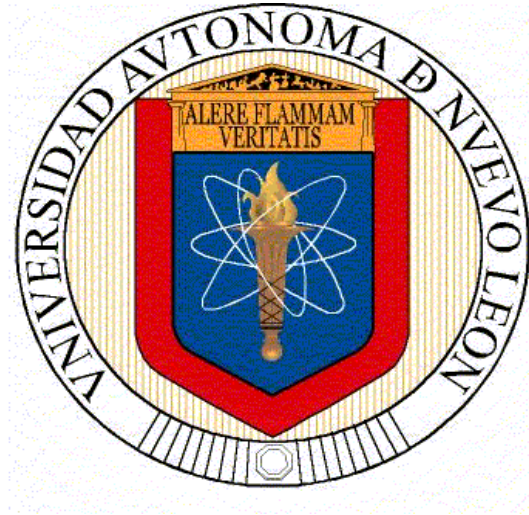


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**DIVISIÓN DE POSTGRADO**



**“El uso de la teoría y estrategias constructivistas por parte del docente como apoyo para la enseñanza del inglés a nivel superior”**

**presentada por el**

**Lic. José de Jesús Luna Gutiérrez.**

**Tesina para obtener el grado de  
Maestría en Educación Superior con Énfasis en Enseñanza  
de la Lengua y la Literatura**

**CIUDAD UNIVERSITARIA**

**Junio, 2006.**

## **FIRMAS**

## **Agradecimientos:**

A mis padres y hermanos, por estar siempre ahí, formando parte indispensable de mi vida.

A mis amigos, por la franca amistad y los buenos momentos en días de lluvia.

A la Maestra Nicolasa Barbosa Reyna, por la admirable dedicación y esmero depositados en su labor como asesora de este estudio.

Al Maestro Rogelio Cantú Mendoza, por la disponibilidad y las atenciones brindadas a lo largo de mis estudios de postgrado.

Al Ing. Cástulo E. Vela Villarreal y al M.C. Rogelio Garza Rivera, de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, al Maestro Nicolás Duarte y al Maestro José Reséndiz Balderas, de la Facultad de Filosofía y Letras por el invaluable apoyo otorgado al llevar a cabo mis estudios de maestría.

A mis lectores de tesis, M.C. Gabriela Elizondo y M.C. Luis Antonio Balderas, por sus acertadas observaciones y consejos en la revisión final de mi trabajo.

A mis alumnos y compañeros de trabajo en ambas facultades, por darle sentido y gran valor a cada día de trabajo.



## Índice de contenidos

Introducción	1
Anteproyecto de investigación	2
Justificación	3
<b>I. Antecedentes</b>	
1.1. Educación superior y globalización	4
1.2. Visión 2006 de la U.A.N.L	6
1.3. Acciones emprendidas en F.I.M.E	6
<b>II. Marco teórico</b>	
2.1. Definición del concepto "enfoque didáctico	8
2.2. Enfoques didácticos comunes en la enseñanza del inglés a nivel superior	9
2.2.1. El enfoque de traducción gramatical	10
2.2.2. El enfoque audio lingüe	11
2.2.3. Presentación, práctica y producción	12
2.2.4. El enfoque comunicativo	13
2.2.5. El enfoque constructivista	14
2.3. Definición de los términos constructivismo, aprendizaje significativo, esquema, estructura cognitiva y experiencia	16
2.3.1. Constructivismo	16
2.3.2. Aprendizaje significativo	18
2.3.3. Esquema	21
2.3.4. Estructura cognitiva	22
2.3.5. Experiencia	23
2.4. Definición de los conceptos <i>enseñanza y estrategia didáctica</i>	24
2.5. Estrategias didácticas derivadas de la teoría constructivista	29
2.5.1. Aprendizaje cooperativo	29
2.5.2. El rompecabezas de Aronson	32
2.5.3. Aprendizaje en equipos de estudiantes	32
2.5.3.1. STAD: Students Team Achievement Division	32
2.5.3.2. TGT: Teams Games Tournament	33
2.5.3.3. TAI: Team Assisted Individuation	34
	34

2.5.3.4. CIRC: Cooperative Integrated Reading and Composition	35
2.5.4. Investigación en grupo (group investigation)	35
2.5.5 Co-op co-op de Kagan	36
2.5.6. Cooperación guiada o estructurada (Scripted Cooperation)	37
2.5.7. Lluvia o tormenta de ideas (Brainstorming)	38
2.5.8. Grupos de enfoque (Focus Groups)	38
2.5.9. Discusión en clase dividida	39
2.5.10. Grupos organizados por habilidades, intereses o amistades	40
2.5.11. Grupos de diversidad (Diversity Groups)	40
2.5.12. Alumnos numerados (Numbered Heads)	41
2.5.13. Cloze	41
2.6. Estrategias constructivistas no grupales	41
2.6.1. Elaboración de resúmenes (escritos)	42
2.6.2. Organizadores previos	42
2.6.3. Ilustraciones	43
2.6.4. Organizadores gráficos	43
2.6.5. Analogías	44
2.6.6. Escritura guiada	44
2.6.7. Hojas de trabajo	45
2.6.8. Revisión de materiales auténticos	45
2.7. Selección de las estrategias constructivistas a los enfoques didácticos usados en la enseñanza del inglés	55
2.8. Descripción del programa	56
2.9. Propuesta didáctica	56
<b>III. Metodología</b>	
3.1. Métodos empleados	79
3.2. Aplicación y universo de estudio	79
<b>IV. Resultados y gráficas</b>	81
<b>Conclusiones</b>	86
<b>Recomendaciones</b>	86
<b>Bibliografía</b>	88
<b>Anexos...</b>	90

## **Introducción**

La creciente necesidad de tener conocimiento y dominio de un segundo idioma con el propósito de lograr una mejor colocación en el mercado laboral local, e incluso en el extranjero, es lo que ha llevado a diversas instituciones educativas, entre ellas la Universidad Autónoma de Nuevo León (U.A.N.L.), a ofrecer diferentes opciones en cuanto a cursos de inglés para una capacitación efectiva del estudiante en dicho rubro.

Lo anterior conduce a una serie de requisitos, necesidades e implementaciones en cuanto a la cátedra del idioma (especificados más adelante) con el fin de ofrecer una preparación de calidad para los futuros profesionistas, la cual se verá reflejada en su desempeño y posicionamiento en el campo laboral.

El objetivo central de este trabajo está precisamente enfocado en lograr un cumplimiento efectivo de los requisitos y necesidades antes mencionados; por lo que se ofrece, en las secciones posteriores de este estudio, una variedad de estrategias, actividades y respaldo teórico que en dado momento permitan al docente fomentar el interés y un aprendizaje significativo de la segunda lengua. Lo anterior tomando como fundamento inicial la realidad educativa y docente bajo la que se administran los cursos de inglés, en este caso en específico, en el Centro de Autoaprendizaje de Inglés (CAADI) de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (F.I.M.E.) de la U.A.N.L. Puede afirmarse que este estudio consta de dos principales cuerpos: el teórico, en el que se hace una revisión de las diversas corrientes y teorías que se han destacado en la enseñanza de la lengua inglesa, para luego establecer cual es la más apropiada según nuestro contexto educativo; y el práctico, en el que habrá de aplicarse la propuesta educativa desarrollada para posteriormente hacer un reporte sobre los resultados obtenidos.

Una vez sometida a análisis la reacción producida por las estrategias y actividades llevadas a cabo en el aula, se ofrecen, en la parte final de este estudio, las consideraciones pertinentes en cuanto a si se comprueban, de forma satisfactoria o no, el postulado hipotético y los diversos objetivos establecidos al inicio de éste.

## **Anteproyecto de investigación**

**Título:** El uso de la teoría y estrategias constructivistas por parte del docente como apoyo para la enseñanza del inglés a nivel superior.

**Pregunta:** ¿Es posible, mediante el uso y aplicación de las estrategias planteadas por la teoría constructivista por parte del docente en la enseñanza del inglés, lograr un mayor nivel de aprendizaje significativo en los estudiantes?

### **Objetivo General:**

+ realizar una selección de estrategias didácticas derivadas de la teoría constructivista que puedan integrarse a la enseñanza del inglés a nivel superior en la asignatura de Competencia Comunicativa en Inglés (CCI) y cursos de inglés avanzado impartidos en el CAADI de FIME.

### **Objetivos Particulares:**

+ establecer claramente cuales son los enfoques didácticos más empleados en la enseñanza del inglés y ofrecer una definición de los siguientes términos: teoría constructivista, aprendizaje significativo, experiencia, entre otros inherentes a los planteamientos del constructivismo.

+ determinar si un enfoque constructivista de enseñanza y aprendizaje, en conjunto con el uso de estrategias de aprendizaje significativo, constituyen un apoyo para una apropiación más efectiva del conocimiento sobre la lengua inglesa.

+ Lograr incorporar, en la práctica docente propia, el uso de estrategias de tipo constructivista.

+ elaborar una propuesta en la que los enfoques didácticos se vean complementados con las estrategias constructivistas.



## **Justificación**

En el presente, el acelerado progreso que se ha venido dando en los sistemas de telecomunicación, en el comercio y la industria a nivel internacional ha hecho del manejo de diversos idiomas una herramienta indispensable para el profesionista en la actualidad, ya sea para alcanzar un desempeño profesional que esté a la altura de los requisitos actuales de desempeño y competitividad o para la obtención de un empleo mejor remunerado en las áreas de la industria, el turismo y la educación. Un idioma cuyo manejo ha adquirido especial importancia últimamente es el inglés; el conocimiento y dominio de éste se ha convertido en un requisito indispensable para lograr ascender posiciones laboralmente o simplemente para conseguir empleo, especialmente en las áreas del comercio y los negocios en general.

Teniendo plena conciencia de lo anterior, las universidades del país (tanto públicas como privadas) se han avocado a preparar a los futuros profesionistas en el conocimiento y uso del idioma inglés en sus diferentes habilidades (comprensión auditiva, lectura, comunicación escrita y expresión oral) con el fin de facilitar la inserción del egresado en el mercado laboral. Ante esta nueva realidad, en la Universidad Autónoma de Nuevo León se ha desarrollado el sistema de Centros de Autoaprendizaje de Inglés (CAADI) que ofrecen sus servicios a nivel medio superior (preparatoria) y a nivel superior (licenciaturas) para satisfacer la demanda que ha surgido en cuanto al aprendizaje de un segundo idioma. Adicionalmente, en el Plan de Estudios Generales de la U.A.N.L. se ha instituido la asignatura optativa de Competencia Comunicativa en Inglés (CCI), con el propósito de asegurar que la gran mayoría de los estudiantes desarrollen al menos sus capacidades básicas de comprensión y comunicación en una segunda lengua. No obstante, es aquí donde surge la interrogante a nivel académico y docente: ¿cuáles son, de toda la gama de enfoques didácticos, los más usados para la enseñanza del inglés a nivel superior? Y ¿qué elementos o estrategias pueden complementar a dichos enfoques didácticos con el fin de lograr mayor aprendizaje significativo en el alumno? Lo anterior se plantea teniendo en mente también la cerrada competencia que tienen que enfrentar nuestros egresados con los graduados de otras universidades, en las que posiblemente se planteó con mayor antelación la necesidad de los alumnos de aprender inglés para facilitar su

ingreso al mercado laboral.

La importancia y necesidad de elaborar una propuesta didáctica que ofrezca una respuesta a estos cuestionamientos reside en la necesidad de ofrecer una mejor capacitación a los estudiantes universitarios en el uso eficiente de un idioma extranjero y de esta manera cumplir con los dos principales requisitos que se nos plantean; el primero, que el egresado apruebe sin mayor dificultad los exámenes de suficiencia en el manejo de una segunda lengua, como el Test on English as a Foreign Language (TOEFL) y el Examen de Competencia en Inglés (EXCI) los cuales se administran al término de sus estudios y el segundo, tener la capacidad de satisfacer en mayor medida la creciente demanda que se está dando en nuestra sociedad de profesionistas con capacidades comunicativas bilingües.

## **I. Antecedentes**

### **1.1. Educación superior y globalización**

En el presente, la mayoría de las instituciones de educación superior en México cuentan con facultades, escuelas, institutos o centros de investigación, departamentos, academias, áreas y divisiones como parte de la forma de organización académico-administrativa; tienen también consejos universitarios conformados por académicos y estudiantes, rectoría, etc. Cabe señalar que este tipo de instituciones, las universidades públicas en México, son las que concentran el mayor número de estudiantes a nivel superior.

Actualmente, el número de universidades continúa creciendo, principalmente las privadas y las tecnológicas: las universidades tecnológicas están vinculadas mayormente con el sector público, mientras que las universidades privadas están estrechamente relacionadas al sector privado.

([www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/mebb.educa.htm](http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/mebb.educa.htm)).

Una vez incluido México en el proceso del Tratado de Libre Comercio (TLC) o North America Free Agreement (NAFTA), se contempla la apertura de oportunidades para el empleo de profesionistas nacionales y extranjeros, situación que deriva en una fuerte competencia en el mercado laboral calificado (especialmente en el área de la industria) en la que el profesionista nacional entra en una lucha desigual o en desventaja, ya que su preparación no va acorde con la demanda de los nuevos estándares de contratación del

mercado laboral. Esto provoca que se vean desplazados o sustituidos por los egresados de universidades extranjeras o, en el mejor de los casos, que ocupen puestos de segundo o tercer nivel.

Otro de los factores adversos que enfrentan los egresados de las diferentes instituciones de educación superior son las pocas oportunidades de emplearse de acuerdo a su perfil, por lo que el desempleo se ve incrementado, no obstante que es mano de obra calificada, no existen las suficientes fuentes de trabajo, lo cual genera requisitos muy altos en cuanto a capacitación y conocimientos (computación, dominio de un segundo idioma, etc.) en el aspirante a obtener un empleo relacionado al área en la que realizó sus estudios.

Las actuales tendencias globalizantes tienen relación directa con lo expuesto anteriormente, debido a que las principales potencias (países del primer mundo) e instituciones financieras (como el Fondo Monetario Internacional), a los que puede denominarse como “los globalizadores”, han impuesto políticas económicas y agendas de cambios con las que los países “globalizados” deben cumplir; entre éstos México.

Estas políticas globalizantes impactan al campo de la educación superior, puesto que llevan de forma implícita la decisión de dar por terminado el modelo de universidad vigente en México, es decir, el de una institución cuyo desempeño e inserción en la sociedad se da a partir de un proyecto social a portado por el estado y retomado a su manera por los trabajadores y estudiantes universitarios; ahora se pretende conformar una universidad que responda fundamentalmente a las demandas expresadas mediante la circulación de recursos y el mercado mundial

([www.eumed.net/coursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm](http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm)). Este planteamiento neoliberal del papel de las instituciones de educación superior en los países con economías emergentes (llamados también de tercer mundo) limita, en determinados casos, a las universidades a meros satisfactores de las necesidades del sector privado y de los indicadores económicos actuales.

Es necesario recordar que la educación, en general, debe considerarse como un factor que garantiza la soberanía e independencia de la sociedad que la promueve, toda vez que permite la generación de profesionistas que garanticen la calidad de desempeño y satisfagan las exigencias del sector productivo, pero también del social.

## 1.2. Visión 2006 de la U.A.N.L.

Ante los efectos antes mencionados, derivados de las tendencias globalizantes actuales, la U.A.N.L. ha replanteado sus objetivos, su misión y perfiles deseados en el egresado con el propósito de enfrentar los nuevos contextos socio económicos y educativos que se dan en la actualidad.

Como misión, la Universidad Autónoma de Nuevo León plantea que los estudiantes no sólo se eduquen, sino que adquieran una formación integral que les otorgue conciencia social y los forje como profesionistas, pero también como seres humanos honestos y responsables. Lo anterior implica el compromiso tanto de los estudiantes como del cuerpo docente de la universidad a esforzarse por lograr el desarrollo económico, científico, tecnológico y cultural de la sociedad.

Parte de la visión de la U.A.N.L. plantea que ésta sea reconocida para el año 2006 como la mejor universidad pública de México; para lograr dicha meta se requiere cumplir con las siguientes condiciones:

- 1) Una estrecha relación con la sociedad de la cual forma parte.
- 2) Un cuerpo docente de clase mundial.
- 3) Egresados capaces de desempeñarse con éxito en el ámbito mundial.
- 4) Una mística institucional constituida por principios y valores, los cuales guiando el pensamiento y las acciones de los hombres, hagan posible su desenvolvimiento integral y la convivencia humana.

(<http://uanl.mx/org/dsm/introduccion/vision.html>,  
[www.uanl.mx/uanl/vision.html](http://www.uanl.mx/uanl/vision.html).)

Cabe señalar que una parte importante del proyecto Visión 2006 de la U.A.N.L. puntualiza que para este año se pretende que el 100% del cuerpo docente de la institución tenga estudios de posgrado y dominio del inglés; parte de dicho requisito se extiende hasta los egresados del nivel de licenciatura, los cuales deberán comprobar sus conocimientos en un segundo idioma como condición para poder titularse.

## 1.3. Acciones emprendidas en F.I.M.E.

En 1993, ante la creciente necesidad de ofrecer instrucción en una segunda lengua a los futuros egresados de la U.A.N.L. y previendo que dicha demanda aumentaría en un futuro no muy lejano, entró en funciones el Centro de Auto

Aprendizaje de Inglés, localizado hasta la fecha en las instalaciones de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Este fue el primero de una serie de centros de auto acceso que posteriormente se abrirían tanto en las preparatorias como en las facultades de la universidad con el propósito de ofrecer al alumnado una opción práctica y relativamente económica para aprender inglés: en la actualidad se cuenta con una infraestructura de 57 centros de auto aprendizaje en los que se ofrecen cursos de lengua inglesa en las modalidades de *auto acceso*, en la que el alumno organiza y desarrolla él mismo su proceso de aprendizaje con la asesoría, supervisión y evaluación periódica de un tutor, y *clase + autoaprendizaje*, en la que el alumno asiste a una clase diaria con maestro y además efectúa actividades adicionales de apoyo en el CAADI. Ambas modalidades están divididas en cinco niveles, de los cuales el nivel de inicio es *Beginners* (básico) y el último es *Advanced* (nivel avanzado). Este último nivel que se imparte en los CAADI equivale a la asignatura que se ha denominado como Competencia Comunicativa en Inglés dentro del Plan de Estudios Generales, esto debido a que comparten el mismo libro de texto y se necesita el mismo nivel de conocimientos en la lengua extranjera para poder tomar cualquiera de los dos cursos. Ambos cursos, ya sea el CCI o el *Advanced* constituyen un requisito previo para tomar el Examen de Competencia en Inglés, el cual es obligatorio para ingreso a todos los posgrados de la U.A.N.L. desde agosto del 2001. Como parte de las opciones para demostrar el conocimiento de una segunda lengua, el EXCI se ha establecido como examen diagnóstico para ingreso a licenciaturas desde julio del 2004 y es un requisito obligatorio para titulación a nivel licenciatura a partir de agosto del 2006.

Ante la importancia que ha adquirido la certificación en el dominio del idioma inglés, se ha registrado un aumento en la inscripción para los cursos de nivel básico, intermedio y avanzado y cada vez más facultades han optado por incluir en su programación curricular la asignatura de CCI. Lo anterior con el propósito de facilitar el futuro egreso de las próximas generaciones, las cuales habrán de someterse a la mencionada certificación.

