

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



TÉCNICAS SIGNIFICATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL
IDIOMA INGLÉS.

Por

NANCY EDITH CRUZ LARA

Dirigida Por:

Dr. Armando González Salinas

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA
LENGUA.

Diciembre, 2007

Introducción

El lenguaje es el medio de comunicación que usamos para relacionarnos con otros. En este sentido, el aprendizaje de una lengua implica el conocimiento y aplicación de las habilidades comunicativas con la finalidad de llevar a cabo una comunicación exitosa con los hablantes de la lengua en cuestión. En la práctica docente esto nos lleva a reflexionar en dos aspectos. En primera instancia, se requiere que el aprendiente desarrolle las habilidades necesarias para lograr una comunicación efectiva en la lengua extranjera. En una segunda instancia, el docente tiene la tarea de buscar técnicas de enseñanza que conlleven al desarrollo de tales habilidades y que se vea reflejado en un mejor rendimiento académico. Esta propuesta didáctica tiene el propósito de ayudar al desempeño de los docentes que están a cargo de impartir la asignatura de inglés 1 del Nivel Medio Superior, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el plan semestral.

En el primer capítulo se hace referencia a los antecedentes que justifican la realización de esta investigación, comenzando por la Visión 2012 de la Universidad Autónoma de Nuevo León de la que se desprende la reforma académica en donde se especifica una actualización de los programas de estudios, entre los cuales se encuentra el programa de inglés 1. Además, se establecen los objetivos que la presente investigación se propone alcanzar una vez identificados los problemas que enfrentan los docentes actualmente con respecto a la adaptación y modificación del programa de la asignatura, así como la justificación que tiene la realización de la presente investigación.

En el segundo capítulo se menciona la importancia que ha adquirido el dominio del idioma inglés como lengua extranjera en los niveles industrial,

social y educativo así como su repercusión en los programas de estudio del Nivel Medio Superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León. También se discuten las teorías referentes al proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que sustentan la presente investigación, así como aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como son: el manejo de técnicas de enseñanza y las actividades para el desarrollo de las habilidades con fines comunicativos. Entre los temas que se mencionan están: los enfoques que ha tenido la enseñanza del idioma inglés, el impacto que el cambio de enfoque de comprensión lectora a comunicativo ha tenido en el Nivel Medio Superior, la sugerencia de algunas técnicas de enseñanza sugeridas por autores destacados en el área de la docencia y los recursos que pueden ser usados para llevar a cabo la instrucción de la lengua extranjera.

En el tercer capítulo se describe la metodología aplicada para llevar a cabo esta investigación; el proceso que se siguió para su realización, los instrumentos utilizados así como el universo de estudio que se tomó en cuenta para la elaboración del presente trabajo.

Finalmente, en el cuarto capítulo se describen las actividades basadas en el enfoque comunicativo que justifican el trabajo de investigación que aquí se presenta y que surgió como resultado de la necesidad de proponer un complemento o apoyo didáctico para la práctica del contenido que el nuevo programa de la asignatura de inglés 1 estipula y con el cual no se cuenta.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todos los soñadores que albergan metas sublimes en sus corazones. Quienes no dejan que los molinos de viento se lleven sus aspiraciones más profundas y nos les importa que los tilden de locos. Son ustedes quienes inspiran y hacen crecer al gigante que toda persona lleva dentro. A usted MC, por ser el quijote contemporáneo con muchos sueños cumplidos. Es un privilegio haber estado cerca para verte ascender a la cima. Cada uno de tus pasos ha contagiado los míos.

Además, a todos los docentes que siguen vigentes en el camino de la mejora continua en su labor docente. Son ustedes quienes hacen posible que muchos sueños se cumplan con sus aportaciones académicas y sus consejos puestos en práctica por ustedes mismos.

También, a todos los investigadores en el área de la enseñanza puesto que sin sus aportaciones muchas cosas no habrían sido posibles. Y a todos aquellos que aún están en el camino, con la esperanza de que este granito de arena le sea de provecho en su andar por la senda interminable del conocimiento.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a ELOHIM YAHWEH SAMA por haberme dado el ánimo, la fortaleza y capacidad para hacer este sueño realidad así como por los ángeles que puso a mi alrededor para ayudarme a recobrar la fe cuando la perdía. Sin su ayuda no habría llegado ni a la mitad del camino. Gracias por cada uno de tus detalles llenos de amor. A mis padres por su apoyo y por creer en cada uno de mis anhelos. Belén, gracias por ayudarme a ver con claridad; Giselh, gracias por ayudarme a encontrar el camino de regreso.

Gracias al Doctor Armando González Salinas por su interminable paciencia. Fue un honor y distinción que un miembro de la Cámara Nacional de Investigadores supervisara el desarrollo de la presente propuesta didáctica. Me siento muy orgullosa de haber trabajado con alguien que tiene una trayectoria y desempeño inspiradores. Espero que sea el primero de otros que sigan sus pasos.

Gracias, a mis compañeros de maestría. Jessica y Aurora porque es un privilegio y un reto personal trabajar con gente tan inteligente, tenaz y emprendedora como ustedes. Rebeca y Victor, mis amigos, gracias por haber estado conmigo apoyándome. Denise, tu alegría y optimismo me inspiraron siempre en los momentos de crisis. Karla, Mirna, Norma, Roberto, y Daniel, fue fantástico estudiar juntos pues aprendí mucho de ustedes en cada clase.

Gracias a mis maestras: Gabriela Elizondo, Luisa Muñoz, Alhelí Morin, Guadalupe Bulnes y Elisama por contribuir con su experiencia y conocimientos a nuestro crecimiento profesional. Gracias por cada orientación en la realización de nuestros trabajos y por sus correcciones siempre acertadas y profesionales, las admiro.

Gracias a mis amigos Jazmin, Argelia, Karla, Luis, Daniel, Jonathan, Ivan, Patricia, Carlos porque su amistad es un refrigerio para mi vida, lo quiero mil.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1 ANTECEDENTES	4
1.1. Visión 2012	4
1.2 Problema	5
1.3 Objetivos	7
1.4 Hipótesis.	8
1.5 Justificación	9
CAPITULO 2 MARCO TEÓRICO	10
2.1 La enseñanza del inglés con fines específicos: comprensión lectora de textos hasta 2005	13
2.2 La enseñanza del inglés con un enfoque comunicativo	18
2.3 Impacto del enfoque comunicativo en el proceso enseñanza-aprendizaje en el Nivel Medio Superior	29
2.4 Instrumentación de técnicas de enseñanza	30
2.5 Actividades para el desarrollo y práctica de comprensión auditiva y lectora; expresión verbal y escrita	35
2.5.1 Asignación de papeles en una situación determinada (role-play).	35
2.5. 2 Cuentos o historietas	36
2.5. 3 Resolución de problemas o conflictos.	37
2.5. 4 Elaboración y actuación de diálogos.	39
2.6 Actividades para el desarrollo de la habilidad auditiva y lectora.	40

2.6. 1 Compartir información con cooperación restringida -----	40
2.6. 2 Compartir información con cooperación no restringida-----	41
2.7 Recursos didácticos. -----	42
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA -----	47
3.1 Método cualitativo.-----	47
3.2 Universo de estudio -----	48
3.3 Descripción de los instrumentos -----	49
3.4 Estudio-----	50
3.4.1 El diseño. -----	52
3.4.2 Proceso de implementación. -----	53
3.4.3 Instrumento. -----	53
CAPITULO 4. ACTIVIDADES CON FINES COMUNICATIVOS PARA DOCENTES	
..... -----	56
4.1 Comprando ropa nueva. -----	56
4.2 Este es el final de la historia.-----	58
4.3 Simón y el espía. -----	62
4.4 Fin del mundo. -----	65
4.5 Cruzando el río. -----	68
4.6 Me gustaría conocerte. -----	70
4.7 ¿Qué dicen?-----	71
4.8 Adivina que carta tengo.-----	74

4.9 Diferencias en el salón de clase.	76
4.10 Nuestra sala nuestro lugar preferido.	78
4.11 ¿Qué tenemos en común?	80
4.12 El orden correcto.	82
4.13 ¿Dónde esta?	85
4.14 Mi ciudad.	86
RECOMENDACIONES	88
CONCLUSIONES GENERALES	90
BIBLIOGRAFÍA	93
Anexo 1.....	96
Anexo 2.....	97

CAPITULO 1 ANTECEDENTES

Los cambios sociales y políticos que se han dado en estos últimos años, tales como la globalización, el tratado de libre comercio y los avances tecnológicos, plantean una renovación en la educación que mejore en todos sus niveles con el fin de satisfacer las necesidades que nuestro país enfrenta.

1.1 Visión 2012 U. A. N. L.

La visión 2012 nace en la Universidad Autónoma de Nuevo León con la finalidad de darle continuidad a los planes que la Universidad se trazó en la anterior visión 2006 de convertirse en la mejor institución educativa del país con proyección al extranjero. Algunas de los principales logros institucionales que se obtuvieron por medio de la Visión 2006 son: ofrecer programas educativos que son reconocidos y evaluados por organismos externos nacionales e internacionales, desarrollar servicios orientados a satisfacer las necesidades de los estudiante al contribuir de esta manera al incremento en el índice de retención y eficiencia terminal, así como impulsar la formación integral que incluye el dominio de un idioma extranjero que complemente su formación académica.

La Visión 2012 surge entonces como una nueva propuesta de objetivos y metas que actualicen la función de la Universidad Autónoma de Nuevo León como institución formativa de los futuros ciudadanos que impulsarán a nuestro país dentro del concierto de las naciones. La Universidad se propone formar gente capaz de desempeñarse exitosamente en su entorno social, no sólo con los conocimientos que

pueda adquirir en su formación profesional sino con la capacidad de tener un sentido objetivo de la vida que la lleve a estar consciente de las responsabilidades que ha de tener en el desarrollo de la sociedad. Para lograr una formación integral que permita el desarrollo de personas con estas características, la institución creó el programa de Tutorías que se enfoca en darle una atención más personalizada al alumnado para cubrir sus necesidades académicas por medio de asesorías, de salud a través de instituciones médicas, y necesidades psicológicas con instituciones que les brinden su apoyo de forma efectiva por personas especializadas en el área.

La proyección internacional es una de las metas que se busca conseguir dentro de la Visión 2012. La Universidad tiene el firme interés de llegar a ser una de las mejores alternativas educativas con reconocimiento nacional e internacional. Para lograrlo, vislumbra al docente como alguien que domina técnicas y herramientas pedagógicas que promueven al aprendizaje. Al estudiante lo vislumbra como competitivo en el ámbito internacional por sus conocimientos en una profesión determinada, además de su habilidad de desenvolvimiento y comunicación en el uso de varios idiomas.

En el aspecto académico nace una reforma curricular en el Nivel Medio Superior y Superior que cuenta con un enfoque centrado en el aprendizaje y con una perspectiva internacional. También se intensifican las estancias e intercambio en el extranjero de los alumnos así como del personal académico con el fin de promover en ellos un sentido más amplio de la vida y de las oportunidades que tienen al formar parte de nuestra institución.

1.2 Problema.

La situación académica de los docentes del idioma Inglés se ve afectada por la reforma académica planteada en la Visión 2012, ya que contempla cambios en la enseñanza del idioma Inglés como segunda lengua en el Nivel Medio Superior. El docente ahora trabaja con un nuevo programa y libro de texto que dista mucho del anterior en forma y contenido. Estos cambios pueden traducirse en problemas si son considerados como nuevos o desconocidos para el docente.

En primer lugar, se encuentra el cambio de enfoque de la asignatura que cambió de comprensión lectora en el idioma extranjero a uno con fines estrictamente comunicativos. Para llevar a cabo tal modificación es necesario que los docentes se familiaricen con alternativas de instrumentación didáctica que se adapte al logro de los objetivos del nuevo programa. Esto conlleva una modificación en las estrategias de enseñanza así como en las actividades de aprendizaje que deberán estar orientadas hacia la práctica del idioma para facilitar su asimilación y aplicación por parte del aprendiente.

En segundo lugar, se cuenta con un tiempo limitado para llevar una instrucción efectiva de calidad en la enseñanza y de práctica del contenido, ya que la frecuencia en el sistema modular era de diez horas por semana durante ocho semanas que duraba el módulo. A diferencia del sistema modular, el sistema semestral ahora cuenta con tres horas de instrucción por semana durante un semestre. De tal manera que aunque se cubran los objetivos señalados en cada unidad, no existe el tiempo necesario para facilitar el dinamismo que el aprendizaje de una lengua extranjera con enfoque comunicativo requiere.

En tercer lugar, está la disposición de recursos didácticos además de materiales extracurriculares que pueden usarse con la finalidad de mejorar el

desempeño del docente debido a que suelen ser escasos o limitados por depender prácticamente del docente; además de que la creación y adquisición de materiales, así como del equipo técnico y material de apoyo necesarios para llevar a cabo la práctica del contenido dependen de la posibilidad económica del docente, lo que deriva en ocasiones en notorias limitaciones.

Como parte de los recursos está la capacitación que el docente pueda recibir para instrumentar el nuevo programa. Recientemente, la universidad ofreció un curso breve en donde se dieron sugerencias e ideas para la enseñanza de la asignatura Inglés 2 en el Nivel Medio Superior, tal como se hizo en su momento con Inglés 1 el año pasado. Sin embargo, para algunos docentes resulta complicado poner en práctica tales alternativas en forma general a todos sus grupos debido a la heterogeneidad que suele haber entre éstos. Por lo tanto, la sugerencia de varios tipos de actividades que son posibles utilizar para el curso de inglés 1 redundan en una enseñanza con una amplia variedad de posibilidades para su asimilación y aprendizaje. Se requiere de la creatividad, la imaginación y la experiencia del docente para hacer las modificaciones y/o adaptaciones pertinentes a las propuestas recibidas en el curso de actualización docente con objeto de alcanzar una excelente calidad en la enseñanza que se pretende impartir y la plena satisfacción de los participantes en cuanto a los conocimientos que han de ser adquiridos.

Por lo tanto, resulta pertinente ofrecer propuestas que contribuyan a encontrar la forma de optimizar al máximo el tiempo, los recursos y las aportaciones que especialistas en el área han llevado a cabo a través de los años sobre los enfoques y métodos en la enseñanza del idioma inglés.

1.3 Objetivos.

Como resultado de los nuevos retos académicos que se han mencionado surge la presente propuesta didáctica que presenta, discute y ejemplifica actividades basadas en el enfoque comunicativo para que sirvan para el logro de los propósitos que se persiguen dentro de la Visión 2012, el cual concretamente consiste en que el alumnado llegue a dominar el idioma Inglés como lengua extranjera por medio del enfoque comunicativo, objetivo que adoptó en el Nivel Medio Superior, con los siguientes tres objetivos principales:

Primero: contribuir al logro de la meta que la Universidad Autónoma de Nuevo León estableció a través de su misión, la cual especifica la formación de estudiantes bilingües en el nivel medio superior.

Segundo: contribuir a la mejora profesional de los docentes del idioma Inglés para alcanzar los retos que las reformas académicas así como los cambios socio-económicos les plantean a través de actividades coadyuvantes; con el objeto de dar respuesta a las necesidades particulares tanto de los aprendientes como de la institución, las cuales están vinculadas con las técnicas y métodos de enseñanza.

Tercero: formular actividades que optimicen el tiempo asignado para llevar a cabo la enseñanza del idioma inglés en el Nivel Medio Superior, tomando en consideración el propósito general del curso que es el desarrollo de habilidades comunicativas en el idioma extranjero.

1.4 Hipótesis.

La implementación de actividades y técnicas de enseñanza que forman parte del enfoque comunicativo en la instrucción del idioma inglés conducirá a un mejor aprovechamiento del tiempo. Esto a su vez redundará en un firme aprendizaje del

idioma inglés por estar vinculadas al enfoque comunicativo que fundamenta el programa actual del curso.

1.5 Justificación.

La problemática docente que surge como parte de la reforma establecida en la Visión 2012 para la enseñanza del idioma Inglés promueve una reestructuración en el proceso enseñanza-aprendizaje, la cual insta al docente del idioma Inglés a elaborar una propuesta didáctica para implementar técnicas de enseñanza que optimicen el aprendizaje del inglés. Para alcanzar la meta concerniente a formar alumnos competentes en el idioma inglés como lengua extranjera que la universidad se ha propuesto es necesario que el docente cuente con diversas técnicas de enseñanza, que estén basadas en actividades comunicativas, como se plantea en esta investigación.

Es pertinente y oportuno el momento académico de reforma que estamos viviendo para plantear sugerencias basadas en una investigación que fundamente las propuestas así como el análisis de soluciones viables que puedan servir para el logro de los objetivos académicos que tenemos.

CAPITULO 2 MARCO TEÓRICO

A finales de la década de los cuarenta, el idioma inglés adquirió una importancia trascendental a raíz de la creciente actividad científica y tecnológica generada por la segunda guerra mundial, que tuvo a Inglaterra y a los Estados Unidos como líderes en el bloque de los aliados, quienes sabían de antemano que el triunfo significaría una hegemonía económica perdurable, la cual derivó posteriormente en el sistema económico capitalista. Fue así como los países occidentales no dudaron en establecer como prioritaria la enseñanza y aprendizaje del inglés para hacer frente a un mundo con tendencia hacia la globalización, donde las actividades principales de la economía de libre mercado, el intercambio de información científica y tecnológica, el quehacer de los organismos internacionales de pacificación, e incluso dentro de la política y diplomacia, se desarrollaban muy frecuentemente en este idioma.

Como ejemplo tenemos que los manuales de diversos productos se encontraban en esta lengua, así como toda aquella información que permitía una actualización de los conocimientos en diversas áreas, tales como la medicina y la biología. Además los estudiantes tenían que leer periódicos y revistas especializadas que solo se encontraban disponibles en inglés¹.

A finales del siglo XX, algunos lingüistas crearon fundamentos teóricos para la elaboración de programas, cursos y materiales con la finalidad de mejorar la calidad

¹ Altshuler, José. A Propósito de Galileo. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

en la enseñanza de idiomas. Básicamente, los fundamentos teóricos consistían en postulados que hacían referencia a la naturaleza de la lengua y la manera en que se aprendía. Uno de los lingüistas que destacaron en estas aportaciones es Edward Anthony (1963) quien elaboró un método en el que explica la relación entre conceptos teóricos y prácticos con respecto a la enseñanza de idiomas. El método elaborado por Anthony describe tres elementos que subyacen en el diseño de un curso: enfoque, método y técnica. El primero trata de la concepción teórica de la lengua y la manera en que es aprendida. El segundo consiste en la planeación así como la organización del contenido del curso. El tercero se refiere a la aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que son usadas en el proceso de instrucción. De acuerdo a este modelo, el diseño de un curso entrelaza estos tres componentes debido a que un enfoque puede dar origen a uno o dos métodos de enseñanza y éstos a su vez proponer diversas técnicas de enseñanza para lograr el objetivo que se persigue. Otros de los lingüistas que aportaron un modelo de enseñanza ampliando y modificando el propuesto por Anthony son Richards and Rodgers (1982) quien estableció las bases para analizar los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de idiomas. Su modelo se compone también de tres elementos: enfoque, diseño y procedimiento. El enfoque se refiere a la teoría de la lengua; el diseño esta compuesto por los objetivos del programa así como las funciones que desempeñan tanto los docentes, alumnos y materiales usados en clase; y finalmente, en el procedimiento se especifican las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los ejercicios y las actividades que usa el docente durante la instrucción.

