco la cual representará el esquema de una casa de planta baja y primer piso. Mismo que contenga únicamente la división de cada parte de la casa con parte del mobiliario característico de cada cuarto. ✓ El profesor colocará sobre el escritorio marcadores, muñecos a escala y cinta adhesiva ✓ El profesor les entregará a cada equipo 5 diferentes etiquetas de verbos para que ellos formen una oración y la digan de manera oral. ✓ Cada equipo dirá su oración, el equipo que diga la oración más completa y con menor cantidad de errores será el elegido para colocar el mobiliario que indique el profesor. ✓ El profesor dará lectura a una ubicación de mobiliario cada vez que se elija al equipo que haya dicho la oración más completa y con menor cantidad de errores. e. g. <i>There is a washbasin in the bathroom.</i> ✓ El equipo que pase en más ocasiones a colocar el mobiliario a escala será el equipo ganador. 	<p>Hoja de rotafolio</p> <p>Marcadores</p> <p>Muñecos a escala (mobiliario)</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>Etiquetas de verbos</p>	<p>Oral</p> <p>Lectura</p> <p>Vocabulario</p> <p>Gramatical</p>	60 min

Tema: Simple past tense verb to be

Número de sesión: 7ma

Usos: Simple past tense verb to be: El pasado simple del verbo ser o estar se emplea para hacer referencia a lugares o situaciones pasadas en donde va implícita una acción de permanencia; por ejemplo: I was at home yesterday (Yo estuve en casa ayer).

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
7ma	Individual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor divide el pizarrón en dos partes. Sin colocar un título a cada división del mismo escribirá del lado izquierdo la conjugación del verbo ser o estar en pasado y del lado derecho la conjugación en presente. ✓ Además de la división hecha en el pizarrón pegará al azar y sin un extremo definido identificadores de tiempo presente y pasado (<i>today, this day, yesterday, last week/month/year, a week/month/year ago, etc.</i>). ✓ A continuación mencionará en voz alta una oración en presente y dos en pasado afirmativa y negativa. e.g. <i>I am at school today</i> <i>I was at home yesterday. I was not at school yesterday</i> ✓ El profesor le preguntará a algún alumno: <i>How about you?</i> ✓ Dos o tres alumnos efectuarán la misma acción del profesor mencionar en voz alta una oración en presente y dos en pasado afirmativa y negativa diferentes a las del profesor. ✓ Los alumnos jugarán el juego de "<i>Find someone who...</i>" (Encuentra alguien que...) ✓ El profesor les entregará a cada miembro del grupo una hoja fotocopiable con la indicación de encontrar a alguien que haya estado en los diferentes lugares que se encuentran descritos en la hoja entregada por el profesor. ✓ Ganará aquél alumno que haya encontrado a aquella persona que estuvo en la mayor cantidad de sitios descritos. 	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>Hoja fotocopiable</p>	<p>Oral</p> <p>Lectura</p> <p>Auditiva</p> <p>Gramatical</p>	60 min

Tema: Simple past tense verb to be

Número de sesión: 8va

Usos: Simple past tense verb to be: El pasado simple del verbo ser o estar se emplea para hacer referencia a lugares o situaciones pasadas en donde va implícita una acción de permanencia; por ejemplo: I was at home yesterday (Yo estuve en casa ayer).

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
8va	Equipos de 4 personas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor colocará en el pizarrón los modelos de estructura que consta de unas láminas en las cuales se manejan los tres elementos pertenecientes a toda estructura (sujeto-verbo-complemento). <i>e.g. He was at home yesterday</i> ✓ El profesor manipulará dichas láminas para mostrar la estructura gramatical, reacomodándolas de acuerdo al tipo de oración que se trate ya sea afirmativa, interrogativa o negativa. <i>e.g. Was he at home yesterday?</i> <i>He was not at home yesterday</i> <p><u>Nota:</u> Como puede observarse el cambio que se hace de la estructura afirmativa a la interrogativa es de dos elementos (sujeto y verbo). Y a la negativa se le agrega la palabra “not” únicamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se dividirá al grupo en equipos de 4 personas mismos que deberán encontrar los modelos de estructura que se encuentran escondidos en todo el salón. En cuanto encuentren estas láminas se apresurarán a formar tantas oraciones como sean posibles y las pegarán en el pizarrón. Ganará aquel equipo que forme la mayor cantidad de oraciones correctas. ✓ El grupo, con la guía del profesor revisará las oraciones formadas por cada equipo. 	Pizarrón Marcadores Modelos de estructura	Lectura Gramatical Escritura	60 min