Cabe hacer mención que cada año de 3,000 a 4,000 estudiantes toman el EXCI, ya sea a nivel licenciatura o para ingreso a posgrado, y de este número sólo el 20 por ciento aprueba el examen (según información provista por la

Coordinación del EXCI). Al entrar en vigor la necesidad de aprobar esta certificación (u otras como el TOEFL o cursar hasta el sexto nivel de inglés en el Departamento de Idiomas) como requisito para titularse, con toda seguridad se verá un aumento muy considerable en el registro de solicitantes del examen.

A pesar de la importancia que el EXCI y los cursos de lengua extranjera han adquirido últimamente, hasta el momento no se cuenta con algún tipo de capacitación para el personal docente que imparte estos cursos con el fin de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y garantizar que el alumno posea los conocimientos necesarios para aprobar la certificación en el manejo del inglés. Si además se toma en cuenta el promedio relativamente bajo de alumnos de licenciatura y de aspirantes a posgrado que aprueban el examen, puede entonces plantearse la gran necesidad que existe de desarrollar - y a corto plazo- un corpus de metodologías y estrategias didácticas enfocadas a lograr un aprendizaje más efectivo del inglés en el alumno con las siguientes tres finalidades básicas:

\* lograr un incremento en el promedio de alumnos que aprueben el EXCI como requisito para titulación.

\* que la gran mayoría de los aspirantes a ingresar a posgrado cuenten ya con el dominio del idioma inglés.

\* obtener un mejor posicionamiento del egresado en el mercado laboral.

Ante esta realidad, que requiere acciones de planeación y actualización a corto plazo, es que se plantea la necesidad de propuestas didácticas en el rubro citado.

## **II. Marco teórico**

### **2.1. Definición del concepto “enfoque didáctico”**

Desde hace ya algunas décadas la enseñanza de las segundas lenguas ha venido cobrando verdadero auge y muchos estudiosos de los idiomas y la lingüística se han dedicado a desarrollar diferentes tipos de técnicas y métodos de enseñanza con el fin de lograr en el estudiante de un segundo idioma un aprendizaje eficaz, el cual, por lo común está dirigido a satisfacer las

necesidades específicas por las que se quiere o se tiene que aprender una lengua extranjera. Según las diversas necesidades de aprendizaje de un segundo idioma se han venido desarrollando con el tiempo determinados corpus teóricos y metodológicos que reciben el nombre de *enfoque didáctico*, los cuales no han surgido y evolucionado exclusivamente en el área de la enseñanza de idiomas sino que puede encontrárseles en áreas de instrucción que van desde las ciencias sociales hasta las matemáticas y la ingeniería. Puede decirse que en prácticamente cada rama de la enseñanza existe un conjunto de enfoques didácticos que abordan la teoría y los procedimientos que son propios de cada asignatura o disciplina. En este caso, la definición que a continuación se ofrece del concepto *enfoque didáctico* corresponde al de la enseñanza del inglés .

Según Jeremy Harmer en su libro *The Practice of Language Teaching* un enfoque (approach) hace referencia a “las teorías sobre la naturaleza del idioma y el aprendizaje de éste, las cuales sirven como fuente de procedimientos y principios para la enseñanza del idioma” (78). Es decir, un enfoque didáctico nos ofrece una descripción de la estructura de un idioma y de la manera en que se emplea éste, otorgándonos así un modelo de uso efectivo. Además de describir la manera en la que se organizan sus estructuras, el enfoque también ofrece una visualización de cómo las personas van aprendiendo determinado idioma y establece condiciones o situaciones en los que se promueve un aprendizaje efectivo de una segunda lengua. El llevar a cabo en la práctica un determinado conjunto de actividades, procedimientos, interacción maestro-alumno y el uso de ciertos materiales correspondientes a lo planteado por un enfoque didáctico es lo que se conoce como el *método*, el cual, junto con los *procedimientos* y las *técnicas* establece las condiciones o situaciones requeridas para propiciar el aprendizaje.

## 2.2. Enfoques didácticos comunes en la enseñanza del inglés a nivel superior

Como se ha expuesto con anterioridad, los enfoques que se han venido desarrollando en el área de la enseñanza de idiomas son numerosos; algunos de ellos han adquirido auge en su empleo por cierto tiempo debido a que se apegan a lo propuesto por determinadas teorías de aprendizaje que han adquirido prestigio- como el conductismo en su tiempo- para posteriormente

ser desplazadas por otras metodologías a la par que dichas teorías van perdiendo su uso predominante en el salón de clase. Podría elaborarse una lista de los mencionados enfoques y teorías, no obstante, ésta no es la finalidad de este trabajo, sino la de destacar cuales, de todos los que han surgido, son los enfoques que más comúnmente se han adoptado en el aula universitaria a la hora de impartir una clase de inglés.

Después de efectuar una revisión diacrónica sobre los mismos, se presenta a continuación una enumeración de aquellos que sobresalen por considerarse que han sido de mayor aplicación, y de más permanencia en las aulas:

### 2.2.1. El enfoque de traducción gramatical

Este enfoque es probablemente uno de los más antiguos que se han usado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Inclusive hubo una época en que se le denominó *enfoque clásico* debido a que se le utilizaba para enseñar latín y griego (Larsen-Freeman, 4). Se estudiaba principalmente la gramática y el léxico; el propósito central de dicho enfoque era el de facilitar la labor de los alumnos de leer literatura en otros idiomas y de estimular sus capacidades intelectuales aunque fuera evidente el hecho de que posiblemente no volverían a usar el idioma aprendido en el futuro. Por inverosímil que parezca, este enfoque aun se usa en algunas facultades, especialmente en las asignaturas denominadas *Inglés técnico* en las que se instruye a los alumnos para que lean determinados párrafos o capítulos de un libro o manual en inglés y lleven a cabo la traducción literal de vocablos, estructuras gramaticales o terminología propia del área en la que se especializa el estudiante (ej. medicina, ingeniería civil, ingeniería electrónica, etc).

Características específicas:

- no se pretende que el alumno desarrolle capacidades comunicativas, sino que sea capaz de entender el inglés en su forma escrita.
- los alumnos efectúan traducciones literales (de inglés a español) de términos y estructuras gramaticales sin aprender el contexto de uso de éstos.
- la clase, por lo común, se maneja totalmente en español.



- el alumno debe memorizar vocabulario y estructuras aisladas y su equivalente directo en el español.
- al alumno se le evalúa con preguntas de comprensión de lectura.
- el ejercicio de la habilidad auditiva, la oral y de pronunciación es prácticamente nula.

### 2.2.2. El enfoque audio lingüe

Larsen-Freeman (31) comenta que este enfoque fue desarrollado en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial debido a la urgente necesidad de que la gente aprendiera un idioma extranjero lo más pronto posible con propósitos de tipo militar. Larsen-Freeman considera que este conjunto de métodos tiene su origen en disciplinas como la lingüística descriptiva y la psicología conductista

Por su parte, Harmer (79), considera que este tipo de enfoque está basado mayormente en el modelo de aprendizaje de estímulo-respuesta desarrollado por el conductismo y consiste principalmente de un refuerzo continuo por parte del maestro basado en la repetición (drills). Este enfoque se utiliza frecuentemente en los niveles básicos de inglés, en los que el maestro se presenta a sí mismo como el patrón lingüístico a imitar y reproducir en repetidas ocasiones con ligeras variantes en cada ocasión, por ejemplo:

Maestro: this is my book (este es mi libro)

Estudiantes: this is my book

Maestro: this is my car (este es mi automóvil)

Estudiantes: this is my car

Maestro: that is my house (esa es mi casa)

Estudiantes: that is my house

Características específicas:

- no hay seguridad de que el alumno aprenda de forma efectiva la gramática y el vocabulario del idioma a aprender por medio de la repetición.
- no se practica el idioma de una manera contextualizada

- no se pone en uso la capacidad creativa del alumno para comunicarse
- se enfoca mayormente en la pronunciación y en la reproducción correcta de las estructuras modeladas por el maestro.

### 2.2.3. Presentación, Práctica y Producción

Este modelo de origen británico se basa principalmente en que el maestro presente una situación o imagen a los alumnos con el fin de presentar el material de clase de una manera contextualizada. Posteriormente, se comienza la práctica con el maestro produciendo oraciones completas en torno al material presentado y con los alumnos repitiéndolas, luego los estudiantes son los encargados de producir dichas oraciones y sus variantes ante las diferentes preguntas que el maestro hace a los integrantes del grupo. Como puede apreciarse, este enfoque tiene características similares al audio-lingüe en cuanto a que se requiere de la repetición del alumno de los modelos dados por el maestro, no obstante, se considera que la ventaja de este enfoque es que se practica con partes que contienen mayor cantidad de significado y dentro de una situación preestablecida. Este enfoque se utiliza también en su mayoría en los niveles básicos de aprendizaje debido al alto control que sigue existiendo en lo producido por los alumnos, además, a este enfoque se le critica el hecho de estar demasiado centrado sobre el maestro, pues es quien decide la totalidad de las situaciones o contextos a tratar y lo que el alumno habrá de comunicar y la manera en que deberá hacerlo.

#### Características específicas:

- se practican en su mayoría oraciones completas relacionadas a un tema o contexto dado.
- la opción de respuesta ante las preguntas del maestro o dentro de la práctica alumno- alumno es cerrada, es decir, no existe la posibilidad de que el estudiante exprese su opinión o que ofrezca su “propia” respuesta.
- se sigue practicando la repetición exacta de las estructuras presentadas por el maestro sin un fin verdaderamente comunicativo.
- la clase se centra únicamente sobre los temas y estructuras expuestas por el maestro.
- generalmente, hay un alto grado de restricción en lo que el alumno produce

en clase.

#### 2.2.4. El enfoque comunicativo

La razón principal por la que una persona aprende otro idioma es para ser capaz de comunicarse en la segunda lengua; ésta es la idea básica sobre la que está asentado el enfoque comunicativo. Así que, en lugar de prestar especial atención a las estructuras gramaticales y el vocabulario, se prefiere que los alumnos utilicen los conocimientos que ya tienen para tratar de comunicarse estableciendo múltiples situaciones y oportunidades para lograr esto. Las actividades de *role playing* (representación de personajes en situaciones de comunicación) y conversación son aplicadas frecuentemente en el salón de clase con el propósito de reproducir de manera realista situaciones cotidianas en las que es necesario intercambiar información de diferentes tipos (personal, de trabajo, familiar, etc.). En este tipo de práctica se le presta poca atención a la precisión con la que el alumno se comunica; lo que importa en este enfoque es el mensaje y que el alumno sea capaz de transmitirlo, no la forma en que se exprese éste. Una idea muy común en este enfoque es, como lo comenta Harmer, que el “aprendizaje del idioma se dará por sí mismo” (85), a través de la práctica constante en un entorno en el que predomine la segunda lengua.

La metodología de tipo comunicativo se ha convertido en una de las más empleadas en la enseñanza de idiomas, sin embargo, ha recibido también críticas debido al bajo nivel de control en la forma en que el alumno usa el idioma y la baja notoria en el nivel de conocimiento del estudiante al emplear el vocabulario y las estructuras gramaticales de la segunda lengua, especialmente en su forma escrita.

Características específicas:

- el lenguaje usado en la clase es el más cercano al que se usaría en un contexto real.
- los alumnos desempeñan múltiples roles por medio de actividades comunicativas.
- en la clase es común trabajar en pares o grupos pequeños con la finalidad de que cada alumno tenga la oportunidad de practicar oralmente y expresar su opinión.

- el rol del maestro se limita en su mayoría a la supervisión y guía en el uso del idioma.
- no se pone énfasis en el correcto uso de las estructuras gramaticales o del vocabulario.
- el desarrollo de la habilidad escrita es prácticamente nula.

#### 2.2.5. El enfoque constructivista

Este tipo de corriente educativa, cuyos principales impulsores han sido Jean Piaget y David P. Ausubel, se distingue por el hecho de plantear que en el proceso de aprendizaje el alumno no sólo “aprende”, sino que construye el conocimiento por medio de su interacción con la realidad, las personas y el mundo que lo rodea. El enfoque constructivista se caracteriza por su rechazo a las formulaciones conductistas o empiristas de la enseñanza y por recurrir a la idea de que la enseñanza debe ser transmisiva o guiada, marcando además una clara diferencia entre lo que se aprende de manera significativa (propuesto por Ausubel) y lo memorizado.

Como consecuencia de esta concepción del aprendizaje, el constructivismo ha aportado metodologías didácticas propias como los mapas y los esquemas conceptuales, las actividades de tipo didáctico como base determinante de la experiencia educativa así como estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo y la comprensión y composición de textos.

Principalmente debido a las características anteriormente mencionadas, se considera que la adopción de determinadas estrategias pertenecientes a la corriente constructivista podría ser benéfica para lograr un mayor índice de aprendizaje definitivo o permanente entre los alumnos que toman cursos de una segunda lengua. Cabe aclarar que las metodologías de tipo constructivista no han sido desarrolladas específicamente para el área de la enseñanza de idiomas y que hasta el momento no existe, propiamente, un *enfoque constructivista para la enseñanza del inglés*, sin embargo, se considera factible el lograr elaborar una propuesta didáctica que esté basada en una selección de dichas metodologías y que ésta pudiera llegar a constituir un apoyo para el maestro y el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma.

### Características específicas:

- se promueve una actitud activa del alumno sobre el objeto de aprendizaje, va en contra del modelo tradicional pasivo-receptivo.
- la función principal del docente es de guía y facilitador del conocimiento
- la clase está centrada principalmente en el alumno y no en el maestro
- se persigue que el alumno aprenda reestructurando y comprendiendo el conocimiento y no que sólo lo memorice o lo repita.
- se trata de enseñar al estudiante por medio de *prácticas auténticas* que originen un conocimiento significativo en éste.
- se fomenta el uso y práctica de diferentes habilidades, como la lectura y la expresión escrita.

Se presenta en la siguiente página una tabla en la que se comparan las características del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje con las del modelo educativo constructivista según lo expuesto en Díaz-Barriga ( 38-53).

<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo constructivista</b>
- se fomenta la memorización de los contenidos	- se fomentan el aprendizaje y comprensión de la información
- los contenidos se presentan ya acabados, en su forma final	- se llega a la comprensión global de los contenidos mediante la experimentación y el descubrimiento
- la información se presenta y asocia de manera arbitraria	- el conocimiento nuevo se enlaza con el que ya existe en la estructura cognitiva de forma gradual y organizada.
- el alumno es un receptor pasivo de información	- el alumno adquiere el nuevo conocimiento actuando en torno a éste
- el actor principal de la clase es el maestro	- el actor principal de la clase es el alumno
- el maestro expone y el alumno repite y memoriza	- se adquiere el conocimiento de forma activa y se fomenta su uso y práctica

Fig. 1. Tabla comparativa del modelo educativo tradicional y del modelo educativo constructivista.

2.3. Definición de los términos constructivismo, aprendizaje significativo, esquema, estructura cognitiva y experiencia.

En esta sección de nuestro estudio se aborda una definición más amplia de términos que, hasta el momento, han carecido de una mención más detenida, con mayor detalle y que consideramos inherentes a la teoría constructivista, además de que lo planteado por éstos representará una base determinante sobre la cual se fundamentará el desarrollo de la propuesta didáctica que se presenta más adelante en este trabajo.

### 2.3.1. Constructivismo

Este término aparece en el siglo XX, aunque según Perraudeau (39) algunos postulados filosóficos que lo constituyen pueden atribuirse desde a Aristóteles, Leonardo da Vinci y Montaigne hasta Bachelard, Piaget y Dewey.

Esta corriente teórica parte de la concepción de que el conocimiento no se adquiere por medio de la observación pasiva o de estímulos y reacciones condicionadas, sino que es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción y organización de nuestra percepción de la realidad, lo cual tiene su origen en la interacción directa entre el sujeto, el contexto situacional y el cuerpo de conocimientos a adquirir.

El término en sí de *constructivismo* es uno bastante amplio, pues al mencionarlo no necesariamente nos estamos refiriendo al ámbito educativo, aunque si bien es cierto que éste, según Díaz-Barriga tiene su origen en la psicología genética de Jean Piaget y “surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano” (25), lo cual sugiere un nexo directo con la enseñanza; actualmente dicha teoría interviene tanto en la epistemología como en la psicología clínica y diversos tipos de disciplinas humanísticas. Al abordar la relación directa que podría establecerse entre el constructivismo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, Díaz-Barriga cita a Mario Carretero; “básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la

posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea” (27). De la cita anterior puede entonces derivarse que el constructivismo, en su relación con el rubro educativo, plantea el “construir significados nuevos por medio de un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional...” (Díaz-Barriga, 32). Es posible establecer que según la visión del constructivismo, la actividad que el sujeto lleva a cabo sobre el objeto de conocimiento le permite apropiarse de éste; construir y reorganizar sus estructuras mentales en torno a él. Una mención que ilustra de manera muy efectiva el cómo se debe aprender de manera constructiva es la que hace Perraudau (40) citando al filósofo Alain: “no se aprende a dibujar mirando a un profesor que dibuja muy bien”. Es decir, que uno de los recursos más valiosos para el constructivismo educativo es la experiencia directa del alumno sobre el objeto de conocimiento. Puede entonces definirse finalmente a esta corriente como un planteamiento o postura filosófica que no considera que el aprendizaje o el conocimiento puedan obtenerse por medio de la simple observación, sino que éstos son el resultado de la construcción activa a través de intercambios entre el individuo y el medio que le rodea. Dichos intercambios puede realizarlos el individuo por sí solo o ser asistidos y enriquecidos mediante la colaboración con otros.

Para completar este apartado, se ofrecen algunos de los postulados y principios educativos que definen al constructivismo, según lo indicado por Díaz-Barriga (30-36).

+ se rechaza la idea de que el alumno sea un receptor pasivo o reproductor de los conocimientos o información recibida por medio de la mera memorización.

+ se tiene, como fin último, el crecimiento personal del alumno mediante su participación en actividades incluyentes que propicien una actividad mental constructiva.

- + el aprendizaje se sitúa en un contexto determinado y se practica de manera grupal.
- + existe el propósito de que el alumno desarrolle la capacidad de llevar a cabo el aprendizaje significativo por sí mismo, es decir, que sepa cómo aprender.
- + se pone énfasis en el aprendizaje por descubrimiento, esto es, que el alumno experimente directamente con el objeto de conocimiento (prácticas auténticas).
- + se le da énfasis al aprendizaje guiado, de tipo cooperativo y a la enseñanza recíproca.
- + se propone un tipo de evaluación dinámica y contextualizada.
- + la motivación escolar es considerada factor clave para despertar el interés del alumno y propiciar un mayor nivel de aprendizaje significativo.

### 2.3.2. Aprendizaje significativo

David P. Ausubel es un psicólogo educativo quien ha influido de manera determinante en este substrato del constructivismo; sus estudios y teorías sobre cómo se lleva a cabo la actividad intelectual en el entorno escolar constituyen el parámetro principal sobre el que se rige la idea del aprendizaje significativo.

Una de las teorías de Ausubel postula que para que se logre un verdadero aprendizaje es necesario que previamente exista una reestructuración activa de las ideas y conceptos que el alumno ya posee en sus esquemas cognitivos. Esto es, que para lograr una verdadera adquisición de nuevo conocimiento por parte del alumno no basta la memorización o la mera exhibición de éste, sino que se necesita de una comprensión y procesamiento real de la nueva información para que el estudiante “integre” ésta de manera exitosa a sus estructuras cognoscitivas. Esta es precisamente la base sobre la que se encuentra asentada la idea del aprendizaje significativo, Díaz-Barriga (39) lo



define de la siguiente manera: “en síntesis, el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”. De manera figurada, puede entonces considerarse que el propósito último de esta modalidad de aprendizaje es el añadir eslabones sólidos y permanentes de saber a una cadena continua del conocimiento.

