



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**EXPERIENCIA DOCENTE EN LA IMPLEMENTACIÓN DE INGLÉS V Y VI,
DURANTE EL PERIODO ESCOLAR 2012-2013, EN LA ESCUELA NACIONAL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS

MODERNAS - LETRAS INGLESAS

PRESENTA

VELIA IVONNE POZOS MORENO

ASESORA: DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción	1
Capítulo I Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades	3
A. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo	4
B. Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades	5
C. Fundamentos teóricos del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades	6
a. Constructivismo	6
b. Aprendizaje significativo	7
D. Ubicación, intención y enfoque de las asignaturas Inglés V y VI en el CCH a partir del ciclo escolar 2012-1	7
E. Perfil del alumno del CCH	8
a. Proporción por edad y género	9
b. Antecedentes familiares	9
c. Examen Médico Automatizado 2011	9
d. Consulta de acervos	10
e. Características académicas previas al ingreso	10
F. Perfil del profesor de Idiomas en el CCH	11
G. Descripción del texto empleado en la implementación de Inglés V y VI	12
Capítulo II Programa Piloto de Inglés V y VI	16
A. Antecedentes	16
B. Fundamentos teóricos de las asignaturas de Inglés V y VI	17
a. Constructivismo	17
i. Piaget	17
ii. Vigotsky	18
iii. Ausubel	26
b. Enfoque comunicativo	34
i. H. G. Widdowson	34
C. Aprendizaje Basado en Proyectos	37
i. Jerome S. Bruner	37
ii. John Dewey	38

Valoración Crítica de la Actividad Profesional y Conclusiones	44
Bibliografía	48
Mesografía	50
Anexos	54

Agradecimientos

A mi asesora Dra. Ma. Lourdes Domínguez Gálvez por su paciencia, tiempo, enseñanzas y apoyo.

A mi revisora Mtra. Claudia Marín Ramírez y sinodales Lic. Patricia Domínguez Meneses, Mtra. Claudia G. García Llampallas, Lic. Ingrid Ramírez David por sus consejos y comentarios que enriquecieron este trabajo.

A mis ex alumnos de los grupos 513 y 524 por aventurarse en este proyecto.

A la Dirección y Secretaría Académica del CCH plantel Vallejo.

Al Departamento de Personal del CCH plantel Vallejo.

A la UNAM por permitirme formar parte de tan maravillosa Casa de Estudios y por todas las experiencias y dichas que me ha otorgado.

Agradecimientos

A mi mamá por su amor, apoyo, consejos y por su ayuda para levantarme y seguir adelante.

A mi hermano por ser el mejor hermano del mundo.

A mis lindas sobrinas Puppy y Cookie por su cariño.

A mi familia por su apoyo y la ayuda brindada. En especial a Lili, Daniel, Mary, Michelle, Pedro y Mauricio.

A Luis, Lulú y Cynthia por su amistad y consejos.

A mis hermosas hijas Motaba, Mowgli y Perla por su amor y sonrisas.

Para Motaba

Introducción

A partir del año 2009 la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)¹, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha experimentado grandes cambios con relación a la enseñanza de lenguas. Tal es el caso del programa piloto *Primeros Acercamientos al Programa de Inglés V y VI (PAPIS V y VI)*, el cual propone impartir la asignatura de Inglés en quinto y sexto semestres; para así ampliar el estudio de la misma a los tres años del bachillerato. Dicho programa busca cubrir las necesidades académicas de los estudiantes, tales como consultar fuentes de información en la lengua meta, tener acceso a becas y programas en el extranjero, desarrollar las cuatro habilidades de la lengua con el fin de integrarse exitosamente al mundo laboral, entre otras.²

Durante el ciclo escolar 2012-2013 tuve a mi cargo dos grupos pertenecientes a dicho programa piloto, los cuales fueron conformados por alumnos regulares y de excelencia de ambos turnos del Colegio, en el plantel Vallejo. Como parte de la formación académica de dichos estudiantes, el programa indicativo del proyecto se apega a tres ejes estructurales del Modelo Educativo del CCH, puesto que considera al alumno como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez que motiva el aprendizaje autónomo. Así mismo, el profesor toma el papel de facilitador del aprendizaje y promueve la adquisición de una cultura básica,³ la cual se refiere a los saberes, competencias y habilidades básicos que los estudiantes necesitan para establecer y ampliar sus conocimientos y prácticas dentro del Colegio.⁴ Por lo tanto al inicio de este trabajo expongo cuáles son las características del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, sus fundamentos teóricos y propósitos.

Tal como indican los *PAPIS* (2011),⁵ los cursos de Inglés V y VI tienen como objetivo el que los estudiantes reafirmen sus conocimientos de los cursos de Inglés I a IV, para así ampliar su competencia comunicativa y alcanzar el nivel A2+ de acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Así mismo, los

¹ Por iniciativa del Rector de la Universidad, Francisco Barnés de Castro, en diciembre de 1997 el CCH recibió del Consejo Universitario la calidad de Escuela Nacional. www.planeacion.unam.mx/Memorias/anteriores/1997/cch.php Consultado el 5 de abril de 2014, 19:00 hrs.

² Dirección General CCH. *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. México: UNAM, 2012. P. 46-47.

³ Dirección General CCH. *Op.cit.* P. 46.

⁴ CCH. *Plan de Estudios Actualizado (PEA)*. México: UNAM, 1996. P. 36.

⁵ CCH. *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI (PAPIS V y VI)*. México: UNAM, 2011. P. 10.

Primeros Acercamientos proponen que los alumnos desarrollen habilidades y competencias generales correspondientes al aprendizaje basado en proyectos.⁶ Los *PAPIS* tienen como fundamentos teóricos la concepción Constructivista del aprendizaje, así como el Aprendizaje Basado en Proyectos (en Inglés, *PBL* o *Project Based Learning*). Además, los *Primeros Acercamientos* consideran el Enfoque Comunicativo y Funcional de la lengua y las propuestas del *MCER*, respecto del uso de funciones comunicativas de la lengua en situaciones específicas.⁷ En el presente informe expongo los fundamentos teóricos de los *PAPIS* mediante dos proyectos de escala completa y un par de actividades que implementé durante el curso escolar 2012-2013.

Así mismo, incluyo las características del plantel Vallejo, de la población estudiantil, de la planta docente del área de Idiomas en el CCH, así como las características del libro de texto utilizado en la implementación de las asignaturas. Al final del presente informe incluyo varios anexos que muestran actividades modelo, referentes teóricos, proyectos elaborados por mis estudiantes, así como las rúbricas de evaluación para los dos proyectos de escala completa y demás actividades.

⁶ *Ibid.*

⁷ Dirección General CCH. *Op. cit.* P. 47.

Capítulo I

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

El origen de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades se remonta al 26 de enero de 1971, fecha en que el Consejo Universitario de la UNAM aprobó un proyecto que se caracterizó por promover una visión curricular y métodos de enseñanza nuevos. La creación del Colegio contó con la colaboración de varios directores de diversas Facultades y con el apoyo directo del entonces Rector, Pablo González Casanova. El 12 de abril de 1971, los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo abrieron sus puertas. Al año siguiente, los planteles Oriente y Sur comenzaron sus actividades. Actualmente, el Colegio de Ciencias y Humanidades está conformado por una Dirección General y nueve secretarías que apoyan la actividad académica y administrativa. Además, en sus cinco planteles, en sus turnos matutino y vespertino, atiende a más de 56,000 estudiantes con una planta docente de más de 3,000 profesores.⁸

A partir del año 2011 comenzó el proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio del Colegio. De acuerdo al *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios Doce puntos a considerar (2012)*⁹ (Ver Anexo 1), los cambios sociales y tecnológicos que vivimos a diario suponen un reto para las instituciones educativas. Así mismo, es necesario ir más allá de la mera transmisión de información y lograr que los individuos aprendan a organizar, generar y tener una actitud crítica ante los conocimientos. Por consiguiente, dicha transformación busca que los estudiantes del Colegio desarrollen una formación integral, así como la superación institucional del CCH. La actualización toma en cuenta las tendencias internacionales en la educación media superior, las características actuales de la educación media superior en México, los antecedentes a las modificaciones previas al Plan y los Programas de Estudios del CCH así como una lista, titulada *Doce puntos a considerar* donde se argumenta por los cambios necesarios para mejorar el Colegio (Ver Anexo 1). Las Autoridades esperan implementar el Plan y los Programas de Estudio actualizados a partir del año escolar 2014-2015. A continuación hablaré acerca del plantel Vallejo, donde he laborado desde el año 2004.

⁸ Colegio de Ciencias y Humanidades aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. <http://www.cch.unam.mx/historia> Consultado el 15 de septiembre 2011, 10:41hrs.

⁹ Dirección General CCH. *Op. cit.* P. 7-10. Cabe mencionar que la última Actualización al Plan de Estudios se llevó a cabo en 1996.

A. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo

El CCH Vallejo abrió sus puertas el 12 de abril de 1971. Está ubicado en Avenida 100 Metros, esquina con Avenida Fortuna, en la colonia Magdalena de las Salinas, en la delegación Gustavo A. Madero, en México, D.F. Al sur colinda con la calle José Guadalupe López Velarde y al sureste del plantel se encuentran la Terminal Central de Autobuses del Norte, la estación Autobuses del Norte de la línea cinco del Sistema de Transporte Colectivo Metro, que viaja de Pantitlán a Politécnico y la base del Corredor Cero Emisiones del Sistema de Transporte Eléctrico Trolebús, que corre de la Terminal Central de Autobuses del Norte a la del Sur. En el este, colinda con la calle Benito Juárez y se encuentran los Hospitales Magdalena de las Salinas y el Hospital Juárez. Hacia el oeste se encuentra la Avenida 100 Metros. Hacia el norte, se encuentra la Clínica Periférica Vallejo “Dr. José Salazar Ilarregui” de la Facultad de Odontología de la UNAM. La principal ruta de acceso al Colegio es la estación del Metro Autobuses del Norte.

El plantel cuenta con treinta y seis edificios de los cuales veintiocho se utilizan para impartir clases y como laboratorios del área de Ciencias Experimentales y del SILADIN (Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación). Los edificios restantes albergan la Dirección, diversos Departamentos administrativos, académicos, de asuntos estudiantiles y de mantenimiento. Así mismo, el CCH Vallejo cuenta con una Biblioteca, Servicio Médico, Centro de Cómputo y el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CREPA) que apoya al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el préstamo de salas audiovisuales, grabadoras y proyectores. Además, la Sala de Planeación, ubicada en el centro de Cómputo, cuenta con servicio de impresiones y mesas de trabajo. Por otra parte, existen varios departamentos que imparten actividades extracurriculares; por ejemplo, el Departamento de Educación Física que se encuentra en el área noreste del plantel y dispone de canchas de basquetbol, voleibol y fútbol. El Departamento de Difusión Cultural imparte talleres de guitarra, coro, creación de cómic y danza, entre otros. Por último, el CCH Vallejo cuenta con estacionamiento para profesores y alumnos; así como, tres casetas de vigilancia y área de cafetería.

En el año 2009 se inauguraron la Mediateca, dos Laboratorios Multimedia de Idiomas y veintiún salones destinados a la enseñanza de inglés y francés. La Mediateca cuenta con numerosos materiales didácticos en las lenguas meta y tiene como objetivo el que los estudiantes

consoliden y practiquen, de forma autónoma, los conocimientos vistos en clase. La Mediateca cuenta también con dos televisores para los veintiún salones.

Cada Laboratorio Multimedia posee un reproductor de DVD y un cañón. Además, cada uno de los Laboratorios está equipado con treinta computadoras, audífonos y micrófonos para uso de los alumnos; así como una máquina principal, con los periféricos mencionados, para el profesor. Dichas computadoras están conectadas a la red y tienen instalados los softwares *Windows*, *HP Digital Language Lab System* y *Tell Me More*. El software *HP* es un administrador de clases con varias aplicaciones; las cuales permiten realizar diferentes actividades que promueven el uso de las cuatro habilidades de la lengua. *Tell Me More* es un software especializado que ayuda al aprendizaje de lenguas extranjeras. Cabe mencionar que las autoridades del plantel han indicado que cada grupo debe trabajar en los Laboratorios una vez por mes y en compañía de su profesor.

Por otra parte, el Departamento de Inglés posee alrededor de diez reproductores de CD, tres reproductores de DVD, material de consulta (libros, revistas, diccionarios) y de papelería. Aunque el plantel facilita algunos materiales de papelería y aparatos electrónicos, se requieren más. En lo personal, he utilizado el reproductor de DVD y el televisor en la Mediateca un par de veces. En ambas ocasiones el reproductor de DVD no leyó el disco. Debido a esto, planifico clases en las salas del CREPA para proyectar y trabajar con videos. Además, hago uso de un reproductor de CD propio y trabajo con mis grupos en el Laboratorio Multimedia por lo menos una vez al mes.

B. Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

De acuerdo con el *Plan de Estudios Actualizado* (1996),¹⁰ el Colegio de Ciencias y Humanidades (al que llamaré en adelante CCH) está caracterizado por cuatro ejes estructurales: la noción de Cultura básica, organización académica por áreas, el alumno como elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje y el profesor como orientador en dicho proceso. A continuación explicaré cada uno: la concepción central del Colegio es la idea de cultura básica, que se refiere a los conocimientos, competencias y habilidades básicos que el alumno necesita para establecer y ampliar firmemente sus conocimientos y prácticas dentro del Colegio. La organización académica por áreas distribuye los conocimientos, habilidades, competencias y métodos de

¹⁰ CCH. *Plan de Estudios Actualizado (PEA)*. México: UNAM, 1996. P. 36, 38 y 39.

trabajo en cuatro campos: Matemáticas, Histórico-Social, Ciencias Experimentales y Talleres de Lenguaje y Comunicación, donde se ubican las asignaturas de Inglés I a VI. Es importante mencionar que aunque existe esta división, en el Colegio trabajamos en conjunto, a fin de integrar conocimientos. El alumno es considerado como el elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como el actor principal en la construcción de su conocimiento y sentido crítico; esto supone que será capaz de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. El profesor tiene el papel de orientador o guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la propuesta pedagógica del CCH se basa en los postulados de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, que enfatizan el papel del estudiante como un ser autónomo, capaz de obtener nuevos conocimientos e integrarlos a los que ya posee, para así llevarlos a la práctica. Además, dicha propuesta procura incorporar valores éticos, cívicos y estéticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Acorde con los elementos expuestos, el Modelo Educativo del Colegio tiene como fundamento teórico la concepción Constructivista del aprendizaje. A continuación hablaré brevemente acerca del mismo.

C. Fundamentos teóricos del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

a. Constructivismo

Frida Díaz-Barriga Arceo (2002)¹¹ dice que en el Constructivismo “destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.”¹² En el ámbito escolar, el alumno construye el aprendizaje mediante un proceso educativo que promueva la realización y “el logro de aprendizajes significativos, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.”¹³ Es indispensable, también, promover procesos que permitan al alumno construir su individualidad dentro de una comunidad o cultura determinadas. En particular, Díaz-Barriga hace referencia al constructivismo de Piaget, que se centra en el proceso interno del niño al aprender o construir su conocimiento. Así como al propuesto por Lev Vigotsky o constructivismo social. Ambos serán explicados con mayor detalle en el capítulo siguiente.

¹¹ Díaz-Barriga Arceo, Frida. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2002. P. 25 y 30.

¹² *Ibid.* P. 25.

¹³ *Ibid.* P. 30.

b. Aprendizaje significativo

De acuerdo con César Coll, citado por Díaz-Barriga, la concepción constructivista está basada en tres ideas fundamentales; la primera describe al estudiante como último responsable de su proceso de aprendizaje; lo cual corresponde a la visión del alumno como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje como tercer eje estructural del Modelo Educativo del CCH. La segunda idea se refiere a contenidos ya existentes y bien definidos en el plan de estudios (cultura básica y organización académica por áreas). Y la tercera, el papel del profesor como promotor y guía para lograr que el estudiante desarrolle una actividad mental constructivista;¹⁴ dicha concepción tiene su correspondencia en el cuarto eje estructural del Modelo Educativo del Colegio, a saber el profesor como orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, Díaz-Barriga añade que la construcción del conocimiento escolar es un proceso de elaboración, en el cual el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe; a la vez que establece relaciones entre la nueva información y la que ya posee en su estructura cognitiva. De esta forma el alumno atribuye un significado al contenido o conocimiento escolar mediante imágenes mentales o proposiciones verbales para explicar dicho contenido.¹⁵ Lo anterior nos refiere a la construcción de significados, lo cual forma parte del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, que será descrito con más detalle en el capítulo siguiente.

D. Ubicación, intención y enfoque de las asignaturas Inglés V y VI en el CCH a partir del ciclo escolar 2012-1.

En el *Plan de Estudios Actualizado (PEA)* del año 1996, Inglés I a IV es una materia curricular y de carácter obligatorio, que se imparte durante los primeros cuatro semestres del Bachillerato, dos veces a la semana en sesiones de dos horas cada una, con un total de 256 horas. Los cursos tienen como objetivo que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa a un nivel básico.¹⁶ De acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación de Lenguas Extranjeras (MCER)*, dicho nivel corresponde al A2 (Ver Anexo 2). Es importante notar que en el *PEA* del año 1996, la asignatura de Inglés I a IV estaba orientada a la enseñanza de la Comprensión de Lectura. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2010-I se llevó a cabo la

¹⁴ Coll, Cesar en Díaz-Barriga, Arceo. *Op. cit.* P. 31-32.

¹⁵ Díaz-Barriga. *Op. cit.* P. 32.

¹⁶ CCH. *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV*. México: UNAM, 2011, P.6, 34.

implementación de las cuatro habilidades en las materias de Inglés I a IV, sin modificar el total de horas o su distribución.

Como parte de la Actualización al Plan de Estudios, a partir del ciclo escolar 2012-1, se ha implementado un proyecto piloto que amplía la materia de Inglés a los tres años del bachillerato. Tal como Inglés I a IV, Inglés V y VI se imparte dos veces a la semana en sesiones de dos horas cada una, con un total de 256 horas. Sin embargo, estas no son curriculares y tampoco poseen créditos. El objetivo de los cursos de Inglés V y VI es que los alumnos continúen sus estudios de la lengua meta y alcancen el nivel A2+ (Ver Anexo 2), en la escala del *MCER*,¹⁷ al concluir el bachillerato. Lo anterior permitirá que los estudiantes continúen con su avance en el estudio de la lengua en el nivel universitario y tengan acceso a diversas fuentes de consulta en el idioma inglés, accedan a becas y programas de movilización internacional, así como lograr una mejor integración en el campo laboral al concluir sus estudios.¹⁸

De acuerdo a los *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI (PAPIS V y VI)* (2011)¹⁹ el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Inglés V a VI tiene como referentes teóricos los Enfoques Constructivista, Comunicativo y Accional, que sustenta el *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas Extranjeras*, el Aprendizaje Basado en Proyectos (*PBL, Project-Based Learning*), y las estrategias didácticas propuestas por Yolanda Campos (2003).²⁰ Todos ellos serán descritos en el capítulo siguiente.

E. Perfil del alumno del CCH

El *Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades* (2011) publicado por la Dirección General del Colegio, describe las características socioculturales y económicas de los estudiantes del CCH. La información contenida en este Diagnóstico fue recabada por medio de una investigación bibliohemerográfica “que reúne y actualiza los indicadores utilizados para evaluar la pertinencia y alcance del Plan de Estudios en

¹⁷ CCH. *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI*. México: UNAM, 2011, P. 8.

¹⁸ Dirección General CCH. *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. México: UNAM, 2012. P. 46-47.

¹⁹ CCH. *Op. cit.* P. 18 y 26.