En el transcurso de la enseñanza de idiomas han destacado tres enfoques dados a la lengua y que han servido de inspiración a los creadores del curso de

inglés en el Nivel Medio Superior. En primer lugar está el enfoque estructural que tiene como objetivo conocer los elementos lingüísticos de la lengua tales como la gramática y el vocabulario. Dentro de este enfoque la preocupación del docente es que los estudiantes de la lengua conozcan las estructuras y el vocabulario que se considera importante dentro del contenido. Por lo regular, las actividades consisten en oraciones aisladas que tienen que completarse usando la estructura correcta. En cuanto al vocabulario los alumnos tienen que memorizar las palabras consideradas parte de cada unidad. En segundo lugar está el enfoque funcional, el cual se centra en el uso de la lengua para expresar significados, es decir, se espera que tanto las estructuras gramaticales como el vocabulario sean estudiados dentro de temas o situaciones que pueden servir para comunicar ideas. Un ejemplo de este enfoque es el conocido como *Notional Functional Syllabuses*². Este enfoque se caracteriza por tomar como referencia las situaciones que podría enfrentar el alumno para insertar los aspectos gramaticales de la lengua. Por ejemplo, al observar el contenido del libro de texto se encuentran temas como la escuela, el museo, el parque, entre otros similares. En otras palabras, se pretende situar al aprendizaje de la lengua dentro de un determinado contexto social. El tercer enfoque es el interactivo, cuyo propósito es proporcionar las herramientas lingüísticas necesarias para establecer relaciones sociales. Por lo regular un modelo de enseñanza basado en este enfoque especifica y organiza el contenido del curso a partir de modelos de intercambio e interacción. Este tipo de enfoque analiza los elementos que subyacen en una conversación tales como el intercambio de ideas, las negociaciones, las negaciones, aceptaciones,

² Se refiere a la organización del contenido del curso en temas.

entre otras que permiten o facilitan la relación entre individuos en determinado momento o contexto específico³.

En el trayecto de la enseñanza del idioma inglés en el Nivel Medio Superior se han seguido varias metodologías de enseñanza que se han basado en uno de los enfoques antes mencionados.

En algunas clases a los alumnos les correspondió tomar la clase contestando ejercicios gramaticales y se les asignó la traducción de textos a fin de desarrollar una comprensión lectora exitosa. En los últimos años la enseñanza del inglés adquirió aspectos comunicativos a partir del enfoque funcional.

Es en este respecto que se detallarán los dos puntos centrales que atañen a la presente propuesta didáctica. Por una parte, se analiza la enseñanza del inglés con fines específicos en el que se basó el programa de inglés curricular hasta el mes de julio del año 2005. Por otra parte se analiza también el enfoque comunicativo en el que actualmente está fundamentado el programa actual de la asignatura de inglés curricular.

2.1 La enseñanza del inglés con fines específicos: comprensión lectora de textos hasta 2005. 1980-2005.

La enseñanza del inglés con fines específicos surgió a raíz de la expansión en las actividades científicas, tecnológicas y económicas que surgieron al final de la segunda guerra mundial en 1945 cuando Estados Unidos gozaba, entre otras cosas, del poder económico (Hutchinson, 1987: 6)

³ Richards, Jack C. Enfoques y métodos en la enseñanza de los idiomas. U. S. A: Cambridge University Press, 1998. pags. 21-36.

El inglés fue entonces aceptado a escala internacional como la lengua que permitía el acceso al comercio y a la tecnología. Los empresarios así como los comerciantes lo usaban como un medio para vender sus productos y hacer tratos de carácter comercial con otros países. Los manuales de diversos productos se encontraban traducidos a esta lengua además de la información que permitía una actualización de los conocimientos en varias áreas, por ejemplo, la medicina.

Por otra parte, la psicología educativa dio importancia a los aprendientes y sus actitudes hacia el aprendizaje debido a que se consideraba que sus necesidades e intereses influían en su motivación para aprender⁴. A partir de esta aportación, se tomaron en consideración las diferentes necesidades e intereses por las cuales se aprendería el idioma. Entonces, se decidió agrupar a los aprendientes de acuerdo a sus necesidades y al entorno en donde usarían el idioma. Con respecto al diseño del curso, se determinaron las estructuras lingüísticas que eran más apropiadas de acuerdo al contexto y que por lo tanto debían ser incluidas dentro del contenido de un curso (Hutchinson 1987: 12) con necesidades específicas. Por ejemplo, si se trataba de empresarios que necesitaban el inglés para hacer contratos con empresas extranjeras, los lingüistas seleccionaban el vocabulario, expresiones y estructuras gramaticales que fueran las más propicias en una situación de este tipo.

En otras palabras, el propósito de la enseñanza del inglés con fines específicos consiste en capacitar a los estudiantes⁵ del idioma, mediante un curso de

⁴ Citado en Hutchinson Tom and Alan Waters. English for specific purposes. Great Britain; Cambridge University Press, 1987. pag.8.

⁵ Este concepto se usará a lo largo de la investigación para referirse a quien tiene un papel pasivo en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que por lo regular depende del docente para llevar a cabo su función de *discípulo*.

inglés con propósitos específicos⁶, para que puedan desenvolverse exitosamente en las situaciones a las que se enfrenten. El diseño de este tipo de cursos utiliza la situación como fuente de información para obtener los elementos del lenguaje que son necesarios para que se cumpla su objetivo. Por ejemplo, hay cursos diseñados especialmente para secretarias, empresarios, doctores, ingenieros, entre otras profesiones más que requieren saber inglés para ascender de puesto o desenvolverse mejor en su trabajo. En el caso de cursos diseñados para secretarias, algunos de los propósitos que se toman en cuenta son contestar llamadas, hacer transferencia de llamadas, tomar recados así como actividades relacionadas en el trabajo en oficina tales como la redacción de cartas y la solicitud de información o requerimiento de pedidos.

Con respecto a la enseñanza del inglés en el Nivel Medio Superior el propósito esencial era que los estudiantes alcanzaran una comprensión satisfactoria de textos en inglés para que al llegar al Nivel Superior no tuvieran dificultad en encontrar y comprender información que les permitiera ampliar sus conocimientos en la carrera que hubieran elegido. Esto debido a que la mayoría de la información relevante en diversas disciplinas se encuentra en inglés ya sea en el Internet o en libros de consulta que se les pide revisar para realizar un trabajo de investigación o exponer una clase frente al grupo sobre determinado tema.

John Munby (citado por Hutchinson y Waters, 1987:13) mencionó que las necesidades que podían ser tomadas en cuenta para elaborar un curso con fines específicos son: propósito, ambiente en el que se llevará a cabo la comunicación, los medios de comunicación que se usarán y la habilidad comunicativa, además de las

⁶ Término en inglés conocido como “English for Specific Purposes”.

funciones y estructuras. Como ejemplo de este tipo de cursos están dos proyectos: “National ESP” en Brazil y “University of Malaya ESP”⁷ en el suroeste de Kuala Lumpur capital de Malasia los cuales fueron realizados en situaciones en las que la instrucción se daba en la lengua materna y los alumnos necesitaban leer textos especializados que únicamente estaban disponibles en inglés. En la observación de ambos proyectos, al ver la manera en que se impartía la instrucción los investigadores decidieron concentrar su atención en las estrategias de lectura y dedujeron en ambos proyectos que sobresalían los procesos de razonamiento e interpretación.

La idea que tenían los investigadores que participaron en estos proyectos era que detrás de los usos del lenguaje se encuentran procesos internos del pensamiento utilizados por los estudiantes para extraer el significado de lo que estaban leyendo sin importar tanto el idioma en que estuvieran los textos. A raíz de las conclusiones obtenidas de los dos proyectos antes mencionados se menciona que tales procesos deben ser tomados en consideración al llevar a cabo la instrucción de un idioma dado que permiten extraer el significado de un discurso. En palabras de Hutchinson y Waters (1987):

“the focus should rather be on the underlying interpretative strategies, which enable the learner to cope with the surface forms, for example guessing the meaning of words from context, using visual layout to determine the type of

⁷ Abreviaciones en inglés para “English for Specific Purposes” que significa Inglés para Propósitos Específicos.

text, exploiting cognates (i.e. words that are similar in the mother tongue and the target language) etc.⁸ (13)

La enseñanza del inglés que tiene como finalidad la comprensión de textos toma a los procesos de razonamiento e interpretación como herramientas complementarias al conocimiento de estructuras y vocabulario de la lengua para alcanzar el objetivo que dicha instrucción se plantea en el programa de estudios de la asignatura. Por ejemplo, en el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el sistema modular el libro de texto contaba con lecturas, ejercicios de tipo gramatical y léxico así como ilustraciones en cada lectura que servían como apoyo a la inferencia del contenido de la lectura así como al significado del vocabulario sobresaliente de cada unidad. También, la instrucción se llevaba en la lengua materna, en este caso el español, con el objetivo de facilitar la explicación de las estructuras gramaticales para que, posteriormente al momento de llevar a cabo la lectura, comprendieran lo que estaban leyendo. Además, para reforzar la explicación gramatical y la comprensión de la lectura se aplicaban ejercicios orientados a combinar los elementos gramaticales con la información contenida en la lectura.

Personalmente tuve la oportunidad de trabajar con este enfoque durante cinco años bajo el sistema modular que consistió en ocho semanas de clases y una de exámenes indicativos para presentar cada asignatura. Los exámenes indicativos eran elaborados y revisados por el comité de inglés en la Dirección del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Por una parte, las ventajas de

⁸«La atención debería enfocarse en las estrategias interpretativas las cuales permiten al aprendiente enfrentarse a la forma superficial del lenguaje, por ejemplo, extraer el significado de una palabra por medio del contexto, usar las imágenes para determinar a que tipo de texto pertenece la lectura, usar los cognados (por ejemplo, palabras que son similares en la lengua materna y la lengua en que esta escrito el texto) etc.»

este enfoque son que los alumnos tenían la oportunidad de escuchar la explicación en la lengua materna lo cual les facilitaba la comprensión de los temas de manera más inmediata. Además, contaban con dos horas diarias de instrucción que permitía una flexibilidad en el uso de actividades extracurriculares tales como ir a la biblioteca a leer libros o revistas que los propios estudiantes conseguían en las librerías o en internet. Así mismo, los grupos eran pequeños, de 25 o 30 alumnos dependiendo de la carrera técnica que cursaban. Por otra parte, las desventajas que pude apreciar son: en primer lugar, una gran cantidad de estructuras gramaticales que tenían que aprenderse los alumnos; en segundo lugar, el hecho de que los alumnos no encontraran un uso práctico del contenido disminuía el interés por la materia; en tercer lugar, las lecturas no siempre les parecían interesantes o relevantes por lo cual se retrasaba su lectura y se distraían con facilidad. En cuarto lugar, las técnicas usadas para este enfoque eran limitadas, por lo regular se usaba “el rompecabezas” que consiste en formar equipos, asignar una parte de la lectura a cada alumno y compartir la información con sus compañeros para comentar el texto completo. También se utilizaban mapas conceptuales, párrafos incompletos, oraciones incompletas con el fin de que las completaran los alumnos con la estructura correcta, entre otros.

2.2 La enseñanza del inglés con un enfoque comunicativo.

A diferencia de la enseñanza del inglés con o para fines específicos, entendido como el que llevaba a cabo según lo antes descrito, el enfoque comunicativo busca abarcar las necesidades que en general se tienen al aprender un idioma para comunicarse

en diversas situaciones a las que puede estar expuesto el aprendiente⁹. Además, una de las características de este enfoque es que considera las cuatro habilidades del idioma que son la expresión verbal y escrita así como la comprensión auditiva y escrita. Lo que se pretende lograr al usar el enfoque comunicativo es que los aprendientes sean capaces de transmitir ideas en el idioma inglés dentro de varios contextos sociales en los que se pueden ver envueltos.

Como el sociolingüista Dell Hymes (1972) señala, el objetivo de la enseñanza de una lengua es desarrollar una competencia comunicativa (citado en Richards, 2002). En este sentido, la elaboración del diseño de un curso toma en consideración el objetivo general que se pretende alcanzar así como las necesidades de los aprendientes entre las que se encuentran el desarrollar habilidades comunicativas en la lengua extranjera; la metodología a seguir que consiste en una serie de técnicas que usa el docente para llevar a cabo la instrucción; el diseño del curso, la función del docente, los materiales que se usarán, el orden en que se revisará el contenido; los procedimientos tales como las actividades, ejercicios y técnicas de enseñanza.¹⁰ Todo eso está dirigido al logro del objetivo final que es el aprendizaje y aplicación práctica de la lengua inglesa.

Por su parte, Piepho (1981) (citado en Richards and Rodgers, 2002) menciona que en los objetivos de un enfoque comunicativo deben haber

⁹ Este concepto se usará a lo largo de la investigación para referirse a quien adquiere el conocimiento por sí mismo al involucrarse de manera activa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este término equivale a “learner” en inglés y únicamente se mencionará cuando se refiera al que aprende el idioma inglés dentro del enfoque comunicativo.

¹⁰ Aportaciones hechas por Anthony (1965) y Richards y Rodgers (1982) mencionados por Brown en The Elements of Language Curriculum. U. S. A: Newbury House, 2002. pág.2

“...an integrative and content level...a linguistic and instrumental level...an affective level of interpersonal relationships and conduct...a level of individual learning needs... a general education level of extra-linguistics goals...”¹¹ (73)

Es decir, el idioma que se está aprendiendo debe servir para expresar opiniones o sentimientos de y para las demás personas, debe también tener un valor en sí mismo y en los beneficios que se pueden obtener como resultado de su aprendizaje, también debe contribuir a satisfacer las necesidades individuales que cada aprendiente tenga con respecto al aprendizaje del idioma. Al respecto, en lo personal encuentro una relación entre las consideraciones hechas por Piepho y lo que el nuevo programa de la asignatura de inglés 1 pretende alcanzar debido a que para su elaboración se tomó en cuenta el uso que los aprendientes le darían durante su preparación profesional, además de considerar las posibilidades que tendrían de seguir estudiando o laborar en el extranjero una vez concluidos sus estudios formativos en el Nivel Medio Superior y/o Superior. También, hay una relación entre el libro de texto y el enfoque que ahora tiene la enseñanza de la lengua. En mi opinión considero apropiado sugerir actividades de enseñanza que estén vinculadas con los demás componentes del curso, es decir, que los objetivos, la metodología y las técnicas se vean complementadas por las actividades que la presente propuesta didáctica recomienda.

¹¹“un nivel integrativo y de contenido...un nivel lingüístico e instrumental...un nivel afectivo de relaciones interpersonales y conducta... un nivel de necesidades de aprendizaje individuales... un nivel de educación general de metas extra-lingüísticas”.

Además, se propone que el aprendizaje sea significativo para los aprendientes. Cuando se usa el término de aprendizaje “significativo” se refiere, como lo dice Ausubel, a un aprendizaje que va más allá de la memorización de la información (citado por Silberman, 2005: 16). Se estima que cuando la información tiene sentido para quienes la reciben, ésta tiende a perdurar debido a que existe una incorporación de la información nueva con la anterior. Es pertinente que durante los diversos estadios de la instrucción, el docente tome en cuenta los conocimientos con los que cuenta el aprendiente, de tal manera que éstos se conviertan en un apoyo sobre el cuál cimentar el aprendizaje de la lengua. Es decir, las prácticas que se hacen del lenguaje en las actividades pueden tomar como referencia la experiencia que han tenido los aprendientes en situaciones similares. Por ejemplo, al ver el tema “going shopping”¹² el docente puede recurrir a la experiencia que tienen los aprendientes en cuanto a ir de compras se refiere y así unir el conocimiento de la lengua a las vivencias de los participantes. Cabe mencionar que hay una diferencia cultural que se debe tomar en consideración durante la instrucción y las actividades con fines comunicativos dan la pauta para cubrir la parte cultural que la lengua inglesa tiene. Piaget explica el funcionamiento y la importancia de esta relación entre conocimientos previos y nuevos de la siguiente manera:

“[Por una parte] no será comprendida o clasificada la información nueva que sea totalmente distinta del conocimiento existente, porque no hay modo de relacionarla con ese conocimiento previo ... [por otra parte] no tendrá ningún efecto la información que sea exactamente igual al conocimiento existente, ya

¹² Quiere decir “ir de compras”.

que no añade nada nuevo a ese conocimiento previo ... [sin embargo] se asimilará o captará la información externa que sea similar pero no idéntica a los conocimientos previos; de manera simultánea habrá unos cambios en las estructuras mentales existentes para ... acomodar el conocimiento nuevo”¹³. (citado por Da Silva y Signoret, 2005: 86)

Lo que Piaget propone es que exista una relación entre el contenido y lo que ya se sabe de antemano por parte de los aprendientes. De esta manera puede llevarse a cabo la incorporación del contenido nuevo de forma efectiva. De acuerdo a Piaget, en el proceso de incorporación de la información intervienen dos procesos los cuales él denomina como asimilación y acomodación (citado en Da Silva et al). El primer término se refiere a la asimilación o comprensión que se hace del contenido que se está presentando a los aprendientes y el segundo al proceso de acomodación de la información que ha sido asimilada a las estructuras mentales. Con respecto a estos dos procesos se puede concluir que el primero es antecesor y requisito para que tenga lugar el segundo. En otras palabras, los aprendientes sólo incorporarán a su conocimiento aquel contenido que esté claro en cuanto a su significado. Si un aprendiente no comprende la información que se le está presentando, no podrá aprender y se podría incidir en un aprendizaje de tipo memorístico, es decir, recitar una oración sin saber en realidad lo que están expresando. Las actividades propuestas en la presente investigación tienen el propósito de servir de enlace entre los conocimientos que las experiencias les han dado a los aprendientes y la recreación de estas interacciones por medio del idioma inglés. En mi calidad de

¹³ Da Silva Gómez C. Helena María y Aline Signoret Dorcasberro. Temas Sobre la Adquisición de una Segunda Lengua. México: Editorial Trillas, 2005. 2da. Edición. Pag.86

docente, estoy consciente que estas recreaciones se pueden convertir en una realidad futura para los aprendientes, por lo tanto considero oportuno ofrecer a los docentes del área herramientas que les apoyen en la función formativa.