Obviamente, el aprendizaje significativo al igual que el constructivismo plantean que se debe enseñar y aprender principalmente por medio de experiencias y prácticas auténticas contextualizadas las cuales deben tener como punto de partida los esquemas y experiencias previas con los que ya cuenta el alumno. Esto se pone de manifiesto en lo afirmado por el mismo Ausubel (comentado por Díaz-Barriga, 40) “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado que más influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averíguese esto y enséñese de acuerdo con ello”. Cabe mencionar también que, aunque se haga un pronunciado énfasis en que el alumno es quien tiene los esquemas previos y es quien lleva a cabo las reestructuraciones de conocimiento, el maestro juega un papel crucial en dicho proceso al estar dispuesto, motivado y capacitado para enseñar de manera significativa; si alguna de las dos partes carece de disposición es difícil que llegue a lograrse una adecuada transmisión de información maestro-alumno y alumno-maestro.

Díaz-Barriga (38-41) comenta lo siguiente: “para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo *no arbitrario* y *sustancial* con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje”, asimismo, presenta una lista de situaciones de aprendizaje propuestas por Ausubel que propician una mejor adquisición de conocimiento de manera significativa:

- ° la información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.
- ° el alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.
- ° el alumno debe internalizar la información en su estructura cognitiva.

- ° el alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.
- ° puede promoverse (el aprendizaje del nuevo conocimiento) mediante estrategias apropiadas; como son los organizadores previos y los mapas conceptuales.

Es importante hacer énfasis también en que no existe un único tipo de aprendizaje significativo que deba aplicarse por igual en todas las áreas y los niveles educativos, éste, además se divide también en diversas etapas o fases según el grado de avance o conocimientos de los que el alumno dispone; es así entonces que Díaz-Barriga ( 52-57) establece diferentes tipos de aprendizaje (según el tipo de contenido curricular que poseen) que son:

- ° el aprendizaje de contenidos declarativos; conocimientos de tipo factual y conceptual, el saber qué.
- ° el aprendizaje de contenidos procedimentales; conocimientos sobre un procedimiento y sus secuencias, el saber cómo.
- ° el aprendizaje de contenidos actitudinal-valorales; conocimiento de actitudes y valores apropiados, el saber ser.

Según la autora, en cada uno de estos tipos de aprendizaje puede lograrse que el alumno adquiera el conocimiento de manera significativa siempre y cuando se usen los recursos instruccionales adecuados.

Por otro lado, Shuell, comentado también en Díaz-Barriga (45) afirma que el aprendizaje significativo se da de manera continua, y distingue tres fases en las que se da éste:

- ° la fase inicial de aprendizaje; no hay conexiones conceptuales, se tiende todavía a memorizar y se recurre a experiencias previas para comprender la información.
- ° la fase intermedia de aprendizaje; se empieza a procesar el material con mayor profundidad, se reflexiona más sobre la información y el dominio de ésta, se pueden emplear estrategias organizativas y elaborativas.
- ° la fase terminal de aprendizaje; se manejan los conocimientos de manera integrada y con mayor autonomía, la inclusión del nuevo conocimiento a los esquemas previos es prácticamente completa.

Son precisamente estas últimas características mostradas además del planteamiento en sí de lo que es el aprendizaje significativo, lo que constituye el interés por incluir algunas de las propuestas, tanto de éste como del constructivismo, en la enseñanza del inglés puesto que se considera que en el proceso de adquirir un segundo idioma se manejan tanto aprendizajes de tipo declarativo (el saber qué) como procedimentales (el saber cómo) y en una secuencia de etapas o fases muy cercanas a las recién descritas.

### 2.3.3. Esquema

Un esquema, desde el punto de vista constructivista, es una especie de “mapa mental” o “construcción” anterior que ya existe en la estructura cognitiva del individuo, dicha construcción puede estar formada por cualquier cuerpo determinado de información o conocimiento, por ejemplo, el uso del verbo *to be* en inglés; si el individuo conoce sólo las formas en presente de tal elemento verbal, es decir, *I am, you are, she-he is* (yo soy, tu eres-ustedes son, el-ella es) este cúmulo de información, aunque sea parcial (puesto que el individuo desconoce las formas del tiempo pasado y del participio) constituye ya un esquema, una noción previa que se posee sobre determinado tenor y que puede ser susceptible de ser transformada al exponer al alumno ante más información sobre dicho tema. Digamos que posteriormente se instruye al aprendiz sobre las variantes *was, were y been*, éste, a su vez incorpora el nuevo conocimiento que recibe al esquema que poseía previamente en esta área, sustituyéndolo así por uno más completo. Obviamente, las formas en que puede propiciarse que un alumno elabore y complete sus esquemas de manera sólida y permanente son múltiples y variadas, y constituyen precisamente el atractivo del aprender de manera significativa. Se complementa la definición del término con una cita de Perraudeau (210) “el esquema se entiende como la parte de la acción o de la operación que es transferible a otras acciones u operaciones. Los esquemas se construyen mediante la acción del individuo sobre el medio, acción directa o mentalizada. Se organizan en estructuras que se reorganizan por completo con el paso de una etapa a la otra... y a su vez, generarán esquemas cada vez más elaborados”. Cabe aclarar que la elaboración y transformación de esquemas y estructuras mentales no es un proceso que se logre de manera inmediata, son necesarias la reorganización,

asimilación y acomodación del conocimiento, lo que demanda en la mayoría de los casos de cierto conflicto cognitivo surgido en el aprendiz mediante diferentes actividades como lo serían preguntas que cuestionen las bases de su saber previo o situaciones desafiantes que propicien un cierto desequilibrio intelectual que facilite la admisión de la nueva información y la integración de los nuevos esquemas a las estructuras cognitivas del alumno.

#### 2.3.4. Estructura cognitiva

Desde la etapa de desarrollo en la que el individuo comienza a establecer relaciones lógicas (en la infancia temprana) los conocimientos que éste va adquiriendo se organizan y reorganizan regularmente a través de la inclusión de nuevos esquemas, a lo que Piaget denomina *asimilación y acomodo* (Perraudau, 74). De este modo, la inclusión de nueva información produce la creación de esquemas, y éstos a su vez repercuten en la organización general de las estructuras de conocimiento en el individuo. Es de la manera anterior en la que los conceptos de *esquema* y *estructura* se interrelacionan en el proceso de aprendizaje; todo el saber que se posee, en las diversas áreas del conocimiento, está ordenado y jerarquizado en forma de estructuras mentales. Al momento en que el alumno va incrementando su repertorio de conocimientos -organizándose éste en diversos tipos de estructuras cognitivas- se requiere de la integración de nuevos esquemas a éstas. Esta acción de inclusión o incorporación del nuevo conocimiento a lo estructurado previamente en el rubro provoca una *contradicción* o *conflicto cognitivo* (1), lo que muchos pedagogos y estudiosos sobre la educación consideran como el verdadero factor del desarrollo mental. Perraudau (75) comenta lo siguiente: “...él (el alumno o individuo) proporciona, con sus propios esquemas, una respuesta precisa a la situación precisa. Está ligada con un momento determinado de la elaboración de sus procesos mentales. Esta respuesta, conducta apropiada para una situación dada no es fija, sino que habrá de evolucionar hacia un enunciado más acorde a la lógica del adulto, desde el momento en que se efectúe la reorganización a partir de nuevas asimilaciones. El conflicto cognitivo es un factor que favorece el desarrollo y permite que se establezca una forma superior de equilibramiento, que a su vez será superada e integrada a un nuevo equilibramiento, y así sucesivamente hasta la

constitución del pensamiento formal.” Puede finalizarse este apartado postulando entonces que una estructura (cognitiva) es una organización global, en la mente del individuo, de los conocimientos que éste posee, la cual incrementa su extensión y complejidad al irse incorporando o asimilando nuevas “unidades” de saber o información, conocidas éstas como esquemas, y para que se dé la integración de dichos esquemas se requiere que las estructuras cognitivas previas pasen por una etapa de conflicto, de desequilibrio ante el nuevo conocimiento (acomodación u organización) para que éste pase a formar parte del cúmulo de saberes del individuo.

### 2.3.5. Experiencia

La experiencia, desde el punto de vista más común, consiste en extraer conocimiento o saber a partir del contacto que el alumno tiene con la realidad y con el mundo que lo rodea. A través de una óptica personal, podría definirse dicho concepto como la situación o vivencia que expone de manera directa al aprendiz ante el objeto de conocimiento, lo que a su vez deriva en la asimilación intelectual de éste por parte del alumno. En la opinión de Piaget (62) de todos modos se requiere de un mínimo de acción por parte del individuo con el fin de crear la aptitud para leer la experiencia. A partir de esto se deriva que la experiencia puede ser dividida en dos categorías: la empírica, que es relativa a los objetos y a la interacción dada entre éstos y el individuo y la lógico matemática, que es relativa a la toma de conciencia por parte del individuo de sus acciones sobre la realidad.

Para los educadores que se inclinan por el uso del enfoque constructivista en el salón de clase, la experiencia es un elemento básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que el alumno construye y reestructura sus conocimientos en gran parte gracias a sus vivencias o experiencias en clase, ya sea que lo pongan en contacto con el saber o con diverso tipo de situaciones o factores dados en el aula (preparación del maestro, ambiente de trabajo, etc); éstas influyen también de manera importante en el nivel de motivación del estudiante y en la actitud que éste habrá de mostrar ante la asignatura o cuerpo de conocimiento en cuestión. De lo anterior pueden inferirse dos tipos de experiencias originadas en el aula; la directamente intelectual, que expone al alumno ante el conocimiento, y la situacional o contextual que es en la que

se desenvuelve el alumno al momento del aprendizaje.

#### 2.4. Definición de los conceptos *enseñanza* y *estrategia didáctica*

En este apartado se habrá de discutir lo que se entiende por enseñanza y los diferentes tipos de estrategias que se han venido derivando de las teorías constructivistas a lo largo del planteamiento y desarrollo de las mismas. Se considera conveniente establecer con anticipación lo que en sí pudiera considerarse propiamente como enseñanza y luego definir lo que entendemos por estrategias didácticas aplicadas en dicha área.

Primeramente, es importante aclarar que todo proceso de enseñanza formal no se da de manera aislada o privada de un contexto, sino que éste forma parte de un proceso de educación o formación del individuo; se origina dentro de una estructura global educativa en la que se busca propiciar el desarrollo intelectual y personal del individuo, en este caso el alumno, a lo largo de los diversos niveles de escolaridad.

Una gran parte del éxito o concreción del proceso educativo está basado en la enseñanza, a la cual podría considerarse como una especie de subproceso originado a un nivel más particularizado, que se da ya entre elementos claramente definidos como lo serían el docente, el alumno en sí, los compañeros de clase, el aula, los contenidos, etc. La enseñanza, definida por Díaz-Barriga (140) “...es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso de la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, “andamiar” el logro de aprendizajes significativos” y asimismo agrega “..puede decirse que la enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador; pero al fin y al cabo es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional”. Puede entonces deducirse que la enseñanza no está constituida únicamente por las acciones del maestro, sino que se ve influenciada por una serie de factores circundantes que en un momento dado pueden hacerla en verdad más efectiva o impactarla de manera negativa. Dado que ésta, al ser un proceso afectado por múltiples variables de tipo psicológico, social, familiar e incluso neurológico, es difícil que pueda apegarse a una sola mecánica o método universal infalible, por lo que necesita valerse de una diversidad de

estrategias y actividades que produzcan aprendizaje real y significativo en el alumno. De lo anterior se desprende que existan estrategias que están enfocadas en producir conocimiento en el alumno (estrategias de enseñanza), las cuales son empleadas por el maestro, y otras cuyo propósito reside en reforzar o asegurar el proceso de aprendizaje o adquisición de conocimiento por parte del alumno (estrategias de aprendizaje). El objetivo de ambos tipos de estrategias coincide en que se procura, mediante su uso o aplicación, la obtención efectiva de conocimiento en el alumno (ver fig. 2).

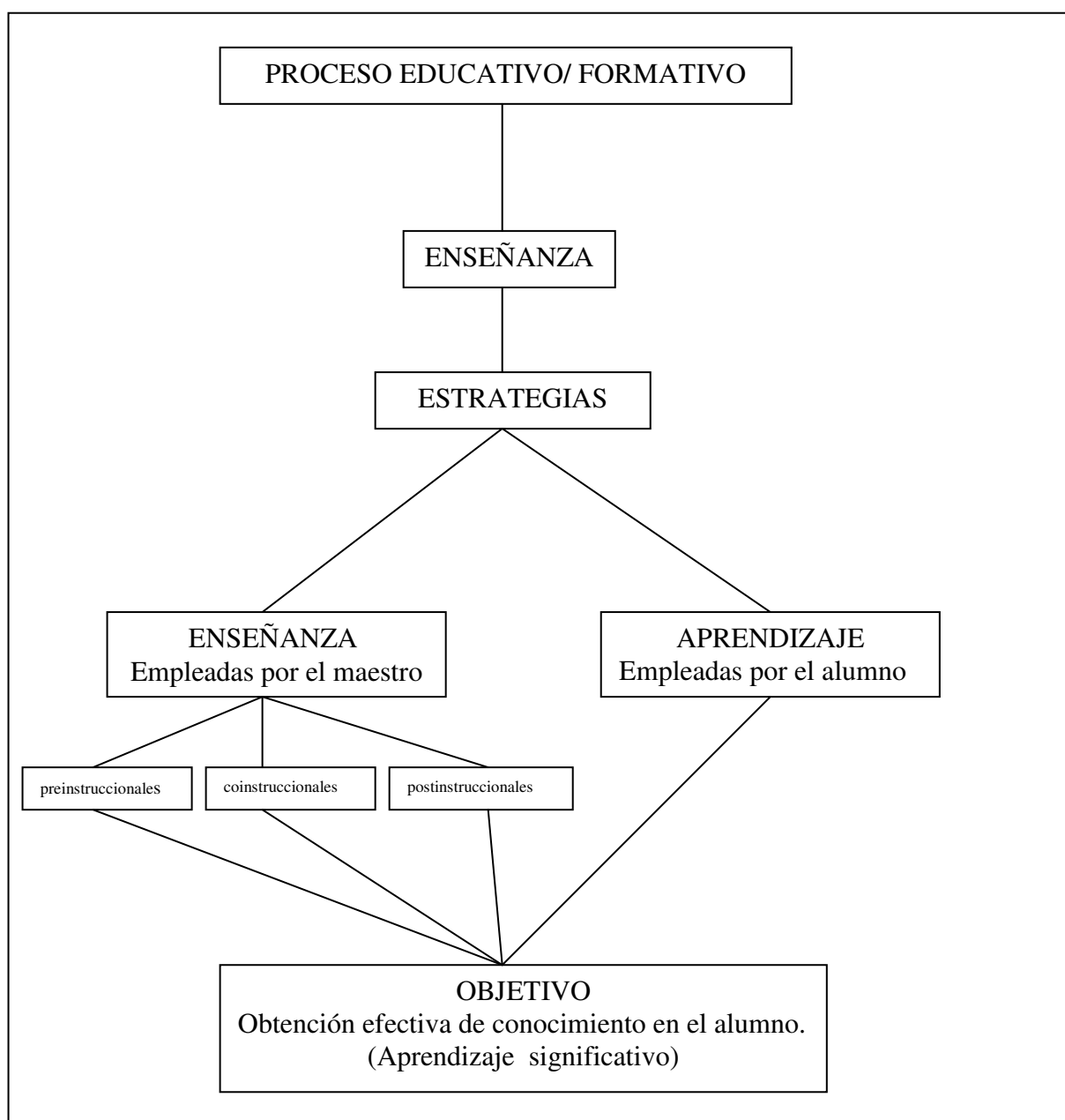


Fig. 2. Esquema de posición de la enseñanza y las estrategias en el proceso educativo.

Una vez revisado lo anterior, puede inferirse que, de una u otra manera, un proceso de enseñanza y aprendizaje conduce de manera obligada hacia el uso de determinadas estrategias. No obstante, surge entonces el cuestionamiento ¿y a qué puede considerársele como una estrategia y en qué consiste ésta?

Al consultar diversas fuentes, de manera temprana se localiza esta definición en la enciclopedia Encarta; “(las estrategias) se caracterizan por enfrentar a los estudiantes a situaciones más o menos problemáticas, en las que el conocimiento no se presenta acabado sino que se debe reelaborar a través del trabajo con documentos y otros materiales de diferente naturaleza” (5-6). Dicha definición, a juicio del autor de este trabajo, presenta una descripción medular de lo que significa una estrategia didáctica; puede interpretarse como una serie premeditada de acciones o actividades en el aula que ponen en contacto al estudiante con el objeto de conocimiento a adquirir, haciendo que éste (el alumno) lleve a cabo un uso y manipulación activos de lo que habrá de aprender; o como Díaz-Barriga (141) lo afirma “ ...son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos“. Podría postularse que el propósito de una estrategia didáctica es el de establecer un puente o lazo de unión efectivo entre el estudiante y el dominio o empleo de cierto conocimiento. Toda estrategia didáctica debe diseñarse teniendo siempre en mente su fin práctico o el objetivo que quiere alcanzarse por medio de ésta ¿qué conocimiento obtendrá el alumno al término de ciertas actividades? ¿qué aprenderá a hacer? ¿qué ejercicios o actividades serán necesarios para que el alumno adquiera determinadas habilidades? Como puede verse, estos cuestionamientos están directamente relacionados al diseño y uso de las estrategias didácticas y éstas varían según el contexto de la clase y el tipo de asignatura que habrá de impartirse. Díaz-Barriga (141) considera cinco aspectos esenciales para determinar el tipo de estrategia a usar en un momento de enseñanza dado:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.)
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.