²⁰ Campos Campos, Yolanda. *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: DGENAMDF, 2003. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/> Consultado el 4 de abril de 2013, 21:53 hrs.

el Colegio.”²¹ Los datos de los incisos a – e, que a continuación se mencionan, provienen de la misma fuente:

a. Proporción por edad y género

De las generaciones 2005 a 2012, el 56% de los estudiantes tienen 15 años al ingresar al Colegio, 25% tienen 14 años o menos y 19% tienen 16 años o más; lo que indica que la mayor parte de la población estudiantil que ingresa al Colegio ha cursado el nivel medio básico de educación en el tiempo indicado en el Plan de Estudios marcado por la Secretaría de Educación Pública. En cuanto a la distribución por género se observa que el femenino, con 52%, supera al masculino por una diferencia de 4%. (p. 28 y 29)

b. Antecedentes familiares

Con base en los datos de las generaciones analizadas, para el 2011 se incrementó el nivel de estudio de los padres, lo que indica que poseen una cultura académica más amplia que incide de forma positiva en el estudio de sus hijos. Por otra parte, también se observa un aumento en las actividades remuneradas de ambos padres. En algunos casos, lo anterior pudiera afectar el desarrollo académico de los estudiantes, ya que no cuentan con un padre de familia que lo guíe y acompañe durante su estancia en el Colegio. A este respecto, el Colegio ha diseñado los proyectos Escuela para Padres y Programa de Seguimiento Integral (PSI) que tienen como finalidad el que los padres de familia estén involucrados en la trayectoria académica de sus hijos. (p. 33) Con relación a los ingresos mensuales familiares, la información indica que alrededor del 80% de las familias tienen un ingreso de menos de seis salarios mínimos. (p. 33 y 34)

c. Examen Médico Automatizado 2011

La Dirección General de Servicios Médicos (DGSM) aplicó un cuestionario a la generación 2012 para conocer sus características básicas de salud. La información obtenida indica que 93% se percibe como individuos sanos. Sin embargo, sólo 32% realiza actividades físicas, 14% estima tener sobrepeso y alrededor de la mitad de los 16,539 encuestados tiene antecedentes familiares de hipertensión arterial y diabetes. Por otra parte y como indicadores de vulnerabilidad escolar, el

²¹ CCH Dirección General. *Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM, 2011. P. 9. Los datos de los apartados a) a e) se tomaron de la misma fuente; la página aparece entre paréntesis, al final de la cita.

examen indica que 24% de estudiantes consume bebidas alcohólicas una vez al mes, 28.4% tiene baja cohesión familiar y 18% estima que el tiempo de traslado es demasiado entre su casa y la escuela. Considerando a toda la población estudiantil, 83% dice no tener vida sexual; del 17% restante, sólo la mitad utiliza condón; 90% no consume tabaco y 85% tiene un proyecto de vida bien definido, goza de buenas relaciones interpersonales y una situación económica que le permite cursar el bachillerato satisfactoriamente. (p. 38 y 39)

d. Consulta de acervos

Es interesante notar que la consulta de libros de texto, revistas, periódicos y mapas, sufrió un descenso para el año 2011. Por otra parte, el uso de internet, como fuente de consulta, aumentó de 44% en el 2006 a 68% en 2011. El estudio también reporta que los alumnos estudian de forma individual en casa. (p. 36)

e. Características académicas previas al ingreso

Los estudios que ha realizado el Colegio indican que la posibilidad de egreso del alumnado está ligada al promedio en la escuela secundaria, el puntaje obtenido en el Concurso Metropolitano de Ingreso a la Educación Media Superior y al Examen Diagnóstico que es aplicado al inicio del bachillerato. Es relevante mencionar que por sí solo, ninguno de estos puntajes determina el egreso en tiempo y forma del Colegio. A continuación mencionaré los resultados para la generación 2012. El promedio de secundaria ubica tres rangos, el primero, de 7 a 7.9, obtenido por 26% de los estudiantes. Después, de 8 a 8.9, alcanzado por 37.7%. Por último, el rango de 9 a 10, logrado por 36.3% de los alumnos. Los puntajes obtenidos en el examen de ingreso muestran que el promedio es de 90 aciertos, el mínimo de 77 y el máximo de 124. El examen consta de 128 reactivos. (p. 43, 44 y 47)

Durante mis 8 años de experiencia en el CCH Vallejo he observado que el perfil de los estudiantes se divide en dos: los alumnos del turno matutino y los del turno vespertino. Los jóvenes de primer ingreso al turno matutino (7 am – 1 pm) tienen entre 14 y 15 años. Un gran porcentaje de ellos está acostumbrado a que les indiquen qué hacer, cómo y cuándo; tal como lo vivieron en la secundaria y, en algunas ocasiones, este comportamiento continúa hasta después del cuarto semestre. A pesar de que la mayoría de los muchachos estudia para aprobar la materia, en general, poseen y llevan a la práctica diferentes estrategias de estudio que les permiten

mantener un buen promedio en el Colegio. Por otra parte, un gran porcentaje de alumnos tiene el poder adquisitivo necesario para comprar los libros de texto de todas las asignaturas dentro de los tiempos señalados. Los intereses de los estudiantes incluyen: participar en las actividades del Departamento de Difusión Cultural y de Educación Física, formar relaciones de amistad y/o de noviazgo, la música y utilizar aparatos electrónicos, como el teléfono celular y el *I-Pod*.

Los estudiantes de primer ingreso del turno vespertino (3 pm – 9 pm) tienen entre 14 y 16 años de edad y en algunas ocasiones ingresan adultos. Los alumnos más jóvenes están acostumbrados a la forma de trabajo de la secundaria. Sin embargo, algunos de ellos se vuelven estudiantes irregulares y concluyen el primer semestre adeudando varias materias. Por otra parte, la mayoría de los adultos que ingresan al Colegio trabajan y, por consiguiente, necesitan concluir el bachillerato como requisito laboral; lo cual los motiva a terminar sus estudios en el tiempo establecido de tres años. Así mismo, algunos adultos desean continuar sus estudios en la Universidad, lo cual los impulsa a ser alumnos de excelencia y concluir el bachillerato en tiempo y forma. En general, los intereses de los alumnos más jóvenes que asisten al Colegio en el turno vespertino son: pasar el tiempo con los amigos, el novio o la novia, en las canchas o en las áreas verdes y escuchar música.

F. Perfil del profesor de idiomas en el CCH

De acuerdo a los cuadernillos publicados en noviembre del 2009 sobre el Proyecto académico para la revisión curricular,²² por norma general, la contratación de profesores en la UNAM se realiza mediante un concurso de oposición. Sin embargo, el artículo 46 del Estatuto de Personal Académico otorga la autoridad a los directores de los diferentes planteles para contratar profesores de forma extraordinaria. Para asegurarse que los profesores contratados de esta forma cuenten con el perfil deseado, el H. Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades aprobó en 2003 los parámetros a tomarse en consideración, y se hallan en los Lineamientos para la contratación temporal de profesores de asignatura interinos.²³ Los requisitos incluyen presentar y aprobar el Examen de conocimientos y habilidades disciplinarias para la docencia, cuya

²² CCH Dirección General. *Proyecto académico para la revisión curricular Características de la planta docente Ingreso, distribución y carrera académica cuadernillo núm. 4*. México: UNAM, 2009. P. 19 y 20.

²³ *Gaceta CCH*. Suplemento núm. 10 (22 de enero de 2010) en CCH Dirección General, *Proyecto académico para la revisión curricular*. *Op.cit.* P. 19.

calificación mínima requerida es ocho y sólo es posible presentarlo dos veces. Así mismo, los aspirantes a profesor del Colegio deben acreditar el curso-taller Inducción a la Docencia.²⁴ (Ver Anexo 3)

Además, desde el 3 de octubre de 2002 el Consejo Técnico estableció como requisito para la contratación de profesores el título de licenciatura. Sin embargo, en ocasiones, ha sido necesaria la contratación temporal de profesores no titulados de licenciatura, tal es el caso del Departamento de Idiomas. De acuerdo con información recabada por el Sistema de Personal Académico del CCH, los resultados del Examen de Conocimientos Disciplinarios para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (de 2003 a 2009) son los siguientes: 62 aspirantes obtuvieron una calificación de 5.9 o menor, 146 aprobaron el examen con calificaciones de 6 a 7.9, 262 obtuvieron de 8 a 10.²⁵

Retomando la información del *Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades*, de un total de 315 profesores del idioma inglés, un 75.6% tiene estudios directamente relacionados con la enseñanza del mismo (Enseñanza del Inglés, Idioma Inglés, Lengua y Literatura Modernas Inglesas); 4.1% tienen la constancia de posesión de la lengua, expedida por el CELE, y el 20.1% restante tienen estudios de una carrera distinta.²⁶

A partir del ciclo escolar 2010-1 comenzamos a trabajar con las cuatro habilidades de la lengua. Por consiguiente, los grupos se redujeron de 50 a 25 estudiantes y la planta docente se amplió en gran manera. Anteriormente, el departamento de Inglés, en el plantel Vallejo, contaba con aproximadamente 30 profesores; para el momento de la transición a cuatro habilidades, la cantidad se duplicó. A pesar de este incremento, no se ha modificado el perfil del docente de la asignatura de Inglés.

G. Descripción del texto empleado en la implementación de Inglés V y VI

Como mencioné anteriormente, los *PAPIS V* y *VI* han sido implementados desde el ciclo escolar 2012-I con la finalidad de monitorearlos y decidir sobre su pertinencia. El programa fue

²⁴ CCH Dirección General. *Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM, 2011. P. 105-106.

²⁵ CCH Dirección General. *Proyecto académico para la revisión curricular Características de la planta docente Ingreso, distribución y carrera académica*. México: UNAM, 2009. P. 15, 19, 20 y 22.

²⁶ CCH Dirección General. *Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM, 2011. P. 110-111.

elaborado por profesores de Carrera de Inglés; quienes consideraron adecuado retomar y ampliar los aprendizajes que presentaron más dificultad para los alumnos en los cursos de Inglés I a IV. Por otra parte, el Departamento de Inglés, en conjunto con los profesores de Carrera sugieren qué libros de texto emplear para cada asignatura. Debido a las revisiones, las autoridades esperan que los profesores trabajemos con alguno de los libros sugeridos, para así obtener resultados homogéneos y confiables. En el caso de Inglés V y VI, el libro sugerido fue la serie *English in Mind 2*. Cabe mencionar que las autoridades optaron por dejar a discreción de cada profesor el uso del *Workbook*. A continuación describiré el texto empleado en la implementación de Inglés V y VI.

Los autores de *English in Mind 2* son Herbert Puchta y Jeff Stranks. Es editado por *Cambridge University Press*. El paquete didáctico consta de cuatro libros, un CD-ROM, dos CDs y un DVD. Primero hablaré de los libros para el docente. *English in Mind Teacher's Book 2* está elaborado para ayudar al profesor en la implementación de las actividades de la serie. *Teacher's Resource Pack 2* contiene ejercicios para fotocopiar que refuerzan las habilidades comunicativas y puntos gramaticales vistos en clase.

Los otros dos libros de la serie son el *Student's Book 2* y el *Workbook 2*. El primero se compone de cuatro módulos y cada uno está dividido en cuatro unidades (Ver Anexo 4). Cada módulo comienza con dos páginas de actividades que indican a los estudiantes lo que verán en dicho módulo. Cada unidad está conformada por los siguientes elementos: un texto de apertura; una página con ejercicios de gramática; dos hojas de vocabulario, ejercicios de pronunciación y actividades para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua; una foto historieta o un texto titulado *Culture in Mind* y actividades de escritura.²⁷

Los textos de apertura involucran y motivan a los estudiantes mediante su contenido e ilustraciones a color. Además, contienen ejemplos de gramática y vocabulario en contexto. Cada texto tiene actividades de introducción y comprensión; así como su pista de audio en CD.

Los ejercicios de gramática enfatizan la forma y el contenido de la lengua meta y poseen diferentes grados de dificultad. Además, están divididos en actividades de input y de producción

²⁷ Thacker, Claire & Puchta, Herbert. *English in Mind Teacher's Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P. 7-9. La información de los elementos de cada unidad está tomada de la misma fuente.

oral; las cuales permiten que los alumnos utilicen la lengua meta en diferentes contextos y la personalicen. El vocabulario de cada sección está organizado por campos semánticos. Comúnmente, las palabras nuevas aparecen en contexto en la lectura de apertura. Después, el vocabulario nuevo es reciclado en la misma unidad y en unidades posteriores. Por otra parte, los ejercicios de pronunciación se enfocan en fonemas, entonación y contracción.

Las actividades para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua tienen las siguientes características. Los textos de apertura combinan las habilidades auditivas y de lectura. Además, el libro contiene varios ejercicios que motivan a los estudiantes a expresarse de forma oral y desarrollar una pronunciación adecuada. La última actividad de cada unidad es de producción escrita; la cual tiene como objetivo el que los alumnos practiquen y dominen diferentes tipos de escritos, por ejemplo: cartas, reportes, correos electrónicos.

Las foto historietas presentan conversaciones de un grupo de adolescentes situadas en diferentes contextos de la vida diaria. Dichas conversaciones incluyen expresiones de uso diario en la lengua meta, lo que permite un acercamiento real a ésta. Así mismo, las expresiones forman parte de varias actividades de reciclaje. Por otra parte, los textos de *Culture in Mind* presentan información de diversos ámbitos en la lengua meta. Estos escritos están diseñados para que los estudiantes conozcan la cultura de los países de habla inglesa.

Al final de cada módulo hay una autoevaluación, que contiene ejercicios de gramática, vocabulario y expresiones de uso diario en la lengua meta. Además, el *Student's Book* sugiere cuatro proyectos que corresponden a cada uno de los módulos. Dichos proyectos tienen como objetivo el que los estudiantes utilicen lo que han aprendido en contextos diferentes al salón de clases. Las últimas páginas del libro contienen ejercicios adicionales para practicar la habilidad de producción oral, una lista de algunos verbos irregulares, otra de los símbolos fonéticos y una de palabras nuevas por unidad.

El CD-ROM contiene los audios para las actividades del *Workbook*; así como, ejercicios de vocabulario y gramaticales. Los CDs presentan los audios para las actividades del *Student's Book* y del *Workbook*. El DVD, titulado EiMTV, tiene por objetivos el que los estudiantes se acerquen a los contenidos revisados en las diferentes unidades del libro mediante material audiovisual y que amplíen sus conocimientos sobre la vida diaria en Inglaterra. Dicho DVD está dividido en

cuatro secciones; *The Mag*, sigue a dos jóvenes en su viaje por Inglaterra. *It's All About Me*, muestra diferentes adolescentes y sus estilos de vida. *Life Swap* cuenta las aventuras de dos jóvenes que intercambian trabajos por un día. *The Hub*, es una historia corta que presenta los problemas de un grupo de adolescentes que estudia en un club de actuación.

En lo personal, opté por trabajar solamente con el *Student's Book*. Tomé esta decisión porque al revisarlo noté que no se apega en su totalidad a los *PAPIS V y VI*. Además, el costo de ambos libros, *Student's Book* y *Workbook*, ascendía a los \$600 pesos y algunos estudiantes no tenían los medios para adquirirlos. Debido a esto, no comento las características del *Workbook*.

Como mencioné anteriormente, las necesidades de la población estudiantil del CCH son que el Inglés sea una asignatura que curse durante los tres años en el Colegio. A este respecto, y a partir del ciclo escolar 2012-1, se implementó el programa piloto de Inglés V y VI. En el siguiente capítulo hablaré más acerca de este programa y de mi experiencia docente al participar en el mismo.

Capítulo II

Programa Piloto de Inglés V y VI

A. Antecedentes

De acuerdo con los *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI*, el Programa Piloto de Inglés V y VI tiene sus antecedentes en varias acciones llevadas a cabo del año 2003 al 2010. La primera, se remonta a varios cursos piloto y extracurriculares en la modalidad de cuatro habilidades, los cuales fueron llevados a cabo en los cinco planteles del Colegio de 2003 a 2008. Así mismo, se realizó una investigación de campo para conocer la opinión de la comunidad académica, estudiantil y de las autoridades sobre los cursos de Inglés en la modalidad de comprensión de lectura. La segunda parte de dicha investigación consistió en un proyecto cuyo objetivo era diseñar las propuestas didácticas y teóricas educativas para el cambio de comprensión de lectura a cuatro habilidades. Por último, las autoridades llevaron a cabo un seminario de profesores en los cinco planteles de 2009 al 2010, donde se evaluaron los aprendizajes trabajados en los cursos de Inglés I y II en la modalidad de cuatro habilidades. Como resultado de dicho seminario, la jefatura del Departamento de Inglés propuso los *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés I y III* para el periodo 2011-I. Al semestre siguiente, se implementaron los *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés II y IV*.²⁸

Las asignaturas de Inglés V y VI se implementaron en el periodo escolar 2012-I y poseen las mismas características que los cursos de Inglés I a IV: las sesiones tienen una duración de dos horas cada una y se imparten dos veces por semana con un total de 256 horas. Sin embargo, los cursos de Inglés V y VI no son obligatorios y no tienen créditos. Por otra parte, la forma de trabajo está caracterizada por proyectos puente y de escala completa²⁹. De acuerdo a los *PAPIS*, al término de las asignaturas V y VI: “el alumno habrá consolidado sus conocimientos de los cursos de Inglés I a IV (Ver Anexo 5) y habrá ampliado su competencia comunicativa en la lengua meta en el Nivel A2+, así como su competencia general, mediante la realización de

²⁸Universidad Nacional Autónoma de México. Departamento de Inglés. *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI*. México: UNAM, 2011. P. 5-6.

²⁹ Los proyectos puente pueden llevarse a cabo en el aula teniendo el material necesario a la mano. Los proyectos de escala completa requieren que los estudiantes extiendan el trabajo fuera del salón de clases. *Ibid.* P. 21.

actividades puente y proyectos de escala completa, con el fin de desarrollar su autonomía como aprendiente y sus habilidades socio-culturales para el trabajo cooperativo.”³⁰

Actualmente, los cursos de Inglés V y VI siguen siendo un proyecto piloto y los *Primeros Acercamientos* están en revisión. Como mencioné anteriormente, las asignaturas de Inglés V y VI tienen como referentes teóricos los Enfoques Constructivista, Comunicativo y Accional, que sustenta el *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas Extranjeras*, el Aprendizaje Basado en Proyectos (*PBL, Project-Based Learning*), y las estrategias didácticas propuestas por Yolanda Campos (2003); los cuales serán descritos en el apartado siguiente.

B. Fundamentos Teóricos de las asignaturas de Inglés V y VI

a. Constructivismo

Tal y como Díaz-Barriga establece, el constructivismo “postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento.”³¹ En este sentido existen varias posturas al respecto. En el presente informe sólo mencionaré a Jean Piaget, Lev Vigostky y a David Ausubel como exponente del Aprendizaje Significativo.

i. Piaget

En su libro *Constructivismo y Educación* (2011), Mario Carretero indica que el constructivismo de Jean Piaget establece que “el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. [Por otra parte], el desarrollo cognitivo tiene como meta fundamental la adquisición de las operaciones mentales...propias de la cognición de todos los sujetos: reunión, orden, puesta en correspondencia, adición. [Así como,] la comprensión de las nociones de movimiento, velocidad y tiempo.”³² El autor identifica varios periodos en el desarrollo cognitivo del niño/adolescente: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales, que es la etapa que compete a este informe dado que la población estudiantil del CCH es en su mayoría adolescente. En ésta, el niño/adolescente puede realizar operaciones que involucran el pensamiento abstracto sin necesidad de recurrir a objetos o hechos visualmente perceptibles. Dicho periodo comienza

³⁰ *Ibid.* P. 10.

³¹ Díaz-Barriga. *Op.cit.* P. 28.

³² Carretero, Mario. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós, 2011. P. 42, 58 y 59.

alrededor de los once o doce años, se consolida a los catorce o quince años y se extiende hasta la vida adulta.³³ Por tanto, el desarrollo cognitivo de mis estudiantes se encuentra en esta etapa; en la cual es posible trabajar aprendizajes que involucran situaciones abstractas, tales como nociones de tiempo y lugar. Sin embargo, en mi experiencia profesional he notado que para lograr un aprendizaje de este tipo, es necesario el uso de objetos que los estudiantes puedan visualizar, aunque estos sean muy sencillos. Por ejemplo, líneas de tiempo, mapas, tablas, dibujos. A este respecto, Carretero comenta los resultados de varios estudios acerca de las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget, en los cuales se hace patente que no todos los adolescentes poseen un pensamiento claramente formal. Sin embargo, cuando estos reciben ayuda logran beneficiarse en situaciones de aprendizaje.³⁴ Lo anterior explica por qué mis estudiantes requieren apoyos visuales para obtener una mejor comprensión de los aprendizajes que involucran nociones de tiempo y lugar. Hablaré más sobre este punto en los apartados titulados **iii. Ausubel y b. Enfoque Comunicativo**. Por otra parte, el Modelo Educativo del Colegio se basa en el constructivismo de Vigotsky y en el aprendizaje significativo de Ausubel; los cuales explicaré en el siguiente apartado con base en un proyecto puente y uno de escala completa.

ii. Vigotsky

De acuerdo a Díaz-Barriga (2002),³⁵ el constructivismo propuesto por Vigotsky establece que el conocimiento de un individuo se construye, ordena y modifica mediante las tradiciones culturales y las actividades sociales de la comunidad en la que este se desenvuelve. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno construye su conocimiento con ayuda de “la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.”³⁶ Tales conocimientos son transmitidos mediante lo que Vigotsky llama la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual se refiere a la diferencia entre lo que un niño o aprendiz puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda o guía de un adulto.³⁷

Durante los cursos de Inglés V y VI diseñé varias actividades, proyectos puente y de escala completa con la finalidad de llevar a mis estudiantes de su nivel de desarrollo real a su nivel

³³ Carretero, Mario. *Op.cit.* P. 41, 44, 59 y 63.

³⁴ Carretero, Mario. *Op.cit.* P. 68-69.

³⁵ Díaz-Barriga. *Op.cit.* P. 29 y 31.

³⁶ Díaz-Barriga. *Op. cit* P. 29.

³⁷ Carretero, Mario. *Op. cit.* P. 86.

potencial (ZDP) en la lengua meta. Uno de estos proyectos fue la planeación, elaboración y presentación de una revista; la cual involucró la guía del profesor y la enseñanza recíproca entre pares.