Tema: Simple past tense: regular verbs

Número de sesión: 9na

Usos: Simple past tense: regular verbs: El pasado simple de verbos regulares se emplea para describir acciones que fueron desarrolladas en un tiempo específico (ayer, la semana pasada, el mes pasado, etc.). Los verbos regulares al utilizarlos en pasado tienen una terminación ed. Ej: work –worked, play-played, watch-watched, etc.

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
9na	Individual Equipos de 4 personas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor colocará el poster de verbos regulares e irregulares en el pizarrón. ✓ A continuación le solicitará al grupo entero que seleccione los verbos de acuerdo a similitudes. <p><u>Nota:</u> Puede que de esta actividad surjan de 3 a 4 agrupaciones por las similitudes que guardan ciertos verbos al cambiarlos a su forma pasada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Después de formados las agrupaciones el profesor dividirá el pizarrón en dos secciones y escribirá: <i>Group1</i> y <i>Group 2</i>. ✓ Los alumnos pasarán uno por uno a escribir los verbos que ellos crean que corresponden a cada sección del pizarrón. De este modo el pizarrón se verá tapizado por dos grupos como sigue a continuación: e.g. Gpo1: work –worked, play-played, watch-watched, etc. Gpo2: run-ran, read-read, say-said, etc. ✓ Preguntará el profesor en este momento de que manera surgieron estos dos grandes grupos (lluvia de ideas). ✓ Luego de escuchar las diferentes razones del grupo les dirá que el grupo 1 corresponde a los verbos regulares por terminar en <i>ed</i> y los del grupo 2 a los irregulares. ✓ Los alumnos formarán equipos de 4 personas para buscar y recortar únicamente verbos regulares en el periódico. ✓ Gana el equipo que encuentre la mayor cantidad de verbos. 	Pizarrón Marcadores Póster de verbos Periódico "USA Today" Tijeras	Lectura Gramatical Escritura Oral	60 min

Tema: Simple past tense: regular and irregular verbs

Número de sesión: 10ma

Usos: Simple past tense: irregular verbs: El pasado simple de verbos irregulares se emplea para describir acciones que fueron desarrolladas en un tiempo específico (ayer, la semana pasada, el mes pasado, etc.). A diferencia de los verbos regulares los verbos irregulares no tienen una regla a seguir al emplearlos en su forma pasada ej: run-ran, read-read, say-said, etc.

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
10ma	Equipos de 4 personas Pares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos se agruparán en equipos de 4 personas (puede ser el mismo equipo de la sesión anterior) e intercambiarán con los demás equipos aquellos verbos que tengan repetidos. El cambio lo efectuará un representante. ✓ El profesor colocará sobre el escritorio diversas fotografías e imágenes para que cada equipo elija aquellas que identifiquen los verbos que ellos recortaron en la sesión anterior. ✓ A continuación el profesor le solicitará a cada equipo inventar una historia (ver capítulo 3) con la ayuda de los verbos recortados. ✓ Luego de 10 o 15 min máximo cada equipo pegará las imágenes en el pizarrón y procederá a contar su historia. ✓ El profesor les solicitará contar a cada alumno de 1 en 1 hasta 10 y volver a empezar. De este modo al primer alumno le corresponde el 1 al segundo el 2 y así consecutivamente. ✓ Cada alumno deberá buscar a su par para trabajar juntos ✓ El profesor le entregará a cada pareja los extractos del cuento "A Liverpool Ghost Story" para que ellos ordenen la historia de acuerdo a una secuencia lógica. ✓ Los alumnos escucharán la historia en audio para efectuar los cambios necesarios. ✓ Se escuchará una vez más la historia en audio. 	Pizarrón Marcadores Periódico "USA Today" Tijeras Cinta adhesiva Fotografías o imágenes. "A Liverpool Ghost Story" (en audio y escrita)	Lectura Gramatical Escritura Oral Auditiva	60 min