3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza ( de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Las acciones a llevar a cabo en el aula pueden estar dirigidas no sólo al aspecto del aprendizaje sino inclusive al motivacional, como lo comenta C. Mata Barreiro (164) “..es necesario que las actividades propuestas despierten un grado de motivación capaz de convertirse en motor de su aprendizaje. Paralelamente, se debe evitar la aparición de un sentimiento de frustración o desánimo”, cabe recordar que la conducta humana va invariablemente dirigida hacia ciertos fines u objetivos; gran parte de todo lo que las personas hacen está orientado hacia una meta específica. Por lo tanto, el maestro necesita incluir en sus clases elementos incentivantes que produzcan en el alumno una *conducta motivada* que en dado momento se convierta en parte de su proceso de aprendizaje, lo que quiere decir que, además de obtener el conocimiento en sí, el alumno tenga la posibilidad de alcanzar metas u objetivos de diversa índole por medio de éste. Otra parte fundamental de toda estrategia, además de su planeamiento y elementos que motiven al alumno, la vienen a constituir los materiales que habrán de emplearse para el desarrollo de la misma; una selección inapropiada o pobre de los recursos utilizados para la actividades en el aula redundará en estrategias llevadas a cabo de manera deficiente, parcial o en un aprendizaje o práctica incompletos en el alumno. De aquí la importancia de que cuando se diseña una estrategia es necesario contemplar por adelantado los recursos, materiales e instalaciones físicas con las que se cuenta para no planear actividades que no sea posible llevar a cabo, es decir, no tiene sentido proponer una estrategia para la que se necesita un retroproyector o una videogradora si éstos no se encuentran disponibles en el aula o en el plantel. De esta manera, queda depositada en el maestro la facultad de tomar decisiones en cuanto a las estrategias a aplicar en el aula y el efecto cognitivo

que éstas habrán de producir en el alumno. Es importante también indicar que las estrategias, así como están denominadas de acuerdo al tipo de actividad que desarrollan, son clasificadas según el momento en que se aplican en la clase. Tenemos así que existen estrategias *preinstruccionales*, por usarse como preámbulo de la actividad en cuestión con el propósito de preparar al alumno o activar sus conocimientos previos en lo que refiere al tema a tratar; estrategias *coinstruccionales*, que son empleadas al momento mismo del ejercicio y que sirven de apoyo para un aprendizaje más efectivo, y las estrategias *postinstruccionales*, que fomentan en el alumno la reflexión y la reconstrucción en referencia a la actividad que recién se ha practicado. Este tipo de estrategias se denominan en inglés de una manera muy similar, sólo que mencionando específicamente el tipo de actividad que se desarrolla, por ejemplo, *pre-writing*, *while-writing* y *post-writing*, que corresponden a las etapas de pre-escritura, co-escritura y post-escritura.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje pueden definirse, como se ha comentado con anterioridad, igualmente como una serie de actividades y procedimientos concientes, voluntarios y secuenciados que están dirigidos a facilitar y promover el aprendizaje propio en el alumno. Obviamente, en este caso el aplicador principal de este tipo de estrategias es el estudiante mismo, quien a través del uso de las mismas busca solucionar problemas, adquirir conocimiento nuevo y aprender de forma significativa, y como ya se ha afirmado, este objetivo es precisamente el mismo que procuran las estrategias de enseñanza.

Existe amplia información sobre los diversos tipos de procedimientos encaminados al aprendizaje del alumno según el objetivo de conocimiento que se pretende, sin embargo, el tema de este trabajo está enfocado sobre el punto de vista y perspectiva del docente al aplicar estrategias para la enseñanza, se considera entonces que la discusión sobre la perspectiva del alumno y las estrategias de aprendizaje que éste habrá de emplear y el resultado de las mismas constituyen un tema para el que se tendría que dedicar, en su totalidad, otro trabajo de investigación aparte.

## 2.5. Estrategias didácticas derivadas de la teoría constructivista

En esta sección se presenta un listado formado por algunas de las estrategias de enseñanza y corrientes de tipo constructivista que son empleadas con el propósito de propiciar el aprendizaje significativo en el estudiante.

### 2.5.1. Aprendizaje cooperativo

Es necesario reconocer que la enseñanza debe individualizarse de manera que se permita a cada alumno trabajar con independencia y efectuar sus propias operaciones intelectuales y de acercamiento a su objetivo de conocimiento. No obstante, esto no significa necesariamente que todos los procesos llevados a cabo en el continuum educativo deban ser de tipo independiente o aislado; el aprendizaje de tipo cooperativo puede contemplarse como una herramienta fundamental en el desarrollo de diversas habilidades y tipos de aprendizaje en el alumno, como lo serían la habilidad de socializar y trabajar en equipos, solución grupal de un problema o ejercicio, discusión de alternativas ante una situación dada, etc. Palmer, G, Peters & Streetman (2) definen al aprendizaje cooperativo de la siguiente manera: “...como el trabajo conjunto de los estudiantes para lograr objetivos grupales que no pueden obtenerse trabajando solo o de manera competitiva” y continúan afirmando que “el propósito principal del aprendizaje cooperativo es involucrar de manera activa a los alumnos en el proceso de aprendizaje; lo cual lleva al estudiante a un nivel de adquisición cognoscitiva que no es posible en un formato de clase tradicional”. Díaz-Barriga (108), por su parte, comenta las características que distinguen al aprendizaje cooperativo:

- ° las metas de los alumnos son compartidas; los estudiantes piensan que lograrán sus metas si y sólo si otros estudiantes las alcanzan.
- ° los alumnos trabajan para maximizar su aprendizaje tanto como el de sus compañeros.
- ° el equipo trabaja junto hasta que todos los miembros han entendido y completado la actividad con éxito.

° son muy importantes la adquisición de valores y habilidades sociales (ayuda mutua, tolerancia, disposición al diálogo, empatía), el control de los impulsos, la relativización y el intercambio de puntos de vista.

Para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula, según Palmer, G, Peters and Streetman, debe empezarse por observar a otros maestros que utilizan éste de manera exitosa en el aula además de una previa documentación leyendo artículos o materiales relacionados. Dichas referencias serán de gran utilidad a la hora de introducir estrategias de A.C (aprendizaje cooperativo) en las clases y pueden emplearse como puntos de apoyo al momento de proseguir con la implementación de este tipo de aprendizaje. Se recomienda, asimismo, que la utilización de este tipo de estrategias se lleve a cabo desde el inicio del semestre o período escolar en cuestión.

Algunas acciones más objetivas para la implementación del A.C en la clase serían las siguientes:

- tener en claro qué tipo de tareas y actividades se habrán de implementar de acuerdo con los objetivos de aprendizaje del curso o asignatura y cuáles serán los beneficios esperados de dicha implementación.

- efectuar las modificaciones necesarias en el salón de clase (distribución de pupitres, adecuación de espacios, ubicación de materiales al alcance del alumno) y conseguir los materiales y recursos necesarios que habrán de utilizarse para el trabajo en equipo (papel, fotocopias, retroproyector, rotafolios, revistas de diferentes tipos, etc.)

- planear el uso de los materiales en grupo con el fin de promover la interdependencia; cada miembro del equipo debe tener una idea clara de lo que debe hacerse para llevar a cabo la tarea y contribuir al éxito del equipo.

- asignar la tarea, problema o ejercicio en cuestión a cada grupo y explicar el criterio de evaluación o concreción de la actividad, esto es, que los alumnos sepan cómo se les va a calificar o en qué momento habrán terminado el ejercicio asignado.

- vigilar el desarrollo de la actividad; es recomendable que el maestro visite a cada grupo o equipo para saber si hay alguna dificultad, dudas o conflicto interno que afecte el desarrollo del ejercicio. En dado caso, es recomendable que el maestro intervenga ya sea como mediador o facilitador según la situación dada.

- ayuda y refuerzo motivacional; a lo largo de la actividad, el maestro puede comentar con los alumnos el desarrollo de la actividad, ofrecer materiales o información adicional en caso de ser necesario y evaluar el desempeño del grupo hasta el momento, es decir, hacer comentarios positivos y alentadores sobre su trabajo o re-dirigir algunas partes de la actividad en el grupo para una mejor concreción de ésta.

- clausura y recuento o discusión de resultados; en este momento se discute en clase el resultado o conclusión que cada equipo obtuvo, razones o métodos para llegar a ésta. Esto permite tener una idea de cuál es el nivel de aprendizaje al que están trabajando los alumnos.

- evaluación del aprendizaje o desempeño de los estudiantes; si la actividad tiene fines de evaluación, el maestro puede emplear una rúbrica o calificar el desempeño del grupo según el desempeño obtenido al final de la actividad. Está claro que dicha rúbrica o criterio de evaluación deben estar establecidos desde el momento en que se planteó la actividad.

- conclusión sobre la actividad, es importante que el maestro haga una evaluación propia sobre la forma en que se llevó a cabo el ejercicio ¿cumplió con las expectativas? ¿ se desarrolló como se esperaba? ¿ dejó el aprendizaje deseado en los alumnos? las respuestas a estas preguntas definirán los cambios necesarios en la actividad a futuro o darán una idea más exacta de su efectividad en el aprendizaje del alumno.

Una opción muy recomendable en cuanto al uso de este tipo de actividades es tener una sesión de *feedback* (retroalimentación) con los alumnos para saber cómo se sintieron, si piensan que la actividad se desarrolló bien, si aprendieron algo al término de ésta, si algún aspecto de la misma pudiera

mejorarse o modificarse. Las opiniones y comentarios de los alumnos pueden discutirse en clase de manera informal o el maestro puede aplicar un breve cuestionario para valorar la reacción de los estudiantes ante el ejercicio y así poder integrar posteriores modificaciones en las actividades grupales.

Se presentan y definen a continuación algunas de las estrategias más utilizadas en el aprendizaje cooperativo de acuerdo a lo comentado por Díaz-Barriga (122-128) y a lo expuesto por Palmer, G, Peters and Streetman ( 11-13):

#### 2.5.2. El rompecabezas (jigsaw) de Aronson y colaboradores

Se divide el material a revisar en equipos de hasta seis estudiantes, de manera en que cada estudiante se avoca a estudiar o comprender cierta parte del contenido en una determinada cantidad de tiempo. Luego se reúne a los estudiantes por grupos temáticos, en los que discuten el tema asignado en común y una vez aclaradas la dudas y hechos los comentarios correspondientes éstos vuelven a sus equipos originales y cada quien explica a sus compañeros el tema que se ha discutido.

Objetivos de la estrategia:

- incrementar en los alumnos sus habilidades de exposición e investigación.
- tener práctica activa de la expresión oral
- fomentar el uso activo de vocabulario relacionado a la clase y al tema en cuestión
- fomentar la costumbre de hablar ante el grupo

2.5.3. Aprendizaje en equipos de estudiantes (Student Team Learning) de Robert Slavin y colaboradores, el cual consta de cuatro tipos:

##### 2.5.3.1. STAD: Students Team Achievement Division

Se arman grupos heterogéneos en cuanto a edad, sexo o nivel de conocimientos, de cuatro a cinco miembros. Se divide el material por unidades o lecciones y se asignan a cada grupo; los estudiantes trabajan en el material asignado hasta tener la seguridad de que dominan la información contenida en éste. Posteriormente, el maestro evalúa a cada integrante del grupo de manera

individual, sin que reciban ayuda del resto de sus compañeros. Al fin de la evaluación, el maestro compara las calificaciones con los promedios anteriores y si se registra un incremento efectivo en los resultados como producto del trabajo en equipo, éste puede recibir una recompensa o premio para todos sus integrantes.

Objetivos de la estrategia:

- plantear la posibilidad de que el alumno supere su propio rendimiento académico
- componer equipos con diferentes miembros para que todos tengan la oportunidad de trabajar con diferentes compañeros de clase.
- incrementar la motivación del estudiante al obtener algún tipo de recompensa mediante el trabajo grupal dirigido hacia un objetivo o meta en común.
- fomentar la lectura comprensiva en el estudiante.

#### 2.5.3.2. TGT: Teams Games Tournament

Tiene gran parecido con el anterior, pero en este caso, el exámen o *testing* que se hace al alumno es sustituido por un torneo académico; en donde los equipos compiten con otros grupos con un nivel de rendimiento similar. Se maneja, de nueva cuenta, la solución de problemas o logro de objetivos en grupo, pero en lugar de someter a cada estudiante a un exámen se envía a un alumno, que representa al equipo, a “competir” (en una especie de torneo que puede tenerse al final de la clase o en la próxima sesión) resolviendo problemas o contestando preguntas que previamente se practicaron en su grupo.

Objetivos de la estrategia:

- apreciar de manera objetiva el nivel de dominio que los alumnos tienen sobre determinado tema o unidad del curso.
- dar al alumno la oportunidad de contribuir a la puntuación grupal de su equipo.
- que los alumnos demuestren su nivel de conocimientos en igualdad de condiciones
- motivar al alumno a trabajar e investigar sobre el tema asignado para que

posteriormente demuestre sus conocimientos.

#### 2.5.3.3. TAI: Team Assisted Individuation

Esta es una estrategia que, al contrario de las mencionadas anteriormente, se distingue por ser mayormente individualizada, pero en combinación con el trabajo cooperativo.

Los alumnos reciben instrucción individualizada a su propio nivel y capacidad de progreso y posteriormente se forman pares o equipos en los que intercambian con los demás compañeros sus conocimientos , respuestas y soluciones a unidades de trabajo o tareas asignadas. Se trabaja por lo común en base a guías u hojas de trabajo personales para la solución de los ejercicios y se tiene la posibilidad de consultar o pedir ayuda ya sea al maestro o a otros equipos.

Objetivos de la estrategia:

- complementar la instrucción individual con trabajo grupal periódico.
- delegar la tarea del maestro como facilitador al fungir los compañeros de otros equipos como asesores o facilitadores.
- dar al estudiante la posibilidad de poder resolver dudas u obtener nuevo conocimiento a través del trabajo cooperativo sin que tenga que intervenir necesariamente el maestro.

#### 2.5.3.4. CIRC: Cooperative Integrated Reading and Composition

Consiste principalmente en trabajo cooperativo y asistencia mutua en parejas de estudiantes que trabajan juntos en algún tipo de proyecto de comprensión escrita o escritura. Se manejan actividades de tipo recíproco como leer para los compañeros del grupo, hacer análisis o predicciones del texto, resúmenes mutuos de lo leído por otro alumno o formulación de preguntas entre los integrantes del equipo. El objetivo o tarea predominantes en este tipo de estrategia son la comprensión o análisis en grupo de un texto o extracto o la elaboración de resúmenes o composiciones. Puede incluirse también el contestar un cuestionario o responder a preguntas del maestro a manera de *reading check* (revisión de lectura).



Objetivos de la estrategia:

- fomentar las habilidades de expresión oral y escrita en el alumno así como las de comprensión y detección de los puntos importantes en una lectura y la enumeración o resumen de éstos.
- propiciar un ambiente de cooperatividad y discusión de opiniones en la clase al tener los equipos, por citar un ejemplo, tener que elaborar un análisis o resumen en grupo de un texto determinado.
- motivar el buen trabajo del alumno a través de recompensas o reconocimientos al mejor análisis, resumen o exposición grupal de la clase.

2.5.4. Investigación en grupo (group investigation) de Sharan, Sharan y colaboradores.

Es una estrategia de organización general en donde los grupos de estudiantes trabajan en proyectos de tipo investigativo, de discusión grupal y exposición por equipos. Pueden asignarse temas de una unidad a cada grupo o dar la facultad de que cada equipo escoja el tema que le interese, los cuales se dividirán en tareas específicas dentro del grupo y así llevar a cabo las actividades necesarias para elaborar el informe o exposición grupal, en la que cada equipo muestra la información encontrada sobre el tema asignado.

Objetivos de la estrategia:

- incrementar en el alumno las habilidades de investigación y búsqueda de información.
- fomentar el trabajo investigativo en equipo.
- desarrollar en el alumno las capacidades de selección y organización de la información
- familiarizar al alumno con los métodos y materiales de exposición actuales (retroproyector, acetatos, rotafolios, materiales de software)

2.5.5. Co-op Co-op de Kagan

Se origina a partir de la intención de involucrar más a alumnos de psicología en sus cursos y está orientada hacia tareas complejas y multifacéticas en donde el alumno es el principal responsable de su proceso de aprendizaje. Esta técnica se utiliza en períodos o ejercicios breves de 10 a 15 minutos para al final

organizar una ponencia grupal o en representación del grupo de unos 5 a 7 minutos. Puede también usarse en períodos más largos en los que los alumnos trabajan en su ponencia por todo el semestre y la presentan al final de éste.

Algunas etapas manejadas en esta estrategia son:

- presentación y discusión previa en clase para estimular la curiosidad y el interés del alumno.
- conformación de grupos heterogéneos
- integración grupal: manejo de habilidades de cooperación y de comunicación dentro del equipo.
- selección del tema
- preparación y organización individual de subtemas
- preparación de la presentación de cada equipo
- exposición grupal o de la parte que corresponde a cada miembro
- evaluación; ya sea por el profesor o los demás alumnos de la clase

Objetivos de la estrategia:

- involucrar al alumno de manera activa en su proceso y actividades de aprendizaje.
- fomentar las destrezas comunicativas, cooperativas y de organización entre los estudiantes.
- familiarizar al alumno con los procesos de búsqueda y selección de información y la forma en que se debe exponer ésta.

2.5.6. Cooperación guiada o estructurada (Scripted Cooperation ) de O´Donell y Dansereau.

Es una estrategia empleada para actividades de lectura y comprensión de textos a nivel universitario. Se realiza por lo común en pares y está enfocado a procesos cognitivos y metacognitivos con estudiantes organizados por igual nivel con respecto a la actividad a desarrollar, es decir, no hay una organización tipo experto-novato o alto rendimiento - bajo rendimiento. El maestro divide el texto en secciones y los alumnos en pares se alternan el rol de aprendiz - recitador y oyente - examinador hasta revisar y discutir el texto en su totalidad.

Objetivos de la estrategia:

- convertir al estudiante en un elemento activo indispensable para la concreción de las actividades en clase.
- dar al alumno la facultad de poder evaluar y dar retroalimentación a su compañero en cuanto a la lectura y comprensión del texto sin la intervención del maestro.
- depositar en el alumno el desempeño de funciones variadas, debido al intercambio de roles a lo largo de la actividad.
- propiciar en el alumno el uso del conocimiento a distintos niveles (como expositor, como evaluador, como oyente).

#### 2.5.7. Lluvia o tormenta de ideas (Brainstorming)

Esta estrategia consiste en la generación de ideas, opciones o soluciones creativas planteadas por los mismos miembros del grupo, en una atmósfera académica en la que predominan la creatividad, la imaginación, la libertad de pensamiento y de expresión de ideas. Pudiera sonar un poco caótico, no obstante, se sigue una serie de pasos y reglas para evitar dicha condición:

1. Se plantea ante el grupo un problema a resolver
2. Se generan tantas soluciones como sea posible entre todos los miembros del grupo.
3. Todas las ideas se registran para que puedan ser sometidas al criterio de los alumnos
4. Las ideas o soluciones generadas se evalúan en una sesión diferente; es decir, se deja la evaluación de las diferentes propuestas para la siguiente sesión y así separar la etapa generativa de la evaluatoria o de conclusión.

Objetivos de la estrategia:

- activar el conocimiento previo del alumno sobre el tema para que sea capaz de opinar sobre éste.
- fomentar el pensamiento creativo y la libertad de expresión en el alumno.
- fomentar la participación activa de los estudiantes en la resolución de un problema o situación planteados por el maestro.
- desarrollar el pensamiento crítico y de análisis con este tipo de actividades.
- asistir al maestro en la toma de decisiones o definición de criterios de diverso

tipo en relación con la clase.

#### 2.5.8. Grupos de enfoque (Focus Groups)

Existen algunas semejanzas entre esta actividad grupal y las mencionadas anteriormente, no obstante, el propósito central de ésta es el de identificar problemas, intereses o preocupaciones en los participantes con la intención de encontrar una solución u opción viable. Por lo común, esta actividad se presenta de manera semiformal enfocada en un tema o problema planteado por el docente y se piden las opiniones de los integrantes del grupo en una especie de asociación libre de ideas. La discusión se registra normalmente en video o audiocassette para posteriormente hacer un análisis o evaluación del contenido, de las opiniones vertidas, reacciones o comentarios de los participantes. En algunas situaciones en las que los grupos son muy grandes, puede optarse por dividir la clase en grupos, que a su vez resolverán la pregunta o problema planteado de la manera más precisa que sea posible y luego emitirán su comentario sobre el acuerdo o solución a la que han llegado.