Con la finalidad de explicar mejor los elementos involucrados en la elaboración de este proyecto, primero hablaré de sus antecedentes y planeación. Al inicio del quinto semestre apliqué una evaluación diagnóstica en los dos grupos de quinto semestre que me fueron asignados. Frida Zacauala menciona que la evaluación diagnóstica tiene como “fin el saber si los estudiantes poseen los conocimientos de base para iniciar un curso o un aprendizaje. [Por otra parte,] el análisis de los datos que arroje la evaluación diagnóstica es fundamental para [...] ampliar o restringir el tratamiento de los contenidos; diseñar ejercicios de refuerzo, aplicar una dinámica grupal de ambientación.”³⁸ Los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica que apliqué mostraron la necesidad de trabajar, rectificar y reciclar varios aprendizajes de los cursos de Inglés I a IV. Por ejemplo: de Inglés I, el tercer aprendizaje de la tercera unidad, el cual dice: “El alumno expresa, de manera oral o escrita, sus gustos o desagrados sobre las actividades que realiza.”³⁹ De Inglés III, el tercer aprendizaje de la unidad tres, el cual indica: “El alumno escribe textos para referirse a experiencias de su pasado.” (p. 82). Así como el tercer aprendizaje de la unidad cuatro, perteneciente a Inglés IV, que expresa: “El alumno escribe textos cortos que describen su estado de ánimo y sus preferencias.” (p. 104). Decidí integrar dichos aprendizajes en el proyecto de escala completa debido a que uno de los objetivos de Inglés V y VI es que el alumno consolide los conocimientos de Inglés I a IV.⁴⁰ Por otra parte, tal como Díaz-Barriga menciona, “El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.”⁴¹ Por consiguiente, para lograr que los alumnos reafirmaran exitosamente los aprendizajes de los cursos de Inglés I a IV mencionados arriba, fue indispensable rectificar, reciclar e integrar dichos saberes en su estructura cognoscitiva. Cabe mencionar que ampliaré más este punto en el apartado dedicado al aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel.

³⁸ Zacauala, Frida. *Didáctica Esencial*. México: Impresiones Noheri, 2006. P. 104.

³⁹ Universidad Nacional Autónoma de México. Departamento de Inglés. *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV*. México: UNAM, 2011. P. 44. Los aprendizajes citados en el párrafo fueron tomados de la misma fuente. Por lo tanto, escribiré la página entre paréntesis al final de estos.

⁴⁰ Universidad Nacional Autónoma de México. Departamento de Inglés. *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI*. México: UNAM, 2011. P. 10.

⁴¹ Díaz-Barriga. *Op.cit.* P. 36.

A continuación mencionaré las características del proyecto y la forma de trabajo. La revista incluyó una nota editorial, doce artículos ilustrados con fotografías o dibujos originales; así como portada, contraportada, título, índice y créditos. Por otra parte, el proyecto fue elaborado en equipos de cuatro estudiantes, cada uno de los cuales tuvo un papel específico. El primero fue el de editor, quien se encargó de escribir la nota de apertura, supervisar la redacción de los artículos y la pertinencia de las fotografías o ilustraciones. El siguiente papel fue el de diseñador, quien decidió la organización de los artículos, fotografías y el diseño de la revista. El coordinador tuvo a su cargo verificar que los avances y correcciones de los artículos, si las hubo, fueran entregados en forma y tiempo al profesor. El fotógrafo tomó y reunió las fotografías o ilustraciones necesarias para cada uno de los artículos y las incorporó a estos. El último papel fue el de escritor, el cual fue ejercido por cada uno de los integrantes del equipo.

Por otra parte, los artículos de la revista tuvieron las siguientes características. El primer artículo fue una nota editorial sobre algún tema de actualidad o interés para el equipo (previa autorización del profesor). En los cuatro artículos siguientes los escritores se refirieron a experiencias del pasado. En específico, un evento importante para ellos donde también expresaron qué sucedió, quién o quiénes estuvieron presentes, si fue de su agrado o no y por qué. Los artículos seis a nueve expresaron el estado de ánimo y preferencias de sus autores; quienes escribieron sobre las asignaturas que cursaban en ese momento, sus actividades cotidianas o hobbies. En los cuatro artículos restantes, los estudiantes escribieron una historia breve, real o ficticia, en la cual incorporaron acciones que los integrantes del equipo realizaron anteriormente; así como actividades que no habían llevado a cabo en ese momento. Cabe mencionar que cada artículo contó con título y una extensión de dos a tres párrafos, de 8 a 10 líneas cada uno (Ver Anexo 6).

Con los antecedentes y características del proyecto “Elaboración de una revista” en mente, procederé a hablar acerca de la guía que proporcioné a mis estudiantes para desarrollar su potencial en la lengua meta; así como en la habilidad escrita por medio del método de corrección de errores. Tal como dice Vigotsky, citado por Carretero, la zona de desarrollo próximo “Es [...] la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más

capaz.”⁴² En cuanto al desarrollo de la habilidad escrita, Stephen Krashen (1983)⁴³ dice que, al aprender una lengua es posible hacer uso de lo que él llama “Monitor”; el cual es como un editor de textos, ya sean hablados o escritos. Su uso requiere tres elementos: el estudiante debe disponer de tiempo para revisar lo que dirá o escribirá antes de producirlo. Así mismo, se debe pensar en la forma y exactitud gramatical de lo que expresará. Por último, es necesario conocer las reglas gramaticales de la lengua meta. Debido a estas razones es mucho más útil hacer uso del “Monitor” al redactar escritos y discursos. Por otra parte, Krashen recomienda recordar a los estudiantes los aspectos a monitorear; por ejemplo: concordancia entre el sujeto y el verbo, errores de tiempos verbales, uso de artículos y preposiciones, etc.

Como mencioné en los párrafos anteriores, los estudiantes escribieron varios artículos como parte de la elaboración de una revista; así mismo, dichos documentos fueron entregados para su revisión. En su libro, *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (2011),⁴⁴ Dana Ferris establece varios tipos de retroalimentación y las categorías de errores a corregir. En mi quehacer docente; así como durante la realización del proyecto “Elaboración de una revista”; proporciono retroalimentación específica, indirecta y con ayuda de un código (Ver anexo 7). Para ello, solamente algunos errores son marcados para su corrección; además, los comentarios que realizo son códigos que indican qué tipo de error se ha cometido. Por lo general, los errores que señalo en los escritos de los estudiantes son: concordancia entre el sujeto y el verbo, verbos, terminación singular o plural, ortografía, uso de mayúsculas, signos de puntuación. El objetivo de este procedimiento es que los alumnos adquieran estrategias de autocorrección; así como precisión en la habilidad escrita.⁴⁵ En concordancia con esto, la concepción constructivista de Vigotsky, adoptada en el Modelo Educativo del Colegio, busca desarrollar la autonomía del estudiante en su proceso de construcción del conocimiento mediante la adquisición de habilidades y técnicas de trabajo en clase. Lo cual el Modelo del CCH denomina “aprender a

⁴² Carretero, Mario. *Op.cit.* P. 29.

⁴³ Krashen, Stephen y Terrell, Tracy D. *The Natural Approach Language Acquisition in the classroom*. United Kingdom: Pergamon Press, 1983. P 18, 19, 30, 152 y153.

⁴⁴ Ferris, Dana. *Treatment of Error in Second Language Student Writing, Second Edition*. Michigan: The University of Michigan Press, 2011. P. 32-34. <http://books.google.com.mx> Consultado el 15 de junio de 2013, 12:00 hrs. Cabe mencionar que no es competencia de este informe presentar, explorar ni comparar los diferentes enfoques del método de corrección de errores. Solamente expongo lo que en mi experiencia docente he utilizado y ha obtenido resultados favorables.

⁴⁵ *Ibid.*

aprender”, y “aprender a hacer”,⁴⁶ respectivamente. Por otra parte, tal como menciona Krashen, el uso del “Monitor” busca que el estudiante logre precisión en la habilidad escrita mediante correcciones. De esta forma, es tarea de los alumnos releer su escrito, relacionar el error con el código correspondiente, buscar y analizar las posibles soluciones, así como escoger una.

A continuación hablaré sobre la guía que proporcioné a mis estudiantes para desarrollar su potencial en la habilidad escrita con relación a la organización y estructura de un texto. Tal como Carretero indica, para Vigotsky, la zona de desarrollo próximo se refiere a la diferencia que existe entre lo que un aprendiz es capaz de llevar a cabo por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda o guía de un adulto o compañero más capaz.⁴⁷ Lo anterior fue necesario ya que al revisar algunos escritos redactados por los estudiantes para el proyecto “Elaboración de una revista” encontré que algunos de los artículos no estaban divididos en párrafos y no desarrollaban una idea principal definida, lo cual dificultaba su comprensión. Con respecto a la organización y estructura de un texto como elementos de la habilidad escrita, Christine Nuttal menciona que al escribir, el autor debe prestar atención a la organización y estructura de un texto, así como a la organización del párrafo; ya que son elementos indispensables para transmitir el mensaje deseado además que permiten reconocer la idea principal y las secundarias.⁴⁸ Para lograr que mis alumnos desarrollaran su potencial en el punto mencionada arriba, anoté en el pizarrón la definición de párrafo, sus características y tipos:

*a paragraph contains a sequence of sentences that have some unity of thought. In addition, a paragraph develops a topic sentence and supporting ideas. There are different kinds of paragraphs: introductory, body paragraphs and concluding paragraphs. Introductory paragraphs provide information about the topic and usually contain the main idea of the text. In addition, introductory paragraphs catch the reader’s interest. Body paragraphs are those in the middle of the article and include a topic sentence related to the main idea. Finally, concluding paragraphs bring the paper to a close by stating the writer’s final thoughts on the subject, sometimes a single sentence can do the job. In addition, some paragraphs are organized according to the sequence of events described; for example narrative writing.*⁴⁹

Después, mis estudiantes y yo, leímos y analizamos la información; además consideramos el texto *Life ‘Down Under’* del libro *English in Mind 2*, para practicar lo analizado sobre el párrafo.

⁴⁶ CCH. *Plan de Estudios Actualizado (PEA)*. México: UNAM, 1996. P. 39.

⁴⁷ Carretero, Mario. *Op.cit.* P. 29.

⁴⁸ Nuttal, Christine. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan, 2005. P. 20, 28-29.

⁴⁹ Wilson, Paige y Glazier Ferster, Teresa. *The Least You Should Know About English: Writing Skills*. Stamford: Cengage Learning, 2009. P. 222 y 224. <http://books.google.com.mx/> Consultado el 15 de septiembre de 2011, 12:00 hrs.

Con la información anterior en mente, procedí a considerar el texto *Life 'Down Under'*, que se encuentra en las páginas 72 y 73 del libro *English in Mind 2* (Ver Anexo 8); para lo cual indiqué a los alumnos que observaran las fotografías que aparecen y añadí que la frase 'Down Under' significa Australia. A continuación pregunté a los estudiantes qué sabían sobre Australia y anoté las respuestas en el pizarrón; a saber: "*Australia is a continent. Seasons are different. Wool comes from Australia. People eat kangaroos.*" De acuerdo con Nuttal, es importante ayudar a los estudiantes a activar la estructura mental o *schema* que poseen con relación a la información que presenta un texto para así lograr una interpretación exitosa del mismo. Así mismo, la autora amplía lo anterior mediante cuatro textos y preguntas, los cuales ayudan a activar la estructura mental del lector con relación a la información presentada en dichos textos.⁵⁰ Retomando la consideración del texto *Life 'Down Under'* y lo que dice Nuttal, pregunté a mis alumnos su opinión sobre las diferencias entre la vida en Australia y la vida en Inglaterra; también anoté las respuestas en el pizarrón: "*People can do more activities in Australia than in England. People in Australia can swim in the ocean. There are no differences. I don't know.*" Por último indiqué a los estudiantes que leyeran el texto y checaran si las respuestas que proporcionaron aparecían en el texto; al término de la lectura mis alumnos comentaron que algunas ideas del pizarrón formaban parte del texto. Lo anterior tuvo como objetivo que los alumnos activaran la estructura mental que poseían sobre Australia, la vida en el continente, así como las diferencias entre la vida en este lugar y en Inglaterra.

A continuación pregunté a los estudiantes sobre el tema principal que desarrolló el texto *Life 'Down Under'*; a lo que respondieron: *Life in Australia*. Una vez que los alumnos identificaron la idea principal, pedí que la subrayaran. Así mismo, indiqué que subrayaran la idea secundaria que desarrolla el texto y ejemplos de la misma; a saber *differences between life in Australia and life in Britain*. De acuerdo a la página de internet Universia España: Universitarios, el subrayado es una técnica de estudio que permite identificar fácilmente las ideas principales y secundarias; así como las palabras relacionadas al tema que desarrolla el texto.⁵¹ Acto seguido, indiqué a los estudiantes que identificaran y dividieran los párrafos en introducción, desarrollo y conclusión,

⁵⁰Nuttal, Christine. *Op. Cit.* P.6-9.

⁵¹Universia España: Universitarios. Técnicas de estudio: métodos de estudio. <http://universitarios.universia.es/examenes/antes-examen/tecnicas/metodos-estudio/> Consultado el 17 de mayo de 2014, 12:30 hrs.

tomando en cuenta la información considerada al principio de la actividad. Así mismo, los estudiantes identificaron la idea de conclusión que expresa el texto: *Life in Australia is the best*.

El punto anterior fue de gran utilidad para mis estudiantes, ya que pude observar que los artículos que entregaron para su revisión, como parte del proyecto “Elaboración de una revista”, presentaron una organización adecuada lo que facilitó su lectura. Así mismo, la correcta organización de ideas en sus escritos permitió que los alumnos transmitieran el mensaje que deseaban comunicar.

Ampliando la información sobre el constructivismo propuesto por Vigotsky, hablaré acerca de la interacción entre pares como parte del proceso de construcción de conocimientos de mis estudiantes durante el proyecto “Elaboración de una revista”. Carretero dice que, desde dicha perspectiva, el proceso de aprendizaje es una actividad social. En el aula, el alumno aprende mejor en un ambiente de colaboración e intercambio con sus pares. Por lo tanto, las discusiones grupales y la argumentación entre estudiantes que poseen distintos niveles de conocimiento sobre un mismo tema motivan y potencian el aprendizaje.⁵² Con la finalidad de favorecer el aprendizaje en mis estudiantes, promoví la interacción entre pares mediante discusiones grupales en el salón de clases. El objetivo primordial de dichos encuentros fue utilizar la lengua meta con propósitos comunicativos. Tal como H. G. Widdowson indica, generalmente utilizamos nuestros conocimientos de una lengua para lograr un propósito comunicativo.⁵³ Retomando la interacción entre pares durante la elaboración del proyecto, los equipos sostuvieron un debate en el salón de clases con la finalidad de organizar y decidir aspectos y contenidos de la revista. Para lograr esto, llevé a la práctica una adaptación de la técnica grupal “debate”. De acuerdo con José María Aguilar, citado por Zacula, las técnicas grupales son más exitosas si se adaptan al grupo y a las circunstancias en que serán utilizadas.⁵⁴

A continuación ampliaré los detalles de dicha actividad. Primero, indiqué que el tema a debatir era escoger una temática para la revista a elaborar; así como decidir el papel de cada integrante para el proceso de elaboración. Como tarea previa al debate, los estudiantes realizaron una investigación sobre las características de los diferentes temas y conceptos de revistas de mayor

⁵² Carretero. *Op.cit.* P. 30.

⁵³ Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. P. 3.

⁵⁴ Zacula, Frida. *Op.cit.* P. 78.

circulación en el mercado de habla inglesa. Así mismo, escogieron el de su agrado y llevaron al salón de clases un ejemplar de la misma, como referente al momento de defender su punto. A este respecto, Zacula indica que el profesor debe determinar el tema a debatir; lo cual tiene como finalidad que los estudiantes se preparen, mediante investigación, para defender su punto de vista. Por otra parte, los objetivos generales del debate incluyen: fomentar en el estudiante un juicio crítico y su capacidad de desarrollar habilidades para participar ordenadamente en una discusión.⁵⁵ Retomando la actividad, indiqué a los estudiantes que debían conferir al debate la seriedad correspondiente; así como respetar el turno de cada integrante del equipo para expresar su punto de vista. Así mismo hice notar que era indispensable utilizar la lengua meta durante la discusión grupal; en la cual, cada equipo, decidió el tema y concepto de la revista a elaborar. Para la dinámica del debate, cada integrante propuso un tema y concepto, lo defendió y trató de convencer al resto de su equipo, con argumentos sólidos, para llevarlo a cabo. Así mismo, los papeles de trabajo (editor, diseñador, fotógrafo y coordinador) fueron asignados al interior de cada equipo. Al finalizar la actividad los estudiantes entregaron por escrito los resultados del debate: el tema y concepto de la revista a elaborar, así como una lista con los nombres de los alumnos y su respectivo papel en la elaboración de la revista.

En mi experiencia profesional he notado que las discusiones grupales motivan y propician el aprendizaje. Primeramente, durante las discusiones en equipos no es indispensable que los estudiantes expresen su parecer frente a todos sus compañeros y su profesor; lo cual disminuye la presión y ansiedad que algunos alumnos sienten especialmente si su pronunciación no es adecuada o si cometen un error. A este respecto, Diana Papalia dice que, en muchas ocasiones, los adolescentes imaginan que todos a su alrededor los observan y están pendientes de ellos, así como de las acciones que llevan a cabo.⁵⁶ Por otra parte, en su hipótesis sobre el filtro afectivo, Krashen dice que la actitud del aprendiz incide positiva o negativamente en el proceso de adquisición de la lengua. De tal forma, el filtro afectivo puede estar en un nivel alto e imposibilitar la adquisición o puede ser bajo y facilitar el proceso. Las variables actitudinales que influyen en el filtro afectivo de los estudiantes son la motivación, la ansiedad y la confianza en sí

⁵⁵ Zacula, Frida. *Op. cit.* P. 86.

⁵⁶ Papalia, Diana E. y Wendkos Olds, Sally. *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: Mc-Graw-Hill/Interamericana de México, 2009. P. 465.

mismos. De ahí que el salón de clases en el cual se promueve un nivel bajo de ansiedad entre los estudiantes propicia un filtro afectivo bajo⁵⁷ facilitando el proceso de aprendizaje.

Cabe mencionar que la ejecución del proyecto “Elaboración de una revista” se llevó a cabo sin mayores contratiempos, ya que los estudiantes entregaron sus escritos para revisión cada dos semanas y el producto final quince días antes de concluir el semestre; lo anterior tuvo su fundamento en el calendario escolar del Colegio. Por otra parte, las revistas elaboradas por mis alumnos tienen los siguientes títulos: *Blondie*, *Rialos*, *Mexico City*, *About everything*, *Magazine* y *Young Magazine* (Ver Anexo 13).

iii. Ausubel

La teoría del Aprendizaje Significativo, concebida por David P. Ausubel (1983),⁵⁸ describe los mecanismos mediante los cuales el alumno adquiere y retiene significados de manera autónoma en el aula. Ausubel distingue dos procesos: el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción. A su vez, subdivide estos en aprendizajes repetitivo o mecánico y aprendizaje significativo.

De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje significativo, ya sea por descubrimiento o por recepción, involucra la adquisición de significados nuevos por parte del estudiante. Para lograr que el aprendizaje significativo se produzca son indispensables varios elementos. Primeramente, es necesario que existan ideas de afianzamiento o de anclaje adecuados en la estructura cognitiva del alumno (conocimientos previos), las cuales puedan relacionarse de manera lógica con la información nueva. Continuando con la visión de Ausubel, el segundo elemento implica la presentación de material potencialmente significativo al alumno; lo que se refiere a que el material nuevo sea presentado de forma que la mente humana lo comprenda. De tal modo que el estudiante pueda relacionar o integrar de manera significativa y lógica dicha información con la que ya posee en su mente;⁵⁹ por ejemplo, haciendo uso de una “enseñanza expositiva” que considere los conocimientos previos de los alumnos.⁶⁰ Retomando a Ausubel, el último elemento para que ocurra el aprendizaje significativo es que el aprendiz esté dispuesto a relacionar los

⁵⁷ Krashen, Stephen. *Op.cit.* P. 37-39.

⁵⁸ Ausubel, David P. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trad. Mario Sandoval Pineda. México: Trillas, 1983. P. 46, 48 y 34.

⁵⁹ Ausubel, David P. *Loc.cit.*

⁶⁰ Carretero. *Op.cit.* P.85.

conocimientos nuevos con los ya existentes en su estructura cognitiva. Por otra parte, el aprendizaje significativo se torna repetitivo o mecánico cuando el alumno no es capaz de relacionar e incorporar los conocimientos nuevos en su estructura cognitiva y cuando el material o tarea presentada no es potencialmente significativa.⁶¹

En mi experiencia profesional ha sido de vital importancia considerar los conocimientos previos que mis estudiantes poseen como punto de partida para la implementación de los cursos de Inglés. Díaz-Barriga dice que para Ausubel el proceso de enseñanza debe diseñarse a partir de los conocimientos que ya posee el estudiante.⁶² Como parte de dicha planeación proporcioné indicaciones a los estudiantes para que llevaran a cabo una breve exposición individual haciendo uso del aprendizaje presentado en la unidad siete del libro de texto *English in Mind 2 Student's Book 2*, el cual recicla situaciones que comenzaron en el pasado y continúan llevándose a cabo en el presente. Dicha exposición tuvo dos objetivos: primero, el que los estudiantes integran conocimientos al hacer uso del aprendizaje mencionado arriba; y permitir que mis alumnos contaran con un medio de expresión para su personalidad e intereses en los diferentes ámbitos en los cuales se desenvuelven. Tal como Díaz-Barriga menciona, el aprendizaje significativo se logra cuando los contenidos por aprender poseen un sentido lógico potencial para los estudiantes y cuando el profesor enriquece las experiencias de trabajo de los alumnos dentro y fuera del salón de clases.⁶³ Por otra parte, John Dewey plantea que es necesario promover la libre expresión y el desarrollo de la individualidad como conexión entre la experiencia personal y la educación.⁶⁴ Con lo anterior en mente, propuse varios temas de comunicación, mencionados en el *MCER*, que mostraron ser de relevancia en la experiencia personal de mis alumnos: Vivienda, hogar y entorno; Tiempo libre y ocio; Relaciones con otras personas y Educación.⁶⁵

A continuación hablaré sobre las características de la exposición que implementé. Primero, ofrecí un modelo de la tarea como referencia para mis estudiantes (Ver Anexo 9). A este respecto, Nuttal dice que el profesor debe ofrecer modelos de las actividades para que los

⁶¹ Ausubel, David P. *Loc.cit.*

⁶² Díaz-Barriga. *Op. cit.* P. 40.