Así mismo, las actividades propuestas en la presente investigación tienen la intención de dar al idioma un sentido significativo para su aprendizaje y práctica que resulte, a su vez, interesante y dinámico para quienes las practiquen. En mi experiencia personal, este tipo de actividades agilizan la asimilación del significado de lo expuesto en clase a través de la práctica de los ejercicios del libro de texto. Además, han resultado ser una forma efectiva para ir integrando los contenidos cubiertos en unidades previas de una manera práctica. En la actualidad, la cantidad de actividades que pueden ser usadas es ilimitada gracias a las aportaciones que han hecho varios especialistas en el área a través de los años. La característica que tienen las actividades basadas en el enfoque comunicativo es, además de propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua extranjera, considerar el aspecto social de aprendizaje. Abraham Maslow (citado en Silberman, 1998) señalaba que el ser humano es movido por dos necesidades; la necesidad de crecer y la de sentirse seguro. De acuerdo con Maslow “el crecimiento..., se realiza de una forma gradual a través de pasos que requieren ser superados con la ayuda de un sentimiento de seguridad”¹⁴. Como docentes, se debe tener presente que el sentimiento de pertenencia al grupo por parte de los aprendientes favorece a tener un clima óptimo para que se dé la participación en cada momento del aprendizaje gracias al apoyo emocional por parte de los integrantes del grupo hacia sus mismos

¹⁴Silberman, Mel. Aprendizaje Activo: 101 Estrategias para Enseñar Cualquier Tema. Argentina: Editorial Troquel, 1998. pag.20.

compañeros. En mi papel como docente he observado que cuando los aprendientes se sienten seguros se desenvuelven con más confianza sin sentirse inhibidos por el temor al fracaso frente a sus compañeros. Además, es aconsejable que el docente inculque el respeto entre los integrantes del grupo a fin de evitar situaciones que podrían impedir el sentido de seguridad entre ellos. En este sentido, las actividades aquí propuestas requieren que exista ese clima de compañerismo para que haya una actitud positiva hacia la materia y al aprendizaje mismo. Aunado a lo anterior, Silberman sugiere que el asignar a los aprendientes una tarea que debe ser realizada en equipos de trabajo es una manera efectiva de usar las necesidades sociales que ellos tienen en favor del aprendizaje. Con frecuencia el docente observa la confianza que se tienen los aprendientes para preguntarse las dudas u opiniones con respecto a un ejercicio o actividad que se les pide realizar, incluso, la mayoría de las veces son ellos quienes sugieren el trabajo en grupos para llevar a cabo una tarea.

Al respecto, las actividades propuestas en la presente investigación involucran también lo que se conoce como aprendizaje cooperativo. Johnson *et al* mencionan que la cooperación por parte de los aprendientes consiste en ocuparse de una misma actividad que guíe al logro del objetivo en común que tienen los integrantes del grupo¹⁵. Además, agregan que hay cinco elementos necesarios para que el aprendizaje cooperativo tenga los resultados positivos que se esperan. En primer lugar, la interdependencia positiva que consiste en hacer que los aprendientes estén conscientes de la importancia que tiene su participación durante la actividad para su

¹⁵ Johnson David W., Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Argentina: Editorial Paidós, 1999. pag. 14.

aprendizaje y el de los demás. En segundo lugar, la responsabilidad por parte de los integrantes acerca de la tarea que les fue asignada, ya que el esfuerzo individual de cada uno se integra al de los demás y esta suma de empeños debe dar como resultado el logro del objetivo en común. En tercer lugar, la interacción estimuladora, que se refiere al hecho de trabajar en una misma tarea con la idea de apoyar el éxito de los demás como parte del mismo. Se recomienda que los integrantes compartan no sólo los materiales y recursos con que cuentan sino aquello que ya han aprendido, así como ofrecer el respaldo a través de felicitaciones e invitaciones a seguir adelante. En cuarto lugar están las prácticas interpersonales y grupales que consisten en enseñar a trabajar en equipo a los integrantes. Es decir, enseñarles aspectos tales como el manejo de conflictos, la toma de decisiones y la importancia de la comunicación entre ellos. En quinto lugar está la evaluación grupal que se refiere a la retroalimentación que surge del análisis que hacen los integrantes del equipo sobre su desempeño con respecto al logro de los objetivos y sus conductas a fin de llegar a una conclusión sobre las medidas que pueden tomar para incrementar su eficiencia¹⁶. En mi propia experiencia, a la mayoría de los aprendientes le gusta trabajar en equipos no sólo por relacionarse entre ellos, sino por la división de trabajo y el apoyo que pueden recibir de quienes ellos consideran sus iguales. Incluso, hay ocasiones en que el estar con otros que no tienen el mismo nivel de conocimientos, les motiva a querer saber más, ya sea para igualarlos o ayudarlos a comprender lo que ellos ya entendieron. Sin embargo, ha habido ocasiones en que al principio han surgido desacuerdos cuando no se les da la libertad de elegir a sus compañeros de

¹⁶ Johnson David W., Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Argentina: Editorial Paidós, 1999. pags.21 a 23.

equipo, y es entonces cuando en mi calidad de docente, he puesto en práctica los elementos antes mencionados además de motivar a los participantes. Se les menciona lo valioso que pueden resultar sus aportaciones y lo importante que es el apoyo y la estimulación entre ellos mismos a realizar su mejor esfuerzo en la tarea que se les ha encomendado como equipo. De esta manera se busca motivarlos a realizar un trabajo en equipo.

Como Castillo y Polanco (2005) señalan, la motivación es uno de los factores principales en el proceso de aprendizaje debido a que ésta es la energía que nos impulsa a realizar cada una de nuestras actividades con eficiencia¹⁷. La motivación hace que los aprendientes trabajen con gusto e ímpetu ya que se sienten inspirados a realizar un buen papel en todas las actividades que efectúan. Además, la motivación les abre camino al aprendizaje debido a que no hay barreras emocionales que se lo impidan cuando hay una actividad mental positiva. En lo personal, me he enfrentado a situaciones en que la falta de motivación predispone a los aprendientes al rechazo de la información evitando así su asimilación e integración de la información con sus conocimientos previos. En estos casos, he superado esta barrera por medio de la motivación que, entre otras cosas, ha resultado del logro de pequeñas metas que les he puesto con la finalidad de hacerles ver que tienen la capacidad de lograr lo que se propongan, siempre y cuando tengan una buena actitud hacia ello. Este tipo de motivación que en lo personal practico se conoce como intrínseca la cual Harmer (2003) define como aquélla que “...comes from within

¹⁷Castillo Arredondo, Santiago y Luis Polanco González. Enseña a Estudiar... Enseña a Aprender: Didáctica del Estudio. España: Pearson Prentice Hall, 2005.

*the individual. Thus a person might be motivated by the enjoyment of the learning process itself or by a desire to make themselves feel better*¹⁸. Además de este tipo de motivación se encuentra la extrínseca, la cual, como Harmer menciona, “...*is caused by any number of outside factors, for example, the need to pass the exam, the hope of financial reward, or the possibility of future travel*”¹⁹. En opinión propia, ambos tipos de motivación conducen al aprendizaje; sin embargo, la que se considera más eficiente para tener éxito es la intrínseca debido a que repercute a nivel personal puesto que el individuo encausa su energía hacia una superación personal genuina que no depende de factores externos para realizarse. Por tanto, propongo entonces actividades que contribuyan a mejorar la motivación del grupo hacia el aprendizaje, que incrementen la voluntad e interés por el contenido y, que además, ayuden a crear en los aprendientes una actitud positiva hacia el idioma que están aprendiendo.

Con respecto a las actividades de enseñanza-aprendizaje, Littlewood (1981) las clasifica en dos categorías. A las primeras las define como actividades de comunicación funcional e incluyen ejercicios tales como comparación de dos imágenes para distinguir similitudes y diferencias entre éstas; organizar una secuencia de eventos representados por imágenes; descubrir elementos faltantes en un mapa o imagen; dar instrucciones para dibujar una imagen, formar o completar un mapa; y resolver problemas compartiendo información o pistas. A las segundas las define como actividades de interacción social por implicar situaciones relacionadas

¹⁸ “...viene de adentro del individuo. Entonces, la persona podría estar motivada por el gusto del proceso de aprendizaje en sí mismo o por un deseo de hacerse sentir mejor ellos mismos”.

¹⁹ “... es causada por diversos factores externos, por ejemplo, la necesidad de pasar el examen, la esperanza de recibir la remuneración financiera, o la posibilidad de un viaje futuro”.

con dilemas sociales, entre ellas se encuentran las sesiones de conversación libre en las que los aprendientes seleccionan un tema sobre el cual dar su opinión. La conversación también puede ser semi-dirigida que consiste en irse guiando por una serie de preguntas que deben ser respondidas desde el punto de vista de cada uno de los participantes o bien pueden formarse discusiones con respecto a temas polémicos en los que se debe defender una postura. Así mismo están la caracterización o personificación (role play); las simulaciones; las breves situaciones dramáticas (sketches) y los debates.²⁰

En el enfoque comunicativo, los aprendientes tienen un papel muy activo en el proceso enseñanza-aprendizaje debido a que la interacción entre ellos es un elemento clave como parte del desarrollo de la habilidad comunicativa, como lo muestran las actividades antes mencionadas por Littlewood. Sólo a través de la práctica se logra un mejor desenvolvimiento en la expresión e intercambio de ideas. Al implementar este tipos de actividades, el aprendizaje se vuelve un proceso interdependiente (Richards, 2002) es decir, para que el proceso de comunicación se lleve a cabo, se requiere de dos o más involucrados y son ellos los responsables de su éxito o fracaso en determinado momento.

Por su parte, el docente deja de ser el centro de atención o quien pasa la mayor parte hablando durante la clase. Breen y Candlin (1988) mencionan que el docente desempeña varias funciones durante el proceso enseñanza-aprendizaje entre las que se encuentran el de facilitador y participante independiente, es decir, el

²⁰En Richards, Jack C. and Theodore Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. U. S. A: Cambridge University Press, 2002. pag.76

que pone los medios necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje y a su vez el de monitorear²¹ el desempeño de los aprendientes con la intención de orientarlos en sus dudas. Entre sus funciones el docente es quien se encarga de organizar las actividades y materiales que se usan durante la instrucción, además de guiar a los aprendientes en la realización de las actividades. Es en esta parte en la que se pueden instrumentar actividades y técnicas de enseñanza que lleven a obtener el fin comunicativo que está contemplado en el programa del curso. El docente es un guía con respecto a los procedimientos que se deberán seguir durante las actividades y además un investigador debido al uso que hace de sus conocimientos y habilidades con los que dispone al ofrecer una enseñanza de calidad por medio de una mejora continua que se alcanza a través de cursos de actualización, capacitación o por consulta de literatura pedagógica.

Con respecto a los materiales, Richards y Rodgers (2002) mencionan que tienen la función de influir en la calidad de la interacción dentro del aula y en el uso cotidiano dado para promover la función comunicativa del lenguaje. Ellos también sugieren una variedad de juegos, caracterizaciones y actividades basadas en la realización de una tarea que se preparan como apoyo a las clases. Regularmente, este tipo de actividades se realizan en pares o grupos mayores de tal forma que los aprendientes intercambien información por medio del idioma. El uso de material auténtico, como objetos reales o textos en el idioma que se está aprendiendo, puede servir como apoyo en la elaboración de las actividades. Como ejemplo de estos recursos están los anuncios, las revistas, los periódicos, los símbolos, las fotos y los

²¹ Término usado para referirse al proceso de observar de una manera cuidadosa lo que está sucediendo a su alrededor y que es común usar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

mapas. Este material puede conseguirse en algunas tiendas de la ciudad o a través del Internet.

2.3 Impacto del resultado del enfoque comunicativo en el proceso enseñanza-aprendizaje en el Nivel Medio Superior.

Se espera que el actual enfoque que ha tomado la enseñanza del idioma inglés en el Nivel Medio Superior contribuya al logro de la Misión que la Universidad Autónoma de Nuevo León tiene de formar técnicos y bachilleres con la capacidad de desempeñarse exitosamente en la sociedad a través del dominio del inglés como lengua extranjera que complementa su formación académica y que se les da durante su estancia en la institución educativa.

Desde el punto de vista Institucional, el dominio de una lengua extranjera incrementa la posibilidad de concretar el proyecto de internacionalización. Así mismo, reafirma el prestigio de la Universidad al ofrecer programas de estudio actualizados y someterlos a un proceso de certificación que corrobora la calidad de su servicio educativo y su interés por mantenerse a la vanguardia en educación.

Por su parte, se prevé que la perspectiva de vida de los aprendientes cambie al ampliar los horizontes laborales que se les ofrece al concluir sus estudios formativos y que empiezan a experimentar al brindárseles opciones de intercambio con países en donde sus universidades o preparatorias han establecido convenios que propician este tipo de contacto con nuestra universidad.

2.4 Instrumentación de técnicas de enseñanza.

En este apartado se exponen las técnicas que se sugieren a los docentes que imparten la asignatura de Inglés I. Primeramente, se mencionan algunas definiciones

del término “técnicas de enseñanza” por parte de algunos autores. El primero de ellos es Anthony (1963) quien define a las técnicas de enseñanza como lo que pasa en el aula durante la instrucción ofrecida por el docente, en otras palabras, son medios para lograr objetivos inmediatos. Las actividades que usa el docente durante una clase pueden ser entonces consideradas como técnicas para el logro de los objetivos, es decir, son herramientas por medio de las cuales se intenta alcanzar los objetivos planteados.

En segundo lugar están Richards y Rodgers (2002) quienes toman como base lo dicho por Anthony (1965) y lo amplían definiendo las técnicas como procedimientos que incluyen todas las tácticas, ejercicios de práctica y actividades usadas durante la instrucción (en Brown, 2002). El tercero es Brown quien añade que las técnicas son las formas de presentar el lenguaje a los estudiantes, es decir, las actividades y materiales que se utilizan durante la instrucción. En cuarto lugar están Díaz-Barriga y Hernández (2002) quienes conciben a las técnicas como estrategias que usan los docentes en la enseñanza y las definen como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos...” (2002:141). Esta definición está relacionada con la tarea del docente de contar con diversas alternativas para mejorar la calidad de su enseñanza, ya que se necesita un conjunto de técnicas que apoyen su labor pedagógica.

Se puede entonces mencionar que las técnicas de enseñanza que pueden usar los docentes son herramientas que ellos mismos seleccionan una vez elaborado un procedimiento a seguir durante la instrucción. En otras palabras, el docente organiza la manera en que llevará a cabo la instrucción tomando en cuenta el

objetivo que se pretende lograr por medio de ésta. Después, escoge aquellas actividades, materiales y ejercicios que le sirvan para alcanzar el objetivo que se trazó en mente desde antes de entrar al aula que conduzcan al aprendizaje. La intención de la presente propuesta didáctica es ofrecer un conjunto de actividades relacionadas con los objetivos del curso y, a su vez, que puedan ser integradas en la planeación de la clase como complemento.

Algunas de las ventajas que tiene la instrumentación adecuada de las técnicas de enseñanza son que repercuten en el grado de participación, motivación, e involucramiento por parte de los aprendientes dentro de las actividades que se instrumentan en el proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación se describen algunas de las técnicas que propone Penny Ur (2002) con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera.

Lluvia de ideas. En esta técnica el docente da a los aprendientes un estímulo, que puede ser visual o auditivo, que sirva como clave para el desarrollo de ideas con la finalidad de solucionar un problema. Entre las ventajas de esta técnica están el dar lugar a una gran cantidad de producción oral, el incrementar la motivación, participación e interés, además de estimular el aprendizaje.

Tal como Quesada (2001) menciona, es necesario propiciar los medios para que se reactiven los conocimientos previos de tal manera que exista en dónde enlazar la nueva información que están a punto de recibir los aprendientes para que pueda tener lugar un aprendizaje significativo²². Es por ello que el uso de las ideas que puedan aportar los aprendientes es importante para saber con qué bases se cuenta

²² Quesada, Castillo Rocío. Cómo Planear la Enseñanza Estratégica. México: Limusa, 2001. 130

para cimentar sobre ellas el conocimiento de la nueva información. Además, esta técnica se introduce al inicio de la clase, en la etapa conocida como “warm-up”²³, para atraer la atención hacia el tema que se expondrá en la clase.

Intercambio de pares rotativos. La técnica consiste en hacer que los aprendientes realicen un intercambio de ideas así como de respuestas u opiniones con el compañero que tienen a su derecha mientras forman un círculo de hasta ocho participantes. Una vez realizada la primera interacción, intercambian de pareja entre los compañeros del mismo grupo de manera sucesiva hasta terminar la tarea que les sea encomendada al inicio. Por ejemplo, realizar una encuesta entre compañeros para conocerse mejor.

De acuerdo con mi propia experiencia, ésta es una de las técnicas que son útiles para satisfacer la necesidad de interacción que se tiene durante el proceso enseñanza-aprendizaje y, como en un apartado más adelante se menciona, proporciona un sentimiento de pertenencia al grupo que brinda la confianza para realizar las actividades que se instrumenten durante la instrucción y que conllevan a una actitud positiva hacia la participación y al aprendizaje.

Interacción semi-controlada en pequeños grupos. En esta técnica el docente les da a los aprendientes una idea o un tema para que elaboren una conversación más o menos guiada. Los aprendientes trabajan en pares o pequeños grupos en esta actividad. El lenguaje que pueden usar durante la conversación es semi-controlado, es decir, se les sugiere utilizar ciertos patrones o tipos de oraciones que hayan sido vistos durante la clase a fin de comprobar o mejorar su aprendizaje. Sin embargo, el

²³ Término que significa “calentamiento” pero que en la planeación de la clase se refiere a la introducción de la misma.

resultado que se obtenga de la conversación depende de la creatividad con que la hayan hecho la cual queda a disposición de ellos.

Repetición de forma diferente. Esta técnica consiste en darle una presentación diferente a un ejercicio determinado por el docente. Por ejemplo, si el ejercicio lo realizaron de forma oral con todo el grupo pueden presentarlo individualmente de manera escrita para ser revisado ya sea en equipos o de manera grupal. Un ejemplo puede ser después de haber completado el ejercicio de lluvia de ideas alrededor de un tema determinado, se les pide que lo hagan por escrito para ser leído por sus compañeros o por ellos mismos de manera individual o en equipos.

Este tipo de técnica no sólo brinda libertad en la expresión de ideas sino que requiere que los aprendientes ejerciten el trabajo en grupo de manera democrática y con respeto a las aportaciones de los demás para llegar a un acuerdo de la presentación final de su trabajo. Este punto se ampliará en un apartado más adelante en este capítulo.

Ejercicio de la memoria visual y auditiva. Después de practicar la comprensión auditiva, el docente pide a los aprendientes que recuerden lo que escucharon hasta donde más les sea posible. Por ejemplo, el docente puede utilizar una grabación en donde se narra un cuento, y al terminar, pedirle a los aprendientes que comenten el cuento mencionando, el tema y la trama o desarrollo del cuento que escucharon, es decir, que comenten de que se trató lo que escucharon. O bien, puede mostrárseles una imagen y al retirarla pedirles que la describan.

De acuerdo a mi experiencia, el uso de éstas técnicas de enseñanza tiene varias ventajas. En primer lugar, permite una mejor organización de la clase, lo cual favorece el uso eficiente del tiempo puesto que al contar con los materiales y tener

una valoración aproximada de los tiempos que se llevarán en cada paso ayuda a estar alerta para cualquier contingencia. En segundo lugar, las actividades de interacción permiten que se cree un mejor clima de trabajo entre los aprendientes debido a que les permite conocerse mejor. Se fomenta también que aprendan a trabajar con todos sus compañeros enfocándose siempre en la realización de la tarea. En tercer lugar, las técnicas de enseñanza son una variedad que hace la clase más grata puesto que evita caer en una rutina de actividades que pueden ser adivinadas de antemano. Es decir, las técnicas son un repertorio del cual puede valerse el docente para cautivar la atención y motivación por parte de los aprendientes hacia el aprendizaje del idioma inglés ya que al utilizarlo para expresarse le encuentran una relación directa entre ellos mismos y su rol social.