Objetivos de la estrategia:

- discutir, de manera menos estructurada y más flexible, aspectos relacionados a la clase que no están directamente encaminados al rubro académico (atmósfera de la clase, criterios de evaluación, puntajes, opciones en cuanto a diferentes actividades en clase, etc).
- fomentar, de igual manera, la actitud de contribución a la clase y expresión libre de opiniones e ideas.
- desarrollar en el alumno una mayor habilidad para organizar sus ideas y argumentos y expresar éstos oralmente.

#### 2.5.9. Discusión en clase dividida (Split-Class Discussion).

Esta actividad se recomienda para clases de tamaño compacto a mediano (8 a 14 o 15 personas) y consiste en dividir la clase en dos grupos; los integrantes de ambos grupos discuten y establecen acuerdos internamente y al final de la sesión o en el transcurso de la próxima ambas partes discutirán o debatirán sobre su punto de vista, conocimiento, creencias o experiencias acerca de determinado tema o problema sugerido por el maestro. Se maneja con

frecuencia el que el maestro sugiera que una mitad del grupo esgrima ventajas o exprese acuerdo con determinada situación (la reducción de la edad penal, uso de combustibles alternativos vs. uso de gasolina en automóviles, por citar algunos ejemplos) y que la otra mitad opine lo contrario, con el propósito de que los alumnos pongan en práctica sus habilidades discursivas y de análisis crítico.

Objetivos de la estrategia:

- propiciar en clase, a través del debate, cambios de opinión, actitudes o perspectivas en los integrantes de la clase.
- fomentar de manera activa el razonamiento crítico en el alumno.
- dar la oportunidad por igual a todos los estudiantes de que empleen sus habilidades discursivas y conocimientos previos en relación con el tema discutido.

#### 2.5.10. Grupos organizados por habilidades, intereses o amistades (Ability/ Interest/ Friendship Group).

En esta estrategia se divide a la clase en todos los grupos que se deriven de algún interés o característica que algunos estudiantes tengan en común, pueden ser pasatiempos, gusto por alguna materia en específico, música, películas, algún idioma extranjero, etc. Se pueden crear exposiciones en el aula de material relacionado con las preferencias de los alumnos o dar una clase sobre lo mismo. Se tiene preferencia por que los alumnos trabajen juntos en este tipo de actividad fuera de la clase, y que expongan el producto de su colaboración al término de la actividad.

Objetivos de la estrategia:

- dar al alumno una actividad que pueda desarrollar de manera paralela a la clase mientras que en la misma puedan verse otros contenidos.
- motivar y despertar el interés de los alumnos mediante actividades que tengan que ver con algo que les gusta.
- propiciar un mejor ambiente social en clase y que los estudiantes discutan sobre actividades que consideren interesantes.
- incrementar las habilidades de búsqueda de información y disertación en los

alumnos.

#### 2.5.11. Grupos de diversidad (Diversity Groups)

Los grupos de trabajo, en este tipo de actividad, se conforman de manera similar a la de los organizados por habilidades, sólo que en este caso el factor de agrupación reside principalmente en diversos tipos de antecedentes (backgrounds) como el cultural, el geográfico (alumnos provenientes de determinada ciudad o país), intereses académicos o profesionales, etc. El propósito que se tiene puede ser variado, como el de explorar juntos la geografía, la historia, la cultura regional y diferentes modos de vida, por mencionar algunos de ellos. La estrategia puede tener como punto culminante la exposición de experiencias, puntos de vista, usos y costumbres o intereses variados que conforman a cada grupo y la perspectiva que cada alumno puede adquirir en referencia a los temas expuestos.

Objetivos de la estrategia:

- propiciar que los alumnos expongan información sobre sus orígenes, intereses, costumbres y características culturales.
- exponer a los estudiantes a múltiples tipos de información, perspectivas y puntos de vista culturales.

#### 2.5.12. Alumnos numerados (Numbered Heads)

Se asigna un número a cada miembro del grupo, entonces el equipo discute o repasa el tema unido y posteriormente el instructor menciona un número; la persona asignada con dicho número responde por el grupo.

Objetivos de la estrategia:

- repasar algún tema de manera minuciosa o contestar algún tipo de cuestionario.
- propiciar el trabajo grupal unido.
- asegurar que cada integrante de la clase comprenda y revise la información al mismo nivel que los demás.

### 2.5.13. Cloze

Se elige un texto o extracto de un nivel que pueda ser manejado por los alumnos y que sea relevante o asociable al tema o unidad que se esté revisando en clase. Puede entregarse una copia del texto a cada equipo de alumnos (4 o 5 es un buen número) o a cada alumno, previamente se debieron haber omitido palabras clave del texto o incluso frases enteras; los alumnos deben escoger palabras que llenen los huecos de manera que el texto tenga sentido. Esta actividad puede ser útil para que el estudiante ejercite sus habilidades de composición, de comprensión escrita, o sus conocimientos de gramática.

Objetivos de la estrategia:

- fomentar la reactivación de conocimientos de lectura, ortografía, gramática, escritura y semántica en el alumno.
- observar el grado de conocimiento que poseen los alumnos en las áreas de estructura textual, sintáxis, connotación de determinados vocablos, lectura y escritura.
- promover el trabajo activo y el aprendizaje y solución de problemas en equipo.
- evaluación en las áreas de conocimiento antes mencionadas.

## 2.6. Estrategias constructivistas no grupales.

Además de estas estrategias, las cuales se distinguen por sus características de trabajo grupal y cooperativo, Díaz-Barriga (2002, pp. 142-202) ofrece un listado y descripción detallada de estrategias que si bien pudiera no considerárseles como de tipo cooperativo, si han demostrado una alta efectividad a la hora de su uso como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que brindan la posibilidad de obtener un mayor aprendizaje significativo en el alumno, al pretenderse, con la aplicación de éstas el logro de determinados objetivos de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias se enlistan y describen a continuación:

### 2.6.1. Elaboración de resúmenes (escritos)

Su aplicación es bastante flexible, pues se puede hacer sobre una lectura, un material audiovisual (película, documental, un capítulo de serie televisiva) o

una sesión de clase o conferencia. Puede elaborarse en la misma sesión de clase o entregarse como una tarea o incluso como un trabajo para fines de evaluación.

Objetivos de la estrategia:

- facilitar al alumno la revisión y comprensión de información importante en el contenido visto.
- promover la habilidad de detectar las partes relevantes en un texto, ya sea escrito u oral.
- que el alumno practique sus habilidades de lectura y escritura.
- promover una mejor comprensión global de los temas y la información a aprender.

#### 2.6.2. Organizadores previos

Son una estrategia que se aplica por lo común de manera preinstruccional, antes de que se presente información nueva al alumno, especialmente cuando ésta es compleja o con cierto grado de dificultad. Se presenta a manera de conjunto de conceptos y proposiciones cuya intención es enlazar las concepciones actuales del alumno con el nuevo conocimiento.

Objetivos de la estrategia:

- hacer más comprensible la información por aprender.
- crear en el alumno una concepción global y más contextualizada en relación al objeto de aprendizaje.

#### 2.6.3. Ilustraciones

Frecuentemente usadas en numerosos contextos de enseñanza; se presentan como dibujos, fotografías o pinturas ante los alumnos para representar situaciones, acciones, lugares u objetos que no pueden reproducirse o tenerse en clase. Son empleadas siempre que se quieren comunicar conceptos visuales o situacionales de tipo concreto o con un bajo nivel de abstracción.

Objetivos de la estrategia:

- lograr una mayor comprensión y mejor codificación de la nueva información



en el estudiante.

- hacer más rápida la codificación de ciertos tipos de información, especialmente para alumnos que aprenden de manera más visual.

#### 2.6.4. Organizadores gráficos

Como su nombre lo indica, son representaciones visuales conformadas por conceptos interrelacionados de forma estructurada con el propósito de presentar cúmulos complejos de información de manera más sencilla y entendible. Un ejemplo de éstos serían los cuadros sinópticos, mapas conceptuales y los esquemas.

Objetivos de la estrategia:

- darle a la información una estructura coherente y global para una mejor asimilación por parte del estudiante.
- cuando el alumno debe elaborarlos, pone en práctica sus habilidades de lectura comprensiva, detección de información relevante y relación de conceptos.

#### 2.6.5. Analogías

Muy recurridas por la gran mayoría de los docentes; son comparaciones que indican que un objeto o concepto es similar a otro, aunque en otros aspectos existan diferencias notables entre lo comparado. Una analogía funciona efectivamente si se logra el propósito de que el alumno relacione sus conocimientos previos con el objeto a aprender. Un buen ejemplo de analogía sería que el maestro, con el fin de explicar la naturaleza de su funcionamiento, comparara a una campana con un diapasón u otro instrumento de resonancia.

Objetivos de la estrategia:

- activar conocimientos previos en el alumno para que asimile la información nueva.
- promover un aprendizaje significativo familiarizando y concretizando la información.
- hacer más sencilla la comprensión de contenidos complejos y abstractos.

### 2.6.6. Escritura guiada

Es una estrategia docente que puede emplearse para incrementar las habilidades de expresión escrita independiente (independent writing). El maestro sirve como guía a un grupo de estudiantes en sus intentos por crear textos escritos de manera individual , los cuales pueden ir desde cartas personales o de negocios hasta reportes o textos con un propósito específico (informativo, persuasivo, de queja, etc).

Objetivos de la estrategia:

- hacer conciente al alumno de los diversos factores a tomar en cuenta cuando se produce un texto (el destinatario, propósito del texto, tema a tratar).
- incrementar los conocimientos prácticos del alumno en áreas como la ortografía, la puntuación, el uso de determinadas expresiones escritas, el estilo, etc.
- familiarizar al alumno con los diversos tipos textuales (narrativo, informativo, técnico-científico).

### 2.6.7. Hojas de trabajo

Son muy versátiles debido a que pueden utilizarse en varios tipos de actividades y en las tres etapas (pre, co y post-instruccional). Consisten en una serie de preguntas o ejercicios a responder de manera independiente o grupal y en relación directa al tipo de actividad que se está desarrollando , además, pueden contestarse al final o de manera simultánea al desarrollo de la clase. Los ejercicios o preguntas pueden hacerse sobre una amplia variedad de áreas de práctica como lo pueden ser la habilidad auditiva (listening), uso de elementos gramaticales (verbos, adjetivos, adverbios), transcripciones fonéticas, descripción de personalidades o lugares, resúmenes cortos, ejercicios de vocabulario, etc.

Objetivos de la estrategia:

- estimular la capacidad de asociación entre conocimiento y su empleo práctico en el alumno.
- familiarizar al alumno con la tarea a desarrollar ( en el caso de la sección pre-instruccional).

- un aprendizaje más efectivo en el alumno de vocabulario y formas gramaticales al ponerlas en práctica de forma inmediata.
- incrementar las habilidades de expresión escrita y solución de problemas, según los ejercicios presentados en la hoja de trabajo.
- estimular la capacidad de reflexión y el recuento organizado sobre las actividades llevadas a cabo (en el caso de la sección post-instruccional).

#### 2.6.8. Revisión de “materiales auténticos”

Esta estrategia se utiliza mayormente en la impartición de clases de idiomas, y consiste en la exposición de los alumnos a diferentes tipos de materiales que no han sido diseñados con propósito didáctico, como lo son periódicos, revistas, capítulos de series televisivas, películas, canciones, etc.

Objetivos de la estrategia:

- poner en contacto a los alumnos con el uso real y cotidiano del idioma extranjero.
- desarrollar en el alumno las habilidades de lectura, comprensión escrita y auditiva en un idioma extranjero.
- exponer al alumno a vocabulario e información que no estén contenidos en los materiales didácticos revisados en clase.

#### 2.7. Selección y adaptación de las estrategias constructivistas a los enfoques didácticos usados en la enseñanza del inglés.

Una vez revisadas algunas de las estrategias más comunes de enseñanza dentro de la corriente constructivista, se procede a llevar a cabo una selección de aquellas estrategias que se consideran adecuadas para lograr una enseñanza más efectiva del segundo idioma. Dicha selección habrá de realizarse en base a los siguientes criterios: tipo de curso de inglés (en este caso uno de nivel avanzado), los objetivos a cubrir, el nivel de avance en cuanto a conocimientos de los alumnos y la práctica constante de las cuatro habilidades generales; listening (comprensión auditiva), speaking (expresión oral), writing (escritura), reading (lectura) y determinadas sub-habilidades como lo son la gramática, la pronunciación, la ortografía (spelling) y actitudes y atmósfera de clase deseadas. La enumeración de estrategias presentada en este apartado

procurará el balance adecuado entre la práctica de las habilidades mencionadas y el logro de los objetivos de conocimiento a lo largo del curso, además de agregar el factor adicional de un ambiente de trabajo armónico y cooperativo en clase. En cada estrategia citada se harán explícitas las razones por la que se escoge o la forma en que pudiera ser de utilidad en la clase, los objetivos que ayudaría a cumplir y las habilidades que el alumno practicaría por medio de ésta.

Las estrategias que se han seleccionado como complemento para la impartición del curso de Inglés Avanzado en el CAADI de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica son:

#### 2.7.1. STAD: Students Team Achievement Division

Aplicar esta estrategia puede resultar útil al practicar los ejercicios de lectura que se encuentran contenidos en el libro de texto o al revisar materiales adicionales de lectura propuestos por el maestro o los mismos alumnos. Puede agregarse un ejercicio grupal de lectura como parte de cada exámen de curso, evaluarse de la forma propuesta en la estrategia y agregarse el resultado a la evaluación parcial o global del curso.

Objetivos contemplados:

- incrementar las habilidades de lectura comprensiva de textos en inglés
- práctica de la producción oral.
- que los alumnos trabajen de manera grupal y cooperativa en la obtención de su calificación o resultado de evaluación.

Formato de aplicación: grupal

Habilidades que el alumno practicará:

- reading
- speaking and pronuciation
- scanning (detección de información importante en el texto)

### 2.7.2. Cloze

Esta es una estrategia de tipo grupal o individual de fácil elaboración que puede aplicarse de manera práctica y rápida en clase e inclusive puede encargarse como ejercicio de tarea o con fines evaluatorios. Su versatilidad es un elemento importante puesto que puede estar enfocada en la práctica de una o varias habilidades o tipos de conocimiento al mismo tiempo y puede aplicarse en las etapas pre, co y post instruccional, dependiendo del propósito de su empleo.

Objetivos contemplados:

- práctica de habilidad escrita
- reactivar conocimientos previos o reafirmar conocimientos recién adquiridos en áreas diversas.
- verificar nivel de dominio y comprensión del alumno sobre lo visto en clase o lo que se habrá de revisar a corto plazo.

Formato de aplicación: puede desarrollarse de forma grupal o individual

Habilidades que el alumno practicarás:

- writing
- grammar
- vocabulary
- reading

### 2.7.3. Discusión en clase dividida (Split-class Discussion)

Se considera importante el empleo de esta estrategia debido al nivel de avance de los alumnos en sus conocimientos de la lengua extranjera y al énfasis que posee el curso, el cual es mayormente de tipo comunicativo. Lo que sugiere que este tipo de actividades son, de hecho, necesarias en clase para que el alumno tenga la oportunidad de expresarse y ejercitar sus conocimientos en la segunda lengua.

Objetivos contemplados:

- uso de la capacidad de análisis crítico en el alumno

- empleo de diversos elementos argumentativos y discursivos por parte del alumno
- exposición y uso activo de las diversas habilidades de tipo lingüístico que posee el alumno.

Formato de aplicación: grupal

Habilidades que el alumno practicará:

- speaking
- vocabulary
- grammar
- pronunciation
- listening

#### 2.7.4. Ilustraciones

Si bien se acostumbra usar este tipo de estrategia en niveles más básicos de inglés, con el fin de ilustrar conceptos o situaciones concretas, se considera conveniente que en algunas actividades se tenga el apoyo gráfico con fines de referencia o para hacer más clara y entendible una clase o exposición dada ya sea por los alumnos o el maestro. Las ilustraciones pueden usarse también para explicar el funcionamiento de algún tipo de sistema o para desarrollar conversaciones enteras en base a lo presentado en una imagen o incluso en composiciones o escritura creativa.

Objetivos contemplados:

- fomentar las habilidades de descripción mediante la asociación visual
- desarrollo de la abstracción y la creatividad en el alumno a partir de elementos visuales concretos.
- incremento de la producción oral con fines expositivos y explicativos.

Formato de aplicación: individual

Habilidades que el alumno practicará:

- speaking
- vocabulary

### 2.7.5. Hojas de trabajo

La selección de esta estrategia para su uso en la clase reside en el alto grado de versatilidad que posee; puede aplicarse como activador de conocimientos previos o como actividad co y post instruccional en diversas áreas además de que puede revisarse de forma grupal o individual. Dependiendo del tipo de actividades que se incluyan en la hoja de trabajo, se puede practicar casi cualquier área de habilidad lingüística en la clase.

Objetivos contemplados:

Mediante la aplicación de hojas de trabajo se pretende que el alumno:

- active conocimientos previos para relacionarlos con la nueva información a adquirir.
- practique de forma inmediata lo recién expuesto en clase.
- establezca un enlace directo entre el conocimiento y su uso o aplicación real.
- se desempeñe de forma activa en torno a lo que habrá de aprender.

Formato de aplicación: puede desarrollarse de forma grupal o individual

Habilidades que el alumno practicará:

- grammar
- vocabulary
- listening
- reading
- writing

### 2.7.6. Investigación en grupo

Su empleo puede adaptarse a una clase de idiomas mediante la exposición, grupal o individual, de temas asignados por el maestro a cada estudiante o grupo de alumnos o pueden ser seleccionados por los mismos integrantes de la clase. La exposición en el segundo idioma puede utilizarse para fines evaluatorios en las áreas de producción oral al término de cada unidad o al final del curso o como parte de una serie de actividades programadas con el propósito de reforzar el desempeño del alumno en ciertas áreas de habilidad.

Objetivos contemplados:

- familiarizar al alumno con la situación de exponer o reportar determinada información ante un grupo de personas en un segundo idioma.
- fomentar el uso activo y creativo de las habilidades de producción oral y escrita en el alumno,
- propiciar el desarrollo de la fluidez del alumno en un segundo idioma.

Formato de aplicación: mayormente grupal, aunque ocasionalmente puede hacerse de forma individual.

Habilidades que el alumno practicará:

- speaking
- pronunciation
- writing
- reading

#### 2.7.7. Elaboración de resúmenes escritos

Son de utilidad al momento de necesitar una prueba objetiva sobre el dominio del alumno sobre ciertas áreas de conocimiento con el fin ya sea de evaluar o diagnosticar el nivel del alumno, puede inclusive usarse para detectar los puntos débiles en la estructura cognitiva del alumno en relación al segundo idioma y reforzar el dominio de éstos en la clase. Puede usarse también como un instrumento de repaso y revisión sobre una determinada actividad recién desarrollada en clase y puede ofrecer una idea de que tan bien entendieron el tema o la actividad los alumnos.

Objetivos contemplados:

- propiciar en el alumno una actitud de análisis y revisión sobre lo que se expone en clase.
- desarrollar la habilidad de seleccionar la información importante en un texto escrito u oral.
- incrementar los conocimientos de redacción, vocabulario, ortografía y gramática de la segunda lengua en el alumno.



Formato de aplicación: individual

Habilidades que el alumno practicará:

- listening
- reading
- writing
- spelling
- grammar
- vocabulary

#### 2.7.8. Lluvia o tormenta de ideas

Se puede emplear para discusión de un amplio rango de temáticas u opciones en la clase; qué tipo de actividad sería conveniente para la próxima clase, la forma de evaluación más conveniente para el fin de la unidad o del curso, la solución de un problema propuesto o de una situación imprevista en el transcurrir del curso.