⁶³ Díaz-Barriga. *Op. cit.* P. 42.

⁶⁴ Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster, 2007. P. 19 y 25.

<http://books.google.com.mx> Consultado el 4 de abril de 2013, 18:00 hrs.

⁶⁵ Council for Cultural Cooperation Education Comitee. *Op. cit.* P 55-56.

alumnos comprendan qué es lo que hay que hacer.⁶⁶ Después, indiqué a los estudiantes que debían elaborar una lámina donde redactaran un texto de diez líneas sobre el tema de su elección, incluyendo de tres a cuatro ejemplos del aprendizaje meta. Así mismo, debían incluir de cinco a ocho ilustraciones originales. De acuerdo al *MCER*, los usuarios de una lengua evidencian su avance en la misma al poner en práctica estrategias de comunicación. Entre dichas estrategias se encuentran las de expresión escrita, en particular la escritura de forma creativa e imaginativa. El *MCER* indica que los estudiantes cuyo dominio de la lengua se encuentra en el nivel A2, como mis alumnos, son capaces de escribir acerca de aspectos cotidianos de su entorno. Por ejemplo: personas, lugares, una experiencia de estudio o trabajo. Así mismo, tienen las habilidades para escribir sobre actividades pasadas y experiencias personales.⁶⁷ Considerando lo que menciona el *MCER* sobre lo que mis estudiantes son capaces de llevar a cabo en la habilidad escrita; así como los conocimientos previos de estos, concluí que la redacción de los temas para la exposición no representaría dificultad alguna. Sin embargo, durante la exposición individual de los temas mencionados arriba, dos estudiantes (de un total de 10) presentaron todo el contenido del escrito haciendo uso del presente perfecto con el uso de *for* y *since*. De tal forma que los alumnos redactaron acciones que concluyeron en el pasado y deben expresarse en pasado simple, haciendo uso del presente perfecto y con graves errores gramaticales; por ejemplo:

**I have born since 1992 y*

**My dad have bought the car since 2009.*

Tal como Díaz-Barriga indica, la situación que se presentó puede deberse a tres factores. Primero, el estudiante aprende por repetición, ya que posiblemente no conoce otra forma de hacerlo. Segundo, el alumno no está motivado a aprender. Y tercero, tal vez la presentación del material no fue la adecuada.⁶⁸ De forma que, citando a Ausubel, el material presentado no fue potencialmente significativo para el alumno ya que su mente no fue capaz de relacionar la información nueva con sus conocimientos previos.⁶⁹ A este respecto, Carretero indica que, de acuerdo a la postura de Ausubel, la presentación de “organizadores previos” ayuda a los estudiantes a asimilar e integrar los conocimientos existentes en su mente con los nuevos. Así

⁶⁶ Nuttall, Christine. *Op. cit.* P. 36.

⁶⁷ Council for Cultural Cooperation Education Comitee. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. P. 60, 61, 64 y 65. en Instituto Cervantes para la traducción en español <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Consultado el 15 de septiembre de 2011, 18:05 hrs.

⁶⁸ BÍaz-Barriga. *Op.cit.* P. 41.

⁶⁹ Ausubel, David P. P. *Loc.cit.*

mismo, dichos “organizadores” auxilian a los aprendices a reelaborar de forma adecuada los conocimientos incorrectos y/o confusos que poseen. De tal forma que, la exposición organizada de aprendizajes ayuda a los estudiantes a lograr una comprensión adecuada de dichos conocimientos.⁷⁰ Integrando la visión de Ausubel en la implementación del curso, llevé a cabo una presentación organizada de los contenidos del aprendizaje correspondiente para aclarar su uso comunicativo.

El primer paso de dicha presentación consistió en motivar a los estudiantes a “extraer el significado de lo que aprenden.”⁷¹ Para ello, retomé las ideas de anclaje al recuperar los conocimientos previos de mis alumnos sobre el aprendizaje mediante una lluvia de ideas. A este respecto, María Argudín dice que ésta técnica grupal se puede utilizar para llegar a “una conclusión grupal en relación a un problema. [Así mismo,] se puede integrar a otras técnicas como la clase expositiva.”⁷² Durante la lluvia de ideas pedí a los estudiantes que mencionaran sus conocimientos previos sobre el aprendizaje, incluyendo información gramatical y su uso comunicativo. Escribí las respuestas de los alumnos en el pizarrón y analizamos cada una de ellas con ayuda de la información que aparece en la página 46 del libro de texto *English in Mind Student’s Book 2*, la cual contiene una breve explicación sobre el uso comunicativo del aprendizaje en la lengua meta; así como ejemplos de conjugación con el verbo *have* (Ver Anexo 10). Después de haber considerado dichas páginas, el estudiante que escribió **My dad have bought the car since 2009*, comentó que su ejemplo debía decir **My dad has bought the car since 2009*; sin percatarse del error que persistía en la función comunicativa del aprendizaje. Como mencioné anteriormente, los estudiantes poseían ciertos conocimientos gramaticales previos sobre el aprendizaje (situaciones que comenzaron en el pasado y continúan llevándose a cabo en el presente); sin embargo, la lluvia de ideas fue el primer paso para que los alumnos comenzaran a reelaborar e integrar de forma correcta los conocimientos gramaticales que poseían con el uso comunicativo del aprendizaje, llegando así a una conclusión favorable en su estructura cognitiva.

Para el siguiente paso de la presentación, utilicé una línea de tiempo; esto tuvo como finalidad explicar la noción de tiempo implicada en el aprendizaje a reelaborar y que los estudiantes

⁷⁰ Carretero, Mario. *Op.cit.* P. 32-33.

⁷¹ Díaz-Barriga. *Op.cit.* P. 49.

⁷² Argudín L., María. Habilidades Docentes/técnicas didácticas/centradas en el grupo. <http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/lluvia.htm> Consultado el 8 de junio del 2012, 21:15 hrs.

comprendieran cuándo hacer uso del mismo. Tal como Ausubel dice, la presentación de material potencialmente significativo implica hacer uso de elementos o procedimientos que la mente humana pueda comprender.⁷³ Por otra parte, retomando las ideas de Piaget sobre las etapas del desarrollo cognitivo y situándolas en el contexto educativo, Carretero menciona que las tareas escolares planeadas adecuadamente y, que además, transmitan contenidos o aprendizajes favorecen el desarrollo del pensamiento formal.⁷⁴ Integrando las visiones de dichos autores, concluí que una línea de tiempo es un elemento que la mente humana puede comprender para asimilar e integrar conocimientos que pertenecen al pensamiento formal. En el caso particular que informo, una línea de tiempo ayudaría a que mis estudiantes integraran sus conocimientos previos con las nociones de tiempo implicadas en la transmisión del aprendizaje que resultó ser confuso; a saber: situaciones que comenzaron en el pasado y continúan llevándose a cabo en el presente. En concordancia con lo anterior, D. A. Wilkins menciona que la adquisición del sistema formal mediante el cual se establecen las relaciones de tiempo es una de las tareas más difíciles para el aprendiz de una lengua europea. Para lograr lo anterior, el autor sugiere hacer uso de una división lógica del tiempo en pasado, presente y futuro, para después añadir divisiones específicas y distintivas; lo cual ilustra con una línea de tiempo.⁷⁵ (Ver Anexo 11)

Retomando la explicación, añadí dos oraciones gramaticalmente incorrectas escritas por mis estudiantes como eventos en la línea de tiempo con la finalidad de explicar el uso gramatical del aprendizaje meta: presente perfecto. A este respecto Krashen menciona que la corrección de errores, ya sea en expresión oral o escrita, tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a acomodar la representación mental que poseen de una regla gramatical. Así mismo, cuando un error impide la comprensión de lo que se ha expresado, es posible corregirlo de tres formas: mediante una pregunta que incluya lo que se ha dicho de forma diferente y correcta; utilizando algunas palabras de lo que se ha dicho en una oración o replanteando lo que se ha dicho.⁷⁶ Por otra parte, Nuttall dice que en ocasiones es posible utilizar las respuestas erróneas de los alumnos para ayudarlos a progresar en su proceso de aprendizaje.⁷⁷ A continuación explicaré cómo utilicé el organizador gráfico y las oraciones gramaticalmente incorrectas, escritas por mis estudiantes,

⁷³ Ausubel, David P. *Op.cit.* P. 46.

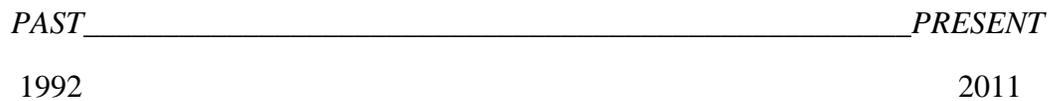
⁷⁴ Carretero, Mario. *Op.cit.* P. 71.

⁷⁵ Wilkins, D.A. *Notional Syllabus A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Great Britain: Oxford University Press, 1976. P. 27- 28.*

⁷⁶ Krashen, Stephen. *Op.cit.* P. 177.

⁷⁷ Nuttall, Christine. *Op. cit.* P. 36.

en la presentación del aprendizaje. Cabe mencionar que elaboré dos líneas de tiempo diferentes para aclarar el contenido y el significado de la exposición de los dos estudiantes arriba mencionados. Para la primera explicación, tracé una línea de tiempo horizontal en el pizarrón, escribí la palabra *PAST* y como fecha de inicio el año 1992; así mismo, anoté la palabra *PRESENT* y como fecha de finalización el año 2011. Después escribí en el pizarrón debajo del año 1992, una oración gramaticalmente incorrecta la cual formaba parte de la exposición de un estudiante: *a. * I have born since 1992*; de la cual tomé algunas palabras para elaborar una pregunta que ayudara al alumno a comprender su error; así que pregunté: *When were you born?* Él respondió: *In 1992*. Por lo que replanteé de forma correcta lo que el estudiante no fue capaz de expresar y escribí la siguiente frase en el pizarrón: *b. He was born in 1992*, tal como indica la ilustración de la página siguiente:



*a. *I have born since 1992 (incorrect)*

b. He was born in 1992 (correct)

Después, enfatiqué las diferencias entre la frase gramaticalmente incorrecta: *a. *I have born since 1992* y la oración correcta: *b. He was born in 1992*; por ejemplo: en la oración *a* los verbos implican que la persona nació en 1992 y continúa naciendo. Mientras que en la frase *b* el verbo indica que la persona nació en 1992, que dicho proceso concluyó y quedó en el pasado.

Para la segunda línea de tiempo escribí como fecha de inicio el año 2009 y la palabra *PAST*; después anoté como fecha de finalización el año 2011 y la palabra *PRESENT*. A continuación escribí la oración: *c. *My dad has bought the car since 2009* debajo de la fecha de inicio. Es importante mencionar que dicha oración fue escrita por un segundo alumno y que yo la retomé para aclarar el error gramatical que presentaba; tal como lo explica Krashen, cuya información aparece en la cuartilla anterior. Retomando la explicación, incluí algunas palabras de la frase *c.* en la pregunta: *When did your dad buy the car?* la cual dirigí al autor de dicha oración. Su respuesta fue: *In 2009*. Acto seguido, anoté en el pizarrón una frase nueva que reelabora lo que el estudiante expresó de forma incorrecta: *d. His dad bought the car in 2009*, como se muestra en la siguiente figura:

PAST _____ PRESENT

2009

2011

c. **My dad has bought the car since 2009 (incorrect)*

d. *His dad bought the car in 2009 (correct)*

Para el último paso aclaré que en la frase *c.* los verbos sugieren que el padre del estudiante compró el auto en 2009 y continúa comprándolo. En contraste, el verbo utilizado en la frase *d.* indica que el señor compró el vehículo en 2009 y la acción terminó. Los ejemplos descritos en los párrafos anteriores ayudaron a los dos estudiantes a percatarse de su error y a reelaborar los conocimientos confusos que poseían; lo cual expresaron al corregir su exposición de forma adecuada, como amplió en el apartado **b. Enfoque Comunicativo.**

Es importante mencionar que las explicaciones gramaticales que implementé tienen su referente en Nuttall, quien menciona que en algunas ocasiones es necesario enfatizar los aspectos gramaticales de un texto para entender su significado; lo cual explica con las siguientes oraciones:

a. *Emma lived here for ten years.*

b. *Emma has lived here for ten years.*

Con el propósito de enfatizar la diferencia entre el significado de las dos frases, la autora pregunta: *Where does Emma live now?* A continuación, aclara que el verbo utilizado en la oración *a* implica que Emma ya no vive aquí. Mientras que en la frase *b* es posible que todavía viva en el lugar.⁷⁸

Los ejemplos que utiliza Nuttall en la explicación de los párrafos anteriores son gramaticalmente correctos, a diferencia de los que yo retomé y que fueron escritos por mis estudiantes; sin embargo, seguir el procedimiento propuesto por la autora ayudó a los alumnos a comprender el significado erróneo de lo que escribieron y cómo corregirlo de acuerdo a lo que deseaban comunicar. Así mismo, tal como menciona Wilga Rivers, la explicación gramatical ayudó a mis estudiantes a entender que existen ciertos elementos del lenguaje que permanecen fijos al expresarnos y que no pueden utilizarse de ninguna otra forma. Por ejemplo, conjugación

⁷⁸ Nuttall, Christine. *Op. cit.* P. 183-184.

de persona y número, concordancia de género, estructuras interrogativas y negativas, así como las características formales de los tiempos verbales.⁷⁹

En mi experiencia profesional, este tipo de situación nunca se había presentado; honestamente me pareció muy extraño. Sin embargo, concluí que la implementación inicial fue incorrecta o que tal vez no aproveché los conocimientos previos que mis estudiantes poseían al respecto. Tal como Ausubel dice, uno de los elementos necesarios para que se de el aprendizaje significativo es que el material presentado al alumno sea potencialmente significativo; lo cual se refiere a que éste se presente de forma que la mente humana pueda comprenderlo. Así mismo, que pueda relacionarse apropiadamente con los conocimientos previos que posee el aprendiz.⁸⁰ Al leer la información que los dos estudiantes presentaron en su exposición inmediatamente pensé en explicar y modelar nuevamente el uso comunicativo del aprendizaje; así mismo, estaba consciente de la necesidad de investigar la razón detrás de las exposiciones incorrectas. Aunque en los párrafos anteriores no lo describo, el día que implementé la presentación, pregunté a los estudiantes el por qué del error. Uno de ellos comentó que había pensado que la actividad era así. Otro más expresó haber preguntado si el texto a redactar para la exposición era en presente perfecto, tal como los ejercicios vistos en clase; a lo cual respondí afirmativamente. Krashen dice que, comúnmente los ejercicios gramaticales enfatizan un solo punto gramatical y su finalidad es que el estudiante aprenda ciertas reglas.⁸¹ Después de analizar lo sucedido y relacionándolo con lo que menciona Krashen, concluyo que los dos estudiantes en cuestión estaban tan absortos en la regla gramatical que la desplazaron a todo el mensaje de la exposición. Por otra parte, considero que debí haber indagado qué era lo que en realidad quería saber el alumno cuando preguntó si el texto de la exposición era en presente perfecto, tal como los ejercicios en clase. A este respecto, Carretero expresa que la claridad de las instrucciones desempeña un papel muy importante en la resolución de tareas cuyos contenidos involucran nociones de tiempo.⁸²

⁷⁹ Rivers, Wilga. *Communicating Naturally in a Second Language. Theory and practice in language teaching*. U.S.A: Cambridge University Press, 1983. P. 35.

⁸⁰ Ausubel, David P. *Op. cit.* P. 46.

⁸¹ Krashen, Stephen. *Op. cit.* P. 152.

⁸² Carretero, Mario. *Op.cit.* P. 68-70.

b. Enfoque Comunicativo

En general, la enseñanza de la lengua propone la necesidad de desarrollar estrategias donde se relacionen las estructuras gramaticales de la lengua meta con las diferentes funciones del lenguaje en contextos de comunicación real.⁸³ A continuación hablaré brevemente de sus expositores retomando la presentación individual presentada en el apartado anterior.

i. H. G. Widdowson

H.G. Widdowson en *Teaching Language as Communication* (1978),⁸⁴ establece que al adquirir una lengua, el estudiante debe aprender a producir y entender oraciones gramaticalmente correctas (*language usage*). Además, debe aprender a usar dichas oraciones de forma apropiada para lograr un propósito comunicativo (*language use*). Para Widdowson, el aspecto de *language use* puede observarse como parte del desempeño (*performance*) de un usuario de la lengua, lo que a su vez es manifestación de una competencia comunicativa adquirida mediante el aspecto de *language usage*.

En mi experiencia profesional he notado que incorporar ambos aspectos, *language usage* y *language use*, en la implementación de un curso de lenguas es indispensable si se desea que los estudiantes logren un desempeño lingüístico adecuado. Lo cual ampliaré retomando la situación que describo en el apartado **iii. Ausubel**; además utilizaré como guía los ejemplos que describe Widdowson sobre la oración *The rain destroyed the crops*⁸⁵ para explicar su pertinencia en un contexto específico y lograr un efecto comunicativo. Es importante agregar que algunos ejemplos de este apartado fueron escritos por mis estudiantes y son gramaticalmente incorrectos. Citando de nueva cuenta a Krashen, la corrección de errores, ya sea en expresión oral o escrita, tiene como objetivo el que los alumnos ajusten el esquema mental que poseen de una regla. Así mismo, cuando un error dificulta la comprensión del mensaje, es posible corregirlo de tres formas: realizando una pregunta que involucre parte del mensaje de forma diferente y correcta;

⁸³ Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Trad. José, M. Castillo. Madrid: Cambridge University Press, 1998. P. 73.

⁸⁴ Widdowson, H.G. *Teaching Language as Communication*. Great Britain: Oxford University Press, 1978. P. 1-3.

⁸⁵ Widdowson, H. G. *Op. cit.* P. 1-2.

haciendo uso de algunas palabras que formen parte del mensaje incomprensible o replanteando lo que se ha dicho.⁸⁶

Continuando con el último paso de la presentación organizada del aprendizaje: situaciones que comenzaron en el pasado y continúan llevándose a cabo en el presente (descrita en el apartado anterior), retomé una frase que los estudiantes proporcionaron en la lluvia de ideas, la cual aparece en el libro de texto *English in Mind 2 Student's Book 2* e indica el uso comunicativo del presente perfecto: *An action "that started in the past and continues to the present (now)."*⁸⁷ (Ver Anexo 10) Escribí dicha frase en dos partes, haciendo uso de una línea de tiempo, como muestro a continuación:

PAST _____ *PRESENT*

An action that started in the past

and continues to the present (now)

Después escribí la oración incorrecta *a. *I have born since 1992*, la cual formó parte de una de las exposiciones de los estudiantes y aparecía en una de las líneas de tiempo mencionadas en el apartado anterior. Así mismo, pregunté si era posible que la situación continuara en el presente, tal como aparece en la figura de la siguiente página:

PAST _____ *PRESENT*

An action that started in the past

and continues to the present (now)

*a. *I have born since 1992*

Does this action continue to the present?

A lo cual, los alumnos respondieron negativamente. Así mismo, añadí que en ese momento el estudiante que escribió dicha oración incorrecta contaba con 19 años de edad; por lo que difícilmente sigue naciendo desde el año 1992.

Para reforzar lo anterior, señalé la frase incorrecta *c. *My dad has bought the car since 2009*, escrita por otro estudiante y pregunté a los alumnos si era pertinente expresar que una persona ha comprado un auto por un lapso de dos años. El autor de dicha oración respondió que sería

⁸⁶ Krashen, Stephen. *Op.cit.* P. 177.

⁸⁷ Puchta, Herbert & Stranks, Jeff. *Op. cit.* P. 46.

correcto decir: *My dad has paid for the car since 2009*, si el automóvil fue adquirido con un crédito.