Tema: Simple past tense: regular and irregular verbs

Número de sesión: 11ra

Usos: Simple past tense: irregular verbs: El pasado simple de verbos irregulares se emplea para describir acciones que fueron desarrolladas en un tiempo específico (ayer, la semana pasada, el mes pasado, etc.). A diferencia de los verbos regulares los verbos irregulares no tienen una regla a seguir al emplearlos en su forma pasada ej: run-ran, read-read, say-said, etc.

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
11ra	Equipos de 4 personas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor inicia la sesión mediante la técnica de lluvia de ideas para que los alumnos mencionen todos los verbos en pasado que conozcan tanto regulares como irregulares. ✓ Se divide el grupo en equipos de 4 personas para darle a cada mitad del equipo (dos personas) 1 crucigrama (a y b) previamente preparado por el profesor. De esta manera habrá en cada equipo dos crucigramas. ✓ El profesor deberá cerciorarse que los alumnos conozcan la forma infinitiva de todos y cada uno de los verbos contenidos en su hoja. Cada mitad del equipo deberá abocarse a su propia hoja sin permitir que la otra pareja vea su crucigrama. ✓ El profesor deberá corroborar que los alumnos conozcan como se resuelve un crucigrama. Haciendo un énfasis en las palabras <i>across</i> (vertical) y <i>down</i> (horizontal). ✓ Los alumnos deberán iniciar el juego preguntando y respondiendo de manera alternada es decir: Pareja 1 pregunta: What's 4 across? Pareja 2 responde: <i>It's the past tense of</i> (infinitivo). ✓ Ahora el equipo que respondió preguntará y el que preguntó responderá. ✓ Se puede detener la actividad en un tiempo específico, o bien terminarlo cuando ambos crucigramas estén completos. ✓ Al final los alumnos comparan sus crucigramas y corrigen. 	Crucigramas a y b	Escritura Oral Auditiva	60 min

Tema: Auxiliar "did"

Número de sesión: 12da

Usos: El empleo del auxiliar *did* se efectuará en el tiempo pasado en las oraciones interrogativas: Ej. *Did you play soccer yesterday?* y negativas: *I didn't play soccer yesterday.*

Nota: Cabe destacar que cuando se emplea el auxiliar *did* , el verbo se escribirá en su forma simple

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
12da	Individual Equipos de 4 o 5 personas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor, con la ayuda de los modelos de estructura, expone el uso del auxiliar en oraciones interrogativas y negativas destacando que a diferencia de las oraciones afirmativas aquí el verbo se escribe en su forma simple. ✓ Empleando los verbos que contenía cada crucigrama se practicará el uso del auxiliar <i>did</i> formando oraciones interrogativas y negativas. Cada alumno pasará al pizarrón a escribir una oración ya sea en su forma negativa o interrogativa. El profesor denotará que el auxiliar se puede emplear también para preguntas directas con respuesta corta: e.g. <i>Did she go to the movies yesterday?</i> <i>Yes, she did. / No, she didn't.</i> (en lugar de responder <i>She didn't go to the movies yesterday</i>) ✓ Mediante el juego de "<i>Fid someone who...</i>" (encuentra a alguien que) los alumnos deberán encontrar a la persona que realizó la mayor cantidad de acciones en pasado. Para poder salir un alumno deberá formar una oración negativa de algo que no hizo un día anterior y una interrogativa para preguntar a algún otro miembro del grupo y así poder continuar con el juego. 	Modelos de estructura Pizarrón Marcadores Material fotocopiable (<i>Find someone who...</i>)	Escritura Oral Auditiva Gramatical	60 min

Tema: Auxiliar "did"

Número de sesión: 13ra

Usos: El empleo del auxiliar *did* se efectuará en el tiempo pasado en las oraciones interrogativas: Ej. *Did you play soccer yesterday?* y negativas: *I didn't play soccer yesterday.*