Al instrumentar estas técnicas de enseñanza en mi realidad docente he hecho modificaciones en las actividades para adaptarlas a los grupos con los que he trabajado. Se ha considerado el factor tiempo puesto que es importante para evitar desórdenes y con esto ayudar a los aprendientes a enfocarse en la tarea. También, se encontró que establecer un tiempo determinado para realizar una tarea resulta motivador puesto que todos quieren terminar primero y en ocasiones con esto ganarle a los demás equipos.

2.5 Actividades para el desarrollo y práctica de comprensión auditiva y lectora; expresión verbal y escrita.

En este apartado se describen algunas actividades que contribuyen a desarrollar las habilidades auditiva, lectora, verbal y escrita de manera teórica. La parte práctica se presenta en el capítulo cuarto de la presente investigación.

2. 5.1 Asignación de papeles en una situación determinada (role-play).

De acuerdo con Celce-Murcia y Hilles (1988) la instrumentación de dramas sirve para establecer una relación entre el idioma y su uso en determinadas situaciones sociales. Mencionan además que este tipo de actividades parece proveer, incrementar así como intensificar la motivación, además de estimular la empatía entre los miembros del grupo con el fin de bajar la sensibilidad al rechazo o a los errores que puedan cometerse en la práctica del lenguaje. Stern (1980), por otro lado, señala que el drama incrementa el autoestima en los aprendientes debido a que les permite darse cuenta de que pueden ser capaces de comunicarse en la lengua extranjera en situaciones que pudieran ser reales²⁴. Es probable que los aprendientes muestren nerviosismo o inseguridad en su primera experiencia con este tipo de actividades, sin embargo, lo que se pretende lograr es que los participantes de estas actividades desarrollen un sentimiento de seguridad una vez alcanzada la meta, lo cual se hace más fuerte si consiguen el reconocimiento y la admiración, en su caso, de sus compañeros por haber realizado bien la tarea.

Un ejemplo de actividades dramáticas es la asignación de papeles en una situación simulada en el aula. El término usado en inglés para esta actividad es "*role-play*" que aquí se describe como "asignación de papeles" (roles) en una situación simulada. De acuerdo a Rosensweig (1974) el *role play* o asignación de papeles es la dramatización de una situación de la vida real en la que los aprendientes asumen una o varias funciones con respecto a un personaje. Esta actividad consiste en presentar un problema y que, en lugar de resolverse por consenso, la solución se actúe. Es decir, demostrar por medio de la actuación la forma en que sería resuelto.

²⁴ Citado en Celce-Murcia y Hilles, 1988: 61.

Celce-Murcia y Hilles (1988) mencionan que esta técnica es un medio excelente para una práctica comunicativa de las estructuras sensibles a los factores sociales (69) Además, permite que los aprendientes sean expuestos a situaciones hipotéticas pero que puedan enfrentar dentro y fuera del aula en la realidad actual o futura.

2. 5. 2 Cuentos o historietas.

Esta actividad sugerida por Celce-Murcia y Hilles (1988) consiste en la narración de cuentos que sirvan para ilustrar y contextualizar aspectos funcionales del lenguaje de una forma interesante, entretenida y que capte la atención de los aprendientes. Ellos recomiendan dar a los aprendientes la oportunidad de verse involucrados en la narración de dichos cuentos, o bien, motivarlos a desarrollar su propia historia para hacer aún más significativa la experiencia del aprendizaje. Celce-Murcia y Hilles sugieren que el docente modele la actividad antes de pedirles a los aprendientes que lo hagan debido a que esta práctica ayuda a “romper el hielo” y darles confianza. Posteriormente, les puede pedir que compartan sus composiciones con sus compañeros (1988). Otra forma de realizar esta actividad es completar o resumir un cuento, historieta o anécdota preparada de antemano por el docente puesto que se debe cuidar que el desarrollo de esta práctica implique el uso, así como el reforzamiento, de las cuatro habilidades del idioma. Por ejemplo, el docente les da fragmentos a los aprendientes de un cuento, omitiendo el final, y les pide que lo completen con sus propias ideas. Al final, todos comparten sus composiciones con el resto del grupo con lo que se busca originalidad y se fomenta la creatividad personal y de uso y manejo de la lengua.

2. 5. 3 Resolución de problemas o conflictos.

Por una parte, el sociodrama una actividad propuesta por Scarcella (1978). Esta actividad tiene el propósito de desarrollar las habilidades comunicativas por medio de la interacción entre los participantes. Consiste en una serie de pasos determinados a través de los cuales los participantes definen el papel que van a desempeñar durante la interacción además de elegir el curso que seguirán dentro de la realización de la tarea.

Los pasos a seguir en esta actividad son: primero, introducir el tema; segundo, presentar el nuevo vocabulario o palabras que pueden necesitar para realizar la actividad; tercero, presentar el dilema o conflicto que hay en la situación; cuarto, discutir la situación y seleccionar los papeles que cada miembro del equipo va a desempeñar; quinto, preparar a la audiencia sobre lo que verán; sexto, actuar la situación frente a la audiencia; séptimo, discutir sobre la percepción recibida de la situación que acaban de presenciar y asignar al nuevo equipo para que represente la misma situación de la manera en que ellos la resolverían; octavo, el nuevo equipo representa la situación de la forma en que ellos la comprendieron; noveno, resumir la experiencia de manera escrita con los compañeros y compartir opiniones mediante intercomunicación oral.

Un ejemplo de esta actividad es conocida como “Destrucción y construcción del mundo” propuesta por Alejandro Acevedo (2003). En esta actividad el grupo es organizado en equipos. A cada integrante se le asigna un personaje con cierto oficio. La tarea del equipo es decidir quiénes, de los personajes, deben salvarse y dar razones para su elección. Durante la actividad cada integrante debe defender al personaje que se le asignó y procurar que éste se salve. Ver apartado 4. 4 en donde se describe esta actividad.

Por otra parte, Littlewood (1981) define a esta actividad como una que conlleva a recabar información para procesarla posteriormente por medio del análisis de la información compartida. Este tipo de actividades suele ser organizada en dos partes. En la primera, los participantes comparten información para comprender la situación en su totalidad, idealmente. En la segunda, el equipo tiene que resolver el problema planteado dentro de dicha situación considerando la información que compartieron. Al final de la actividad puede haber una o más posibles soluciones al problema, lo cual se espera que suceda y que se comparta con el resto del grupo.

Un ejemplo de este tipo de actividad es el conocido como “detectives” que consiste en dar a cada miembro del equipo información de una persona diferente sobre un mismo evento conflictivo y que inculpa a uno de los personajes. Al principio todos son sospechosos. Los integrantes deben compartir la información que tiene de su personaje y analizarla para descubrir quién es el verdadero culpable. Si las pistas no son conclusivas entonces ellos deben llegar a una decisión unánime o que al menos la mayoría esté de acuerdo para, posteriormente, exponer su resultado al grupo.

2. 5. 4 Elaboración y actuación de diálogos.

De acuerdo a Pattinson (1987) esta actividad cuenta con la flexibilidad de ser adaptada a los intereses, niveles o necesidades tomando en consideración al grupo en el que se aplicarán. Pattinson menciona que entre las ventajas de esta actividad está que los diálogos pueden ser guiados o improvisados. En el primer tipo, el docente les proporciona a los aprendientes un diálogo incompleto así como los elementos lingüísticos que pueden o deben usarse para que la completen tales como frases revisadas durante la clase, el vocabulario o el contenido de la unidad. En el

segundo, los aprendientes son quienes escogen la situación y en base a esta desarrollan una conversación usando las estructuras gramaticales, las frases y el vocabulario que consideran adecuados. Pattinson (1987) menciona que es importante que los aprendientes conozcan el objetivo de realizar la actividad y que reciban cierta libertad sobre su desarrollo, puesto que de este modo, se sienten motivados a participar de una forma más voluntaria, se interesen por usar el lenguaje para comunicar lo que desean y que se relacione con su vida²⁵.

Algunas de las ventajas de elaborar diálogos es que se interioriza el conocimiento del idioma por medio de su uso además de que se hace significativo el aprendizaje debido a que adquiere una relación directa con las experiencias de los aprendientes.

2. 6 Actividades para el desarrollo de la habilidad auditiva y lectora.

Littlewood (1981) menciona una serie de actividades que permiten llevar a cabo una tarea por medio de instrucciones²⁶. A continuación se explican algunas de ellas. Los ejemplos de estas actividades se mencionan en el capítulo cuarto de la investigación de forma detallada con respecto a su aplicación en clase.

2. 6. 1 Compartir información con cooperación restringida. Este tipo de actividades consiste en proporcionar a uno de los integrantes únicamente, parte de la información con la intención de:

²⁵ Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. U. S. A: Cambridge University Press, 2000 pag, 68

²⁶ Littlewood, William. *Communicative Language Teaching*. Great Britain: Cambridge University Press, 1981.pags.20-32.

- a) Identificar la imagen por medio de preguntas. Para llevar a cabo esta actividad el docente forma pares de trabajo. Al primer participante se le da una tarjeta que contiene varias imágenes del mismo dibujo con una serie de diferencias en cada una de ellas. El segundo participante únicamente recibe una imagen de las que su compañero tiene en su tarjeta. La tarea consiste en que el primer participante identifique la imagen que su compañero tiene por medio de preguntas.
- b) Descubrir pares idénticos. Durante esta actividad los participantes trabajan en equipos de cinco. El docente distribuye cuatro imágenes diferentes entre cuatro de los integrantes y el quinto participante le da el duplicado de una de las imágenes que tienen sus compañeros. El quinto participante debe interrogar a sus compañeros para saber quién de ellos tiene la misma imagen que él.
- c) Descubrir la secuencia de eventos. Para realizar esta actividad el docente organiza al grupo en pares de trabajo. El primer participante tiene un conjunto de eventos representados en imágenes acomodadas en un orden determinado, por ejemplo, del número uno al seis. El segundo participante tiene las mismas imágenes pero están en desorden. La tarea del segundo participante es descubrir el orden que tiene su compañero y acomodar sus imágenes del mismo modo.
- d) Descubrir la localización de objetos en un lugar determinado. Esta actividad consiste en ubicar la localización exacta de ciertos objetos en un lugar específico. Se recomienda que los participantes trabajen en pares. Por ejemplo, ambos reciben la imagen de una casa pero en cada una de las imágenes hay diferencias. En este caso los objetos ya están ubicados en cierta parte de la casa. Una variante de esta actividad es pedirle al primer integrante que sea él quien indique la ubicación de ciertos objetos, por ejemplo muebles, en el lugar que quiera de la casa. Entonces, el

segundo participante debe descubrir en donde los puso su compañero para acomodar los objetos que se le indiquen en el lugar correcto.

2. 6. 2 Compartir información con cooperación no restringida.

a) Seguir direcciones. Los participantes trabajan en pares. El primero y el segundo reciben el mapa del mismo lugar. Únicamente el primer participante tiene el mapa completo en donde se ve la ubicación exacta de los establecimientos, y es quien debe dar instrucciones para que su compañero coloque los establecimientos que faltan en el lugar correcto.

Las actividades antes descritas ya han sido llevadas a la práctica docente real y se observó una mejora en la comprensión y manejo de la lengua de los aprendientes en el grupo en donde fueron aplicadas en contraste con el resto de los demás grupos en donde no se utilizaron. Además, se han seguido aplicando en semestres posteriores y el porcentaje de acreditación en primera oportunidad fue extraordinario en su primer periodo de aplicación y posteriormente se ha mantenido estable (ver Anexo 1) También, lo recomendable es fomentar en los aprendientes el trabajo en grupos con diferentes compañeros que no necesariamente sean sus amigos. Este tipo de meta requiere mucha paciencia por parte del docente puesto que hay grupos a los que se les dificulta acostumbrarse a esta forma de trabajo; sin embargo, bien vale la pena intentarlo puesto que es un aprendizaje que les servirá en su futuro desempeño laboral. De acuerdo a la experiencia propia, los resultados suelen ser positivos en la mayoría de las casos, inclusive hay veces en que se superan las expectativas puesto que surgen amistades y se liman asperezas entre algunos alumnos.

2. 7 Recursos didácticos.

Los materiales que se pueden utilizar durante la exposición de la clase son variados y con una amplia variedad de aplicación. Es recomendable que al uso de los materiales se le dé un propósito y una finalidad que pueden ser múltiples, y esto depende en gran medida de la creatividad del docente.

1. Material auténtico. En esta investigación este término se refiere a cualquier material que no ha sido diseñado con fines educativos, por ejemplo las revistas, los periódicos, las novelas, los cuentos, y los libros, entre otros.²⁷ Este tipo de material expone a los aprendientes al lenguaje en la manera en que es utilizado por sus hablantes, en otras palabras, de una forma natural. Nunan (2000) afirma que el material que se maneja en clase por lo regular está adaptado o fue elaborado específicamente para poder ser manipulado y comprendido por los aprendientes de una lengua. Sin embargo, para obtener un mejor resultado en el aprendizaje resulta útil el uso de materiales auténticos ya que éstos representan la manera en que el lenguaje es usado en el mundo real fuera del aula. Dado que si queremos que los aprendientes sean capaces de desempeñarse en un entorno por medio de la lengua, ellos necesitan la oportunidad de trabajar con la lengua de la manera en que la encontrarán en situaciones reales. Por ejemplo, es necesario que aprendan a buscar información en un periódico y que hagan algo con la información obtenida porque eso sucede, por lo regular, en la realidad.

2. Objetos reales. Hay varios objetos que el docente puede seleccionar para llevar a cabo la instrucción tomando en cuenta el objetivo de la clase y el tema. De esta

²⁷ Recomendación hecha por Nunan, David en *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. U. S. A: Cambridge University Press, 2000. pag.54.

manera los objetos se convierten en herramientas que hacen más comprensible el significado de lo revisado durante la instrucción.

A continuación se menciona una serie de materiales propuestos por Celce-Murcia y Hilles (1988) para la práctica del idioma. Cabe señalar que las propuestas que a continuación se describen pueden ser modificadas y adaptadas de acuerdo a las circunstancias así como a las necesidades de los aprendientes con quienes trabaja el docente. Las técnicas y los materiales pueden ser usados en combinación para reforzarse o complementarse mutuamente durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Celce-Murcia y Hilles (1988) mencionan que los objetos que pueden referirse a las cosas que hay en el medio ambiente son útiles para que los aprendientes realicen conexiones entre el contenido que están aprendiendo y las cosas que son familiares para ellos. Además, Barbara Schuman (1981) apoya esta idea y sugiere que en la planeación curricular se debe permitir que haya una organización de la materia que conduzca a que los aprendientes avancen de lo familiar o conocido hacia los conceptos o información nuevos. Por lo tanto, resulta favorable organizar la información de tal manera que sea significativa para el aprendiente y que propicie una integración con el conocimiento y experiencia previas; ambas cosas son importantes para que se dé un verdadero aprendizaje.

Celce-Murcia y Hilles (1988) mencionan que los objetos tienen un propósito durante la exposición de clase. Uno de ellos es establecer una relación entre el conocimiento nuevo y el previo. La segunda es enfocar la atención de los aprendientes así como ilustrar la función comunicativa del idioma. La tercera es dar un contexto y experiencia en el uso comunicativo del idioma. Celce-Murcia y Hilles

también señalan que mientras más disfruten la lección los aprendientes, será más fácil para ellos recordar lo que vieron en la instrucción posteriormente. Hay ocasiones en las que la información es recordada cuando vienen a la mente las imágenes de la experiencia vivida y con ella los objetos que llamaron su atención. Por ejemplo, si se utilizan prendas de vestir para la explicación del tema “comprando ropa nueva” es muy probable que los aprendientes recuerden el significado del vocabulario que se refiere a la vestimenta por haberla visto dentro de un contexto, a diferencia de pedirles que memoricen un listado de vocabulario sobre el tema.

Por ejemplo, Celce-Murcia y Hilles (1988) sugieren usar una caja llena de objetos para practicar los adjetivos. Esta actividad se realiza pidiendo a los aprendientes que adivinen cada objeto que se encuentra dentro de la caja por medio de la descripción que hace el docente de cada uno de ellos.

3. Imágenes. Las imágenes pueden usarse de varias maneras durante la instrucción. Uno de sus usos es el facilitar la práctica de la lengua dentro de un contexto que puede ser representado en una imagen²⁸. Además, permite que los alumnos tengan un punto en el cual enfocar su atención de tal manera que la posibilidad de que se distraigan viendo hacia el exterior o dirigiendo su vista hacia otros lados del aula, tal como al techo o las paredes, disminuya. Celce-Murcia y Hilles (1988) agregan que las imágenes motivan a los aprendientes a participar de una manera más activa que los libros de texto ordinarios y las oraciones escritas en el pizarrón. Lo anterior quizás se deba a que las imágenes son una forma de hacer concretas las ideas abstractas formuladas en los libros de texto o tal vez de deba a

²⁸ Celce-Murcia Marianne and Sharon Hilles. Techniques and Resources in Teaching Grammar U.S.A: Oxford University Press, 1988.pag. 73.

que forman parte del material extracurricular que usa el docente y esto lo convierte en algo novedoso para los aprendientes. Un ejemplo de esto puede ser la utilización de fotografías de dos artistas para enseñar las comparaciones. De acuerdo a mi propia experiencia, la manera en que los aprendientes se motivan a hacer comentarios a favor de una u otra persona cuando se revisa el tema de las formas comparativas de los adjetivos, es usando recortes o posters de las personas que se tomarán como ejemplo. Otro de los usos de las imágenes es ilustrar una serie de eventos que sirva para conectar a los aprendientes con la lección, por ejemplo al revisar el tema de la rutina diaria.

Celce-Murcia y Hilles (1988) además siguieron usar las imágenes para la narración de una historia completa que enfatice el uso social del lenguaje dentro de un contexto. Se puede narrar un cuento tomando en consideración los eventos representados en una secuencia de imágenes, o bien, se pide a los aprendientes que ordenen los eventos en la secuencia correcta con respecto a la narración del cuento que puede ser por parte del docente, material de audio o lectura de un texto escrito.

Otra técnica sugerida para el uso de imágenes es organizar al grupo en pares de trabajo y dar dos imágenes diferentes a cada par para que comparen o describan los diferentes imágenes que se les proporcionó, es decir, que encuentren las diferencias en cada una de ellas. Por ejemplo, cada par recibe la imagen de una habitación y tienen que encontrar cuál es la diferencia con relación a la ubicación de los objetos dentro de ella tales como la cama, la televisión, y la lámpara, entre otros.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) complementan las sugerencias dadas por Celce-Murcia y Hilles señalando que las ilustraciones son representaciones visuales de objetos o situaciones que tienen el efecto de facilitar la codificación visual de la

información. Además, favorece a aquellos aprendientes que asimilan y recuerdan mejor la información si la relacionan con una imagen en su memoria.