PAST _____ PRESENT

An action that started in the past

and continues to the present (now)

c **My dad has bought the car since 1992* (incorrect, because the action does not continue to the present)

d *My dad has paid for the car since 2009* (correct, if the car was purchased with a credit)

Como mencioné anteriormente, mis estudiantes poseían conocimientos previos gramaticales adecuados; sin embargo, al aplicarlos en un contexto comunicativo no fueron capaces de utilizarlos correctamente. Por consiguiente, consideré apropiado integrar varios procedimientos para aclarar el aprendizaje y lograr que mis alumnos se comunicaran eficientemente. Tal como Nuttall menciona, el profesor debe implementar en clase varios procedimientos con la finalidad de motivar a los estudiantes a integrar aprendizajes.⁸⁸ Por otra parte, Widdowson dice que cuando adquirimos una lengua no solo aprendemos cómo crear y comprender oraciones correctas de forma aislada, sino también cómo utilizar dichas oraciones apropiadamente para lograr un propósito comunicativo.⁸⁹ En concordancia con lo anterior, uno de los objetivos de Inglés V establece que “al término del curso el estudiante será capaz de comunicarse eficientemente.”⁹⁰

Al concluir la presentación, los estudiantes comprendieron el uso comunicativo del aprendizaje; lo cual fue evidente en sus respuestas y al ofrecer ejemplos en contexto de situaciones que comenzaron en el pasado y continúan llevándose a cabo en el presente. A este respecto, Carretero dice que el proceso que permite que los saberes formen parte de la memoria a largo plazo conlleva que el individuo recuerde dicha información y le otorgue una función en la memoria a corto plazo; esto implica que el conocimiento haya sido aprendido y comprendido de forma organizada para que así sea transferido de forma organizada a la memoria permanente del estudiante. Por otra parte, el autor añade que, con el propósito de consolidar los conocimientos que se han comprendido es importante proporcionar actividades que impliquen el uso de dichos conocimientos en diferentes contextos.⁹¹ Considerando lo anterior, decidí incluir el aprendizaje

⁸⁸Nuttall, Christine. *Op. cit.* P. 36.

⁸⁹Widdowson, H.G. *Op. cit.* P. 2.

⁹⁰ Universidad Nacional Autónoma de México. Departamento de Inglés. *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI*. México: UNAM, 2011. P. 10.

⁹¹ Carretero, Mario. *Op. cit.* P. 75, 76, 85 y 86.

que desarrolla situaciones que comenzaron en el pasado y continúan llevándose a cabo en el presente, en el proyecto titulado “Elaboración de una revista”, descrito en el apartado **ii. Vigotsky.**

c. Aprendizaje Basado en Proyectos

Tal como se describe en la obra *Project Based Instruction: Creating Excitement for Learning* (2002),⁹² el aprendizaje basado en proyectos está fundamentado en la visión de Vigotsky, Piaget, Jerome Bruner y John Dewey sobre la construcción del conocimiento. El PBL propone que los estudiantes tengan cierta participación en la planeación, implementación y evaluación de proyectos; cuya característica fundamental es ir más allá del aula y tener utilidad en la vida diaria. Además, los proyectos deben cubrir los aprendizajes delineados en el programa de estudio, tomando en cuenta los intereses y necesidades del alumno. Por otra parte, la elaboración de proyectos promueve e involucra el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, el uso de habilidades sociales y comunicativas, así como la presentación del producto obtenido.⁹³ A continuación hablaré acerca de las visiones de Bruner y Dewey sobre la construcción del conocimiento.

i. Jerome S. Bruner

Jerome S. Bruner dice que el proceso de aprendizaje en los humanos implica la ayuda o guía de un adulto por medio de la cual un novato o aprendiz es capaz de resolver problemas o llevar a cabo tareas de forma exitosa. Así mismo, Bruner establece que la inteligencia humana es alimentada por el contexto social y cultural al cual pertenece el individuo.⁹⁴ Para Bruner, la escuela se encarga de transmitir dicha cultura, así como una educación formal que conlleva el desarrollo del razonamiento y la reflexión por parte del aprendiz,⁹⁵ como se verá más adelante.

⁹² “*Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning.*” Northwest Regional Educational Laboratory. 2002. P. 6-10. http://educationnorthwest.org/webfm_send/460 Consultado el 8 de junio de 2012, 18:00 hrs.

⁹³ *Project Based Learning for the 21st Century.* Buck Institute for Education. http://www.bie.org/about/what_is_pbl/ Consultado el 8 de junio de 2012, 14:05 hrs.

⁹⁴ Wood, David y Bruner, Jerome S. “*The Role of Tutoring in Problem Solving.*” en *In Search of Pedagogy Volume I The Selected Works of Jerome S. Bruner.* Por Bruner. Oxon: Routledge, 2006. P. 198-199. <http://books.google.com.mx> Consultado el 31 de diciembre de 2013, 18:46 hrs.

⁹⁵ Palacios, Jesús. Introducción Desarrollo Cognitivo y Educación en la Obra de J. S. Bruner, en J. S. Bruner, *Desarrollo Cognitivo y Educación.* Por Bruner. Madrid: Morata, 2004. P. 72, 79 y 86. <http://books.google.com.mx> Consultado el 4 de abril de 2013, 15:25 hrs.

ii. John Dewey

John Dewey, precursor de la Escuela Nueva,⁹⁶ dice que las prácticas de dicha institución deben impulsar la libre expresión y el desarrollo de la individualidad como conexión entre la experiencia personal y la educación. De este modo, el aprendizaje emana de la experiencia personal; lo cual coloca al individuo en el centro del proceso de enseñanza.⁹⁷ Por otra parte, Carmen Ferrándiz García menciona que para Dewey es de vital importancia el proceso intelectual del individuo al resolver un problema y no sólo el producto obtenido; lo cual se aprecia claramente en el “método de proyectos”, propuesto por Dewey. Dicho método considera a los proyectos como actividades de carácter cognitivo que permiten trasladar los conocimientos del aula a la vida real.⁹⁸

Durante la implementación de Inglés V y VI tomé en cuenta las características del Aprendizaje Basado en Proyectos, mencionadas arriba, para diseñar actividades que ayudaron a mis estudiantes a construir sus conocimientos en la lengua meta. Para el curso de Inglés VI implementé un proyecto de escala completa el cual tuvo dos objetivos: el primero fue consolidar los aprendizajes de las asignaturas Inglés I a VI (Ver Anexo 5) de mis estudiantes mediante la interacción entre pares así como el trabajo colaborativo; ya que, tal como Carretero menciona, la interacción social y el intercambio de opiniones e información favorecen los procesos de aprendizaje.⁹⁹

El segundo objetivo del proyecto fue desarrollar la competencia comunicativa de mis estudiantes en los dos aspectos que, de acuerdo a D. H. Hymes, la conforman: conocimiento para crear oraciones gramaticalmente correctas y conocimiento para crear oraciones apropiadas en el contexto o sociedad en la cual suceden. Así mismo, el autor añade que el conocimiento para crear oraciones apropiadas en el contexto en que suceden implica el que una persona adquiere

⁹⁶ La Escuela Nueva fue un movimiento de renovación pedagógica que surgió en el siglo XIX. Su principal característica fue el deseo de educar en libertad y para la libertad. Algunos de los pedagogos de dicho movimiento fueron: Dewey, Maria Montessori, Paulo Freire, Célestin Freinet y Jean Piaget. <http://hadoc.azc.uam/enfoques/nuevas.htm> Consultado el 26 de abril de 2014, 20:0 hrs.

⁹⁷ Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster, 2007. P. 19 y 25. <http://books.google.com.mx> Consultado el 4 de abril de 2013, 18:00 hrs.

⁹⁸ Ferrándiz García, Carmen. *Evaluación y Desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Tesis de doctorado. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2005. P. 92 <http://books.google.com.mx> Consultado el 4 de abril de 2013, 17:40 hrs.

⁹⁹ Carretero, Mario. *Op. cit.* P. 86-87.

competencia con respecto a cuándo hablar, cuándo no, a qué hablar y con quién, cuándo, dónde y en qué forma. Por otra parte, dicha competencia comunicativa se adquiere mediante la experiencia obtenida en el ámbito social al expresar necesidades, motivos y acciones.¹⁰⁰ En este caso en particular, el proyecto que diseñé tuvo como contexto de comunicación y acción las redes sociales, específicamente *Facebook*, así como el trabajo colaborativo; los cuales propiciaron la consolidación de conocimientos de los estudiantes en la lengua meta. Así mismo, motivaron el desarrollo “de personas reflexivas, autónomas y elocuentes”;¹⁰¹ tal como indica el Modelo Educativo del CCH al enfatizar el papel del estudiante como un ser autónomo, capaz de obtener nuevos conocimientos e integrarlos a los que ya posee, para así llevarlos a la práctica.¹⁰²

Consideré apropiado hacer uso de *Facebook* para este proyecto debido a que las redes sociales facilitan la comunicación entre sus usuarios, en este caso el profesor y los estudiantes; así como entre los estudiantes mismos. Con respecto al uso de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Yolanda Campos propone elaborar y hacer uso de estrategias didácticas que incluyan el uso de dichas tecnologías.¹⁰³ Por otra parte, la *Revista de Educación y Cultura* (México) en su artículo “Redes Sociales y Educación” dice que el uso de las redes sociales involucra a los estudiantes en las actividades académicas diseñadas por los docentes. Además, las redes sociales son un medio que permite satisfacer las necesidades de conocimiento e investigación de los alumnos.¹⁰⁴ Así mismo, la publicación en línea de un proyecto, motiva a los estudiantes a realizar productos de alta calidad y a ser originales.¹⁰⁵

Por otra parte, las reglas de etiqueta del contexto en el cual se llevó a cabo el proyecto estipulan varios puntos; por ejemplo: no escribir todo el texto con mayúsculas, ya que equivale a

¹⁰⁰Hymes, D.H. “On communicative competence”. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. C.J., Brumfit. Great Britain: Oxford University Press, 1979. P. 7, 13-15.

¹⁰¹Barkley, Elizabeth F. *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. España: Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Morata, 2005. P. 19. <http://books.google.com.mx> Consultado el 15 de septiembre de 2013, 21:00 hrs.

¹⁰²CCH. *Plan de Estudios Actualizado (PEA)*. México: UNAM, 1996. P.39.

¹⁰³Campos Campos, Yolanda. *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: DGENAMDF, 2003. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/> Consultado el 4 de abril de 2013, 21:53 hrs. Es importante notar que, Campos invita a los docentes a utilizar su propuesta, dirigida a la enseñanza de las matemáticas, y adaptarla a las necesidades y características de la asignatura que imparten.

¹⁰⁴Moreno, John. “Redes Sociales y Educación” en *Educación y Cultura*. <http://www.educacionyculturaaz.com/ciencia-y-tecnologia/redes-sociales-y-educacion/> Consultado el 14 de septiembre de 2013, 19:00 hrs.

¹⁰⁵*Project Based Learning for the 21st Century*. *Loc. cit.* Consultado el 8 de junio de 2012, 14:05 hrs.

gritar; tener cuidado con las imágenes que se publican, puesto que Internet es un lugar público;¹⁰⁶ tratar de ser concisos al escribir y revisar lo que se escribe para evitar errores de ortografía.¹⁰⁷ Así mismo, el sitio de internet *hisocial* menciona que las publicaciones en *Facebook* pueden tener varias características y objetivos; por ejemplo: los mensajes con fotografías son muy atractivos y tienen como objetivo conseguir que los internautas participen con la opción “me gusta”, comenten y compartan la publicación. Otro propósito es el dar consejos e información útil a los seguidores o amigos que se tenga; así como interactuar con ellos y dar respuesta a sus comentarios y preguntas.¹⁰⁸ Los puntos anteriores fueron tomados en cuenta para la evaluación del proyecto como competencia comunicativa en cuanto a qué hablar, cuándo, dónde y en qué forma (Ver Anexo 12).

A continuación hablaré sobre las características del proyecto. Para la realización de esta actividad, los alumnos trabajaron en parejas o en equipos de tres con la finalidad de crear un álbum en la red social *Facebook* sobre uno de los temas descritos por el *M CER* como “asuntos del discurso o la redacción [a saber:] tiempo libre y ocio, relaciones con otras personas, educación, comida y bebidas.”¹⁰⁹ El tema seleccionado fue ilustrado con fotografías originales y relacionadas al mismo; así mismo, el álbum fue publicado en la cuenta de la red social para la clase y en el muro o biografía de cada estudiante. Por otra parte, indiqué a los estudiantes que era tarea de ellos decidir sobre el contenido específico a desarrollar, la extensión de las descripciones de cada fotografía y el número de las mismas a publicar; lo cual se basó en lo que el equipo deseaba expresar, considerando el contexto social del proyecto. A este respecto, Kenneth Bruffee, citado por Elizabeth Barkley, dice que al implementar actividades mediante el trabajo colaborativo los estudiantes deben elaborar la tarea de manera que se ajuste a ellos.¹¹⁰ Por otra parte, el *Northwest Regional Educational Laboratory* en su obra titulada *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning* dice que entre los elementos de un proyecto

¹⁰⁶Luque Lavado, Diana. *15 Normas de etiqueta digital para novatos (y no tan novatos)*. <http://www.enter.co/otros/15-normas-de-etiqueta-digital-para-novatos-y-no-tan-novatos/> Consultado el 14 de septiembre de 2013, 14:25 hrs.

¹⁰⁷ *Etiqueta digital: la era de Facebook y Twitter* en La Prensa.hn_VIVIR. <http://archivo.laprensa.hn/vivir/Ediciones/2011/05/05/Noticias/Etiqueta-digital-la-era-de-Facebook-y-Twitter> Consultado el 14 de septiembre de 2013, 14:40 hrs.

¹⁰⁸ *¿Qué publicar en Facebook?* <http://www.hisocial.com/blog7es/que-publicar-en-facebook/> Consultado el 14 de septiembre de 2013, 15:00 hrs.

¹⁰⁹ *Council for Cultural Cooperation Education Comitee. Op.cit.* P. 55-56

¹¹⁰ Barkley, Elizabeth F. *Op.cit.* P. 35.

auténtico se encuentra el que esté centrado en los estudiantes y sea dirigido por ellos.¹¹¹ Es importante mencionar que cuando presenté este proyecto a los estudiantes, ellos acordaron delimitar los temas a desarrollar en los siguientes subtemas: *My favorite food or dessert*, *The Degree I'm studying* (Ver páginas 88 y 89), *My friends*, *The Faculty I'm going to next year*. Así mismo, acordaron incluir como mínimo ocho fotografías y su respectiva descripción. Cabe mencionar que el conocimiento para crear oraciones gramaticalmente correctas formó parte de los elementos a evaluar.¹¹² (Ver Anexo 12)

Ampliaré la información sobre el trabajo colaborativo y entre pares como medios para impulsar la consolidación de aprendizajes en mis estudiantes en la lengua meta; así como mi papel en el seguimiento que di a este proyecto. Primeramente, hablaré acerca del trabajo colaborativo y entre pares durante la elaboración de este proyecto. Tal como mencioné en el párrafo anterior, la elaboración del álbum en la red social *Facebook* fue un proyecto centrado en los estudiantes y en lo que ellos deseaban expresar. Por consiguiente, los alumnos fueron quienes decidieron los papeles de cada integrante en el equipo, la orientación del tema y su extensión. Así mismo, fueron los encargados de responder y sostener la retroalimentación con sus compañeros en la red social, una vez que el álbum fuera publicado. Cabe mencionar que los puntos anteriores se llevaron a cabo en la lengua meta; lo cual tuvo como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos; ya que de acuerdo a Hymes la competencia comunicativa se adquiere mediante la experiencia obtenida en el ámbito social al expresar necesidades, motivos y acciones.¹¹³ Por otra parte, la página de internet *Project Based Learning for the 21st Century* del Instituto Buck para la Educación menciona que la elaboración de proyectos implica el que los estudiantes aprendan a trabajar de forma independiente y sean responsables en la toma de decisiones. Así mismo, los alumnos deben aprender a trabajar como equipo, escuchar a otros y expresar claramente sus ideas al hablar y escribir.¹¹⁴

Mi papel durante la elaboración de este proyecto fue el de “entrenador”. De acuerdo a Barkley, el profesor puede tomar dicho papel al implementar el trabajo colaborativo y así

¹¹¹ Northwest Regional Educational Laboratory. *Op. cit.* P. 7.

¹¹² Hymes, D.H. *Op.cit.* P. 13-15.

¹¹³ Hymes, D.H. “On communicative competence.” *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. Brumfit, C.J. Great Britain: Oxford University Press, 1979. P. 7, 13, 14 y 15.

¹¹⁴ *Project Based Learning for the 21st Century*. *Loc. cit.* Consultado el 8 de junio de 2012, 14:05 hrs.

observar, corregir y trabajar con los estudiantes para mejorar su desempeño.¹¹⁵ Esto lo llevé a cabo mediante retroalimentación oral en la lengua meta; los objetivos de dicha retroalimentación eran: checar y/o corregir errores de ortografía y gramaticales; motivar la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua meta, a saber, en su habilidad oral; así como, corroborar que las fotografías fueran originales, recientes y acorde al tema a desarrollar. De acuerdo a Michael Roberts, citado por Richard W. Schmidt, las correcciones efectuadas por el profesor son de utilidad para los estudiantes si estos están conscientes del proceso de corrección y comprenden el carácter de la misma.¹¹⁶ Así mismo, Roberts menciona diferentes categorías de corrección del discurso oral de los estudiantes: *request (petición)*, *repeat (repetir)*, *recast (modelar de forma correcta)*, *partial recast (modelar parcialmente de forma correcta)*, *confirmation check* (pregunta de confirmación) y *cue (entrada)*.¹¹⁷ Tomando en cuenta los puntos anteriores, consideré importante el que cada uno de los integrantes de los equipos estuvieran al tanto del proceso de corrección o retroalimentación, sin dejar de lado el uso de la lengua meta. Por ejemplo: para el proceso de retroalimentación me reuní con cada equipo para que los integrantes expusieran en la lengua meta el avance del proyecto y se aclararan dudas de contenido y gramaticales. En algunas situaciones fue necesario hacer uso de las diferentes categorías de corrección mencionadas por Roberts; lo cual amplió en el siguiente párrafo.

Con respecto al uso de la lengua meta como retroalimentación para corregir errores en el discurso de los estudiantes, Krashen explica, en su *Input Hypothesis*, que los estudiantes de una lengua progresan en el desarrollo de esta mediante el entendimiento de muestras de lenguaje, las cuales incluyen estructuras que forman parte del nivel siguiente al que ellos poseen. Es posible lograr dicha comprensión al hacer uso del contexto, así como de información extra-lingüística que el profesor provee. El autor ejemplifica lo anterior al mencionar el tipo de discurso que utilizan las personas que cuidan niños, puesto que se limita al contexto de “aquí y ahora”; lo cual envuelve situaciones que los niños comprenden.¹¹⁸ En el caso particular que informo, la retroalimentación que proporcioné a los estudiantes estuvo centrada en el “aquí y ahora”: las

¹¹⁵ Barkley, Elizabeth F. *Op. cit.* P. 36.

¹¹⁶ Schmidt, Richard W. Prefacio. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center University of Hawai'i, 1995. P. xii. <http://books.google.com.mx> Consultado el 29 de septiembre de 2013, 19:00 hrs.

¹¹⁷ Roberts, Michael A. “Awareness and efficacy of error correction.” *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Ed. Richard W. Schmidt. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995. P. 169-170. <http://books.google.com.mx> Consultado el 29 de septiembre de 2013, 19:00 hrs.

¹¹⁸ Krashen, Stephen. *Op.cit.* P. 32.

descripciones que cada equipo presentó para revisar sus avances. Así mismo, hice uso del contexto y de información extra-lingüística; por ejemplo: utilicé como marco de referencia las fotografías proporcionadas por los estudiantes para realizar comentarios y correcciones. En un caso en particular, los integrantes de un equipo deseaban compartir una receta para preparar hot cakes; en una de sus fotografías indicaron los ingredientes a mezclar en la licuadora y utilizaron la preposición *on* al escribir: “**Put one cup of milk on the blender. Put one and a half cup of flour for hot cakes on the blender.*” Cuando en realidad los ingredientes deben ir dentro (preposición *in*, en inglés) de la licuadora y no sobre (preposición *on*, en inglés) ella. Para corregir la situación utilicé la categoría denominada *confirmation check*, mencionada por Roberts, la cual consiste en que el profesor confirme la parte errónea del discurso pronunciado por el estudiante mediante una pregunta.¹¹⁹ Así mismo, hice uso del contexto al señalar dichos ingredientes en la fotografía y su posición con respecto a la licuadora y preguntar: *Are the ingredients on the blender?* Los integrantes del equipo observaron la fotografía y concordaron que la preposición correcta era *in*; por lo que corrigieron su descripción a: “*Put one cup of milk in the blender. Put one and a half cup of flour for hot cakes in the blender.*” Dicho proceso de corrección motivó a los estudiantes a trabajar de forma colaborativa en la elaboración del proyecto; ya que se percataron que al hacer uso de los conocimientos de cada uno de los integrantes del equipo se obtienen mejores resultados y se integran aprendizajes.

¹¹⁹ Roberts, Michael A. *Op. cit.* P. 170.

Valoración Crítica de la Actividad Profesional y Conclusiones

El Programa Piloto Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI (PAPIS V y VI) forma parte del plan de enriquecimiento de la enseñanza de lenguas en el Colegio de Ciencias y Humanidades que se ha llevado a cabo desde el año 2009. Dicho Programa tiene como principal objetivo ampliar el estudio de la lengua inglesa a los tres años del bachillerato, para que así, los estudiantes desarrollen sus conocimientos en la misma y logren alcanzar el nivel A2+ de la lengua, de acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*.¹²⁰ Como se dijo desde el principio, el proyecto comenzó oficialmente durante el ciclo escolar 2012-I en los cinco planteles del Colegio; donde, en algunos casos, los grupos se conformaron por alumnos regulares y de excelencia y en otros casos por estudiantes que deseaban continuar con su aprendizaje de la lengua meta.