Nota: Cabe destacar que cuando se emplea el auxiliar *did*, el verbo se escribirá en su forma simple

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
13ra	Equipos de 4 o 5 personas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor le pide al grupo entero que le digan que agrupación de famosos conocen que estuvieron integrados por 4 personas. (The Beatles, Los Cuatro Fantásticos, etc.) ✓ Mediante la lluvia de ideas que la indicación anterior promoverá el profesor preguntará ahora si es que conocen sus nombres. Ello se efectúa para hacer la división de los equipos asignando un nombre a cada miembro del grupo. e.g. Lennon, Paul, Jorge, Ringo, Lennon, Paul, Jorge, Ringo, etc.) ✓ Una vez ubicados los alumnos en el equipo que les corresponde el profesor les entregará la imagen de un personaje famoso para que ellos escriban su biografía de acuerdo a lo que ellos conocen de ese personaje. ✓ Empleando los verbos que ellos conocen y han manejado hasta este momento se practicará el uso del auxiliar <i>did</i> efectuando distintas preguntas a los diferentes equipos respecto al personaje que eligieron azarosamente e.g. <i>Did he discover America?</i> <i>Yes, he did.</i> <u>Nota:</u> El equipo al cual les hayan respondido afirmativamente su pregunta tendrá derecho a decir de qué personaje se trata. ✓ Al final se leerán las biografías que cada equipo efectuó. 	Fotografías de personajes famosos (cantantes, políticos, históricos, caricaturas, etc.)	Escritura Oral	60 min

Tema: Canción y aplicación de la *Evaluación Final*

Número de sesión: 14ta

Usos: Con esta sesión se cierra el ciclo de las 14 situaciones didácticas y se procede a aplicar la EF para comparar el impacto que ha tenido el programa elaborado mediante el uso adecuado de Material didáctico con un Enfoque Comunicativo

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
14ta	Individual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor hará entrega de una hoja que contenga la canción, previamente seleccionada por el profesor, a todos los miembros del grupo para que ellos llenen los espacios vacíos de la letra (ver capítulo 3). Estos espacios corresponderán al uso de auxiliar <i>did</i> y verbos regulares e irregulares en pasado. La canción se escuchará en dos ocasiones y se efectuará la revisión y corrección pertinente. Se escuchará la canción en una tercera vez para ser cantada por el grupo entero. ✓ Al final de la actividad anterior se procederá la realización de la Evaluación Final (EF) 	Canción (The reason)	Auditiva Oral Pronunciación Escrita Gramatical Lectura	60-90 min

Anexo 7

Tema: Verbo to be

Propuesta de Intervención para el Grupo Control

Número de sesión: 1ra

Usos: Verbo to be (ser o estar): El aprendizaje de este verbo es fundamental debido a que demarca presencia o bien estados de permanencia de personas u objetos. Se emplea también para hablar acerca de profesiones o también para indicar status económico.

SESIÓN	DISPOSICIÓN DEL GRUPO	DESARROLLO *	MATERIAL DIDACTICO	TIPO DE ACTIVIDAD	TMPO
1ra	Individual Equipos de 4 Grupo entero	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor remite al alumno a la revisión del libro (omite ejercicios prácticos, dinámicas, juegos o situaciones comunicativas). ✓ El profesor pedirá a los alumnos que resuelvan los ejercicios gramaticales propuestos en el libro. ✓ El profesor resolverá todas las dudas de vocabulario que surjan. ✓ El profesor llevará a efecto un soliloquio muy característico de las sesiones carentes de sentido comunicativo. ✓ El profesor es la mayor parte del tiempo el actor principal del acto educativo ✓ El alumno adquiere un rol pasivo la mayor parte del tiempo, la actividad que desarrolla se limita a la resolución de los ejercicios propuestos por el profesor. 	Libro (el que la escuela lleva de manera institucional) <i>Energy 1 y 2</i> by Steve Elsworth Jim Rose	Auditiva Oral Lectura Gramatical Vocabulario	60 min

* *El resto de las sesiones siguen la misma "dinámica" grupal.*