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA

3.1 Método cualitativo.

El método cualitativo, de acuerdo con Sampieri (2003), tiene como propósito describir un entorno y tomar en consideración todos los eventos que ocurren en éste. En el transcurso de esta investigación se toman en cuenta tanto los hechos como la interpretación que se hace de ellos. Las técnicas que se utilizan para la recaudación de la información no pretenden hacer mediciones numéricas de tipo estadístico en sí sino una revisión de la literatura que se relaciona con el tema de investigación, además de tomar en consideración las experiencias personales del investigador en

su calidad de docente. La experiencia personal fue tomada en cuenta como factor decisivo para la propuesta didáctica que aquí se presenta, describe y discute.²⁹

Neuman (1994) menciona que dentro de las actividades realizadas por el investigador en el método cualitativo está la observación de los eventos en su ambiente natural así como la relación de dichos eventos con los participantes (citado por Sampieri, 2003). Al respecto, el investigador en su papel de docente tiene una comunicación frecuente con sus aprendientes al adentrarse en las experiencias vividas durante la instrucción, como lo son su rendimiento académico e intereses personales lo cual en mi caso he seguido muy apegada a esta realidad.

Por otra parte, la observación usada en este método es la cualitativa que tiene como propósito recolectar información por medio de la exploración del contexto o ambiente así como describirlos de tal manera que se tenga una mejor comprensión de los sucesos que tienen lugar entre las personas y sus circunstancias³⁰ El investigador realizó una observación objetiva sin que su interés por los resultados influenciara en la aplicación de las actividades, es decir, no se manipularon las actividades de tal manera que sus resultado fuera en optimo. El investigador, en su calidad docente, no ofreció puntos extras sobre las evaluaciones a los aprendientes de tal manera que la efectividad de las actividades estuvieran basadas en sí mismas.

²⁹ Hernández Sampieri Roberto, Carlos Fernandez Collado y Pilar Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill, 2003. 3ra.ed. pag. 12

³⁰ Hernández Sampieri Roberto, Carlos Fernandez Collado y Pilar Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill, 2003. 3ra.ed. pag 458.

Así también, las investigaciones que se fundan en el método cualitativo no pretenden hacer generalizaciones con respecto a los resultados derivados de la investigación y el método de análisis es básicamente interpretativo y contextual.³¹

3.2 Universo de estudio.

La población que se tomó en cuenta para llevar a cabo esta investigación consiste en un grupo de treinta alumnos que cursan la asignatura de Inglés 1 de acuerdo con la nueva reforma curricular para el Nivel Medio Superior en la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas Unidad Poniente que pertenece a la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La Institución ofrece dos carreras técnicas que son: Sistemas Computacionales y Diseño y Comunicación Visual, además del bachillerato general que se cursa en el turno vespertino. Las edades de los alumnos están entre los 15 y 16 años. La mayoría de ellos provienen de familias con un nivel socio-económico bajo. Los grupos están conformados con un promedio de 25 alumnos en carreras técnicas y 35 en bachillerato general. Por un lado, la mayoría de los integrantes en la carrera de sistemas computacionales son varones con un promedio de cuatro a cinco mujeres en cada grupo del área. Por otro lado, la carrera de diseño y comunicación visual tiene un número, por lo regular, igual de varones y mujeres.

3.3 Descripción de los instrumentos.

La recaudación de información en esta investigación se lleva a cabo a través de fuentes documentales relacionadas al tema, en las observaciones así como experiencias del suscrito al interior del ambiente en donde se lleva a cabo el proceso

³¹ Hernández Sampieri Roberto, Carlos Fernandez Collado y Pilar Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill, 2003. 3ra.ed. pag 94

enseñanza-aprendizaje. Como Rothery, Grinnell y Cresswell (1997) afirman “la recolección de los datos está fuertemente influida por las experiencias y las prioridades [. . .], más que por la aplicación de un instrumento de medición estandarizado, estructurado y predeterminado” (citado en Sampieri, 2003:12). En mi papel de investigador y en mi calidad de docente he podido observar la efectividad de las diversas actividades que se han aplicado en la enseñanza del idioma inglés desde que el programa estaba basado en fines específicos hasta las actividades que tiene como finalidad el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera. Con fundamento en estas observaciones surge la presente propuesta didáctica.

A este respecto, como investigador observé las reacciones de los aprendientes durante las actividades de aprendizaje que en esta propuesta didáctica se describen. Posteriormente, analicé las conductas observadas y derivé de ello la información necesaria para sustentar el material que aquí se presenta. Aunado a lo anterior, al finalizar el semestre realicé una entrevista abierta con uno de los grupos en los que se aplicaron las actividades a manera de retroalimentación para mejorar su desempeño. Así también comparé las calificaciones obtenidas en el grupo en el cual implemente las actividades con las calificaciones de otro grupo en el cuál no se implementaron.

Se utilizó, además, una entrevista cualitativa, la cual se caracteriza por su flexibilidad en su aplicación y uso entre el investigador y los entrevistados. La entrevista que se utilizó pertenece al tipo semi-estructurada que se define como:

“... se basan en una guía de asuntos o preguntas y el investigador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar u obtener mayor información sobre los temas deseados” (pag.455) Metodología de la Investigación.

El investigador realizó la entrevista al final de semestre

3.4 Estudio

El estudio realizado en la presente investigación consistió en la aplicación de actividades basadas en el enfoque comunicativo a los grupos que cursaron la asignatura de inglés 1 en el periodo escolar enero-junio del año en curso. Durante la aplicación de las actividades pude observar las reacciones de los aprendientes así como el producto final realizado por ellos al terminar cada actividad. La intención de estas observaciones era comprobar su eficiencia con respecto al aprendizaje así como al aprovechamiento del tiempo.

También, como parte de la clausura del curso lleve a cabo una entrevista abierta a los grupos que trabajaron con las actividades. La entrevista consistió en preguntarles su opinión con respecto a las actividades, en cuanto a su utilidad para practicar y aprender el idioma, a la organización del grupo en equipos o pares para realizarlas, al grado en que se sintieron motivados a participar en ellas, a la manera en que contribuyeron a hacer más dinámico e interesante el curso, y finalmente se les invitó a externar sugerencias sobre los cambios que pudieran haber en su aplicación con la finalidad de optimizar su uso (ver listado de preguntas en el Apéndice 1)

Se utilizó una entrevista cualitativa la cual se caracteriza por su flexibilidad en su aplicación y uso entre el investigador y los entrevistados. La entrevista que se utilizó (ver Anexo 1) pertenece al tipo semi-estructurada que se define como:

“... se basan en una guía de asuntos o preguntas y el investigador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar u obtener mayor información sobre los temas deseados” (pag.455) Metodología de la Investigación

Con respecto a las actividades les parecieron útiles no sólo para practicar el idioma sino que hicieron las clases más dinámicas y se sintieron más motivados a no faltar porque les parecía que la clase incluía el factor sorpresa que los emocionaba.

Además, cambió la percepción de aquellos que no les gustaba el inglés al inicio del semestre. En cuanto a la organización del grupo sugirieron que preferían ser ellos quienes escogieran a sus compañeros de equipo porque eso les hacía sentirse más seguros. Esto no indicó que no trabajaran bien con quienes se les asignó sino que se podría mejorar su desempeño si tuvieran esa capacidad de elección. De la única actividad que sugirieron un cambio es en la elaboración de la maqueta puesto que fue complicado trasladarse en el transporte con ella. Recomendaron usar mapas dibujados en papel bond o hacerlos en la computadora y usarlos en el aula inteligente.

En general, las actividades comunicativas resultaron útiles para disminuir el índice de reprobación e incrementar la motivación a aprender de todos los aspectos antes mencionados. La única desventaja que presentaron es que empezaron las comparaciones con otras materias a tal grado que en las evaluaciones magisteriales

sugirieron hacer las clases más dinámicas, es decir, les gustaría que este tipo de dinamismo sucediera hasta en clases meramente teóricas.

3.4.1 El diseño.

El aprendizaje de un idioma implica tomar en cuenta el desarrollo de habilidades comunicativas para expresarse por este medio. Entre los retos que enfrenta actualmente el docente que imparte la asignatura de inglés se encuentran:

- 1) Contar con técnicas de enseñanza alternativas que propicien un conocimiento práctico, aplicable, significativo y duradero del aprendizaje de la lengua.
- 2) Buscar la manera de personalizar en cada uno de los aprendientes lo que está establecido como objetivo por unidad o general del curso.
- 3) Dar a los aprendientes la oportunidad de aprender por sí mismos así como a hacerse responsables de su propio aprendizaje, en otras palabras, permitir que ellos tomen un papel más activo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés permite que los docentes usen su experiencia educativa y su creatividad en beneficio de la educación. Por todo lo anterior, es pertinente presentar una propuesta didáctica que pueda resultar viable y favorable para reforzar el aprendizaje del idioma inglés. Por consiguiente, en mi calidad docente propongo actividades con bases comunicativas que tengan una aplicación práctica de las cuatro habilidades del idioma y que refuercen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

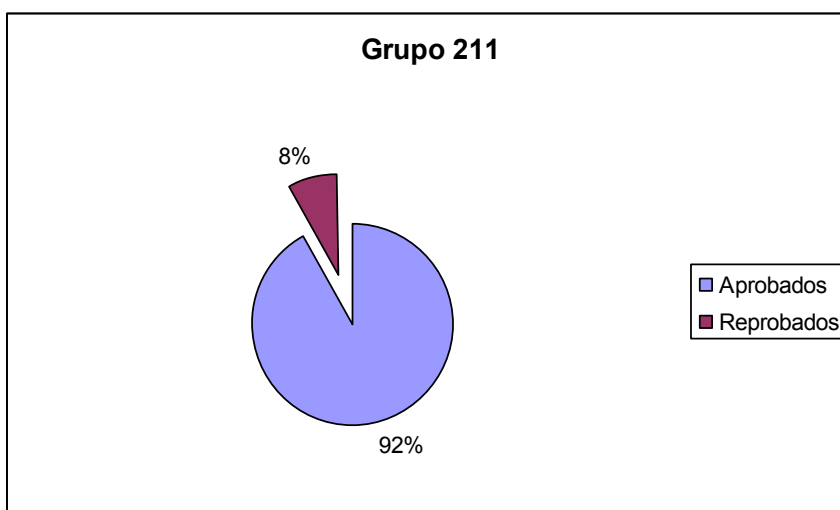
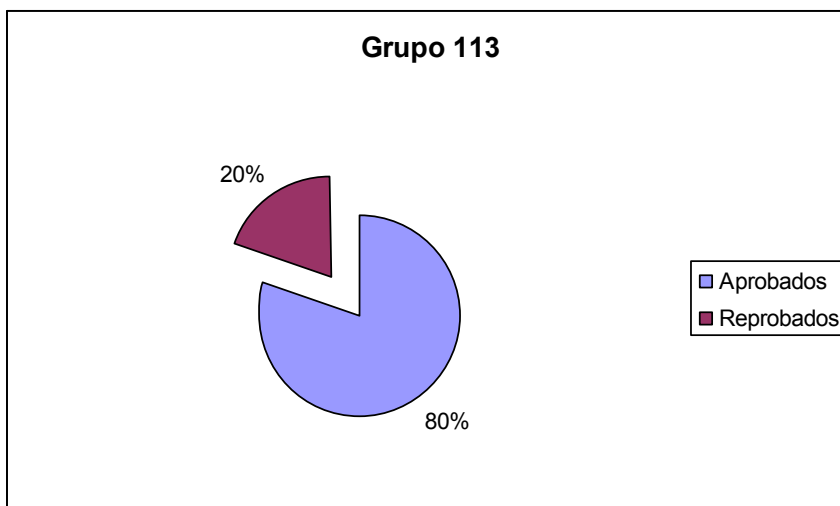
3.4.2 Proceso de instrumentación.

Las actividades que se proponen en la presente investigación están dirigidas al curso curricular de Inglés 1 como complemento y refuerzo de las clases regulares. En primera instancia, se toma en consideración el contenido revisado en cada unidad a

manera de repaso general. En una segunda instancia, se agrega la nueva información a los conocimientos previos para dar lugar a un aprendizaje completo y no fragmentado.

3.4.3 Instrumento.

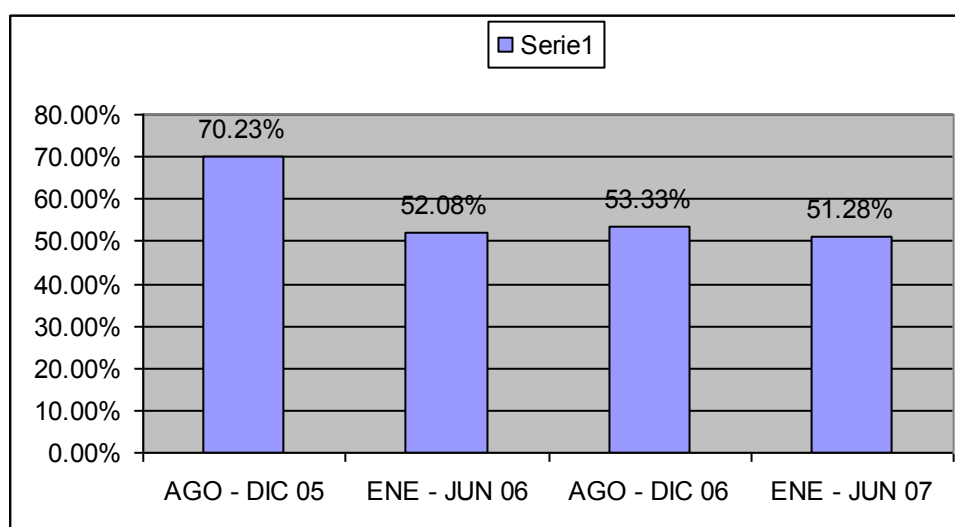
Como se mencionó en apartados anteriores, el investigador utilizó técnicas de observación y entrevista de corte cualitativo. Además, de esos instrumentos se usaron las calificaciones obtenidas en el grupo en donde se aplicaron algunas actividades aquí descritas, además de los comentario obtenidos por parte de los participantes en la entrevista antes mencionada para comprobar la efectividad de las actividades basadas en el enfoque comunicativo. A continuación se muestran dos gráficas de un grupo al que no se aplicaron actividades basadas en el enfoque comunicativo debido a que fue en primero en cursar la asignatura con el nuevo rediseño curricular que tuvo lugar en el semestre agosto-diciembre del 2005. Y otro en el que sí fueron implementadas en el semestre enero-junio 2006. El primer grupo es el 113 que esta formado por 40 alumnos que cursan el bachillerato general y el segundo esta compuesto por 25 alumnos que cursan la técnica en sistemas computaciones en la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas.



Como se puede apreciar en la gráfica, el grupo 211 tuvo un índice de reprobación menor a comparación del grupo 113. Con respecto al tiempo que tomo implementar éstas actividades observé que el contenido del curso era flexible y éstas actividades se podían aplicar sin alterar el tiempo de clase puesto que servían como práctica y refuerzo del mismo.

El análisis de las calificaciones obtenidas muestra que de tomar en cuenta la implementación de dichas actividades como parte de la instrucción se podría obtener

resultados positivos en cuestiones de índice de aprobación. El investigador, como docente tuvo el noventa y cinco por ciento de los grupos que cursaron la asignatura de inglés 1 en el semestre agosto-diciembre 2005 y posteriormente el noventa por ciento de la asignatura hasta el semestre agosto-diciembre 2007. A continuación se muestran los porcentajes de aprobación que se han obtenido y en donde, después del semestre agosto-diciembre 2005, se han implementado las actividades propuestas:



Como conclusión, se considera que la utilidad de las actividades comunicativas ha funcionado bien en estos semestres para la institución en donde se llevó a cabo la investigación; sin embargo, los resultados no se consideran concluyentes ni determinantes como para enunciar que funcionarían con la misma eficacia en otras instituciones educativas con otras circunstancias y tipo de alumnado. Debido a que la presente propuesta esta pensada y diseñada para un entorno específico.

CAPITULO 4. ACTIVIDADES CON FINES COMUNICATIVOS PARA DOCENTES.

En mi propia experiencia como docente las siguientes actividades funcionaron en conjunto con los diversos factores relacionados con el aprendizaje tales como la motivación, el trabajo cooperativo, intereses, preferencias, y experiencias individuales, entre otros. La combinación de todos estos elementos permitió que los aprendientes desarrollaran un gusto por el aprendizaje de la lengua, una mejor interacción con sus compañeros de grupo, se volvieran más participativos, se involucraran en las actividades y adquirieran los conocimientos propios del nivel. Con respecto al tiempo señalado en cada actividad se menciona sólo una aproximación debido a que éste dependerá de la cantidad de alumnos, la forma de organización y trabajo del grupo, así como de las facilidades con que cuente el docente para llevar a cabo este tipo de actividades por parte de la institución.

A continuación se describe la primera actividad con fines comunicativos que utilicé dentro del curso de Inglés 1 como repaso del contenido visto en la unidad 7 del libro de texto titulada "Cash or charge".

4.1 Comprando ropa nueva.

Esta actividad consiste en tomar como referencia una situación, en este caso comprar ropa nueva, y pedir a los participantes que desempeñen la caracterización de uno de los personajes que intervienen en este evento; el vendedor y el cliente. De acuerdo a mi experiencia, la instrumentación de esta actividad es facilitada por la experiencia que tienen los adolescentes en cuanto a ir de compras, lo cual no suele limitarse únicamente a las mujeres sino también a los varones a pesar de enfocar sus compras a artículos diferentes. En otras palabras, las mujeres acostumbran

comprar ropa y maquillaje mientras que los hombres adquieren artículos electrónicos o discos musicales, por ejemplo.

Objetivo: Permitir que los aprendientes tengan ocasión de practicar habilidades simulando situaciones de la vida real.

Material: Ropa, ganchos, etiquetas, billetes para jugar y tarjetas de crédito ficticias.

Instrucciones: El docente organiza al grupo en equipos de 4 a 6, como máximo. Un grupo representará a los vendedores y otro a los clientes. El equipo de los vendedores organiza “la tienda”, a las prendas les colocan un precio con las etiquetas y se preparan para recibir a los clientes. Mientras tanto, a los clientes se les da cierta cantidad de “dinero” para que compren. La idea es que los clientes se compren tanta ropa como les sea posible y les alcance con el dinero que traen.

Tiempo: 50 min.

Sugerencia: Si el docente lo desea, puede formar varios equipos de “vendedores” y algunos de “compradores”. Y además, pedirles a los “vendedores” que elaboren cartelones para promover su tienda. En mi experiencia, los participantes disfrutaban hacer materiales que requieren de su creatividad debido a que hace más llamativa la actividad. Por cuestiones de tiempo el cartelón se los he dejado de tarea al igual que los demás materiales para optimizar el uso del tiempo en clase.

Comentario: Debido a que en algunos casos los participantes no pueden traer las prendas de vestir a la escuela, el equipo de los vendedores pueden preparar una lámina con recortes de ropa tomadas de revistas o anuncios y de igual manera ponerles un precio como lo muestra el siguiente ejemplo:

a.b.c clothing store

									
					\$30.44	\$15.10	\$10.25	\$5.20	\$10
									
\$18.50	\$5.20	\$25.40	\$22.30	\$15.37	\$45.24	\$37.85	\$5.50	\$45.70	
									
\$30.20	\$2.15	\$23.78	\$35.70	\$16.34	\$16.35	\$15.95	\$25.60	\$35.45	
									
\$7.45	\$40.55	\$33.70	\$35.60	\$7.90					

Fig. 1 imágenes tomadas de Watcyn-Jones, Peter. Vocabulay Games and Activities for Teachers. England: Penguin English, 1993.