Cuando me asignaron dos grupos de quinto semestre como parte del programa piloto me pareció un gran reto profesional, puesto que el objetivo principal era que los estudiantes desarrollaran sus conocimientos en la lengua inglesa para alcanzar el nivel A2+ en la escala del *MCER* y hasta ese momento yo no había trabajado dicho nivel. Así mismo, la inquietud que sentía, se incrementó cuando nos comunicaron que los alumnos que formaban parte del proyecto eran regulares, de excelencia y su nivel de posesión de lengua correspondía al A2, de acuerdo al *MCER*. Sin embargo, después de haber aplicado una evaluación diagnóstica y de haber trabajado algunos ejercicios de Inglés V, concluí que los aprendizajes y contenidos pertenecientes a los *PAPIS* eran demasiado ambiciosos para el nivel de posesión de lengua real de los alumnos inscritos en el mismo; de allí que los proyectos de escala completa y otras actividades que presento en este informe reciclen aprendizajes y contenidos de las asignaturas de Inglés I a IV. Tal como menciona Ausubel, no es posible que los estudiantes construyan nuevos saberes si en su estructura cognitiva no cuentan con los elementos necesarios para ello.¹²¹ Esto explica el por qué de errores y lagunas que identifiqué en mis alumnos, por ejemplo: “*I did goed to the concert.”, “*I was went yesterday.”, “*They buys...” (Cabe mencionar que estas oraciones no se produjeron aisladamente, sino que formaron parte de actividades de escritura que los estudiantes

¹²⁰ Dirección General CCH. *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. México: UNAM, 2012. P. 46-47.

¹²¹ Ausubel, David P. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Trad. Genis Sánchez Barberán. España: Paidós, 2000. P. 25.

redactaron.) Así mismo, preguntas e indicaciones básicas y cotidianas eran desconocidas para los estudiantes; a saber: “*Open your books to page x.*”, “*Close the window/door, please.*”, “*Your homework, please.*”, “*What’s your last name?*”, “*How old are you?*”; lo cual contrasta con lo que se espera que el estudiante de lenguas sea capaz de realizar en el nivel A2, de acuerdo al MCER: “comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).”¹²²

A lo anterior se sumó la actitud apática de la mayoría de mis alumnos debido a que la asignatura, aunque aparecía en su tira de materias, no tenía créditos; por lo que el primer día de clases llegaron al aula con la convicción de que el programa no les reportaría ningún beneficio. Así mismo, decían no conocerse unos a otros y por tanto no se sentían “seguros” para trabajar en equipos. Como resultado, el verdadero reto fue motivar a los estudiantes para que su filtro afectivo bajara y mejoraran su nivel de lengua. A este respecto, Krashen dice que el filtro afectivo baja cuando la información en la lengua meta es proporcionada en situaciones donde la ansiedad también es baja y los usuarios de la lengua están motivados a interactuar.¹²³ Para conseguir lo anterior, invité a los alumnos a acudir a la biblioteca central de la UNAM y a las bibliotecas de las facultades en las cuales deseaban continuar sus estudios superiores para que por ellos mismos se percataran del gran acervo que existe en lengua inglesa y que utilizarían en su vida académica futura. Por otra parte, tal como indica el Aprendizaje basado en proyectos, involucré a mis estudiantes en los proyectos de escala completa al indagar sus preferencias¹²⁴ en cuanto a la carrera que estudiarían en la universidad, sus hobbies y actividades cotidianas, para que estos formaran parte de las tareas por resolver.

Las medidas anteriores funcionaron dentro del aula; ya que observé que los estudiantes fueron perdiendo la apatía que manifestaron desde el inicio del ciclo escolar, mostraron disposición hacia el trabajo en equipos (cuando la dinámica lo requería así); así mismo, se sintieron muy orgullosos al entregar los productos finales correspondientes a los proyectos de escala completa y puente que implementé durante el ciclo escolar (Ver Anexos 13 y 14). Cabe mencionar que cuatro estudiantes, aunque trabajaron en parejas o equipos para la elaboración de proyectos

¹²² Council for Cultural Cooperation Education Comitee. *Op. cit.* P. 26.

¹²³ Krashen, Stephen. *Op.cit.* P. 19, 20 y 38.

¹²⁴ *Project Based Learning for the 21st Century.* *Loc. cit.* Consultado el 8 de junio de 2012, 14:05 hrs.

puente y otras actividades dentro del salón de clases, se rehusaron por completo a trabajar en equipos para la realización de los proyectos de escala completa; sin embargo hicieron un buen trabajo y entregaron dichas actividades en tiempo y forma. De acuerdo al ITESM,¹²⁵ esta conducta puede deberse a que los alumnos han aprendido que su adelanto escolar es, comúnmente, evaluado de forma individual; así que su concepto de aprendizaje pueda estar basado en la idea de competencia. Así mismo, hay ocasiones en que los estudiantes piensen que recibirán calificaciones bajas por los errores de otros. Por consiguiente, opino que estos cuatro estudiantes, actuaron conforme a su experiencia previa con relación al trabajo en equipos cuando se trata de realizar proyectos de escala completa.

Con respecto a los proyectos de escala completa, “Elaboración de una revista” y “Creación de un álbum en *Facebook*”, que presento en este informe, considero que debí incluir el que los estudiantes recabaran información en sitios donde la lengua meta es utilizada cotidianamente,¹²⁶ como agencias de viaje, periódicos, comunidad de habla inglesa o con los profesores del plantel; para que así sostuvieran interacción con hablantes de la lengua meta fuera del aula. Cabe mencionar que en su momento no lo consideré necesario porque me enfoqué más en reforzar la habilidad escrita de mis alumnos, la cual mostró graves deficiencias. Sin embargo, promoví el uso de la lengua meta durante el año escolar y mediante la retroalimentación que proporcioné a los alumnos para la elaboración de los proyectos, lo cual impulsó el desarrollo de su competencia comunicativa.

Por otra parte, en concordancia con el Aprendizaje Basado en Proyectos, el producto final del proyecto de escala completa “Creación de un álbum en *Facebook*” fue presentado ante la comunidad y reportó beneficios a ésta;¹²⁷ ya que los estudiantes publicaron y compartieron información en la red social, lo cual tuvo como objetivo motivar o aconsejar a sus pares que forman parte de la comunidad en la cuenta de *Facebook* de la clase. Así mismo, indiqué a mis alumnos que el producto final debía ser publicado en su muro o biografía para que sus amigos en general comentaran al respecto (Ver Anexo 14). Lo anterior también promovió el uso y desarrollo de la lengua meta, puesto que indiqué a los estudiantes que sus comentarios de retroalimentación

¹²⁵ *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje colaborativo.* Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey. P. 11 y 13. http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf Consultado el 26 de abril de 2014, 21:30 hrs.

¹²⁶ “*Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning.*” *Op. cit.* P. 6-7.

¹²⁷ “*Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning.*” *Op. cit.* P. 7 y 10.

se llevaran a cabo en la lengua inglesa. Es interesante notar que el subtema *My favorite food or dessert* fue muy popular entre los equipos, ya que la mayoría de ellos elaboraron dicho subtema en el proyecto “Creación de un álbum en *Facebook*”; a saber *How to make cupcakes, Italian confetti pasta salad, Arroz rojo, How to make hot cakes*.

Cabe mencionar, que tres equipos presentaron avances para su retroalimentación durante el semestre, pero no publicaron el álbum en la red social; a lo cual, los equipos no dieron ninguna razón al respecto. Debido a esto, en los anexos incluyo los productos finales de dichos equipos elaborados en procesador de textos y no como publicación en *Facebook*. Así mismo, cuatro estudiantes, los cuales mencioné con anterioridad, se rehusaron a trabajar en equipos para la elaboración del proyecto de escala completa y lo presentaron de forma individual. Sin embargo, considero que el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta de dichos alumnos no se vio afectada, puesto que se reunieron conmigo para discutir avances durante el semestre y la retroalimentación se dio en la lengua meta por ambas partes.

Personalmente considero que los proyectos que implementé durante el ciclo escolar motivaron a mis estudiantes a desarrollar y construir sus conocimientos en la lengua meta; así mismo, los ayudaron a dejar de lado las preconcepciones que tenían con respecto a los cursos de Inglés V y VI y al trabajo en equipo. Lo anterior fue evidente en sus participaciones, el sentido de compromiso y responsabilidad que demostraron con su equipo, así como durante la elaboración de proyectos puente y de escala completa, a excepción de los cuatro alumnos previamente mencionados. Para mí fue una gran experiencia profesional ya que tuve que buscar varias formas de desarraigar prejuicios con respecto a los cursos de Inglés V y VI y al trabajo en equipo; además de crear un ambiente libre de tensión con el fin de bajar el filtro afectivo de los estudiantes y así motivarlos para aumentar su nivel de lengua, consolidar aprendizajes e interactuar con sus pares.

El Programa Piloto PAPIS es una excelente forma de ampliar el estudio de la lengua inglesa a los tres años del bachillerato y beneficiar a la población estudiantil del Colegio. Sin embargo, sus aprendizajes y objetivos mostraron ser bastante ambiciosos para el nivel de posesión de lengua real que la gran mayoría de estudiantes posee. A este respecto, las autoridades correspondientes han decidido revisar el programa y adaptarlo a las necesidades reales de los estudiantes del CCH; por lo que los *PAPIS* continúan siendo un programa piloto.

Bibliografía

Ausubel, David P. *Psicología educativa Un punto de vista cognoscitivo*, Trad. Mario Sandoval Pineda. México: Trillas, 1983. P. 46, 48 y 34.

----- *Adquisición y retención del conocimiento Una perspectiva cognitiva*. Trad. Genis Sánchez Barberán. España: Paidós, 2000. P. 25.

Carretero, Mario. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós, 2011. P. 29, 30, 41, 42, 44, 58, 59, 63, 64, 68 y 69.

CCH Dirección General. *Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad de México: UNAM, 2011. P. 9, 28, 29, 33, 34, 36, 38, 39, 43, 44, 47, 106, 107, 110 y 111.

----- *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. Ciudad de México: UNAM, 2012. P. 7, 8, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54 y 55.

----- *Proyecto académico para la revisión curricular Características de la planta docente Ingreso, distribución y carrera académica cuadernillo núm. 4*. Ciudad de México: UNAM, 2009. P. 15, 19, 20 y 22.

CCH *Plan de Estudios Actualizado (PEA)*. Unidad Académica de Ciclo de Bachillerato. Ciudad de México: UNAM, 1996. P. 36, 38 y 39.

----- *Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI (PAPIS V y VI)*. Ciudad de México: UNAM, 2011. P. 18 y 26.

----- *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV*. Ciudad de México: UNAM, 2011. P. 6, 34, 35, 36, 40, 44, 48, 52, 53, 58, 63, 68, 73, 74, 78, 82, 86, 90, 91, 95, 100, 104.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: Mc-Graw-Hill, 2002. P. 25, 29, 30, 31, 32 y 40.

Hymes, D. H. "On communicative competence." *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. C.J. Brumfit. Great Britain: Oxford University Press, 1979. P. 7, 15, 18 y 19.

Krashen, Stephen D. y Terrell, Tracy D. *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. United Kingdom: Pergamon Press, 1983. P. 18, 19, 20, 30 y 38.

Nuttall, Christine *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan, 2005. P. 6-9, 20, 28-29, 36, 183-184.

Papalia, Diana. E. y Wendkos Olds, Sally. *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: Mc-Graw-Hill/Interamericana de México, 2009. P. 465.

Puchta, Herbert & Stranks, Jeff. *English in Mind Student's Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P. 46, 72-73.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Trad. José M. Castillo, Madrid: Cambridge University Press, 1998. P. 73.

Rivers, Wilga. *Communicating Naturally in a Second Language. Theory and practice in language teaching*. U.S.A: Cambridge University Press, 1983. P. 35.

Thacker, Claire & Puchta, Herbert. *English in Mind Teacher's Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P. 7-9.

Widdowson, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. P. 1-3, 15.

Wilkins, D. A. *Notional Syllabus A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Great Britain: Oxford University Press, 1976. P. 18-54.

Zacaula, Frida. *Didáctica Esencial*. México: Impresiones Noheri, 2006. P. 78, 86-104.

Mesografía

Argudín L., María. Habilidades Docentes/técnicas didácticas/centradas en el grupo. <http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/lluvia.htm> Consultado el 8 de junio del 2012, 21:15 hrs.

----- Habilidades Docentes/enfoques. <http://hadoc.azc.uam/enfoques/nuevas.htm> Consultado el 26 de abril de 2014, 20:00hrs.

Barkley, Elizabeth F. *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. España: Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Morata, 2005. P. 19. <http://books.google.com.mx/books?id=baKyExtjkuoC&printsec=frontcover&dq=t%C3%A9cnica+s+de+aprendizaje++colaborativo&hl=es419&sa=X&ei=D2M3UtWJNaTC2QW2IIHABg&ved=0CDAQ6wEwAA#v=onepage&q=t%C3%A9nicas%20de%20aprendizaje%20%20colaborativo&f=false> Consultado el 15 de septiembre de 2013, 21:00 hrs.

Campos Campos, Yolanda. *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: DGENAMDF, 2003. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/> Consultado el 4 de abril de 2013, 21:53 hrs.

Centro Virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm

Consultado el 5 de abril de 2013, 21:15 hrs.

Colegio de Ciencias y Humanidades aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser UNAM. <http://www.cch.unam.mx/historia> Consultado el 15 de septiembre 2011, 10:41hrs.

Council for Cultural Cooperation Education Comitee. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. P. 9, 26, 36, 37, 60, 61, 64, 65 y 155 en Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Consultado el 15 de septiembre de 2011, 18:05 hrs.

Dirección General de Planeación UNAM.

www.planeacion.unam.mx/Memorias/anteriores/1997/cch.php Consultado el 5 de abril de 2014, 19:00 hrs.

“Etiqueta digital: la era de Facebook y Twitter” en La Prensa.hn_VIVIR.
<http://archivo.laprensa.hn/vivir/Ediciones/2011/05/05/Noticias/Etiqueta-digital-la-era-de-Facebook-y-Twitter> Consultado el 14 de septiembre de 2013, 14:40 hrs.

Ferrándiz García, Carmen. *Evaluación y Desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Tesis de doctorado. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2005. P. 91-94.
<http://books.google.com.mx/books?id=hKkwPapZVKAC&pg=PA91&dq=john+dewey+la+escuela+y+la+sociedad&hl=es&sa=X&ei=ZVsUbPDKInXygHcgoGIAQ&ved=0CE0Q6AEwBQ#v=onepage&q=john%20dewey%20la%20escuela%20y%20la%20sociedad&f=false> Consultado el 4 de abril de 2013, 17:40 hrs.

Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje colaborativo. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey. P. 11 y 13
http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf Consultado el 26 de abril de 2014, 21:30 hrs.

Luque Lavado, Diana. “15 Normas de etiqueta digital para novatos (y no tan novatos)”.
<http://www.enter.co/otros/15-normas-de-etiqueta-digital-para-novatos-y-no-tan-novatos/>
Consultado el 14 de septiembre de 2013, 14:25 hrs.

Moreira, Marco Antonio. Organizadores previos y aprendizaje significativo (Advanced organizers and meaningful learning). www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf . Consultado el 1 de agosto de 2013, 21:00 hrs.

Moreno, John. “Redes Sociales y Educación” en Educación y Cultura. Cultura.
<http://www.educacionyculturaaz.com/ciencia-y-tecnologia/redes-sociales-y-educacion/>
Consultado el 14 de septiembre de 2013, 19:00 hrs.

“*Project-Based Instruction: Creating Excitment for Learning.*” Northwest Regional Educational Laboratory. 2002. P. 6-10. http://educationnorthwest.org/webfm_send/460 Consultado el 8 de junio de 2012, 18:00 hrs.

Palacios, Jesús. Introducción Desarrollo Cognitivo y Educación en la Obra de J. S. Bruner. *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Por J. S. Bruner. Madrid: Morata, 2004. P. 72, 79 y 86. <http://books.google.com.mx/books?id=If5luoYhHsC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> Consultado el 4 de abril de 2013, 15:25 hrs.

Project Based Learning for the 21st Century. Buck Institute for Education. http://www.bie.org/about/what_is_pbl/ Consultado el 8 de junio de 2012, 14:05 hrs.

“¿Qué publicar en Facebook?” <http://www.hisocial.com/blog7es/que-publicar-en-facebook/> Consultado el 14 de septiembre de 2013, 15:00 hrs.

Roberts, Michael A. “*Awareness and efficacy of error correction*”. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Ed. Richard W. Schmidt. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center University of Hawai‘i, 1995. P. 169-170. <http://books.google.com.mx/books?id=DFQWS52Kn28C&printsec=frontcover&dq=attention+and+awareness+in&hl=es419&sa=X&ei=FIZQUpmLGYH88QTC94CoCg&ved=0CC0Q6AEwA#v=onepage&q=attention%20and%20awareness%20in&f=false> Consultado el 29 de septiembre de 2013, 19:00 hrs.

Schmidt, Richard W. Prefacio. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center University of Hawai‘i, 1995. P. xii. <http://books.google.com.mx/books?id=DFQWS52Kn28C&printsec=frontcover&dq=attention+and+awareness+in&hl=es419&sa=X&ei=FIZQUpmLGYH88QTC94CoCg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=attention%20and%20awareness%20in&f=false> Consultado el 29 de septiembre de 2013, 19:00 hrs.

Universia España: Universitarios. Técnicas de estudio: métodos de estudio. <http://universitarios.universia.es/examenes/antes-examen/tecnicas/metodos-estudio/> Consultado el 17 de mayo de 2014, 12:30 hrs.

Wilson, Paige y Glazier Ferster, Teresa. *The Least You Should Know About English: Writing Skills*. Stamford: Cengage Learning, 2012. P. 207- 208, 222 y 224. <http://books.google.com.mx/books?id=bbKAgAAQBAJ&pg=PA214&dq=writing+skills+in+eng>

[lish&hl=es&sa=X&ei=BQSKU5DsJcuJqga0IICwAQ&ved=0CF4Q6AEwBg#v=onepage&q=writing%20skills%20in%20english&f=false](http://books.google.com.mx/books?hl=es&sa=X&ei=BQSKU5DsJcuJqga0IICwAQ&ved=0CF4Q6AEwBg#v=onepage&q=writing%20skills%20in%20english&f=false) Consultado el 17 de mayo de 2012, 12:00 hrs.

Wood, David y Bruner, Jerome S. “*The Role of Tutoring in Problem Solving*” en *In Search of Pedagogy Volume I The Selected Works of Jerome S. Bruner*. Por Bruner. Oxon: Routledge, 2006. P. 198, 199. <http://books.google.com.mx/books?id=pci5wXhMC&printsec=frontcover&dq=in+search+of+pedagogy+volume+1+the+selected+works+of+jerome&hl=es&sa=X&ei=xH3YUqy3GqmxsATntIHwDA&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=in%20search%20of%20pedagogy%20volume%201%20the%20selected%20works%20of%20jerome&f=false> Consultado el 31 de diciembre de 2013, 18:46 hrs.

Anexo 1. Proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Como mencioné en la página 3, el proceso de actualización del Plan de Estudios del Colegio busca la superación institucional. De acuerdo al Rector de la UNAM, José Narro Robles, dicha superación se logrará mediante “Fortalecer el bachillerato de la UNAM y su articulación con los otros niveles de estudio, lo que demandará el incremento de la eficiencia terminal, la mejoría de la calidad de los egresados, la actualización de los planes y programas de estudio, la formación de profesores y la puesta en práctica de un sistema integral de planeación, supervisión y evaluación de los programas.”¹²⁸ Así mismo, el proceso de actualización considera una lista, titulada *Doce puntos a considerar*, donde se reúnen los argumentos para llevar a cabo cambios necesarios en el Colegio. A continuación aparece dicha lista.

1. Redefinir el perfil del egresado.
2. Actualizar los Programas de Estudio.
3. Formar y actualizar a los profesores.
4. Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física.
5. Instituir el idioma Inglés por tres años.
6. Fortalecer el idioma Francés como segunda lengua extranjera.
7. Adecuar la selección de materias de tercer año.
8. Establecer el horario continuo de de 7:00 a 19:00 horas, en turnos 01 y 02.
9. Implementar clases de una hora con cincuenta minutos de duración.
10. Ofrecer de manera opcional recursamientos mediante cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen presencial.
11. Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura.

¹²⁸ Narro, J. *Programa de trabajo para la UNAM 2011-20015*. México: UNAM en Dirección General CCH. Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos considerar. México: UNAM, 2012. P. 8.

12. Incorporar una materia en el primer semestre, denominada “Estrategias para aprender a aprender”.¹²⁹

Anexo 2. Nivel de referencia Usuario básico nivel A1, A2 y A2+ de acuerdo al MCER¹³⁰

A2+ Lo que sobresale aquí es la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; por ejemplo: puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo; sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si se hace necesario; se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada; además de una capacidad considerable para mantener monólogos; por ejemplo: es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno, como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades; es capaz de describir animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones.

A2 Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).

¹²⁹ CCH Dirección General. *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. México: UNAM, 2012. P. 40, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54 y 55.