Objetivos contemplados:

- desarrollar la confianza del alumno de expresarse en el segundo idioma fuera de un contexto o temática estrictamente académico.
- relacionar el uso del idioma en el estudiante a situaciones de habla más casuales y cotidianas.

Formato de aplicación: grupal

Habilidades que el alumno practicará:

- vocabulary
- speaking
- pronunciation

#### 2.7.9. Revisión de materiales auténticos

El empleo de esta estrategia tiene su origen en los cursos de idiomas y su aplicación se considera de especial importancia en los niveles avanzados, pues pone al alumno en contacto con materiales producidos en el segundo idioma sin intenciones didácticas, es decir, el alumno experimenta el mismo tipo de *input* (exposición) que experimentaría cualquier hablante original del idioma

extranjero. En lo personal, se considera que su empleo no es recomendable, sino definitivamente obligatorio en cualquier curso de lengua extranjera si se tiene la intención de que el alumno sea capaz de practicar, entender y de establecer comunicación exitosamente con hablantes nativos del segundo idioma a un nivel elevado de comprensión y conversación.

Objetivos contemplados:

- que el alumno desarrolle la capacidad de entender vocabulario y expresiones que no están contenidos en una clase.
- poner al alumno a un nivel superior de comprensión de la segunda lengua.
- fomentar la adopción de diferentes tipos de frases y vocabulario que aumenten la capacidad comunicativa del alumno.
- desarrollar en el estudiante una mayor comprensión y acervo de los *idioms* (modismos) más frecuentes en el segundo idioma.

Formato de aplicación: individual

Habilidades que el alumno practicarás:

- listening
- reading
- vocabulary

#### 2.7.10. Escritura guiada

Esta estrategia se percibe útil en la clase de inglés a nivel avanzado debido al requisito que casi de forma inmediata enfrentan los alumnos de aprobar el EXCI para poder proseguir con su titulación. Una importante sección de éste consiste en la redacción de una composición de 150 palabras en inglés sobre un tema determinado sugerido en el examen. Por lo tanto, se considera de fundamental importancia que el alumno sea capaz de elaborar un escrito de forma independiente en el segundo idioma que le asista en obtener un resultado favorable en dicho examen.

Objetivos contemplados:

- desarrollar en el alumno la capacidad de crear textos con cohesión y coherencia en el segundo idioma.

- incrementar los conocimientos de ortografía, puntuación y gramática en el estudiante.
- habilitar al alumno en la producción de textos con propósitos específicos (reportes, cartas formales e informales, solicitudes, curriculum vitae, etc.)
- preparar al alumno con un nivel de conocimientos suficiente para que pueda tomar el EXCI.

Formato de aplicación: individual

Habilidades que el alumno practicará:

- vocabulary
- grammar
- spelling
- writing

Se presenta finalmente, como parte de la selección, una tabla con las estrategias seleccionadas correspondientes a cada unidad del curso.

<b>Unidad y tema</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Habilidades practicadas</b>	<b>Forma de trabajo</b>	<b>Tiempo sugerido</b>
1. Relationships	ilustraciones	-Vocabulario -Producción oral	individual	15-20 min.
2. Clothes and appearance	Hojas de trabajo	-gramática -vocabulario - lectura -escritura	Individual o grupal	15 min.
3. Exceptional people	Cloze	-escritura - gramática - lectura	Individual o grupal	15- 20 min.
4. Superstitions and beliefs	Revisión de materiales auténticos	- comprensión auditiva	Grupal	50- 70 min.

		- vocabulario -escritura		
5. Reading and television	Discusión en clase dividida	- producción oral - comprensión auditiva - vocabulario - escritura	Grupal	30- 40 min.
6. Art and music	Escritura guiada	- escritura - gramática - ortografía - vocabulario	Individual	15- 20 min.
7. Changing times	STAD	-lectura - producción oral	Grupal	20 min.
8. Buying and selling	Tormenta de ideas	- producción oral - comprensión auditiva - escritura	Grupal	25- 30 min.
9. Animals	Investigación en grupo	- producción oral y pronunciación - escritura - lectura - comprensión auditiva	Grupal o individual	100 min. aprox.

Una vez seleccionadas estas diez estrategias para ser incorporadas al curso, se presenta, en la siguiente sección, la propuesta didáctica constituida por las actividades mediante las cuales se habrá de aplicar cada estrategia en un punto determinado de cada unidad del curso, como puede observarse, se seleccionaron estrategias tanto de tipo cooperativo como de trabajo individual, esto con el propósito de lograr un equilibrio adecuado en cuanto a las actividades llevadas a cabo en clase; la intención aquí es la de acostumbrar al estudiante a trabajar de forma cooperativa en un ambiente de clase relajado pero sin descuidar también el aspecto de estudio, trabajo y desarrollo de las capacidades individuales del alumno.

Es destacable el hecho de que el curso consta de nueve unidades y las estrategias seleccionadas son diez, esto con el propósito de contar al menos con una estrategia extra para su aplicación adicional, a criterio del maestro ; esto ya sea en caso de que no se cuente con el material necesario para llevar a cabo alguna de las estrategias sugeridas o que en determinado momento se considere más conveniente la aplicación de otra actividad según las características de cada grupo.

## 2.8. Descripción del programa

Se ofrece en esta parte del estudio una reproducción detallada del programa de contenidos temáticos para el curso de inglés avanzado. El programa se desarrolla, en el aula (hasta la novena unidad), de la forma en que está descrito a continuación:

	FUNCTIONS	GRAMMAR	VOCABULARY
<b>Unit 1 Relationships pages 2-9</b>			
A. The best of friends	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Defining and describing friendship</li> <li>· Expressing opinions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Phrasal verbs</li> <li>· gerund and infinitive constructions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Adjectives to describe incidents and events</li> </ul>
B. More than a friend	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Stating preferences</li> <li>· Describing incidents and events</li> <li>· Talking about rules</li> </ul>		
<b>Unit 2 Clothes and appearance pages 10-17</b>			
A. The way we dress	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Discussing approaches to fashion</li> <li>· Describing style and trends</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Review of a verb patterns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Adjectives describing style and appearance</li> </ul>
B. How we appear to others	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Expressingt opinions about clothing</li> <li>· Talking about first impressions</li> <li>· Describing appearance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Cleft sentences with what</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Adjectives describing people</li> </ul>
<b>Unit 3 Exceptional people pages 18-25</b>			
A. High achievers	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Talking about people who have made an impact</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Compound adjectives</li> <li>· Superlative adjectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Phrasal verbs</li> </ul>
B. Personal heroes	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Describing characteristics</li> <li>· Organizing events chronologically</li> <li>· Describing qualities of a hero</li> </ul>		

Review of Units 1-3 pages 26-29			
<b>Unit 4 Superstitions and beliefs pages 30-37</b>			
A. Superstitions B. Believe it or not	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reporting events</li> <li>· Talking about personal beliefs</li> <li>· Comparing beliefs</li> <li>· Reporting what someone else believes</li> <li>· Categorizing attitudes</li> <li>· Expressing opinions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reporting clauses</li> <li>· Reporting clauses in the passive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nouns for unusual phenomena</li> </ul>
Unit 5 Reading and television pages 38-45			
A. Trends in reading B. Television	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Analyzing information</li> <li>· Discussing conflicting opinions</li> <li>· Offering explanations</li> <li>· Discussing advantages and disadvantages of TV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sentence adverbs</li> <li>· Negative adverbs at beginning of a sentence</li> <li>· Such...that and so...that</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nouns for types of television programs</li> </ul>
Unit 6 Art and music			
A. The enjoyment of art B. The importance of music	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Describing works of art</li> <li>· Expressing preferences</li> <li>· Comparing and contrasting</li> <li>· Describing styles of art</li> <li>· Describing artists and commenting on their styles</li> <li>· Commenting on facts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Double comparatives</li> <li>· Cause and effect with participles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nouns and adjectives that refer to art</li> <li>· Nouns that refer to music</li> </ul>
Review of Units 4-6 pages 54-57			
Unit 7 Changing times pages 58-65			
A. Lifestyles in transition B. Setting goals	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Describing changes in lifestyles</li> <li>· Analyzing how changes affect different people</li> <li>· Expressing agreement and disagreement about lifestyle changes</li> <li>· Giving advice about lifestyles and goals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Relative pronouns in defining relative clauses</li> <li>· As if, as though, as the way, and like</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nouns related to modern trends</li> </ul>
Unit 8 Buying and selling pages 66-73			
A. What's new on the market? B. Consumer beware	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Talking about products on the market</li> <li>· Comparing experiences</li> <li>· Stating reasons</li> <li>· Giving and asking for advice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Placement of direct and indirect objects</li> <li>· Verbs in the subjunctive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nouns related to shopping</li> <li>· Nouns related to advertising</li> </ul>
Unit 9 Animals pages 74-81			
A. A wild bunch! B. "Man's best friend"	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Stating facts about animals</li> <li>· Talking about categories of animals</li> <li>· Expressing opinions about animals</li> <li>· Expressing preferences for pets</li> <li>· Talking about specific and undetermined time and location</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Noun clauses with whoever and whatever</li> <li>· Whenever and wherever contrasted with when and where</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Categories of animals</li> <li>· Categories of animals</li> </ul>
Review of Units 7-9 pages 82-85			

## 2.9. Propuesta didáctica

En esta sección se exponen los temas y objetivos que actualmente se desarrollan en el curso de Inglés Avanzado, también conocido en el Plan de Estudios Generales como CCI y la forma en que las estrategias y actividades habrán de incluirse a lo largo de cada unidad temática en el curso. Es importante hacer mención que actualmente no se cuenta con un programa establecido para la impartición de dicho curso por lo que los maestros que están a cargo de su ejecución sólo se limitan a seguir página por página los

ejercicios contemplados en el libro de texto sin la adición de actividades o ejercicios que en un momento dado sirvan de refuerzo o apoyo en el proceso de aprendizaje del alumno o que aseguren la práctica o desarrollo adecuado de determinadas habilidades en éste.

Cabe hacer mención que se recomienda la introducción o empleo de las estrategias sugeridas en la siguiente propuesta aproximadamente a la mitad o al final de cada unidad temática, esto con el propósito de que cuando se presente la actividad al alumno éste ya cuente con los antecedentes o los conocimientos mínimos necesarios en cuanto a vocabulario, estructuras gramaticales y diversos elementos lingüísticos que lo provean con la capacidad de desarrollar la actividad de forma exitosa y al mismo tiempo obtener conocimiento o destrezas adicionales a las contempladas en el curso. No obstante, se plantea también en cada actividad la posibilidad de que se origine un cierto nivel de conflicto cognitivo en el alumno que lo impulse a resolver ciertas dificultades en cuanto a su capacidad de comprensión y expresión en la lengua extranjera. Una razón más para la recomendación anterior es que la mayoría de las actividades estratégicas están conformadas por ejercicios que requieren de una disposición de tiempo considerable debido al tipo de tareas que se contemplan en éstos, por lo que en algunos de los casos una sesión entera o más será necesaria para completar las estrategias de forma satisfactoria.

Debe también señalarse que la asignación de estrategias por cada unidad corresponde a la factibilidad de aplicación dadas las características propias de cada unidad, como lo serían el tema a tratar, los objetivos de aprendizaje, el vocabulario a revisar y la serie de ejercicios que la conforman, no obstante, la asignación estratégica de actividades puede ser flexible ( programar diferentes estrategias para otras unidades) es decir, que podría usarse una misma estrategia varias veces a lo largo del curso o incluso varias estrategias combinadas en una sola actividad, por ejemplo, revisar un material auténtico o efectuar una lectura para posteriormente responder una hoja de trabajo sobre la actividad anterior o elaborar un resumen sobre la misma.

A continuación se plantea la propuesta didáctica constituida por los contenidos temáticos, objetivos de aprendizaje y las estrategias y actividades de apoyo para el curso de Inglés Avanzado:

## **Unidad 1- Relationships**

Contenido temático: descripción de hechos e incidentes, expresión de preferencias y opiniones sobre la amistad. Relaciones sociales diversas.

Estrategia propuesta: ilustraciones y escritura.

Objetivos de aprendizaje:

- fomentar el uso del vocabulario revisado en la unidad mediante la asociación visual.
- incrementar la capacidad creativa del alumno tomando como base elementos gráficos o visuales.
- desarrollar la producción oral con fines descriptivos y expositivos.

Tiempo requerido: 15- 20 minutos

Materiales requeridos: fotografías, dibujos o ilustraciones diversas de personas en diversas situaciones sociales.

### Hoja de actividad

**Procedimiento:**

- etapa pre-instruccional
  - 1- se comunica a los alumnos la actividad y en lo que consistirá ésta (inventar nombres e historias o eventos a partir de una ilustración).
  - 2- se reparten las ilustraciones al azar entre los integrantes del grupo.
- etapa coinstruccional
  - 1- los alumnos escriben una reseña breve sobre las personas y las situaciones vistas en las imágenes.
- etapa post instruccional
  - 1- los estudiantes comparten sus historias entre grupos pequeños y deciden cual es la más original o creativa para exponerla ante la clase.
  - 2- (opcional) el maestro puede dar puntos o alguna bonificación a las descripciones más creativas de la clase. De ser así, esto debe informarse al inicio de la actividad.



## **Unidad 2-** Clothes and appearance

Contenido temático: descripción de moda, apariencias y preferencias en el vestir.

Estrategia propuesta: hojas de trabajo

Objetivos de aprendizaje:

- el alumno practicará de forma activa el conocimiento adquirido en la unidad con relación directa a su persona.
- integrar de forma significativa el vocabulario, expresiones y estructuras revisadas en clase a los esquemas cognitivos del alumno.
- reactivar conocimientos previos en el estudiante en torno al tema a tratar.

Tiempo requerido: 15 minutos

Materiales requeridos: fotocopias y libro de texto como apoyo.

### Hoja de actividad

**Procedimiento:**

- etapa pre-instruccional
  - 1- se introduce a los alumnos al tipo de ejercicio y las habilidades y conocimientos que se pretenden practicar a través de éste.
  - 2- puede leerse ante el grupo la parte introductoria de la hoja de trabajo para dar una idea más clara de la actividad.
- etapa coinstruccional
  - 1- se comienza con los alumnos trabajando de forma individual en la actividad.
  - 2- contestada la parte escrita y de revisión de personalidad se puede trabajar en pares o grupos de 3 para la parte de discusión.
- etapa post instruccional
  - 1- se hace una sesión abierta para recabar opiniones sobre el ejercicio y si hay comentarios sobre éste.

## My way of dressing

Picture

picture

picture

### Instructions:

- you may work individually or with other classmates
- describe your favorite clothes style
- you can use the vocabulary given below

### Vocabulary:

Casual

Eccentric

Retro

Chic

Fashionable

Sloppy

Classic

Flashy

Trendy

Conservative

Old- fashioned

Unusual

### Objective:

Using the structures and vocabulary seen in the unit to describe the way you like to dress and your favorite kind of clothes.

Describe the way you usually dress by using as many terms as you can, listed in the vocabulary section. Write about your preferences in dressing according to different social occasions.

Examples: a wedding, a party with some friends, a job interview, staying at home for the weekend, etc.

I like to dress \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---

After you are done, check your personality description according to the terms you used to describe your dressing style. Of course, combinations of personalities according to different situations are possible.

Flashy	You like to be the center of attention, clothes are the way you express yourself and meet people. Although this could mean a little lack of self confidence, or even the opposite; high self esteem.
Eccentric	
Unusual	

Casual	You don't pay much attention to the latest fashions, you prefer to feel comfortable with what you're wearing. People noticing you is not one of your main priorities.
Sloppy	
Usual	

Chic	You are oriented toward formal or conservative fashion, you want to give an impression of elegance and sophistication and that you're a person who follows the rules of society. You use your appearance to make people trust you.
Classic	
Conservative	
Old fashioned	
Retro	

### **Unidad 3** - Exceptional people

Contenido temático: discusión sobre gente que conocemos o consideramos importante, descripción de características y cualidades.

Estrategia propuesta: cloze

Objetivos de aprendizaje:

- analizar de forma detallada la construcción de un texto y los diferentes elementos que lo conforman y le dan sentido.
- emplear de forma activa los conocimientos gramaticales que el alumno ya posee y los que recién ha adquirido.
- desarrollar las habilidades de lectura, comprensión y estructuración de textos.

Tiempo requerido: 15 - 20 minutos

Materiales: copias fotostáticas

#### Hoja de actividad

Procedimiento:

- etapa pre-instruccional
  - 1- se entregan las copias a los alumnos ya sea de forma individual o grupal y se aclaran los objetivos de la actividad.
  - 2- se explica la forma en que debe contestarse el ejercicio (llenando los espacios vacíos después de haber leído cuidadosamente el texto).
- etapa coinstruccional
  - 1- los alumnos leen el texto, discuten e intercambian sugerencias en cuanto a las palabras faltantes y completan el ejercicio.
  - 2- el maestro puede actuar como asesor y facilitador a lo largo de la actividad resolviendo problemas o aclarando dudas que tengan los alumnos.

- etapa post instruccional

1- se verifican las respuestas del ejercicio en clase

2- se puede trabajar con los alumnos para que sugieran sinónimos o respuestas equivalentes que conserven la misma estructura o idea del texto con el propósito de que practiquen sus conocimientos de vocabulario y sintáxis.

Actividad basada en un ejercicio presentado en el libro *Fun with Grammar* (Woodward, 1997).

*Work with your group or partner to find all the missing words.*

1. I first \_\_\_\_\_ about this English program from a teacher at my school back home. Surprisingly, \_\_\_\_\_ my English teacher, but rather my history teacher. He attended this program when \_\_\_\_\_ was a university student. He \_\_\_\_\_ me how good this school is and what an interesting city this \_\_\_\_\_. However, he warned me that he \_\_\_\_\_ a student there many years \_\_\_\_\_ and that some things have changed. I have \_\_\_\_\_ some changes, but basically, \_\_\_\_\_ found this to be a good program with friendly teachers. I also enjoyed \_\_\_\_\_ in this city.

2. One of the most \_\_\_\_\_ decisions in life is deciding on a job. I first \_\_\_\_\_ to this country without \_\_\_\_\_ any English. Therefore, I had a hard \_\_\_\_\_ finding a job. I applied everywhere, but no one \_\_\_\_\_ me for a job. For that reason, I \_\_\_\_\_ college and \_\_\_\_\_ some classes that helped me to have a good career. Now I have almost gotten my degree. After I \_\_\_\_\_ attending \_\_\_\_\_ for one year, I applied at a shoe store, and they \_\_\_\_\_ me right away. My plans are to transfer to the university; after that, I could easily \_\_\_\_\_ a better job.

3. Gandhi is considered a \_\_\_\_\_ in India. He was a \_\_\_\_\_ person who made people think about the situation of their country and he was a very \_\_\_\_\_ man that never took a step back in his \_\_\_\_\_ to obtain India's \_\_\_\_\_. He is one of the most \_\_\_\_\_ historic figures not only in India, but \_\_\_\_\_ the world.