4.2 Este es el final de la historia.

Esta actividad consiste en dar a los aprendientes la oportunidad de dar un final diferente a una historieta preparada de antemano por el docente de tal manera que se de pie a diversidad de opiniones e ideas con respecto a una situación. Al final de la actividad el docente puede revelar al grupo el final original y revisar que tan coincidentes fueron sus elaboraciones con el original. De acuerdo a mi experiencia el grupo puede encontrar más estimulante la actividad si se hace un concurso sobre el mejor final, ya sea que termine en comicidad o no, se busca originalidad y creatividad sin sacrificio del propósito principal que se persigue.

Objetivo: Estimular la imaginación y creatividad de los aprendientes de manera simultánea con el aprendizaje del idioma al ponerlo en práctica.

Material: Historieta con el final omitido.

Instrucciones: El docente selecciona una historieta que pueda parecer interesante a los aprendientes. La historieta es cortada en un punto clave de su desarrollo y se les pide que la terminen prediciendo qué sucederá a continuación con los personajes en el curso de la trama. Para llevar a cabo esta actividad el docente organiza al grupo en pares.

Tiempo: 40 min.

A continuación se muestra como ejemplo una historieta de Archie tomando en consideración una situación con la cual están familiarizados los aprendientes. Para el uso de esta historieta, en mi calidad de docente, hice una revisión previa del vocabulario nuevo durante la introducción al tema del que se trataba la actividad. Una vez que los participantes estaban conectados con el tema y familiarizados con el vocabulario se procedió a la aplicación de la actividad.

Descripción: El tema de la historieta es el de un jovencito llamado Archie que es desordenado y en lugar de participar en la limpieza de la casa se sale con sus amigos. Cuando su padre se da cuenta del desorden se queja de la actitud de su hijo con su esposa argumentando que él nunca fue así. El señor decide hablarle a Archie por teléfono para pedirle que vuelva a casa de inmediato. La situación empeora cuando el señor se resbala con el bat de béisbol. Al llegar Archie a casa esta sucio y cuenta a sus padres lo que le sucedió. Se tropezó con la punta del rastrillo del césped y se golpeo un ojo; luego, se tropezó con la manguera y se cayó en el lodo.

Luego, Archie le dice a su padre que al parecer él olvido ponerlas a un lado. Ante las palabras de su hijo el señor ya no sabe que decirle a su hijo.





Fig. 2 Tomada de Ribeiro, Nelson and Victor Gorelick. "Archie's Pals and Gals Double Digest". Cartoon. Canada: Archie Comic Publications, 2003.

Comentario: Escogí esta historieta tomando en cuenta que era una situación con la que muy probablemente estaban familiarizados los participantes. Durante la actividad y al término de la misma estuvieron muy motivados compartiendo experiencias de lo que ellos han vivido en sus hogares en situaciones similares. A la historieta le dieron el desenlace que ellos han tenido tal como un castigo o un regaño. Para su realización consideraron el contenido de la unidad 4 titulada "A day in my life" en la cual los aprendientes hablan sobre lo que hacen habitualmente y con que frecuencia. En este caso, en el diálogo escribieron frases como "you never clean your room" (tu nunca aseas tu habitación), por ejemplo.

4. 3 Simón y el espía.

La siguiente actividad que se menciona resultó ser más sencilla para su comprensión e instrumentación con los grupos a los que se aplicó debido al nivel básico que presenta el lenguaje usado en el mismo. Esta historieta fue seleccionada no sólo por contener estructuras lingüísticas conocidas por los aprendientes sino por que su tema resultaría interesante para los participantes debido a la atracción que sienten por los temas del gusto hacia el sexo opuesto y al misterio, ya sea de carácter policíaco o de terror.

Esta actividad se utilizó para repasar el tema del presente simple visto en la unidad 4 titulada “A day in my life” con la finalidad de que los aprendientes vieran la conjugación de los verbos para las terceras personas del singular en un contexto diferente al proporcionado por el libro de texto. Además, esta actividad reforzó el tema y despejó dudas con respecto al uso del presente simple.

Objetivo: Estimular la imaginación y creatividad de los aprendientes de manera simultánea con el desarrollo del aprendizaje del idioma.

Material: Historieta con el final omitido.

Instrucciones: Organizar al grupo en pares o tríos. Dar a cada equipo un juego de copias con la historieta. Pedir al grupo que una vez leída la historieta le escriban el final que les parezca.

Tiempo: 40 minutos.



Simon Simple is at the station. He is going on a train. There are policemen at the station. There are policemen on the trains. They are all working very hard. "Why are the police here?" Simon asks a man. "Look," the man says. Simon looks at the man's newspaper. "Do you know this man?" he reads. "He's a spy! Find him! Stop him! Catch him!"



Simon looks at the people in the station. He can see students in jeans, and men in suits. He can see families and children. He cannot see any spies. Simon's train goes at 11.00, and it is 10.57 now. Simon runs to the train. There is an old woman with an umbrella near Simon. She is walking very fast. Simon does not see her. He does not see her bag.

2



The old woman's bag hits Simon's foot. Simon falls. His bag opens. His things fall to the ground. The old woman's bag is open, too. A letter falls out. Simon puts his things into his bag. The old woman's letter is with Simon's things. Simon does not see it. He puts the old woman's letter in his bag. He closes his bag, and runs to the train.

3



Simon sits down in the train. There is a beautiful girl beside him. "Hello," Simon says. "Hello," the girl says. The old woman is on the train, too. She is looking at Simon's bag. She wants her letter. There are policemen on the train. They cannot find the spy. The old woman sees the policemen. She turns and walks quickly down the train.

4



Simon likes the girl. She likes him. "There's a restaurant on the train," Simon says. "Do you want a cup of coffee?" "Yes, please," the girl says. "OK, wait here," Simon says.

Simon takes his bag and goes to the restaurant. The old woman is waiting for him. Simon does not see her. He does not see her foot.

5

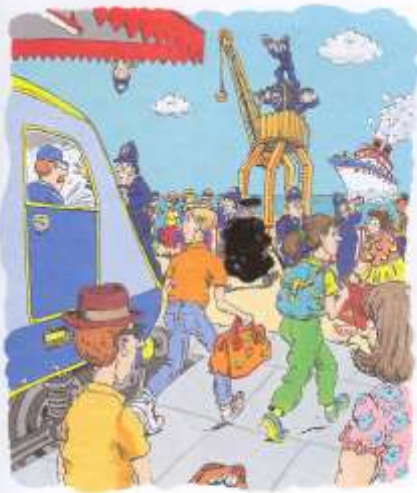


The train is going fast. Simon falls. The old woman falls, too. She sits down on the floor. "Oh, I'm sorry," Simon says. He helps the old woman.

Simon sees the old woman's shoes. He looks at her shoes, and he looks at her face. "They're not women's shoes," Simon thinks.

Simon buys the coffee, and goes back to the girl.

6



The train stops. Simon and the girl are going on a boat now. They walk from the train to the boat.

There are policemen here, too. "What do they want?" the girl asks. "There's a spy," Simon says. "A spy?" the girl says. "I can't see any spies." Simon looks too. He sees families and students. He sees the old woman. "No," Simon says. "I can't see any spies."

7



It is a beautiful day. The sun is shining and the water is blue. Simon and the girl sit near the water and wait.

The boat is coming. "What's your name?" Simon asks.

"Samantha," the girl says. "Oh," Simon says. "My name's Simon. Simon and Samantha. That's nice."

Simon and Samantha are talking. They do not see the old woman. They do not see her umbrella.

8



Fig. 3 Tomada del original por Laird, Elizabeth. Simon and the Spy. Spain: Longman, 1999.

Comentario adicional: Al final de éste y la actividad antes descrita, el docente puede solicitar a los participantes que no sólo escriban un final diferente para que lo compartan con el resto del grupo sino que también pueden agregar dibujos sobre el mismo. De acuerdo a mi experiencia personal, esta es un tipo de actividad que suele motivar a los aprendientes hacia el manejo del idioma a la vez que llegan a hacer más dinámica la clase.

4. 4 Fin del mundo.

En la siguiente actividad los aprendientes ponen en acción su capacidad analítica, argumentativa, de debate, discriminación, justificación, solución de problemas, elaboración de juicios y el compartir responsabilidades. En mi propia experiencia, esta actividad llegó a ser relevante para los participantes debido a que se

combinaron sus capacidades con sus experiencias y puntos de vista personales con respecto a la situación, lo cual enriqueció el aprendizaje del idioma. Esta actividad se implemento una vez visto el tema de las ocupaciones que se ve en la unidad 5 titulada “What a family!” del libro de texto.

Objetivo: Lograr una interrelación de diferentes puntos de vista, basados en los valores, por medio del idioma inglés.

Material: Tarjetas con los personajes representando una de las actividades laborales que interactúan en la actividad y una de una nave espacial. O bien, preparar una diapositiva que ilustre el “conflicto” para usarse en el aula inteligente o en el auditorio utilizando una computadora y proyector.

Instrucciones: El grupo es organizado en equipos de nueve integrantes cada uno. A cada integrante se le asigna uno de los siguientes personajes: un sacerdote, un juez, un policía, una secretaria, dos bailarines, un doctor, un estudiante, un agricultor, una maestra. Cada integrante deberá defender la importancia de su personaje durante la actividad. Posteriormente, el docente lee el siguiente mensaje al grupo:

“Una inmensa catástrofe ha asolado la tierra. Dentro de treinta minutos el globo terráqueo se verá destruido por completo. De la inmensa multitud de sus habitantes, tan sólo restan nueva personas. Una nave espacial que nada más cuenta con capacidad para cinco plazas, espera para transportar a los sobrevivientes a un lejano planeta, donde podrán iniciar una nueva civilización. La tarea del grupo consiste en determinar, dentro del tiempo señalado, quiénes ocuparán los únicos lugares disponibles y por qué”³².

³² Actividad tomada y modificada de Acevedo Ibañes, Alejandro. Aprender Jugando 1: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. México: Editorial Limusa, S. A de C. V, 2003. pags. 179 y 180

Versión en ingles, tal y como se manejó en clase real: There was a catastrophe on the earth. In thirty minutes the globe will be destroyed completely. Among all the inhabitants, only nine survived. A spaceship with the capacity to transport only five persons is waiting for the survivors to take them to a far away planet where they will start a new civilization. Your task is to determine who, among all the characters, is going to take that spaceship: a priest, a judge, a police officer, a secretary, a dancer, a doctor, a student, a farmer, and a teacher”.

Los equipos tienen 30 minutos para llegar a una conclusión y exponerla al resto del grupo. La actividad en sí no tiene respuestas correctas debido a que consiste básicamente en justificar una decisión después de haber pasado por un análisis de la situación.



Fig. 4 Diapositiva preparada para usarse en el aula inteligente.

Comentario adicional: Antes de aplicar esta actividad enfatice la importancia de respetar las diversas opiniones y puntos de vista. Los participantes se mostraron dispuestos a cooperar y llegar a una conclusión lo más objetiva posible.

4.5 Cruzando el río.

La siguiente actividad trata sobre decidir la manera en que el lancharo cruzará el río a cada uno de sus animales sin que se coman entre sí. Por lo regular esta actividad se acostumbra implementar de manera grupal, dejando que toda la clase opine sus puntos de vista en cuanto a la posible situación al problema. De acuerdo a mi experiencia, esta actividad es recomendable para grupos pequeños. En casos donde el grupo es numeroso, se recomienda formar equipos con un máximo de cinco integrantes para evitar desorden. Esta actividad se implemento como complemento de la unidad 3 titulada "Entertainment and more" del libro de texto para hablar de los gustos debido a que para dar una explicación de las conclusiones a las que van a llegar los participantes deben mencionar el porqué seguirían cierto orden, por ejemplo "the goat likes lettuce so the goat eats it"³³ Antes de aplicar la actividad vimos los conectores de resultado para que los participantes pudieran explicar sus conclusiones.

Objetivo: Encontrar la manera de cruzar el río una cabra, un lobo y una lechuga en una lancha que solo tiene la capacidad para dos personas.

Material: Diapositiva o lámina que represente la situación y sus personajes.

Instrucciones: El docente explica al grupo que deben decidir el orden en que deben atravesar el río la lechuga, el lobo y la cabra junto con el lancharo en la pequeña

³³ Traducción: a la cabra le gusta la lechuga así que se la come.

lancha. Además, explicar que la lancha solo tiene la capacidad para cruzar a dos personas, por lo tanto el lanchero deberá dar varias vueltas. El asunto es determinar en que orden, o cómo hará para evitar que se coman entre sí ya que el lobo se puede comer a la cabra y, a su vez, la cabra comerse a la lechuga.

Tiempo: 30 minutos.

¿A quién cruzaré primero?



Fig. 5 Diapositiva preparada para usarse en el aula inteligente.

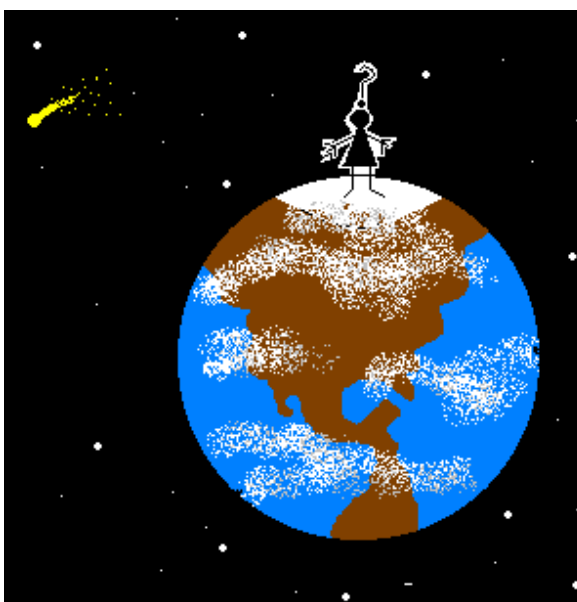
Comentario adicional: Para la aplicación de esta actividad utilicé la sala inteligente para que los participantes explicaran sus conclusiones trazando líneas. Sin embargo, cuando no es posible usar esta área, las láminas se pueden cubrir con papel contact para que de igual manera sea posible dibujar las líneas usando un marcador especial.

4.6 Me gustaría conocerte.

Esta actividad consiste en asignar una situación determinada a los alumnos y pedirles que con base en ésta desarrollen un diálogo. De acuerdo a mi experiencia los aprendientes se sienten en el ánimo de realizar esta actividad más allá del aula y hay ocasiones en que recrean la situación en locaciones reales o creadas por ellos mismos. Por ejemplo, esta actividad se les asignó al grupo para que la realizaran en equipos. Por cuestiones escolares a un equipo no le fue posible presentar su diálogo en la clase la fecha asignada y preocupados por la situación, por determinación propia, decidieron video grabarse para mostrar posteriormente su conversación al grupo.

Objetivo: Conocer a personas por primera vez por medio de una conversación casual utilizando preguntas.

Material: Tarjetas en donde se indique la situación en la que se basará la conversación. Se pueden dar detalles de la información que deberá intercambiarse o dejarla a consideración de los participantes. Por ejemplo:



Introducing yourself.

You are a new student at school. You do not know your classmates. Introduce yourself telling your age, your address, and telephone number. Describe yourself telling your likes and dislikes to your classmates. Tell your classmates about your family, how many brothers and sisters you have.

Instrucciones: Primeramente, se explica a los participantes en qué consiste la actividad en la que trabajarán. Posteriormente, se organiza al grupo en pequeños grupos, no más de cinco integrantes. Sin embargo, depende del tipo de situación que se cree se puede incrementar el número. Después del tiempo asignado se pide a cada equipo que presente ante el grupo el diálogo que elaboraron.

Tiempo: 25 minutos para crear la conversación.

Comentario adicional: Si el docente lo desea puede asignar la actividad de tarea para dar tiempo a que los participantes se preparen y consigan el material para recrear la escena en donde se llevara a cabo la conversación. Esta actividad se implementó como repaso de las unidades 1 y 2: “get ready!” y “let me get to know you”, respectivamente. Además, se les explicó el vocabulario básico de la familia como padre, madre, hermana, y hermano para que pudieron ampliar la información sobre ellos a sus compañeros.

4.7 ¿Qué dicen?

Esta actividad consiste en usar una historieta cómica y pedir a los participantes que elaboren el diálogo con base en lo que cada segmento esta ilustrando. De acuerdo a mi experiencia como docente, esta actividad incrementó el nivel de motivación e interés hacia la práctica del idioma debido a la manera diferente y novedosa de elaborar un diálogo de carácter cómico basado en una situación que ellos a menudo experimentan en su vida familiar. También, ayudó para que incrementaran el conocimiento de vocabulario debido a que tuvieron la oportunidad de expresar cosas nuevas en el idioma inglés. Esta actividad se implemento para ver el vocabulario referente a las partes de la casa así como la estructura “there is/ are” (hay) que forman parte del contenido de la unidad 6 del libro de texto titulada “Around my city”;

sin embargo, los participantes usaron el contenido visto en unidades anteriores tales como el presente simple.

Material: Historieta cómica con el diálogo y final omitidos.

Instrucciones: El docente le explica al grupo que van a realizar una actividad en equipos. Después, le indica al grupo que cada equipo recibirá una historieta cómica y que la tarea consiste en elaborar el diálogo entre los personajes de acuerdo a los eventos representados en cada cuadro. El grupo es organizado en equipos de no más de tres integrantes. Luego, se reparte la tira cómica a cada equipo. Posteriormente, cada equipo representa ante el grupo el diálogo que elaboró junto con el final que le dieron a la historieta.

Tiempo: 50 minutos.





Fig. 7 imágenes tomadas de Ponce, Torres Teresa. "Archie". Cartoon. México: Editorial Vid, 2004.

Comentario adicional: Como parte de esta actividad se hacen comentarios con el grupo sobre el este tipo de experiencias que han tenido y la forma en que la han

resultado. Por ejemplo, algunos de ellos mencionan que hay ocasiones en que sus permisos están condicionados a cumplir con algunas labores domésticas del hogar. Este tipo de comentarios sirven como “ancla” con la cual afianzar el nuevo conocimiento del idioma.

4.8 Adivina que carta tengo.

La actividad que a continuación se describe se recomienda para usarse como una de las primeras actividades debido a que no requiere un manejo “amplio” del idioma, básicamente se puede limitar a preguntas con respuestas cortas tales como un “sí” o “no”. Por lo regular, aunque esta actividad no requiere un gran esfuerzo para realizarse, ayuda a que los participantes se sientan seguros porque se dan cuenta que logran el objetivo de la tarea. A su vez, este logro los motiva a seguir participando de manera activa en las otras actividades que realizarán en el curso de la instrucción. Esta actividad se utilizó para practicar la estructura “there is/are” (hay) de una manera sencilla y que sólo requiere de respuestas breves para su realización. Además, se implementó antes que la actividad antes descrita con la finalidad de alcanzar una mejor comprensión del tema y del vocabulario.