¹³⁰ Council for Cultural Cooperation Education Comitee. *Op.cit.* P. 26, 36 y 37 en Instituto Cervantes para la traducción en español <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Consultado el 15 de septiembre de 2011, 18:05 hrs.

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

A1 Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Anexo 3 Curso–taller Inducción a la Docencia

“Este curso fue implementado con la intención de vincular la exigencia disciplinar (conocimientos y habilidades) con la comprensión y el dominio del Modelo Educativo del Colegio. Por ello se abordan aspectos vinculados con la educación media superior, el conocimiento del CCH (normatividad, antecedentes históricos, Modelo Educativo), así como elementos básicos de didáctica.”¹³¹

¹³¹ CCH Dirección General. Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM, 2011. P. 106 y 107.

Anexo 4. Puchta, Herbert & Stranks, Jeff. *English in Mind 2* Texto empleado en la implementación de Inglés V y VI

	Grammar	Speaking and Functions
Module 1 Take it to the limit Unit 1 Explorers	Present simple/continuous & Past simple review	Describing temporary and permanent activities, past & present situations. Interview about free time.
Unit 2 That's an idea!	Past continuous. Past continuous vs. past simple. When/while.	Describing past activities. Discussion: jeans.
Unit 3 She jumped well	Comparative & superlative adjectives. Intensifiers with comparatives (not) as ... as. Adverbs/ comparative adverbs.	Making comparisons. Describing a sports event. Comparing yourself with others.
Unit 4 Our world	Will/won't & might / may (not) for prediction. First conditional, unless.	Discussing environmental problems. Predicting future events. Discussion: renewable forms of energy.
Module 2 Different lives Unit 5 Canada and the USA	Question tags. Present perfect simple just/ already/yet.	Checking information. Talking about recently completed activities.
Unit 6 Growing up	Present simple passive. Let / be allowed to.	Describing a ceremony. Retelling a story. Talking about permission. Discussion: minimum age limits.
Unit 7 Have a laugh!	Present perfect simple, for vs. since.	Talking about unfinished situations. Questionnaire: Are you fun to be with? Talking about having fun.
Unit 8 A great film!	Verbs + -ing / verbs + infinitive.	Expressing likes/dislikes & preferences. Talking about films. Discussion: film stars & fame.
Module 3 Weird and wonderful. Unit 9 Disaster!	Past simple passive. A, an or the.	Exchanging information. A quizz. Describing a dream.
Unit 10 A place to stay	Too much/many & not enough. Will vs. be going to.	Describing quantity. Talking about your home. Discussion: stereotypes.
Unit 11 Your mind	Determiners (everyone/no one etc.). Must/ musn't vs. don't have to.	What's your strongest intelligence? Discussing memory.
Unit 12 Music makers	Present perfect continuous. Present perfect simple and continuous.	Describing recently completed & unfinished actions. Talking about music & instruments. Discussion: pop music & fashion.

Module 4 Dreams and reality.	Defining relative clauses. Used to	Expressing past habits. Exchanging information.
Unit 13 Doctor's orders		
Unit 14 If I had...	Second conditional.	Giving advice. Talking about unreal situations. Discussion: computers & the internet.
Unit 15 Lost worlds	Past perfect.	Describing events in the past & earlier past. Telling a picture story.
Unit 16 Good or bad luck?	Reported statements & questions. Third conditional.	Reporting statements & questions. Discussion: superstitions.

ANEXO 5. Objetivo general, propósitos, aprendizajes y temática de las asignaturas Inglés I a IV¹³²

Objetivo general de Inglés I

El alumno será capaz de expresarse oralmente y por escrito de manera elemental para dar información personal de sí mismo y de otros. Además comprenderá textos orales y escritos de estructura sencilla para obtener información de acuerdo a sus necesidades inmediatas

Unidad 1

Propósito: al finalizar la unidad, el alumno comprenderá y producirá, de manera oral y escrita, expresiones cotidianas en Inglés para hablar de sí mismo y de otros en el ámbito escolar y personal.

Aprendizajes

El alumno:

Conoce los lineamientos de trabajo para este semestre y las formas de evaluación.

Comprende y utiliza expresiones de uso cotidiano en el salón de clases.

Da y solicita de manera oral y escrita, información personal elemental sobre sí mismo y terceras personas.

Describe de manera oral y escrita objetos que se encuentran en su casa y escuela.

Obtiene datos específicos de un pasaje auditivo que le puede ser repetido para completar formularios simples.

Temática

Presentación del programa, forma de trabajo y evaluación.

Expresiones que muestran necesidades con respecto al contexto del aula.

Saludos, despedidas en contexto formal e informal.

Datos personales y de terceras personas como nombre, nacionalidad, domicilio, teléfono, correo electrónico etc.

Preguntas/respuestas sobre datos básicos de otras personas.

Verbo To Be en presente.

Expresiones que indican posesión: adjetivos posesivos, pronombres posesivos.

¹³² p. 35, 36, 40, 44, 48, 52, 53, 58, 63, 68, 73, 74, 78, 82, 86, 90, 91, 95, 100, 104.

Adjetivos calificativo.

Pronombres demostrativos: this, these, that, those.

Formatos/Formularios.

Unidad 2

Propósito: al finalizar la unidad, el alumno será capaz de describir personas y sus posesiones de manera oral y escrita, así como de comprender textos orales y escritos sencillos sobre temas familiares.

Aprendizajes

El alumno:

Describe sus pertenencias de manera oral y escrita.

Describe a su familia de manera oral y escrita, sus posesiones y sus relaciones de parentesco.

Proporciona información sobre sus pertenencias y las de otros de manera oral y escrita.

Identifica datos específicos en textos orales y escritos sobre tópicos cotidianos como la escuela, familia o amigos.

Temática

Descripción de sitios como escuela, casa y objetos personales.

Frasas nominales 1 /2 adjetivos.

Expresiones que indican posesión.

Have/Have got/ adjetivos posesivos/ posesivo sajón

Diagrama de árbol.

Preguntas y afirmaciones con have.

Preguntas con palabras interrogativas: who, what, where, how, when.

Textos descriptivos y de clasificación.

Lectura de selectiva.

Cognados.

Predicción de contenido.

Unidad 3

Propósito: al finalizar la unidad el alumno será capaz de comprender textos breves, orales y escritos, sobre actividades que realizan de manera cotidiana otras personas. Además, describirá de manera oral y/o escrita sus acciones habituales y gustos personales.

Aprendizajes

El alumno:

Identifica información específica en textos orales o escritos, breves y sencillos sobre actividades cotidianas.

Expresa información relativa a lo que realiza en el trabajo/escuela y tiempo libre de manera habitual.

Expresa, de manera oral o escrita, sus gustos y desagrados sobre las actividades que realiza.

Escribe notas breves y sencillas sobre temas como sus actividades favoritas.

Temática

Obtención de datos específicos.

Organizadores gráficos, tablas.

Actividades cotidianas y rutinas.

Presente simple.

Expresiones de tiempo.

Frecuencia de las acciones.

Conectores de enumeración: first, then, finally.

Gustos y preferencias.

Signos de puntuación.

Conectores: and, but.

Unidad 4

Propósito: al finalizar la unidad el alumno será capaz de intercambiar información personal y de otros sobre actividades habituales de manera oral o escrita.

Aprendizajes

El alumno:

Solicita y ofrece información sobre actividades propias y de terceras personas de manera escrita.

Plantea y contesta preguntas sobre la frecuencia de las actividades que él y otros realizan, de manera oral o escrita.

Intercambia información específica sobre sus datos personales y actividades cotidianas.

Toma nota de mensajes orales breves.

Temática

Preguntas/Respuestas sobre datos personales.

Presente simple

Adverbios de frecuencia.

Palabras interrogativas.

Conectores: and, but.

Correos electrónicos.

Mensajes o recados breves.

Objetivo general de Inglés II

El alumno será capaz de expresar, de manera oral y escrita sus necesidades, solicitar información y obtener productos. Además, obtendrá información específica de textos orales y escritos de estructura sencilla.

Unidad 1

Propósito: el alumno será capaz de expresar sus necesidades, solicitar información y obtener productos para uso o consumo personal, de forma oral y escrita. Además, obtendrá información específica de textos orales y escritos de estructura sencilla.

Aprendizajes

El alumno:

Proporciona información sobre sí mismo y otros, a partir de las habilidades adquiridas el semestre anterior.

Plantea y contesta preguntas acerca de cantidades y precios de alimentos.

Utiliza fórmulas de cortesía, de manera oral y escrita, para ofrecer y aceptar alimentos y bebidas.

Localiza información específica en textos orales y escritos breves.

Temática

Preguntas/respuestas sobre datos personales y de terceras personas.

Objetos y alimentos contables y no contables.

Cuantificadores: much, many, a few, a little.

Fórmulas de cortesía para solicitar alimentos y bebida:

Can I have...? Would you like...?

Textos breves: menús.

Lectura de ojeada y selectiva.

Unidad 2

Propósito: al finalizar la unidad el alumno será capaz de describir su entorno inmediato, de manera oral y escrita, asimismo solicitará y dará instrucciones sobre cómo llegar a un lugar determinado. Obtendrá información específica de textos breves orales y escritos.

Aprendizajes

El alumno:

Describe, de manera oral y escrita, los objetos que existen en la casa y escuela.

Proporciona información, oral y escrita, acerca de los lugares que existen en su comunidad.

Solicita y ofrece información de cómo llegar de un lugar determinado.

Localiza información específica en textos orales y escritos breves.

Temática

Descripción de lugares y artículos personales.

Lugares en el vecindario/ ciudad.

Direcciones para llegar a un sitio determinado.

Preguntas con palabras interrogativas: When, where, what time.

Lectura de búsqueda.

Unidad 3

Propósito: al finalizar la unidad el alumno será capaz de expresar las actividades que esté realizando en un momento específico, así como de reportar información sobre otras personas oralmente y por escrito. Asimismo, obtendrá información de textos orales y escritos sobre acciones y eventos que se están desarrollando.

Aprendizajes

El alumno:

Expresa de manera oral y escrita acciones que están ocurriendo.

Describe sus habilidades físicas y las de otros de manera oral y escrita.

Comprende las ideas contenidas en descripciones breves, orales y escritas.

Temática

Actividades que ocurren en el momento.

Presente continuo.

Clima.

Habilidades en presente.

Actividades recreativas.

Lectura de búsqueda.

Unidad 4

Propósito: al finalizar la unidad el alumno expresará sus gustos y desagrados sobre actividades que realiza y obtiene la idea general e información específica de textos orales y escritos de estructura sencilla.

Aprendizajes

El alumno:

Comprende y expresa lo que le gusta y le desagrada hacer.

Obtiene la idea general e información específica de textos breves orales y escritos.

Redacta textos breves sobre sus gustos, habilidades y actividades.

Temática

Verbos: love, like, hate + -ing.

Comprensión auditiva para identificar el tema general, obtener información específica.

Lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda.

Redacción de textos breves en papel o en forma electrónica.

Objetivo general de Inglés III

El alumno expresará en forma oral y escrita, acontecimientos que ocurrieron en el pasado así, como sus planes para el futuro; asimismo, comprenderá la secuencia de eventos en textos orales y escritos, de estructura sencilla.

Unidad 1

Propósito: al finalizar la unidad el alumno empleará diferentes maneras de comparar objetos, personas, lugares. Asimismo comprenderá textos breves orales y escritos.

Aprendizajes

El alumno:

Conoce los lineamientos de trabajo para este semestre y las formas de evaluación.

Compara objetos y personas para establecer la inferioridad, igualdad y superioridad.

Describe características de objetos, lugares y personas con expresiones de inferioridad y superioridad absolutas.

Redacta un texto de corta extensión para describir sus posesiones y situación personal.

Temática

Programa de la materia, forma de trabajo y evaluación.

Comparaciones de personas y objetos.

Grado del adjetivo: comparativo.

Grado del adjetivo: superlativo.

Conectores de secuencia.

Conectores: and, but, because, then.

Unidad 2

Propósito: comprende y produce textos orales y escritos que describan eventos, personas y lugares del pasado. Además identifica los eventos que se narran en textos orales y escritos de estructura cronológica.

Aprendizajes

El alumno:

Intercambia, de manera oral y escrita, información acerca de personas y lugares en el pasado.

Distingue la estructura cronológica de los eventos principales de un texto oral o escrito.

Redacta una descripción sobre eventos pasados.

Temática

Situaciones pasadas, lugar y fecha de nacimiento, apariencia física y personalidad.

Verbo To be en pasado.

There was, There were.

Verbos regulares e irregulares.

Conectores de secuencia.

Lectura: de ojeada, selectiva y de búsqueda.

Conectores: and, but, because, then.

Unidad 3

Propósito: al finalizar esta unidad el alumno intercambiará de manera oral o escrita, información acerca de situaciones y experiencias de su pasado. Asimismo, identificará los eventos principales de textos orales y escritos narrativos.

Aprendizajes

El alumno:

Intercambia información acerca de sucesos relevantes en su vida.

Extrae información específica de un texto oral o escrito narrado en tiempo pasado.

Escribe textos para referirse a experiencias de su pasado.

Temática

Eventos pasados.

Narraciones orales y escritas.

Pasado simple.

Lectura selectiva y detallada de búsqueda.

Discriminar lo importante de acuerdo a un propósito.

Conectores de secuencia: first, second, then, after, finally.

Unidad 4

Propósito: al finalizar la unidad el alumno expresará, de manera oral o escrita, sus planes a futuro y los de otros. Asimismo, obtendrá las ideas principales de un texto oral o escrito.

Aprendizajes

El alumno:

Comprende y expresa sus planes y de otros en el futuro inmediato, de manera oral y escrita.

Intercambia de manera oral y escrita sus intenciones a futuro.

Identifica las ideas principales de textos orales o escritos.

Temática

Planes y acciones futuras con going to.

Planes y acciones a futuro: Will.

Lectura detallada: ideas principales.

Objetivo general de Inglés IV

El alumno será capaz de interactuar con otros para describir experiencias pasadas, formular recomendaciones y expresar sentimientos de manera elemental. También comprenderá las ideas principales y secuencia de eventos en textos auténticos.

Unidad 1

Propósito: el alumno comprenderá textos orales y escritos que aborden problemas y/o consejos y será capaz de formular sus propias recomendaciones.

Aprendizajes

El alumno:

Describe oralmente planes, sucesos cotidianos y eventos pasados.

Escribe oraciones para pedir y dar consejos; expresar obligación y prohibición.

Comprende obligaciones, prohibiciones y permisos estructurados con claridad.

Aporta sugerencias y/o advertencias en situaciones escolares o de su entorno cercano.

Temática

Planes y acciones futuras.

Acciones habituales y rutinas.

Eventos y situaciones pasadas.

Consejos.

Obligaciones.

Prohibiciones.

Modales.

Ideas esenciales en pasajes auditivos.

Lectura de búsqueda.

Texto expositivo de problema/solución.

Conectores causa-efecto, so, because.

Uso de mayúsculas.

Uso del diccionario bilingüe.

Unidad 2

Propósito: el alumno describirá y comprenderá, de manera oral y escrita, hechos y experiencias pasadas de ámbitos personales académicos. Asimismo identificará la secuencia y relación entre eventos del pasado en textos orales o escritos.

Aprendizajes

El alumno:

Expresa, de manera oral y escrita, actividades que se realizaron el pasado.

Describe, de manera oral y escrita, situaciones pasadas que se estaban desarrollando en cierto momento del pasado.

Comprende discursos orales o escritos sobre temas culturales y/o cotidianos.

Identifica la secuencia de eventos en textos académicos auténticos.

Temática

Descripción de eventos pasados.

Habilidad en pasado: could.

Rutinas pasadas que contrastan con el presente.

Used to.

Eventos y situaciones pasadas que se realizan de manera simultánea when/while.

Pasado continuo.

Documental.

Actividades, experiencias y eventos pasados.

Texto narrativo o cronológico.

Conectores de secuencia, adición y contraste.

Unidad 3

Propósito: el alumno comprenderá textos orales y escritos sobre eventos que han ocurrido.

Además intercambiará, de manera oral y escrita, experiencias personales y culturales relacionadas con lo que ha realizado.

Aprendizajes

El alumno:

Reconoce información específica de eventos o acciones que han ocurrido en textos orales y escritos sobre temas culturales.

Describe lo que el mismo u otros han realizado o no, de manera oral o escrita.

Sostiene una conversación breve y sencilla donde se hable acerca de costumbres, acontecimientos y experiencias recientes.

Identifica ideas principales y secundarias, así como la acción, personajes y entorno de textos académicos auténticos.

Temática

Eventos y situaciones pasadas.

Presente perfecto.

Conectores de secuencia: causa-efecto.

Adverbios de tiempo.

Frases para expresar opiniones.

Descripción de experiencias pasadas y presentes.

Organizadores gráficos: mapa conceptual.

Unidad 4

Propósito: el alumno, a partir de la integración de todas las habilidades comunicativas de comprensión, expresión e interacción oral y escrita, podrá expresar de forma sencilla ideas, sentimientos y pensamientos.

Aprendizajes

El alumno:

Expresa brevemente motivos, explicaciones, planes y ciertas opiniones a partir de experiencias propias.

Reconoce algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en pasajes auditivos.

Escribe textos cortos que describen su estado de ánimo y sus preferencias.

Reconoce la línea argumental general sobre el tema presentado en un texto de opinión.

Temática

Experiencias pasadas.

Planes y acciones futuras.

Acciones habituales y rutinas.

Estados de ánimo.

Tono.

Conectores de adición, contraste y secuencia.

Signos de puntuación.

Texto argumentativo.

Lectura detallada.

Anexo 6. Rúbrica para evaluar el proyecto de escala completa “Elaboración de una revista”

Categoría	4 Excelente	3 Satisfactorio	2 Suficiente	1 Deficiente
Producto final: una revista	La revista consta de una nota editorial, doce artículos ilustrados, portada, contraportada, título, índice y créditos.	La revista no presenta dos de los elementos requeridos.	El equipo no presenta una revista y/o el producto no contiene cuatro elementos requeridos.	El equipo no presenta una revista y/o el producto no contiene seis elementos requeridos.
Extensión de los artículos	Cada uno de los trece artículos posee título y una extensión de dos a tres párrafos, los cuales contienen de ocho a diez líneas.	Los artículos no contienen uno o dos elementos (título, dos a tres párrafos, ocho a diez líneas por párrafo).	Los artículos no contienen tres o cuatro elementos (título, dos a tres párrafos, ocho a diez líneas por párrafo).	Los artículos no contienen cinco elementos o más (título, dos a tres párrafos, ocho a diez líneas por párrafo).
Relación entre artículos y aprendizajes.	Los trece artículos se apegan a los aprendizajes indicados.	Doce a nueve artículos se apegan a los aprendizajes indicados.	Ocho a cinco artículos se apegan a los artículos indicados.	Cuatro a dos artículos se apegan a los artículos indicados.
Organización del tema	Los trece artículos presentan una secuencia adecuada de las ideas principales y secundarias.	Doce a nueve artículos presentan una secuencia parcial de las ideas principales y secundarias.	Ocho a cinco artículos contienen ideas principales y secundarias con cierto orden.	Cuatro a dos artículos contienen ideas principales y secundarias con cierto orden.
Gramática y vocabulario	No existen errores gramaticales de ningún tipo (concordancia en número, género, tiempos verbales). El vocabulario es adecuado al tema desarrollado y va más allá del básico.	Pocos errores gramaticales de concordancia en número y género o tiempos verbales. El vocabulario es adecuado al tema desarrollado pero se mantiene en un nivel básico.	Algunos errores gramaticales de concordancia en número y género o tiempos verbales. El vocabulario intenta ser adecuado al tema desarrollado y se mantiene en un nivel básico.	Muchos errores gramaticales de concordancia en número y género o tiempos verbales. El vocabulario no es adecuado al tema desarrollado y mantiene un nivel básico limitado.
Ortografía y puntuación	No presenta errores de ortografía ni de puntuación.	Presenta pocos errores ortográficos y/o de puntuación pero no afectan el mensaje.	Presenta algunos errores gramaticales y/o de puntuación y en ocasiones afectan el mensaje.	Presenta bastantes errores gramaticales y/o de puntuación los cuales afectan el mensaje.
Imágenes originales y relacionadas con los artículos	Las imágenes son originales y están relacionadas claramente con los artículos.	Las imágenes no son originales pero sí están relacionadas con los artículos.	Las imágenes son originales pero están relacionadas parcialmente con los artículos.	Las imágenes no son originales y no están relacionadas con el discurso.

	artículos. Además están colocadas de forma organizada dentro de cada artículo.	Existe cierta organización con respecto del artículo que ilustran.	artículos. Existe poca organización con respecto del artículo que ilustran.	Están colocadas de forma aleatoria en el artículo que ilustran.
Trabajo colaborativo	Todos los miembros del equipo contribuyeron equitativamente durante la planeación, toma de decisiones y elaboración del proyecto.	Todos contribuyeron, pero la proporción de su trabajo fue desigual.	Uno o dos integrantes del equipo no contribuyeron durante la planeación, toma de decisiones o con la elaboración del proyecto.	Tres miembros del equipo no contribuyeron al proyecto.