## **Unidad 4** - Superstitions and beliefs

Contenido temático: supersticiones y creencias personales

Estrategia propuesta: revisión de materiales auténticos

Objetivos de aprendizaje:

- el alumno habrá de adquirir la capacidad de describir creencias y supersticiones comunes en su cultura o país utilizando vocabulario relacionado al tema (psychic, extrasensorial perception, ghost, belief).
- el alumno incrementará su habilidad para comprender el idioma inglés en su forma auditiva.

Tiempo requerido: 50- 70 minutos (1 ó 2 sesiones)

Materiales: videograbadora, material video grabado, televisión.

### Hoja de actividad

Procedimiento:

- etapa pre-instruccional (pre-viewing)
  1. Se comienza la clase comentando con los alumnos la actividad a llevar a cabo y el objetivo que tendrá ésta, la cual consiste en ver una película hablada en inglés y sin subtítulos. En este caso la película seleccionada es *Darkness Falls*.
  2. Se inicia la reproducción de la película escuchando sólo la parte introductoria (primeros 5- 7 minutos) sin video (puede cubrirse la pantalla con un recorte de cartón o voltearse el televisor).
  3. Una vez escuchado el inicio de la película se discute en clase el tema de ésta, la trama y eventos iniciales.
- etapa coinstruccional (while-viewing).
  1. El alumno llena una ficha en la que pueden anotarse palabras nuevas o de significado dudoso, los personajes principales de la película y algunas características de éstos (físicas, forma de vestir, o de carácter y

comportamiento, según el tipo de vocabulario o tema a cubrir), puede contestar preguntas previamente formuladas en relación al material o elaborar comentarios variados según su opinión de la película.

2. Puede tenerse la opción de no acabar de ver completamente la película para que el alumno sugiera su propia idea del final y fomentar así la escritura creativa.

- etapa post- instruccional (post-viewing)

1. Al término de la sesión de video pueden acabar de llenarse las fichas y entregarse al final de la clase o al inicio de la próxima.

2. El maestro revisa las fichas y puede elaborar un listado de palabras que el alumno no entendió para luego aclararlas o puede escribir el significado en la misma ficha. Se puede también recibir retroalimentación sobre la actividad o comentarios sobre si fue interesante para el alumno o si tuvo algún tipo de dificultad.

3. Pueden realizarse correcciones, comentarios y apuntes variados sobre el desempeño del alumno para posteriormente devolverles la ficha revisada y completar el ciclo de *feedback* .

## FICHA PARA ACTIVIDAD DE VIDEO

Name: \_\_\_\_\_

Movie title: \_\_\_\_\_

Main characters:

---



---



---

The movie is about

---



---



---

Some interesting words and expressions are (try to give meaning in Spanish)

---

 - 

---

 - 

---

 - 

---



---

 - 

---

 - 

---

 - 

---

Give your own ending to the movie (opt.)

---



---



---

I think the movie was: (circle your choice)

\*        \*\*        \*\*\*        \*\*\*\*

Bad    Regular    Good        Great!

Your comments on the activity/ video selection :

---



---



---



---



## **Unidad 5 - Reading and television**

Contenido temático: lectura y formas comunes de entretenimiento.

Estrategia propuesta: discusión en clase dividida (split class discussion)

Objetivos de aprendizaje:

- el alumno aprenderá vocabulario relacionado a las formas de entretenimiento más comunes.
- el estudiante habrá de incrementar su capacidad de debate al discutir puntos de vista disímiles o conflictivos y de reportar la opinión de terceros.
- desarrollar la habilidad de analizar información determinada mostrada en clase
- que el alumno sea capaz de debatir ventajas y desventajas de la televisión como forma de entretenimiento.

Tiempo requerido: 30 - 40 minutos

Materiales requeridos: fotocopias, pizarrón o retroproyector y acetatos.

### Hoja de actividad

Procedimiento:

- etapa pre-instruccional

1- el maestro indica el tipo de actividad que se va a tener ( se aclara que se dividirá la clase en dos para un ejercicio de discusión), la temática a discutir y la intención que conlleva dicha actividad (citada en los objetivos de aprendizaje).

2- después de dividir el grupo, el maestro le facilita a los alumnos fotocopias relacionadas al tema a discutir, las cuales se recomienda contengan información que pueda apoyar al alumno para establecer sus argumentos.

- etapa coinstruccional

1- los alumnos leen el material y discuten internamente (cada mitad del grupo por separado) las razones y argumentos que consideren más válidos y que les puedan servir de apoyo al momento del debate asentando éstos de forma escrita para futura referencia.

2- es recomendable que el maestro visite a cada parte del grupo para monitorear la actividad y resolver dudas en esta etapa.

3- terminada la discusión interna, se designa a un representante de cada parte y se inicia el debate con el maestro como moderador, quien va anotando las ventajas o desventajas en el pizarrón o sobre un acetato para luego mostrarlo ante la clase.

4- en esta etapa, el maestro puede asistir a los alumnos con vocabulario, pedirles que expliquen con más detalles sus opiniones o rotar a los voceros de ambas partes para que otros alumnos tengan la oportunidad de expresarse ante la clase.

5- puede darse por terminado el debate al acabarse los argumentos de ambas partes o al transcurrir el tiempo asignado para esta etapa.

-etapa postinstruccional

1- el maestro presenta el listado de ventajas y desventajas y trata de lograr un consenso en la clase de si, por ejemplo en este caso, la televisión tiene más puntos positivos que negativos o viceversa.

2- si se quiere dar *feedback* a los alumnos en cuanto a su desempeño a lo largo de la actividad, puede también elaborarse un listado de errores más comunes de vocabulario o de gramática cometidos a lo largo de la actividad para comentarlos con el grupo, y puede también manejarse un listado de expresiones o estructuras que hayan sido bien utilizadas por los alumnos.

## Class debate

Topic: \_\_\_\_\_

Arguments in favor/ advantages

---

---

---

---

---

---

Arguments against/ disadvantages

---

---

---

---

---

---

Conclusion reached in class:

---

---

Frequent problems in students along the activity:

---

---

---

---

Comments on the activity:

---

---

---

---

## **Unidad 6 - Art and music**

Contenido temático: apreciación del arte y expresión de preferencias en cuanto a actividades diversas.

Estrategia propuesta: escritura guiada

Objetivos de aprendizaje:

- incrementar el nivel de habilidad de expresión escrita en el alumno por medio de la elaboración de textos en el segundo idioma.
- el alumno será capaz de construir una composición con elementos y temática preestablecidos de forma organizada y coherente.
- poner en práctica los conocimientos del alumno en las áreas de ortografía, puntuación y gramática.
- familiarizar al alumno con el formato de la sección de *writing* del EXCI.

Tiempo requerido: 15-20 minutos

Materiales requeridos: fotocopias u hojas de papel blanco.

### Hoja de actividad

Procedimiento:

- etapa pre-instruccional
  - 1- se comenta a los alumnos el tipo de ejercicio que se desarrollará y los objetivos que éste persigue.
  
- etapa coinstruccional
  - 1- se entregan las fotocopias con el formato del ejercicio para que los alumnos lean las instrucciones y desarrollen la actividad.
  
  - 2- el maestro funge como facilitador a lo largo de la actividad en relación a los diversos problemas o dudas que pudieran tener los estudiantes.

- etapa post instruccional

1- el maestro hace la revisión de las composiciones indicando posibles errores ortográficos, de vocabulario, etc.

2- se devuelven las composiciones a los alumnos con correcciones y comentarios u observaciones de parte del maestro.

### Writing task

Read the following instructions carefully:

Some friends from the U.S.A are interested in visiting Monterrey. Write a letter making suggestions on what they can do around the city, what places they should visit, cultural events they could attend to, and what they should avoid doing while staying in town.

**Write at least 120 words.**

Useful information:

- Fundidora park
- Marco and the Mexican History Museum
- Chipinque Natural Reservation
- Shopping malls
- Bars and discos
- Cabrito restaurants

Useful vocabulary:

- stroll down
- sightseeing
- go hiking/ camping
- late hours
- go jogging
- local cuisine
- art expositions

Dear Mark and Anna....

---



---



---



---



---



---



---



---

\_\_\_\_\_so if you decide to visit the city, I hope you really enjoy your stay!

Sincerely: \_\_\_\_\_

## **Unidad 7- Changing times**

Contenido temático: discusión sobre diversos estilos de vida, opciones en cuanto a formas de nutrición, tratamientos médicos y solución de problemas relacionados al estilo de vida.

Estrategia propuesta: STAD: Students Team Achievement Division

### Objetivos de aprendizaje:

- desarrollar las habilidades de lectura comprensiva en el alumno.
- incrementar el acervo léxico del estudiante.
- fomentar la producción oral y la capacidad de sintetizar en torno a una lectura efectuada.

Tiempo requerido: 20 minutos

Materiales requeridos: tres o cuatro lecturas cortas (dependiendo del tamaño del grupo) previamente revisadas y fotocopiadas para la actividad.

### Hoja de actividad

#### Procedimiento:

-etapa pre-instruccional

1- se indica a los alumnos que se tendrá una sección de lectura de material adicional relacionado con la temática central de la unidad. Se explica el objetivo de la actividad y en lo que consistirá.

2- se organiza a la clase en grupos de 3 ó 4 personas y se distribuye a cada equipo el juego de copias con la lectura asignada.

- etapa coinstruccional

1- el grupo efectúa la lectura y discute los puntos importantes de ésta

2- el maestro actúa como facilitador y supervisor de la actividad visitando a cada equipo con el propósito de resolver cualquier problema o duda que pueda surgir.

- etapa post instruccional

1- cada equipo designa a uno o dos voceros que expliquen la lectura ante el resto de la clase, o puede optarse por que cada integrante exponga una parte de ésta.

2- puede premiarse al equipo con la mejor exposición de la clase con puntos extras en el próximo examen parcial .

## Beating the “Junk Food Blues”

by JOHN HEINERMAN, Ph. D.

It has been conservatively estimated that more than 75 million Americans suffer in varying degrees from the “junk food blues.” You won’t find that particular malady in any official medical text or practitioner’s handbook. However, in the popular, widely-read health literature, portions of the name have appeared. Frequent references are made in books and articles on the negative impact which “junk foods” have upon the body. The last word “blues,” has appeared after the word sugar in a best-selling health title of some years ago.

“Junk food blues” is no discriminator of age or personality. It cuts across all gender and ethnic lines though young people seem to be more adversely affected than others. Its recognizable manifestations are frequent fatigue, headaches, poor appetite, peoric mood swings, skin problems, bad

breath, intestinal gas, constipation or diarrhea, a tendency to get sick often, bizarre sleeping habits and strange phobias. Not all of them may be present at once, but several are certainly bound to be most of the time.

### EFFECTS ON THE BODY

By “junk food” it is meant those edibles which fall into one of several categories: (A) Food loaded with sugars (ice cream, cakes, pies, candy bars); (B) Snack items high in salt (potato and corn chips, packaged nuts); (C) Food high in fat content (french fries, pizzas, cheeseburgers); (D) Soft drink and cola beverages high in phosphoric acid; (E) Caffeinated drinks (coffee, colas, tea); (F) Condiments (catsup, mustard, pickles, mayonnaise) and (G) Items lacking any real nutritional value (iceberg lettuce). Some foods start as

wholesome but end up becoming “junk foods” because of the way are prepared: plain popcorn versus buttered/salted popcorn; baked potato with the jacket intact versus deep-fried potato skins.

“Junk food” affects the body in a number of different ways. The body is subjected to a “sugar overload” with frequent consumption of an excessively sweet thing. This causes a rapid rise followed by a dramatic fall in blood sugar levels, temporarily cutting off some memory capability, or the adrenal glands deliberately slowing the production of adrenaline for energy needs.

Salty snacks and high-fat foods usually run together and share much of the same two common ingredients, namely excess sodium and a great deal of cholesterol.

## **Unidad 8 - Buying and selling**

Contenido temático: discusión sobre productos exitosos en el mercado, comparación de ideas y experiencias personales, exposición de razones y opiniones.

Estrategia propuesta: lluvia o tormenta de ideas

Objetivos de aprendizaje:

- fomentar las capacidades de expresión oral del alumno fuera de un formato académico.
- relacionar las capacidades de producción oral del alumno a la solución de problemas.
- establecer una atmósfera de uso de la lengua menos reglamentada y más creativa.

Tiempo requerido: 25- 30 minutos

Materiales requeridos: pintarrón y marcadores, rotafolios, hojas de papel blanco.

### Hoja de actividad

**Procedimiento:**

- etapa pre instruccional

1- se plantea la actividad ante los alumnos, se reúnen en equipos y se les comenta que van a desarrollar un nuevo producto para el mercado, éste puede ser de cualquier tipo y aplicación. (la actividad se facilita ya que la mayoría de los alumnos han tomado la materia de “Plan emprendedor”, o están próximos a cursarla, la cual consiste en desarrollar nuevos productos).

- etapa coinstruccional

1- se le facilita a los alumnos el material para que puedan proponer, discutir y elaborar sus diseños.



2- a lo largo de la actividad, el maestro puede tomar parte en las propuestas e ideas que se van dando en cada grupo , colaborando con cada equipo una cierta cantidad de tiempo. Se sugiere que se permita a los alumnos hacer cualquier tipo de propuesta para su posterior discusión en el grupo y elegir la más adecuada.

- etapa post instruccional

1- cada equipo muestra sus diseños y propuestas al resto de la clase y explica algunos detalles menores sobre materiales a emplear, costo y lugares de venta.

2- puede optarse por escoger en la clase al producto más original o ingenioso y otorgar algún tipo de bonificación o recompensa a los integrantes del equipo.

## **Unidad 9 - Animals**

Contenido temático: tipos y categorías de animales, protección de especies en peligro de extinción.

Estrategia propuesta: investigación en grupo

Objetivos de aprendizaje:

- el alumno pondrá en práctica intensiva sus conocimientos gramaticales, léxicos, ortográficos y discursivos.
- reportará información encontrada, leída y analizada en un segundo idioma.
- ofrecerá opiniones y puntos de vista propios y ajenos en función a la temática de exposición asignada o seleccionada por él mismo.

Tiempo requerido: aprox. 100 minutos

Materiales requeridos: retroproyector y acetatos, rotafolio, fotocopias, televisión y videocasetera.

## Hoja de actividad

### Procedimiento:

Dado que esta es la última unidad que se cubre en el curso, la actividad propuesta se emplea como una herramienta de evaluación global de las habilidades y conocimientos del alumno y por lo tanto, la modalidad de trabajo en esta estrategia es de tipo individual.

#### - etapa pre-instruccional

1- en esta etapa se establece que la actividad será de tipo evaluatorio y se promediará con los exámenes escritos que se han tenido a lo largo del curso, se indica el puntaje que tendrá (sujeto a lo acordado entre grupo y maestro o a lo previamente establecido) y el tiempo que cada alumno tendrá para exponer su material (aprox. de 8 a 12 minutos).

2- el tema de exposición puede establecerse en relación a lo visto en la última unidad del curso o puede dejarse a libre elección del alumno, siempre y cuando sea un tópico que el estudiante considere de interés y adecuado para la clase. Además deberán de presentarse materiales de apoyo para la exposición los cuales pueden variar desde fotocopias (handouts) hasta extractos videograbados.

#### - etapa coinstruccional

1- se comienza con la exposición oral final de los alumnos cuidando de que se respete el límite de tiempo preestablecido.

2- al final de cada exposición se sostiene una breve sesión de preguntas y respuestas para aclarar dudas que los alumnos o el maestro pudieran tener.

3- el maestro puede efectuar la evaluación en este momento o haberlo hecho a lo largo de la exposición del alumno. Puede también hacer comentarios breves sobre lo expuesto por el estudiante o alguna observación rápida sobre su desempeño.

-etapa post-instruccional

1- una vez terminadas las exposiciones, el maestro puede mostrar las evaluaciones en ese momento a los alumnos o hacerlo en la siguiente sesión; el maestro puede recibir observaciones del alumno en cuanto al formato de evaluación, exposición, etc. Así como el docente puede otorgar *feedback* al alumno en cuanto a su exposición individual y los materiales empleados.

### Criteria para evaluación de exposición oral final

Poor - 1

Sufficient- 3

Good- 5

- 1- Fluency: 1-frequent pausing, interrupted speech, lacks sufficient vocabulary for expressing ideas clearly.  
3-ocasional hesitation along the speech, a few mistakes in pronunciation.  
5-very little pausing, fluent and clear in expressing ideas, proper selection of terms. The utterance is well structured and noise free.
- 2- Grammar: 1-errors in verb tense, incorrect number and gender when referring to people. Isolated sentences lacking connectors to the rest of speech. Clarity of message is affected.  
3-sentences well structured and sequenced in speech, some mistakes are made in the selection of prepositions, auxiliaries and some misplacements occur in word order.  
5-few detectable errors in the use of grammar in general, they do not affect the message being communicated.
- 3- Vocabulary: 1- remarkably limited, frequent hesitation intending to find terms of general use. Repeated use of the same words.  
3- average use of lexicon, occasional false cognates along the speech.  
5- efficient use and selection of terms, almost no pausing or hesitation detected in the utterance.

- 4- Pronunciation: 1-speech is affected by the constant incorrect student's articulation of words and terms in general.  
 3-some words are not pronounced correctly. Occasionally, the students shows some hesitation at the time of pronouncing some terms along the speech.  
 5-most of words and expressions are well pronounced. The vocabulary used by the student sounds well articulated.
- 5- Material quality: 1-there is not a good quantity of material, and it lacks quality (very few pictures or no relation to the topic). It seems that the student did not take time to prepare it.  
 3-the material is related to the topic although it lacks direct relation to the speech being given . Some little improvement could have been done.  
 5-the material is closely related to the speech the S is giving. It is well illustrated and there is a direct relation to the ideas exposed by the student.

#### Formato para evaluación de exposición oral final

Poor - 1

Sufficient- 3

Good- 5

Name	Flu.	Gram.	Voc.	Pron.	Mat. Q	total

### III. Metodología

#### 3.1. Métodos empleados

Cabe mencionar que este estudio está constituido prácticamente en su totalidad por características pertenecientes a ambos tipos de investigación (cualitativa y cuantitativa) aunque en lo personal se le considera mayormente cualitativa, debido a que está orientada a los procesos y enfoques de enseñanza, explora la existencia de diversas metodologías didácticas y posee una perspectiva interna en cuanto a la interacción de factores diversos en el salón de clase, no obstante, la confirmación o respuesta a la pregunta de investigación y la presentación de resultados se lleva a cabo de forma cuantitativa por medio de la graficación y exposición objetiva de cantidades y cifras obtenidas al final de la aplicación de la propuesta.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, el método empleado para llevar a cabo la evaluación y exposición de resultados en este estudio fue de tipo descriptivo, por lo que en la sección de resultados y gráficas se presentan variables de tipo cuantitativo (eficiencia terminal, índice de reprobados y aprobados, puntajes obtenidos en *tests* al inicio y al final del curso), de las consideradas como “discretas” (Icart, 78), es decir, de comparación directa entre valores enteros tomados antes y después de la aplicación de la propuesta con el fin de medir el incremento en el nivel de conocimiento de los alumnos. Es importante aclarar que la etapa de comparación directa de valores obtenidos al inicio y al final del curso se lleva a cabo sólo en la gráfica de relación de puntajes de examen de ubicación, la cual se muestra en la sección de resultados y gráficas.

#### 3.2. Aplicación y universo de estudio

El método y contexto de aplicación de la propuesta didáctica establecida en la sección anterior, así como el grupo de individuos en el que se aplicó se especifican en esta parte del análisis.