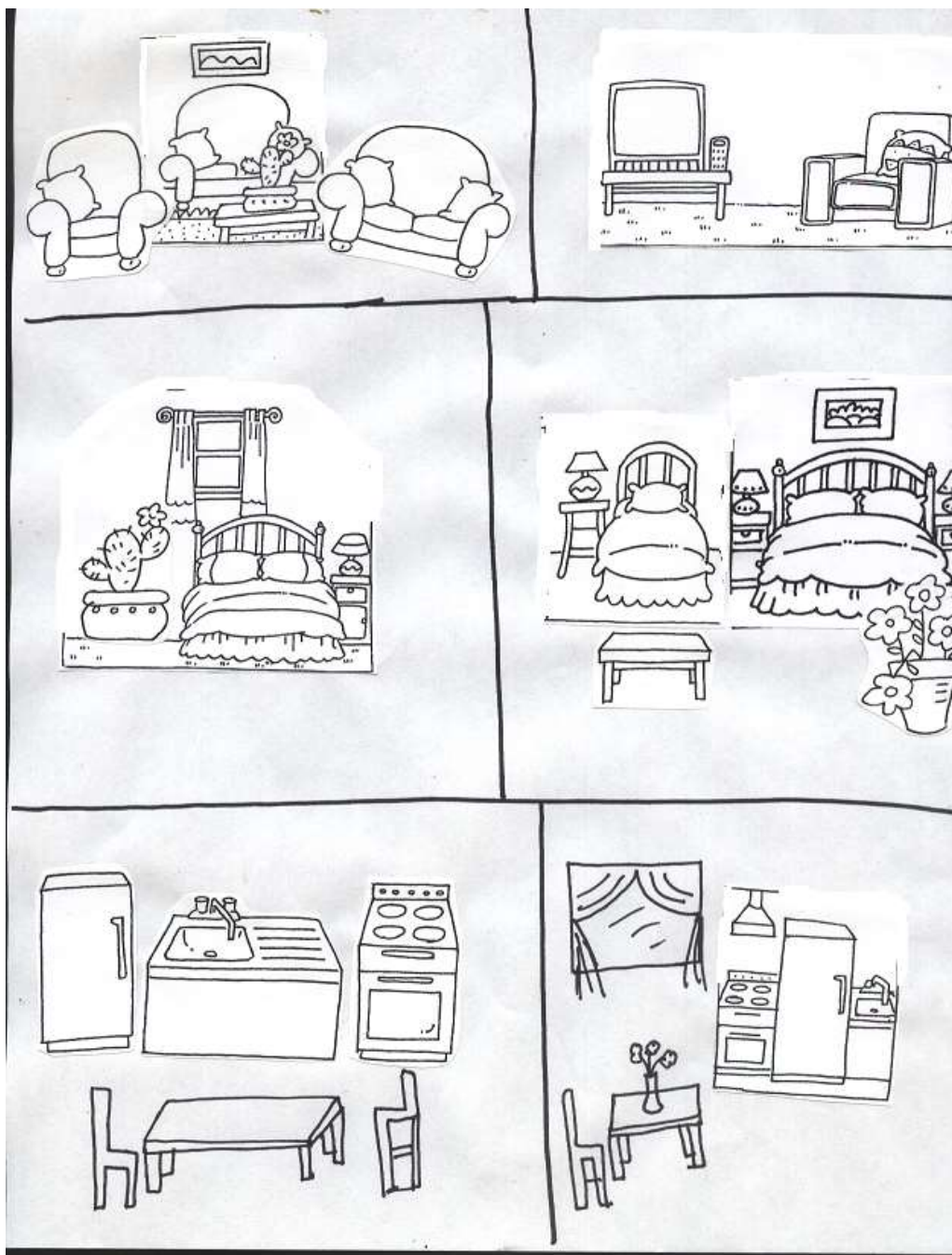
Objetivo: Identificar por medio de preguntas cuál de todas las imágenes contenidas en la tarjeta es la que el compañero tiene.

Material: Par de tarjetas. Una tarjeta con seis imágenes diferentes y una tarjeta con una de las seis imágenes contenidas en la otra tarjeta.

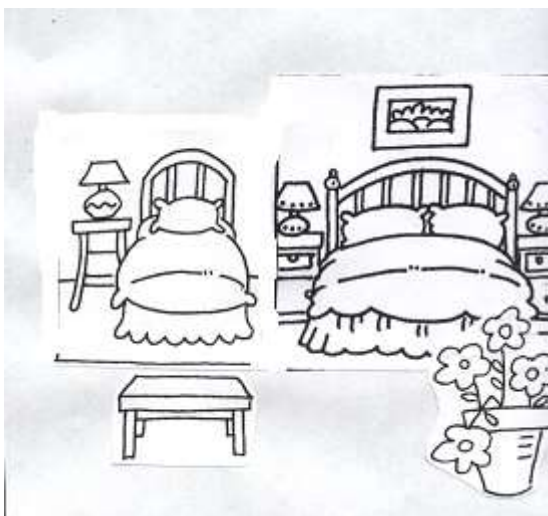
Instrucciones: El docente explica al grupo en que consiste la actividad que van a desarrollar. El grupo trabajará en pares. Un participante recibe la tarjeta con las seis imágenes diferentes y otro recibe una tarjeta pequeña que contiene solo una imagen de las seis que su compañero tiene. La tarea consiste en que el participante con la

tarjeta de las seis imágenes descubrirá, por medio de preguntas, cuál de las imágenes que él tiene en su tarjeta es la que su compañero recibió. Después, el grupo es organizado en pares y reciben el par de tarjetas correspondiente.

Tiempo: 20 minutos.



Tarjeta para el participante A. Imágenes tomadas y modificadas de Kniveton Julie and Myriam Monterrubio. Jigsaw 1: activity book. Colombia: Macmillan Publishers Limited, 2000.



Tarjeta para el participante B.

Comentario adicional: Si el docente desea hacer más emocionante la actividad puede preparar unos premios para el/los equipo(s) ganadores. Por lo regular, el saber que habrá una recompensa estimula a los participantes a involucrarse más y a hacer mejor su trabajo.

4. 9 Diferencias en el salón de clase.

Esta es una variante de la actividad anterior la cual es común ver en revistas de pasatiempos. Estas actividades a menudo pueden ser modificadas para usarse en una clase de idiomas de acuerdo a las expectativas de lo que pueden brindar a la instrucción. A diferencia de la actividad antes descrita, la presente necesita un manejo un poco más completo del idioma que no se limita a preguntas con respuestas breves sino a describir un lugar por medio de oraciones cortas pero completas. Esta actividad se puede aplicar como repaso de la unidad 1 del libro de

texto titulada “Get ready” en la cual se ve el vocabulario de los objetos que es común encontrar en un salón de clases. El hecho de aplicar una actividad en la cual los participantes se expresaron en el idioma al comienzo del curso brindó un sentido práctico a la materia.

Objetivo: Identificar las diferencias que hay entre dos imágenes del mismo lugar.

Material: Dos imágenes del mismo lugar pero con algunas diferencias.

Instrucciones: Dar instrucciones al grupo de lo que harán en la actividad que realizarán. Luego, organizar al grupo en pares y repartir las imágenes.

Tiempo: 20 minutos.

Comentario adicional: Lo que ayuda a efectuar esta actividad es que para su aplicación el grupo ya aprendió el vocabulario necesario lo cual les motiva porque no ven en el desconocimiento del significado de las palabras un obstáculo, sino que el conocerlo los motiva a enfocarse más a la tarea que en su descubrimiento.



Fig. 9 Salón de clases de Matthew.



Fig. 10 Salón de clases de Brin.

4. 10 Nuestra sala nuestro lugar preferido.

Esta actividad, al igual que la anterior, consiste en describir dos imágenes del mismo lugar pero que tienen algunas diferencias. La tarea consiste en descubrir cuáles son las similitudes y cuáles las diferencias que hay entre ellas. En esta ocasión el lugar a describir es la sala del hogar debido a que en ella pasamos muchas de las veces gran parte del tiempo que estamos en casa. Esta actividad se implementó al terminar la unidad 6 titulada “Around my city” para repasar el contenido de la misma en un contexto diferente.

Objetivo: Identificar las diferencias que hay entre dos imágenes del mismo lugar.

Material: Dos imágenes del mismo lugar, en este caso la sala, pero con algunas diferencias.

Instrucciones: Organizar al grupo en pares. Indicar al grupo que la tarea consiste en encontrar las diferencias que hay entre las dos imágenes que tienen. Dar las tarjetas correspondientes a cada par.

Tiempo: 20 minutos.



Fig. 11 Sala de la casa de Tiffany.



Fig. 12 Sala de la casa de Casseday.

Comentario adicional: Al igual que en la actividad anterior, los participantes se motivan a describir no sólo la imagen que tienen en sus manos sino la sala de su propia casa, o mejor aún, se interesan en describir su lugar favorito, para lo cual elaboran una lámina con ilustraciones de lo que hay en él para mostrarlo al grupo.

4.11 ¿Qué tenemos en común?

En esta actividad los participantes tienen la oportunidad de hablar sobre un personaje ficticio; sin embargo, al final de la misma se les puede pedir a los integrantes de cada equipo que hablen de ellos mismos con sus compañeros de tal modo que se conozcan un poco más. Por lo regular, esta actividad se puede aplicar al inicio del semestre, ya que es cuando no se conocen entre sí y sirve para romper un poco el hielo. De aplicarse al inicio del semestre, el docente tendría que contar con la flexibilidad de moverse en el orden del programa, debido a que este contenido se ve en la unidad 8 del libro de texto titulada “Looking good” de manera completa aunque en la segunda se ve un poco del intercambio de información personal. En caso que no sea posible aplicarla al principio de semestre, se puede aplicar en el momento que se considere adecuado con la variante de que cada integrante del equipo hable de uno de sus compañeros puesto que ya habrán tenido la oportunidad de conocerse a los largo del curso.

Objetivo: Describir las coincidencias que hay entre personajes por medio de la descripción de gustos, personalidad y apariencia.

Material: Tarjetas con personajes que muestren una breve descripción de su carácter y gustos.

Instrucciones: Dar instrucciones de la actividad que realizará el grupo. Después, organizar al grupo en equipos de tres o cuatro. Dar a cada grupo una tarjeta para

cada integrante. Los participantes deben presentar al personaje con los demás integrantes del equipo. Al final, cada equipo deberá mencionar quienes de los personajes tienen cosas en común.



Secretary
Friendly
Loves cartoons
Good person



Student
Likes soap operas
Serious
Hard-working



Teacher
Likes music
Nice
funny



Student
Serious
Intelligent
participative



Student
Intelligent
Friendly
nice



Talkative
Reliable
Generous
kind



Shy
Confident
Serious
intelligent



Nice
Reliable
Cooperative
generous

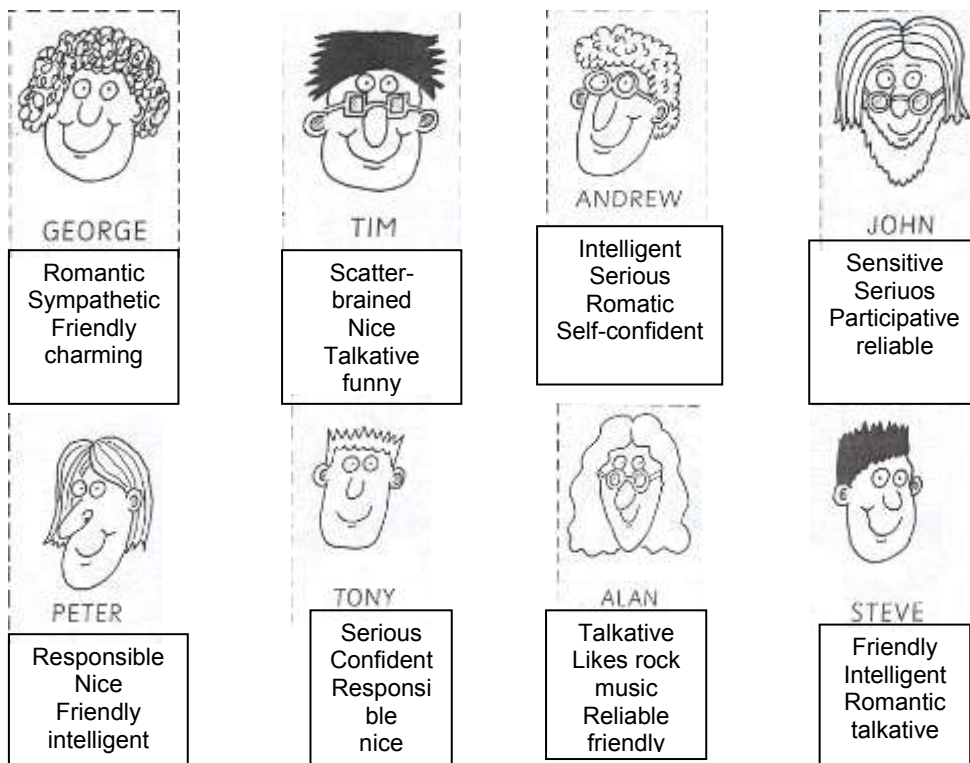


Fig. 13 Imágenes tomadas de Toth, Maria. Children's Games. Great Britain: Macmillan, 1995.

4.12 El orden correcto.

La siguiente actividad consiste en relatar un cuento después de haberlo organizado. En mi experiencia, esta actividad sirve para que los aprendientes combinen su creatividad con el conocimiento del idioma, además, ha servido para que incrementen su vocabulario debido a que buscan maneras de expresarse que no siempre se cubren durante la instrucción. Esta actividad fue implementada básicamente como repaso general del contenido visto en la unidad 4 titulada "A day in my life" con la intención de dar más práctica al tema del presente simple que es uno de los tiempos que suelen ser difíciles de asimilar para algunos, y en algunos casos, de los participantes.

Objetivo: Describir la secuencia de eventos de acuerdo a las imágenes.

Material: Un cuento o historieta seccionada.

Instrucciones: Mezclar los fragmentos del cuento (o historieta). Se explica al grupo que la actividad consiste en poner en orden el cuento para ser relatado al final de la actividad al resto del grupo. Cada equipo debe escribir el cuento en una libreta a fin de preparar la narración que usarán posteriormente. Después, el grupo es organizado en equipos de no más de tres integrantes. Además se reparte a cada uno un conjunto de imágenes del cuento para que lo organicen. Al terminar el tiempo asignado para organizar y escribir los eventos, cada equipo comparte con el resto del grupo su trabajo.



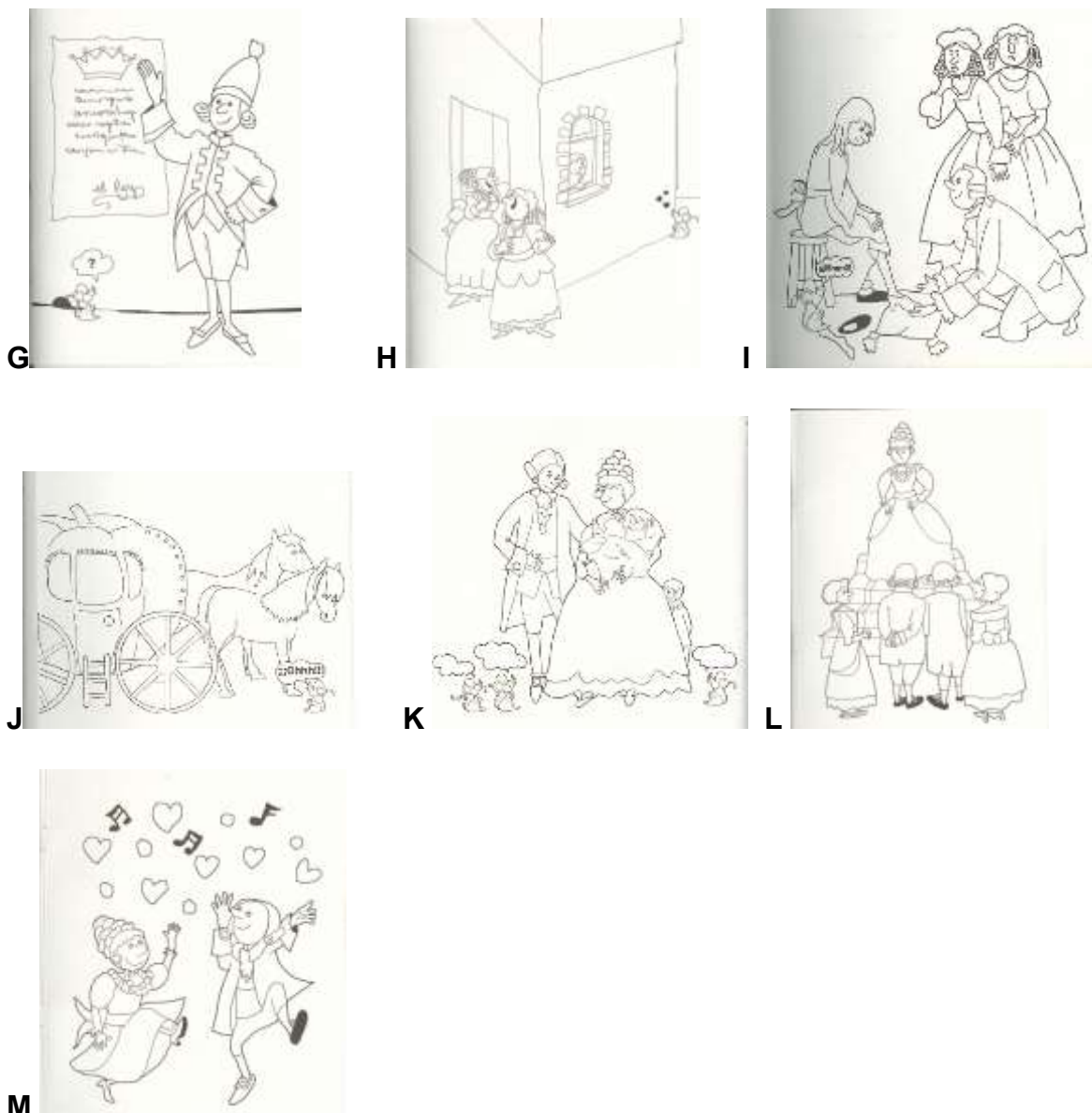


Fig. 14 Imágenes tomadas de La cenicienta. España: Ibérica Graphic, 2004.

Comentario adicional: En mi calidad de docente, no siempre he aplicado esta actividad a todos los grupos debido a las características de éstos. Es decir, hay grupos en donde la mayoría tiende a ser desordenados o hiperactivos y encuentran en este tipo de actividades el medio para desbordar su temperamento. En estos casos, se ha cambiado esta actividad por otra que implique una mayor movilidad y en

la que se pueda sacar provecho de su carácter, tal como la actuación de diálogos, por ejemplo.

4.13 ¿Dónde está?

Esta actividad se sugiere para verificar que el contenido de la unidad 6 del libro de texto titulada "Around my city" que trata sobre los diversos lugares que se pueden encontrar en la ciudad y su ubicación haya sido debidamente comprendido con la finalidad de clarificar dudas. Lo anterior a razón de algunas muestras de confusión que se presentan al ver este contenido. Sin embargo, si el docente considera que no es necesario lo puede omitir y usar uno que requiera mayor soltura en el uso del idioma.

Objetivo: Localizar la ubicación de ciertos lugares por medio del intercambio de información.

Material: Un mapa de un lugar ficticio pero con la ausencia de ciertos lugares. Un mapa del mismo lugar ficticio pero con la ubicación de todos los lugares.

Instrucciones: Esta actividad se puede llevar a cabo de dos maneras. En la primera se indica al grupo que la actividad consiste en proporcionar la información que se posee de los lugares ausentes y presentes por medio de una descripción verbal del mapa completo por parte del participante que lo tiene. En la segunda, el participante que tiene el mapa incompleto le pregunta a su compañero que tiene el mapa completo la ubicación exacta de los lugares que le faltan en su mapa para poder completarlo. Después, se organiza al grupo en pares y se entrega a cada uno el mapa correspondiente.

Tiempo: 30 min.

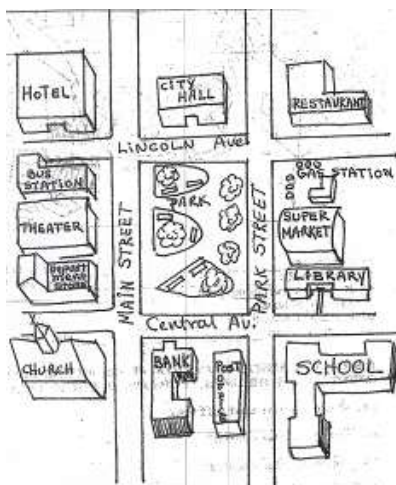


Fig. 15 Santadilla City A.

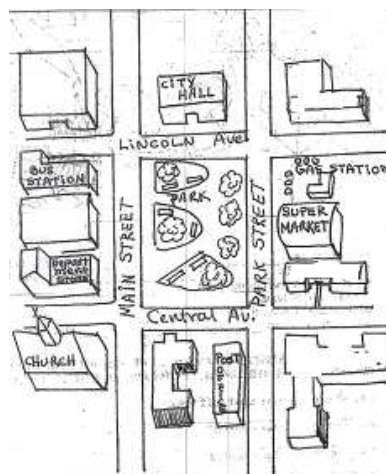


Fig. 16 Santadilla City B.

4.14 Mi ciudad.

Esta actividad, al igual que la antes descrita, sirve también como complemento al contenido de la unidad 6 titulada “Around my city”. En la presente actividad los integrantes ponen en práctica su creatividad no sólo lingüística sino manual. Por lo regular este tipo de actividades se aplica en clases para niños de primaria; sin embargo, los adolescentes se han mostrado dispuestos a trabajar siempre y cuando se sientan ocupados en actividades que requieran movilidad e interacción con sus compañeros. Se recomienda que la maqueta se encargue de tarea a cada grupo para que el tiempo en clase no se vea afectado.

Objetivo: Pedir y dar información sobre la ubicación de lugares.

Material: Cajas de cartón pequeñas, papel de cascarón de huevo, pegamento, pinturas vinci, pincelines de colores. Un mapa de una parte de cierta ciudad ficticia o real.

Instrucciones: Explicar al grupo que la actividad consiste en crear una maqueta y, en base a ésta, elaborar un diálogo en donde pregunten la ubicación de ciertos lugares. Luego, organizar al grupo en equipos y pedirles el material para que creen la

maqueta del mapa de la ciudad que recibirán. Una vez que estén hechas las maquetas, cada equipo pasará al frente a presentar su trabajo al grupo, la maqueta sirve para verificar que la información que están proporcionando los equipos sea correcta.

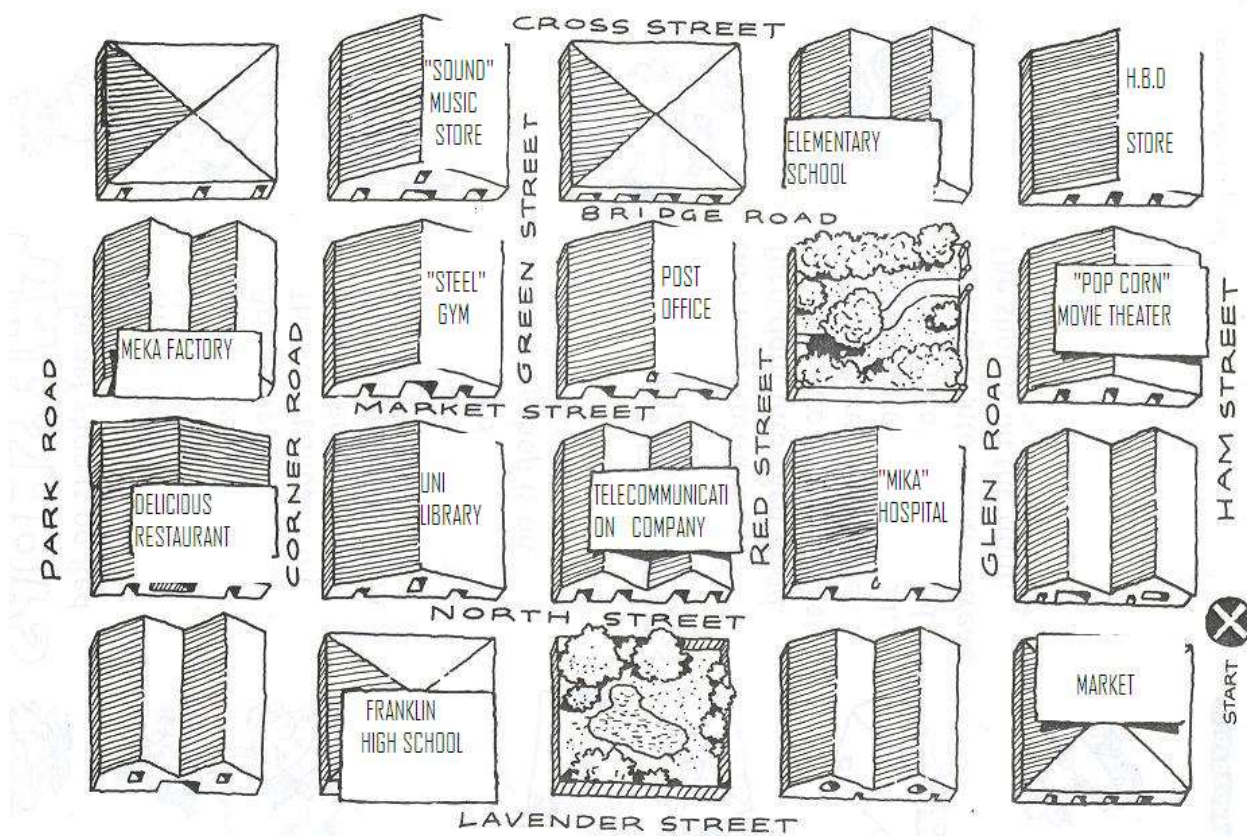


Fig. 17 modificada de Toth, Maria. Children's Games. Great Britain: Macmillan, 1995.

Las actividades descritas en este capítulo son solo una muestra de las que he aplicado y que se pueden implementar como apoyo a la asignatura de inglés 1. Por cuestiones de espacio y tiempo no es posible mencionar otras que existen y que he implementado con mi grupo actual.

RECOMENDACIONES

A continuación se hacen unas recomendaciones que pueden servir para implementar las actividades propuestas en la presente investigación.

1. Permitir que la tecnología y los medios electrónicos sean un apoyo para el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, el uso de las cámaras de video es como una ventana al mundo exterior que permite a los aprendientes desenvolverse y/o familiarizarse con cierta libertad en un entorno real durante el desarrollo de un diálogo o una conversación. Se les puede dar la opción de audio o video grabar una conversación en cierta situación real y presentar la grabación al grupo posteriormente.
2. Dejar que los aprendientes colaboren en la elaboración de actividades complementarias al impulsar y permitir el uso de su propia creatividad. Por ejemplo, que presenten una dinámica que pueda ser utilizada para reforzar el aprendizaje de un tema en particular elegido por ellos mismos.
3. Motivar a los aprendientes a reforzar sus conocimientos por medio del auto-aprendizaje y la práctica de las diferentes habilidades en los Centros de Auto-Aprendizaje de Idiomas (CAADI).
4. Impulsar en los aprendientes a realizar una investigación independiente acerca de los temas que se ven en clase para que obtengan un conocimiento más amplio del establecido en el programa de estudios de la asignatura.
5. Tomar en consideración la opinión de los aprendientes con respecto al uso de las actividades desarrolladas durante la instrucción (evaluación formativa) con la finalidad de hacer cambios o modificaciones que conduzcan al aprendizaje.

6. Hacer una revisión constante sobre las nuevas técnicas de enseñanza que surjan y que estén vinculadas con las actuales demandas educativas.

Las recomendaciones antes mencionadas no son la únicas que pueden surgir a partir de lo propuesto en la presente investigación sino que pueden surgir varias más; sin embargo, es responsabilidad de los docentes el hacer un análisis basado en sus propias experiencias y situaciones laborales con la finalidad de encontrar sus propios medios de lograr sus objetivos docentes. Las recomendaciones propuestas en este trabajo quizás podrían ser modificadas, cambiadas o pasadas por alto de acuerdo a la realidad en que se desempeña cada docente. Lo importante es no desalentarse en la búsqueda de alcanzar una mejora continua que conlleva a su crecimiento profesional.

CONCLUSIONES GENERALES

El dinamismo del proceso enseñanza-aprendizaje motiva a los docentes a actualizarse en las innovaciones didácticas que los tengan y los mantenga a la vanguardia en la educación con la firme convicción de que alcanzaremos las metas que a nivel individual e institucional nos tracemos para hacer frente a los cambios que nuestra sociedad nos conduzca. El uso de los recursos que están disponibles y el apoyo que la institución nos brinda a través de cursos de capacitación e invitaciones a seminarios de actualización se puede traducir en una mejora continua de nuestra función docente si se aprovechan de una manera favorable.

Se requiere que como docentes hagamos uso de técnicas de enseñanza que fomenten una educación que trascienda de una educación formal de conocimientos a una de carácter integral a través de la cual los aprendientes desarrollen actitudes que los hagan ser agentes generadores de conocimientos, es decir, que desarrollen el uso de sus capacidades intelectuales a través de lo que se entiende, en el entrono educativo, como “aprender a aprender”. Es deseable que el papel que estuvo relegado por mucho tiempo sólo al docente de saberlo todo, es decir, de tener una respuesta para todas las preguntas y que lo distinguía del alumno años atrás, pase a ser una responsabilidad compartida entre docentes y alumnos. Ahora se trata de que el alumno pueda ser capaz de aprender por sí mismo al mismo tiempo que se responsabiliza de su propio aprendizaje.

Para que el proceso enseñanza-aprendizaje pueda funcionar de forma satisfactoria es necesario que se tomen en cuenta todas las partes que lo conforman. Al tomar en cuenta que éste es un complejo sistema de diversos factores que interactúan entre sí, se concluye que la presente investigación no puede

considerarse conclusiva puesto que abarca sólo ciertos aspectos como lo son las técnicas de enseñanza y las actividades que pueden utilizarse dentro en la instrucción. Es pertinente tomar en consideración los demás componentes tales como el análisis de necesidades particulares de los alumnos a nivel grupal e institucional y con base en éste seleccionar las herramientas apropiadas para satisfacerlos. Así también conviene tomar en consideración el tipo de evaluación con que se medirá el nivel de conocimientos adquiridos durante el curso, ya que la instrucción debe encaminarse al aprendizaje de aquellos conocimientos que se consideran importantes en el programa y que se conforman y describen los objetivos generales y específicos. Hay otros factores que conviene tomar en cuenta para su estudio tales como los estilos de aprendizaje de los alumnos así como los estilos de enseñanza que cada docente posee. Si como docentes no tomamos en cuenta su existencia y sus diferencias podríamos estar beneficiando sólo a ciertos alumnos que aprendan de una manera que nuestra forma de enseñar favorezca. Otro factor que conviene considerar es la motivación que se puede tener para el aprendizaje del idioma inglés puesto que éste influirá en el nivel de entusiasmo e interés que se ponga en el aprendizaje, ya que las barreras emocionales, tales como el rechazo hacia el grupo de hablantes de la lengua, podrían inhibir el aprendizaje. Además, el conocer técnicas con las que se puede motivar a los alumnos puede servir como herramienta para poder llevar a cabo una instrucción favorable.

Finalmente, se concluye que la función docente implica un arduo trabajo antes de estar frente al grupo. Requiere una actualización constante en cuanto a métodos, técnicas, estrategias, y recursos para la enseñanza debido a la naturaleza cambiante que impone sobre ella la sociedad en donde se lleva a cabo la instrucción. Como

docentes debemos estar conscientes que aquello que hoy funciona el día de mañana podría ser obsoleto. Un ejemplo de esto puede ser el curso del programa “Flash” que se nos impartirá a los docentes de la institución que trata sobre la diseño de animaciones con sonido por medio de la computadora. Este curso tiene como finalidad hacer las clases más llamativas, interesantes y significativas por medio de material interactivo. Esto también nos hace ver el adelanto en cuanto al tipo y calidad de instrucción que se espera de los docentes con la intención de adecuarnos al entorno de una sociedad cada vez más tecnológica e innovadora.

Estos cambios también requieren de la voluntad de cambiar nuestra forma de instrucción para que se acomode no sólo a los cambios exteriores sino al tipo de grupo de alumnos que tengamos, lo cual necesita de una madurez y profesionalismo por parte del docente para aceptar con humildad las recomendaciones que se nos hacen con la finalidad de crecer a nivel profesional y que nos permitan ofrecer una enseñanza de calidad que satisfaga las necesidades de los alumnos. Por lo anterior, el investigador no puede dar por concluida esta investigación, más bien, esta investigación ha pasado a ser parte de su estilo de vida puesto que la tarea es permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Ibañes, Alejandro. Aprender Jugando 1: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. México: Editorial Limusa, S. A de C. V, 2003. 179 y 180
- Altshuler, José. A Propósito de Galileo. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 97-119.
- Brown, James Dean. The Elements of Language Curriculum; a systematic approach to program development. U. S. A: Newbury House, 2002.1-28
- Castillo Arredondo, Santiago y Luis Polanco González. Enseña a Estudiar... Enseña a Aprender: Didáctica del Estudio. España: Pearson Prentice Hall, 2005.
- Celce-Murcia Marianne and Sharon Hilles. Techniques and Resources in Teaching Grammar U.S.A: Oxford University Press, 1988.
- Da Silva Gómez C. Helena María y Aline Signoret Dorcasberro. Temas Sobre la Adquisición de una Segunda Lengua. México: Editorial Trillas, 2005. 2da. Edición.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw-Hill, 2002. 2ed. 138-225.
- Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Malaysia: Longman, 2003. 3a.Ed. 51-54.
- Hernández Sampieri Roberto, Carlos Fernandez Collado y Pilar Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill, 2003. 3ra.ed. 2 -25; 113-137;458.
- Hutchinson Tom and Alan Waters. English for specific purposes. Great Britain; Cambridge University Press, 1987. 6-18.

- Johnson David W., Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Argentina: Editorial Paidós, 1999. 13-20.
- Kniveton Julie and Myriam Monterrubio. Jigsaw 1: activity book. Colombia: Macmillan Publishers Limited, 2000.
- La cenicienta. España: Ibérica Graphic, 2004.
- Laird, Elizabeth. Simon and the Spy. Spain: Longman, 1999.
- Littlewood, William. Communicative Language Teaching. Great Britain: Cambridge University Press, 1981. 1-63.
- Nunan, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. U. S. A: Cambridge University Press, 2000. 5-95.
- Nunan, David. The Learner Centered Curriculum. U. S. A: unknown, 1988. 20-34.
- Ponce, Torres Teresa. "Archie". Cartoon. México: Editorial Vid, 2004. 14-18
- Quesada, Castillo Rocío. Cómo Planear la Enseñanza Estratégica. México: Limusa, 2001. 130
- Ribeiro, Nelson and Victor Gorelick. "Archie's Pals and Gals Double Digest". Cartoon. Canada: Archie Comic Publications, 2003.
- Richards, Jack C. and Theodore Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. U. S. A: Cambridge University Press, 2002. 64-83.
- Richards, Jack C. Enfoques y métodos en la enseñanza de los idiomas. U. S. A: Cambridge University Press, 1998. 21-36.
- Silberman, Mel. Aprendizaje Activo: 101 Estrategias para Enseñar Cualquier Tema. Argentina: Editorial Troquel, 1998. 15-22.
- Ur Penny. Grammar Practice Activities. The United Kingdom: Cambridge University Press, 2002. 20-37.

Toth, Maria. Children's Games. Great Britain: Macmillan, 1995. 88,94-95

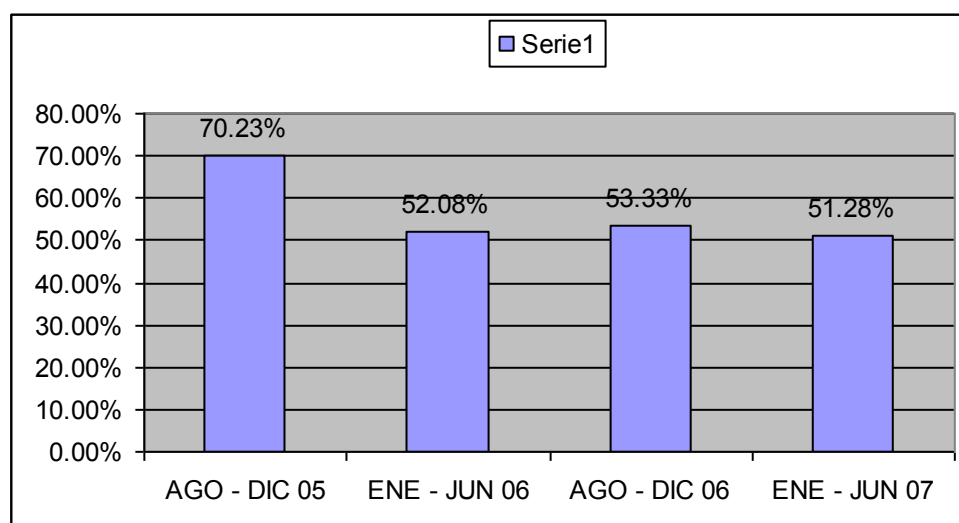
Vez, Jose Manuel. Formación en Didáctica de la Lengua Extranjera. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

Watcyn-Jones, Peter. Vocabulary Games and Activities for Teachers. England: Penguin English, 1993. 97

Anexo 1

A continuación se muestra la tabla de porcentajes de aprobación en la primera oportunidad en la materia de inglés 1 del sistema semestral. La información contenida abarca del semestre Agosto-Diciembre del 2005 al Enero-Junio del 2007 en la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas Unidad Poniente.

	AGO - DIC 05	ENE - JUN 06	AGO - DIC 06	ENE - JUN 07
inglés 1	70.23%	52.08%	53.33%	51.28%



Anexo 2

A continuación se añaden las preguntas realizadas por el investigador durante la entrevista.

Cuestionario para la Entrevista

1. ¿Cuál es tu opinión sobre las actividades que se llevaron a cabo durante el curso?
2. ¿Las actividades que se realizaron te sirvieron para practicar el idioma inglés?
3. ¿Las actividades que se practicaron en clase te sirvieron para mejorar o incrementar tu conocimiento del idioma?
4. En tu opinión, ¿las actividades hicieron más dinámica e interesante la clase?
5. ¿Qué opinas sobre la organización del grupo para realizar las actividades?
6. ¿Te sentiste motivado a participar en las actividades?
7. ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar el uso de las actividades?