Al estar la propuesta enfocada y diseñada para su uso en el nivel superior del CAADI, se seleccionó, para su puesta en práctica, al grupo de *Avanzado* en el horario de 12:50 a 1:40 p.m. con frecuencias diarias de lunes a viernes, durante el semestre febrero-julio, 2005. Originalmente, la estrategia de

aplicación consistía en emplear la propuesta didáctica en un grupo mientras que en otro del mismo nivel, en el horario de las 11:10 a.m. a 12:00 p.m. y con el mismo tipo de frecuencias se desarrollaría la clase en la forma acostumbrada, para luego establecer una comparativa entre un grupo y otro. No obstante, el nivel de registro para el segundo grupo (a las 11.10) resultó ser demasiado bajo en este semestre (tres alumnos) por lo que se consideró que los resultados obtenidos de una comparativa bajo tales condiciones no tendrían el nivel de confiabilidad requerido. Se optó, por lo tanto, por elaborar una comparativa tipo *antes y después*, para la cual se aplicó un examen de ubicación a los alumnos; el puntaje obtenido al inicio del semestre en dicho examen se compararía con los resultados obtenidos al final del período académico. El grupo a estudiar estuvo constituido en su totalidad por alumnos de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, que cursan diversos semestres de sus estudios a nivel licenciatura y de posgrado. Se presenta a continuación el listado de alumnos que conformaron el universo de estudio:

	Nombre	Carrera	Semestre
1	Nitsch Gibrán René	Posgrado	3°
2	Uribe Luis Alberto	I.M.A	5°
3	Tristán Leonel	I.A.S	6°
4	García Angel Iván	I.A.S	5°
5	Pérez Alicia Jannet	I.E.A	6°
6	Carrasco Emilio	I.E.A	6°
7	Reyes Cinthya B.	I.M.A	4°
8	Villarreal Roberto	I.A.S	6°
9	Guajardo Liliana	I.A.S	6°
10	González Edgar	I.A.S	5°
11	Pérez Eder Isaí	I.A.S	4°

La propuesta didáctica se aplicó en este grupo sin que los integrantes estuvieran concientes de que estaban formando parte de un estudio, esto con el propósito de obtener resultados lo más cercano posibles a un contexto de aplicación real. Las condiciones para el desarrollo de la propuesta obedecen a

lo previamente establecido en cuanto a los criterios del aprendizaje de tipo cooperativo y significativo, además del aspecto motivacional, el cual se ve implicado también como factor importante en la impartición de cada clase.

Cada actividad de apoyo se llevó a cabo de la forma en que se especificó en la sección anterior; aproximadamente a la mitad o al final de cada unidad temática y utilizando los materiales y períodos de tiempo establecidos en ésta. Asimismo, la aplicación de la propuesta se llevó a cabo dentro del calendario de clase tradicional (una sesión diaria de 50 minutos de lunes a viernes) en las aulas del Centro de Estudios Técnicos de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta didáctica durante el semestre febrero-julio, 2005 en el grupo especificado, se presentan en el apartado siguiente.

#### **IV. Resultados y gráficas**

A través de la implementación de la propuesta didáctica en el grupo de *Avanzado*, durante el semestre febrero- julio, 2005 se obtuvieron los siguientes resultados:

\* el total del grupo ( compuesto por 11 alumnos) cursó el nivel en su totalidad, esto indica que en este grupo se logró un 100% de eficiencia terminal, lo cual contrasta de forma notoria con grupos de semestres anteriores, en los que el nivel de alumnos que completaban su curso era de entre el 60 al 80% (estadística del CAADI).

\* el total del grupo obtuvo una calificación aprobatoria en sus exámenes parciales, es decir que la totalidad de los alumnos aprobó el curso.

\* no se presentaron deserciones ni bajas a lo largo de todo el curso, cuando por lo regular se dan éstas en todos los niveles en el transcurso del semestre; llegando a veces hasta a un 50%.

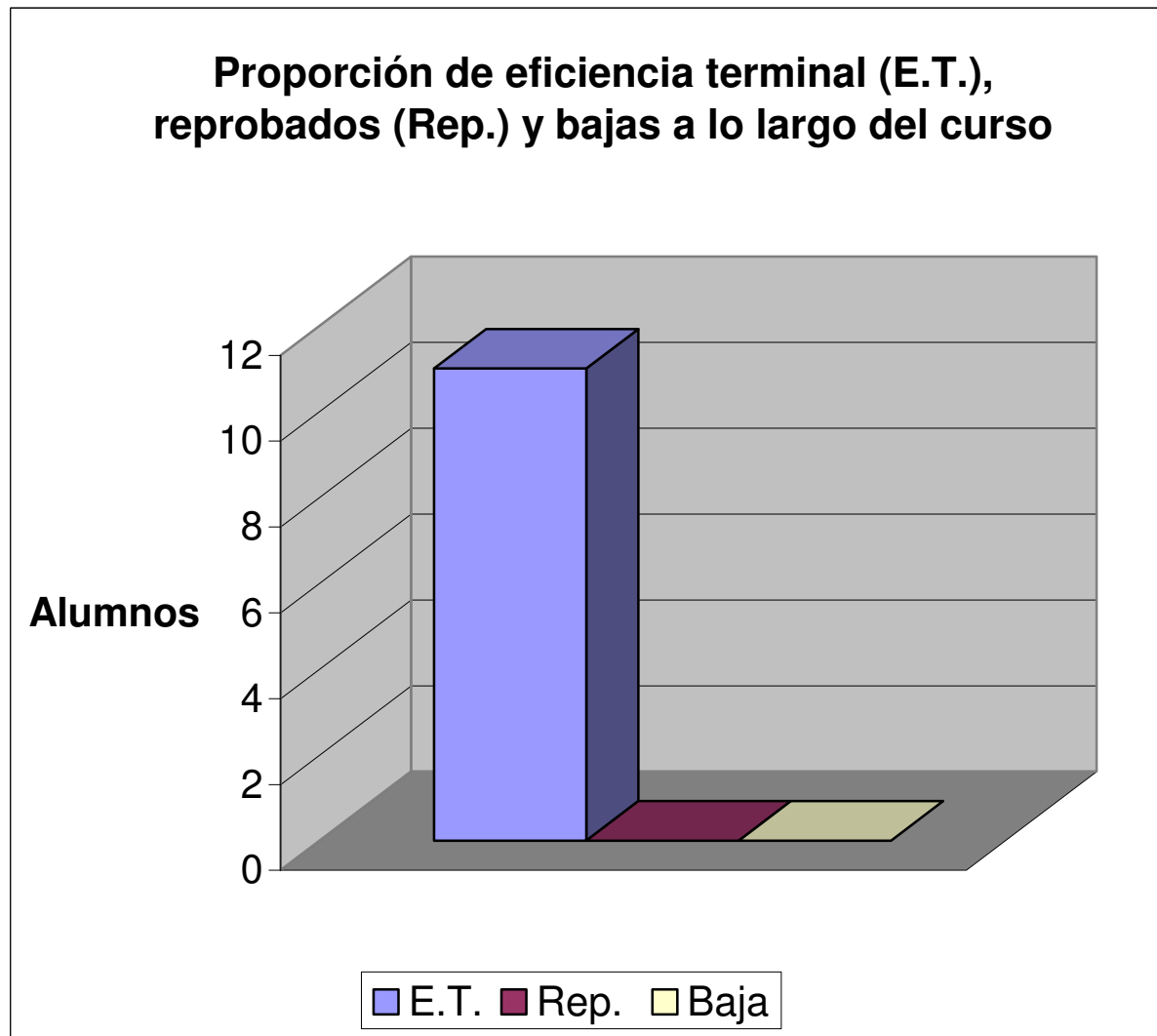
\* un 100% por ciento de los alumnos incrementó su puntaje en el examen de ubicación que se administró al inicio y al término del curso, es decir, que

ningún alumno obtuvo un resultado menor o igual al obtenido al empezar el semestre comparado con el puntaje logrado al término de éste. Es decir, que todos los alumnos aprobaron de forma satisfactoria los diversos exámenes y evaluaciones que se llevaron a cabo en el curso. Además, se manifestó de manera notoria, al final del semestre, un incremento tanto en sus calificaciones como en sus conocimientos y habilidades reales al momento de expresarse oralmente o hacer uso de la lengua inglesa en sus otras áreas (escritura, lectura, pronunciación, etc).

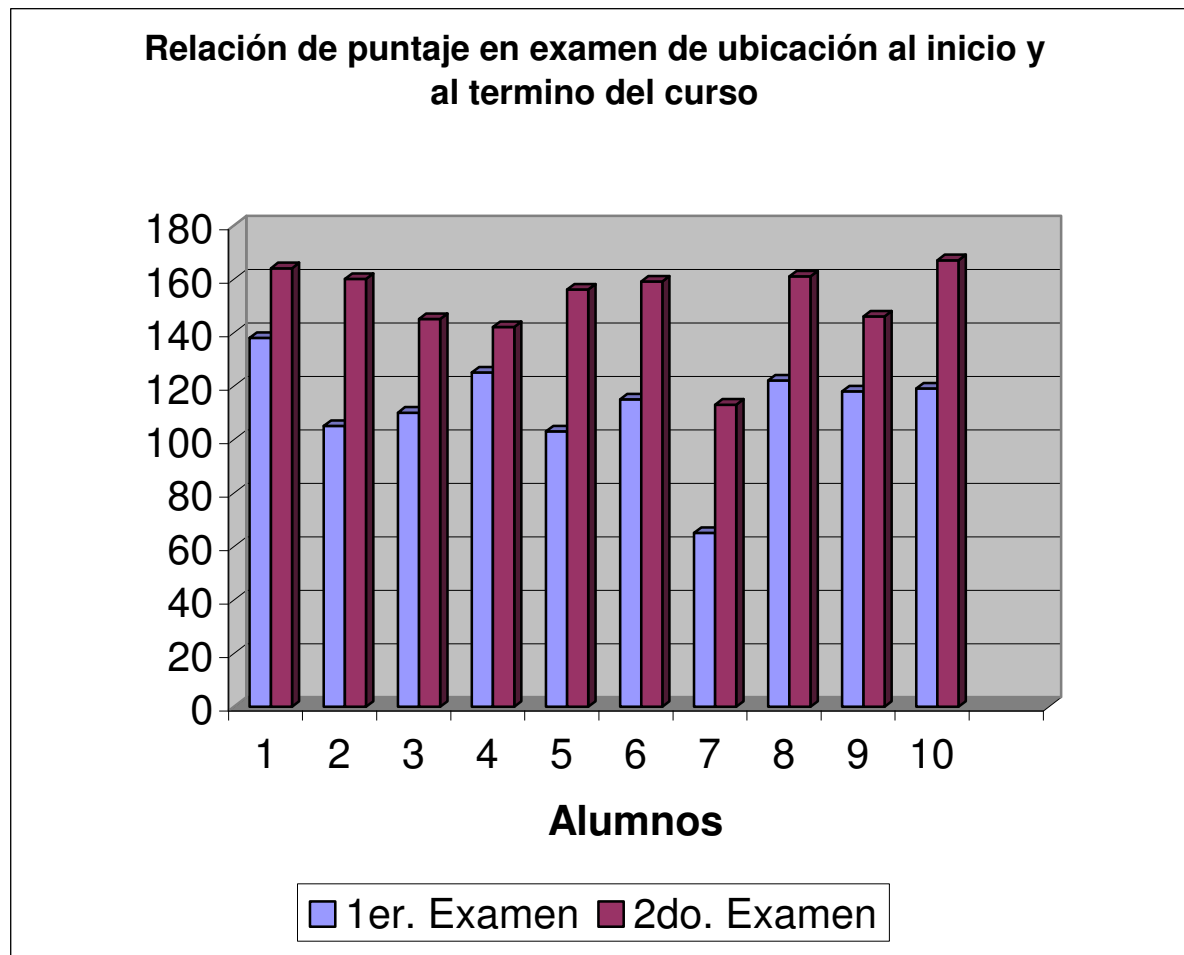
Cabe aclarar que el objetivo de la propuesta didáctica y de las estrategias que conforman ésta no fue en sí el de incrementar los niveles de eficiencia terminal o de combatir las bajas y los niveles de deserción de los alumnos, sino de producir un tipo de aprendizaje más permanente en el alumno y basado en la utilización activa del conocimiento para el logro de metas u objetivos a futuro. No obstante, los resultados obtenidos sugieren que el integrar al enfoque didáctico empleado un manejo de estrategias para el aprendizaje significativo y actitudes motivantes pertenecientes al paradigma constructivista incide de forma positiva en otros rubros relacionados a la clase y no solamente en las calificaciones y niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Se presentan, en las siguientes páginas, la proporción de eficiencia terminal, reprobados y bajas, así como la relación de puntaje en examen de ubicación al inicio y al término del curso en forma de gráfica.





Gráfica 1. Representación de los índices de eficiencia terminal, reprobados y bajas obtenidas a lo largo del semestre en que se aplicó la propuesta didáctica descrita en este estudio (resultados obtenidos al final del semestre).



Gráfica 2. Descripción graficada de los niveles de incremento en los puntajes individuales de los alumnos (ver anexos).

Se presenta en esta página una relación tabulada de los alumnos y los puntajes individuales obtenidos en los exámenes de inicio y término de curso. Este listado está presentado en referencia directa a la gráfica 2, mostrada en la página anterior.

	Nombre	1er. Examen	2do. Examen
1	Nitsch Gibrán René	138	164
2	Uribe Luis Alberto	105	160
3	Tristán Leonel	128	155
4	García Angel Iván	110	145
5	Pérez Alicia Jannet	125	142
6	Carrasco Emilio	115	159
7	Reyes Cinthya B.	103	156
8	Villarreal Roberto	122	161
9	Guajardo Liliana	65	113
10	González Edgar	118	146
11	Pérez Eder Isaí	119	167

## **Conclusiones**

Al concluir el análisis de los resultados, en lo que al punto de vista personal concierne, no cabe duda de que pueden obtenerse notorios beneficios e incrementos en los niveles de aprendizaje y desarrollo de habilidades en los alumnos al hacer uso de las estrategias de aprendizaje producto de las teorías de tipo constructivista. Al intentar establecer una propuesta didáctica que haga uso de los postulados relacionados al aprendizaje cooperativo y significativo, pudiera percibirse dicho proceso como un tanto complicado y laborioso, especialmente cuando no existe un plan o programa previamente estructurado a partir del cual puedan desarrollarse la serie de actividades y estrategias de apoyo para el curso. No obstante, es muy importante destacar que lo obtenido al final de este estudio comprueba de forma positiva y definitiva la pregunta planteada al inicio de este trabajo y cumple de forma satisfactoria con los objetivos generales y particulares expuestos también al inicio de este estudio. Se llega a dicha determinación al obtenerse un incremento notable en el desempeño de los alumnos en las diversas áreas de comprensión y producción en la segunda lengua y verse éste reflejado a través de los instrumentos de medición empleados.

Establecido lo anterior, puede definitivamente considerarse que la labor de planeación y elaboración de estrategias y actividades de orientación constructivista sí puede contemplarse como una opción muy redituable al intentar elevar los niveles de aprendizaje y de motivación para una mejor calidad de éste, de rendimiento académico y trabajo organizado en el grupo. Además, las estrategias y actividades pueden reutilizarse y modificarse de acuerdo al tipo de variables que se presenten en cada grupo (tamaño de la clase, materiales o instalaciones disponibles, conocimientos previos de los alumnos, etc) lo que las sitúa como una opción versátil además de efectiva a la hora de hacer que el alumno utilice sus conocimientos o se apropie de éstos de forma activa.

## **Recomendaciones**

En cuanto al rubro de las recomendaciones, se aconseja que en toda clase de lengua extranjera se utilicen siempre estrategias y actividades que de alguna

manera planteen un reto para el alumno; que produzcan el necesario conflicto cognitivo que lleve al estudiante a aprender de manera significativa y a que haga uso activo de conocimientos tanto previos como recientes. Esta es en sí la parte medular de toda actividad; que produzca algo en el alumno, que se logre una meta u objetivo cognitivo que le sea de provecho al estudiante a un corto o largo plazo, es decir, que imbuja al individuo con un conocimiento de tipo permanente. Es obvio que este tipo de aprendizaje se logra de forma más efectiva en un ambiente de clase motivado en el que el maestro recurre a diferentes formas de despertar el interés en el alumno. Este es otro factor altamente recomendable en el aula; ser un maestro que esté interesado en la clase que imparte y que se muestre motivado definitivamente impactará de forma positiva al alumnado, logrando mejores niveles de aprendizaje y llegando incluso a reducir los niveles de deserción y reprobación en los alumnos.

Se considera especialmente importante que este tipo de estrategias y atmósfera de aprendizaje se desarrollen no hasta el último nivel que toma el alumno, sino desde el primer nivel de idioma extranjero que éste curse con el fin de garantizar un adecuado proceso de desarrollo cognitivo y de habilidades, los cuales habrán de redituarse en un nivel altamente satisfactorio de dominio de la lengua inglesa, un mayor nivel de aprobación en el Examen de Competencia en Inglés, de manera que el alumno pueda titularse sin mayor contratiempo, y en una futura inserción y desempeño profesional exitosos en el mercado de trabajo.

## Bibliografía

Harmer, Jeremy. The Practice of Language Teaching. Cambridge: Longman, 2001.

Larsen-Freeman, Diane. Techniques and Principles in language Teaching. New York: Oxford University Press, 1986.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México D.F. Mc Graw Hill, 2002.

Perraudau, Michel. Piaget hoy: respuestas a una controversia. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 1996.

La epistemología genética de Jean Piaget. Ed. Gonzalo Maldonado. 2004. Universidad de Lasalle. 15 de diciembre 2004.  
<[http://vulcano.lasalle.edu.co/docencia/propuestos/cursocu\\_paradig\\_piaget.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/docencia/propuestos/cursocu_paradig_piaget.htm)>

Enciclopedia Microsoft Encarta 2001. CD-ROM. Estados Unidos. 2001.

Mata Barreiro, Carmen. Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos Básicos. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1990.

Cooperative Learning. Guinevere Palmer, Rachel Peters and Rebecca Streetman. 2003. 23 de octubre 2004.  
<<http://itstudio.coe.uga.edu/ebook//col.htm>>

Teaching Strategies: cloze. 2005. Department of Education, Tasmania. 7 de Febrero 2005. <http://www.education.tas.gov.au/english/cloze.htm>

O. Whittaker, James. Psicología. Trad. Dr. Luis Augusto Mendez. México D.F.

Nueva Editorial Interamericana, 1971.

Gibaldi, Joseph. MLA Handbook for Writers of Research papers. New York. The Modern Language Association of America, 1999.

C. Coleman, James y Constance L. Hammen. Psicología contemporánea y conducta eficaz. México D.F. Editorial El Manual Moderno, S.A. 1977.

Teoría genética de Piaget. 2005. Fundación Chile. 10 de marzo 2005. <<http://www.educarchile.cl/medios/20031224150411.doc>>

Woodward W, Suzanne. Fun with Grammar. U.S.A. Prentice Hall. 1997.

<http://www.uanl.mx/uanl/vision2006/vision.html>. 5 de enero de 2006.

Icart, M. Teresa. Fuentelsaz, Carmen y Pulpón Anna M. Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina. Barcelona. Universitat de Barcelona. 2001.

<http://www.uanl.mx/org/dsm/introduccion/vision.html>. 5 de enero de 2006.

<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm>. 8 de enero de 2006.

## **ANEXOS**