Anexo 7. Código de errores

Código	Tipo de error
Sva	Subject verb agreement (concordancia entre el sujeto y el verbo)
Vt	Verb tense (verbos)
sing-plural	Singular-plural endings
Sp	Spelling (ortografía)
A, B, C.....	Letra en particular en mayúscula
., ; :	Signos de puntuación
voc	Vocabulario

Culture in mind

8 Read

- a Look at the title and pictures. 'Down under' means 'in Australia'. What do you know about Australia?
- b What do you think are the main differences between life in Australia and life in Britain? Read the text quickly to check your ideas.
- c Answer the questions.
 - 1 What do a lot of British people think about Australians?
 - 2 What do Australians often do at weekends?
 - 3 What do Megan's British cousins like / not like about Australia?
 - 4 What does Josh say about teenagers in Britain and Australia?
 - 5 What does Josh say about Australian people?

Discussion box

Work in small groups or pairs. Discuss these questions together:

- 1 Matthew says that the ideas many people have about Australian people is a stereotype. What does this mean?
- 2 Are there any stereotypes about people in your country? If so, what are they?
- 3 Many people think stereotypes are dangerous. Why do you think?

LIFE 'DOWN UNDER'



Of course that's a stereotype. But it's partly true!

Matthew's 15-year-old daughter Megan agrees. Here in Australia people live a more "outdoor" life, because the weather's generally good, says Megan. For example, we have barbecues almost every weekend – and we're lucky because we've got a swimming pool at our house. My cousins from the UK love it when they come and visit us! They love the pool, and the fact that

Australian houses are often bigger. There are lots of different types of houses, of course, but more families here live in a big house with rooms all on one floor. In Britain, a typical house for the average family has two floors and three bedrooms. The only thing they don't like is the insects – we have lots here, including mosquitoes, so we have screens on the doors and windows.

Her brother Josh (10) doesn't see so many differences. 'I think family life is basically the same in Britain and Australia,' he says. 'I think we do the same things as kids in the UK. Music, sport, cinema, dancing – it's not so different, but Megan's right that we can do more outside. Also, things are quite relaxed here. The clothes people wear, for example, and the way they talk to each other. I think Australians are really friendly. I mean, British people are friendly too, of course, but anyone who visits Australia gets a warm welcome. It's great here – I think the Australian way of life is the best in the world!'

The whole family agrees – and none of them have ever fought a crocodile!



9 Write

- a Read about holidays A and B and answer questions 1–3.



- 1 How long is each holiday?
- 2 The two holidays have two things in common – what are they?
- 3 What do you learn on each type of holiday?

Imagine you are going on holiday B. Write an English-speaking friend and tell him/her what to do. Use the information and Nadia's email to do.

Write

Read about holidays A and B and answer questions 1–3.

- 1 How long is each holiday?
- 2 The two holidays have two things in common – what are they?
- 3 What do you learn on each type of holiday?



Want a holiday with a difference?

Come to Lemnash Farm and spend time day's living with a family and working on a real English farm! You stay in rooms in a converted barn, and all meals are provided.

The guides help to look after the animals and they teach how a farm really works!

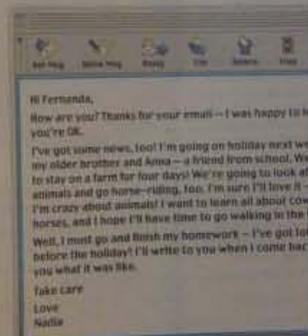
Healthy and fun – Lemnash Farm holidays are great for teenagers and all the family!



Learn English with a family in

Spend an awesome holiday in a family. You'll have 24 hours in the family and you'll find out a lot about life in Britain as well! In your family, you'll get to know the local people and the way they live. You'll also get to know the local people and the way they live. You'll also get to know the local people and the way they live.

b Nadia is going on holiday A. Read her email to her friend. Who is going with her on holiday? What does she plan to do after her holiday?



Hi Fernando,

How are you? Thanks for your email – I was happy to hear from you!

I've got some news, too! I'm going on holiday next week with my older brother and Anna – a friend from school. We're going to stay on a farm for four days! We're going to look after animals and go horse-riding, too. I'm sure I'll love it – I'm crazy about animals! I want to learn all about cow horses, and I hope I'll have time to go walking in the forest. Well, I must go and finish my homework – I've got to go before the holiday! I'll write to you when I come back. You what it was like.

Take care
Love
Nadia

Anexo 9. Cartelón modelo para exposición individual

Tiempo libre-

My hobbies

I love listening to music and going to concerts. My favorite singer is Madonna. She has recorded eleven albums since 1983. I think she is awesome! I have been a huge fan of her music for twenty-two years. The first time I saw her live was during The Girlie Show Tour in 1993. I also attended the Sticky and Sweet Tour in 2008. However, her best show was The Confessions Tour in 2006; I had the chance to get tickets for her last show in Miami.

My favorite band is Simply Red. They are from Manchester, England. The first song I listened to was "Holding Back the Years" when I was seven years old; I have followed their music since that moment. Sadly, the band called it quits in 2010. But, they gave a really nice concert in May of the same year and I had my picture taken with the band. Mick Hucknall, lead singer, was very polite and friendly, he even autographed some souvenirs!

7

Have a laugh!

* Present perfect simple, *for* vs. *since*
* Vocabulary: verb and noun pairs.

33

1 Read and listen

a The dialogue is a radio interview with a clown doctor called Fran Mason. Why do you think she's in the hospital? Read her answers and check your ideas.

Interview with a Clown Doctor

Interviewer: Good morning to all our listeners. This morning I'm talking to Fran Mason, who's a clown doctor. Fran, what is a clown doctor?

Fran: Well, we aren't really doctors, we're clowns. But we pretend to be doctors. We go to children's hospitals and do all kinds of crazy things to make the sick children laugh.

Interviewer: a 2 _____?

Fran: I wear a doctor's white coat and I pretend to examine a little boy or girl, for example, but then I make funny faces. They love it!

Interviewer: b 3 _____?

Fran: Oh, yes. But we don't give the children medicine. We think *laughter* is the best medicine. It's very important for them to laugh, smile and enjoy themselves.

Interviewer: c 4 _____?

Fran: I've been a clown doctor for three years, and before I became a clown doctor I was a teacher for ten years. You see, I really enjoy *working with children* but I wanted to do something a bit different.

Interviewer: d 5 _____?

Fran: I've worked here since last year. I worked as a clown doctor for a year in Australia, and then

I came to London last December, for Christmas. I go to six different hospitals in London and I see a lot of kids, and teenagers too.

Interviewer: e 2 _____?

Fran: Well, the best thing is seeing the children laugh. But I also love working with the doctors and nurses. Lots of them say they laugh too, when they see the children having fun.

Interviewer: I think you do really wonderful work, Fran. Thanks and good luck.

b c Put questions 1–5 in the correct places in the interview. Then listen and check.

- 1 And how long have you worked in London?
- 2 What do you enjoy most about the work you do?
- 3 Does it help the children to get better?
- 4 How long have you been a clown doctor?
- 5 What do you do to make them laugh?

c Answer the questions.

- 1 Do clown doctors give children medicine?
- 2 How does Fran make the children laugh?
- 3 Why does she enjoy her job?

d Fran says: 'We think laughter is the best medicine.' Do you agree?

2 Grammar

Present perfect simple

a Look at the example. Then answer the question and complete the rule.

I've been a clown doctor for three years.

Is Fran a clown doctor now?

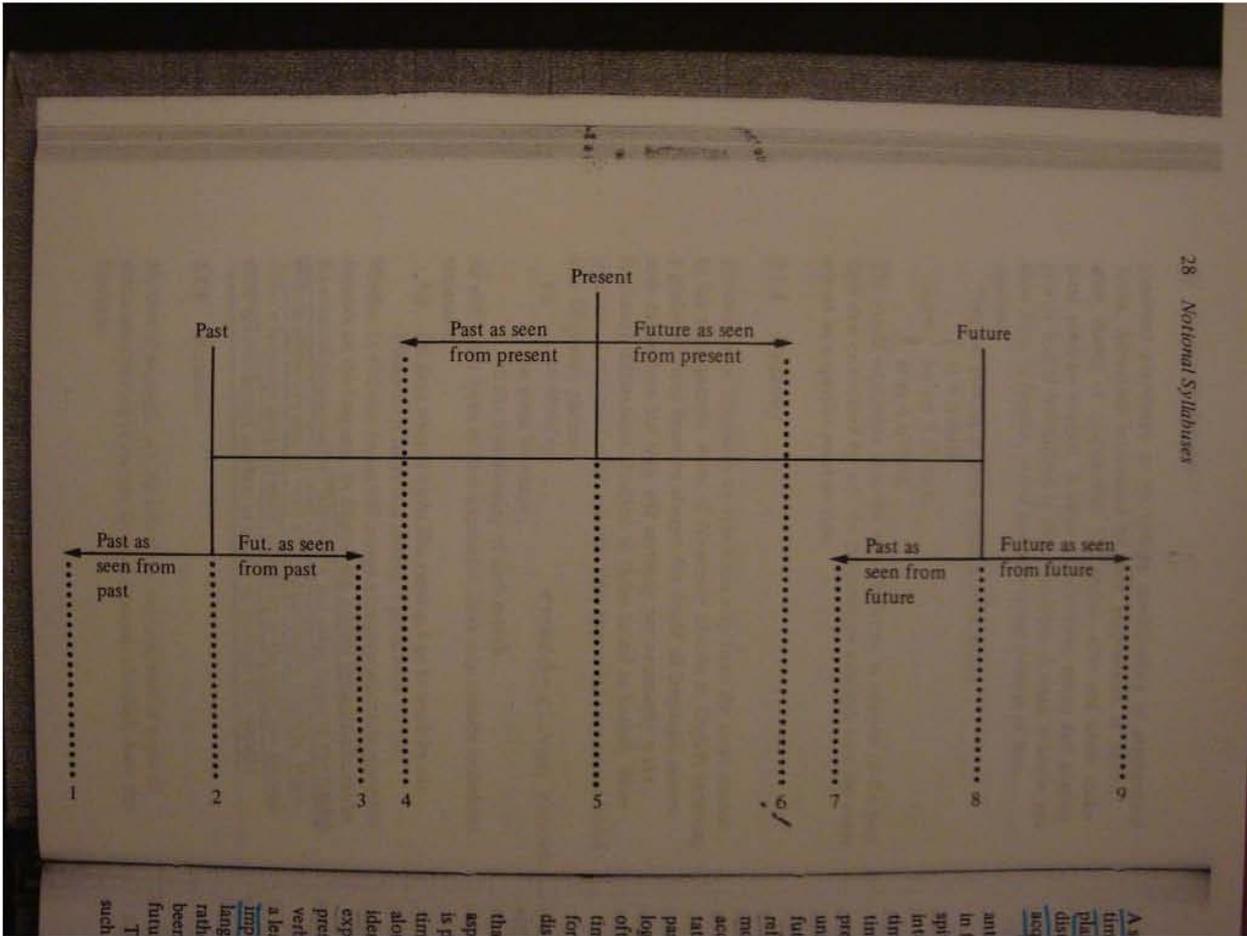
Rule: Use the _____ for things that started in the past and continue to the present (now).

b Underline other examples of the present perfect simple in the interview.

46

Module 2

Anexo 11. Wilkins, D.A. *Notional Syllabuses A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. P. 28

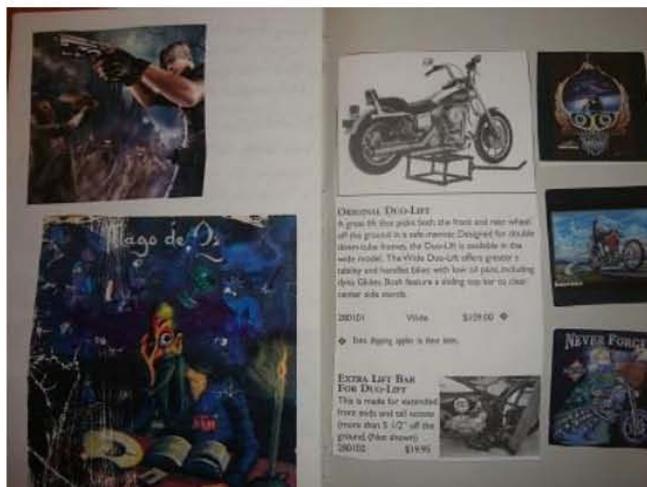
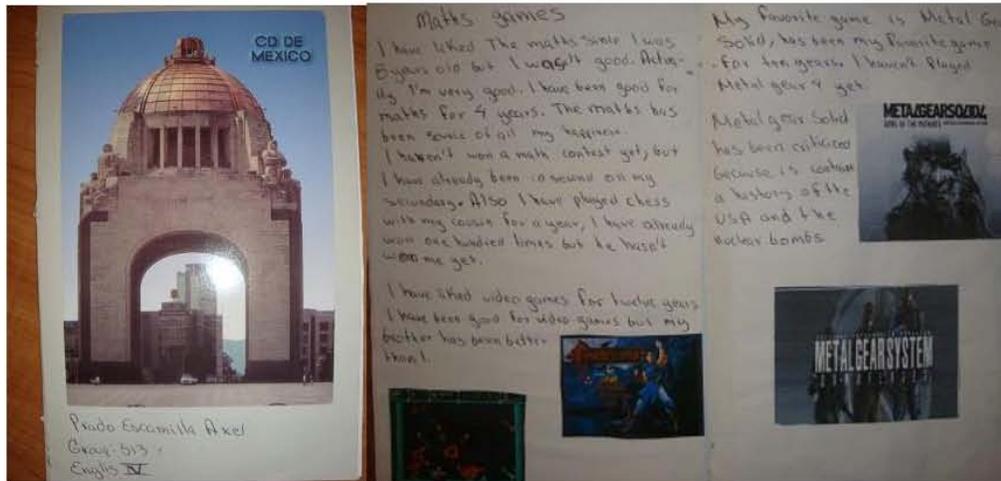


Anexo 12. Rúbrica para evaluar el proyecto de escala completa “Creación de un álbum en Facebook”

Categoría	4 Excelente	3 Satisfactorio	2 Suficiente	1 Deficiente
Uso de mayúsculas	Utiliza mayúsculas correctamente en todas las descripciones que forman parte del álbum; esto es al comenzar una oración o al principio de nombres propios.	Utiliza mayúsculas de forma adecuada en casi todas las descripciones que forman parte del álbum.	No utiliza mayúsculas correctamente: algunas veces las omite al comenzar oraciones y en nombre propios. Así mismo, escribe algunas descripciones en mayúsculas.	No utiliza mayúsculas adecuadamente en la mayoría de las descripciones.
Ortografía	No presenta ningún error ortográfico.	Presenta pocos errores de ortografía pero no afectan el mensaje.	Presenta algunos errores de ortografía los cuales afectan ligeramente el mensaje	Presenta bastantes errores de ortografía y afectan el mensaje.
Logra el propósito o aprendizaje comunicativo esperado	Logra comunicar eficazmente consejos o información útil en todas las descripciones del álbum.	Logra comunicar parcialmente consejos o información útil en las descripciones del álbum.	Presenta muchas dificultades para comunicar consejos o información útil en las descripciones del álbum.	No logra comunicar consejos o información útil en las descripciones del álbum.
Da respuesta a preguntas e interacciona con usuarios de Facebook en la lengua meta	Entiende y responde con precisión casi todas las preguntas elaboradas por los usuarios de Facebook en la lengua meta.	Entiende y responde con precisión la mayoría de las preguntas elaboradas por los usuarios de Facebook en la lengua meta.	Entiende y responde con precisión pocas preguntas elaboradas por los usuarios de Facebook; necesita hacer uso de la lengua materna.	No entiende ni responde las preguntas elaboradas por los usuarios y necesita que sean planteadas en la lengua materna.
Trabajo colaborativo	Todos los miembros del equipo contribuyeron equitativamente durante la planeación, toma de decisiones y elaboración del proyecto.	Todos contribuyeron, pero la proporción de su trabajo fue desigual.	Un integrante del equipo no contribuyó durante la planeación, toma de decisiones o con la elaboración del proyecto.	Solamente un miembro del equipo llevó a cabo el proyecto.
Álbum en Facebook	El álbum posee título y descripción. Presenta las imágenes y su respectiva descripción en un	El álbum no posee título o descripción. Presenta las imágenes y su respectiva descripción en un	El álbum no posee título o descripción. Presenta las imágenes en un álbum pero las	El álbum no posee título ni descripción. Presenta las imágenes y las descripciones pero

	álbum en la red social.	álbum en <i>Facebook</i> .	descripciones aparecen como comentarios, y no forman parte del álbum.	no en un álbum.
Imágenes originales y relacionadas con el tema	Las imágenes son originales y están relacionadas claramente con el tema.	Las imágenes no son originales pero sí están relacionadas con el tema.	Las imágenes son originales pero están relacionadas parcialmente con el tema.	Las imágenes no son originales y no están relacionadas con el tema.
Gramática y puntuación	No presenta errores gramaticales ni de puntuación.	Presenta 1 a 2 errores gramaticales y/o 1 a 2 errores de puntuación.	Presenta 3 a 4 errores gramaticales y/o 3 a 4 errores de puntuación.	Presenta más de 5 errores gramaticales y/o de puntuación.

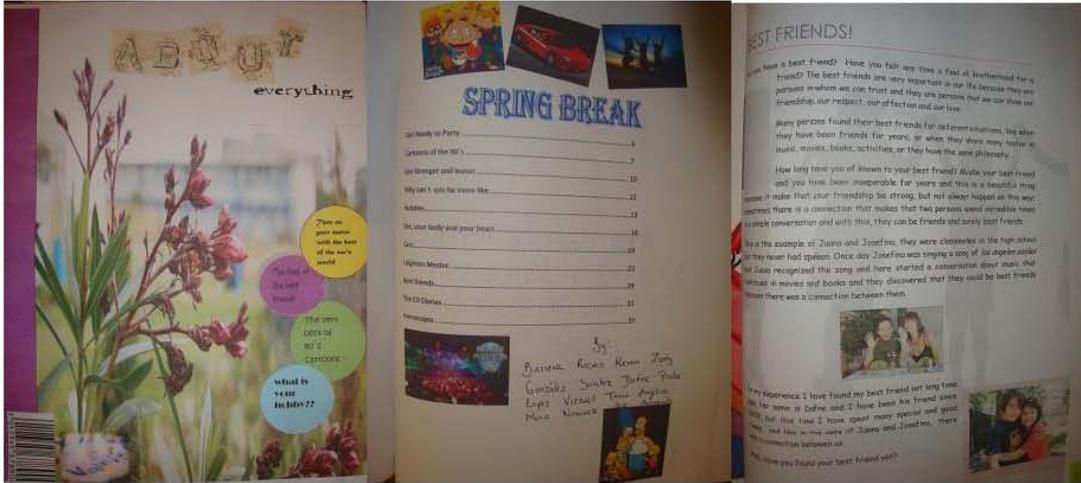
Estudiante 1



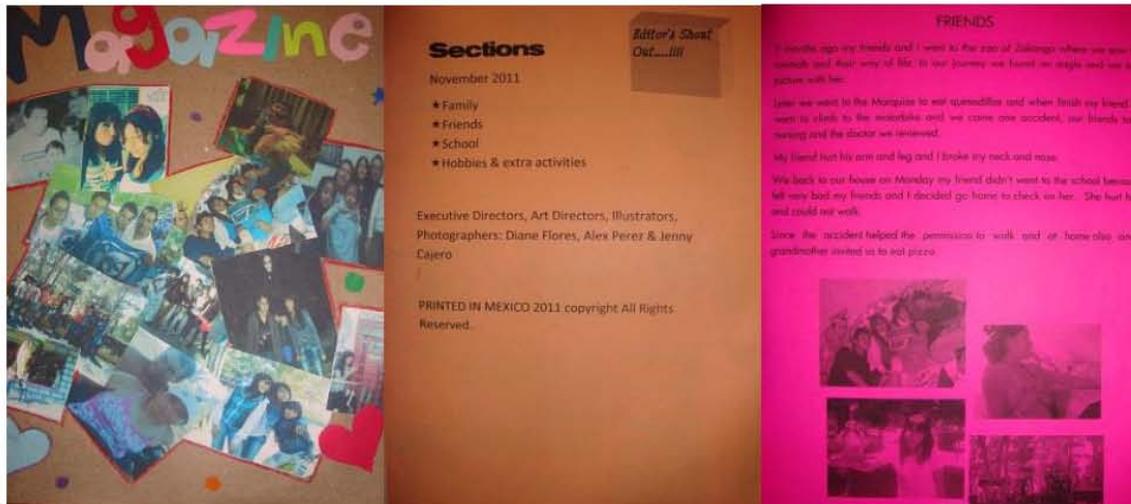
Productos obtenidos del proyecto “Elaboración de una revista”

Grupo 524

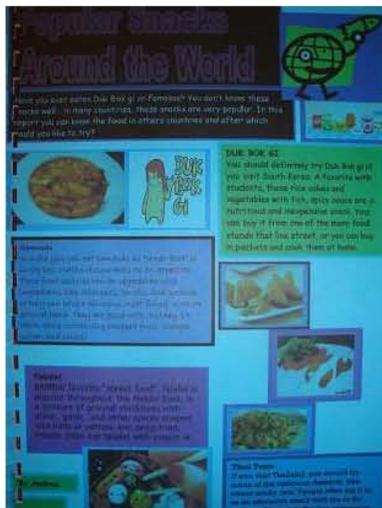
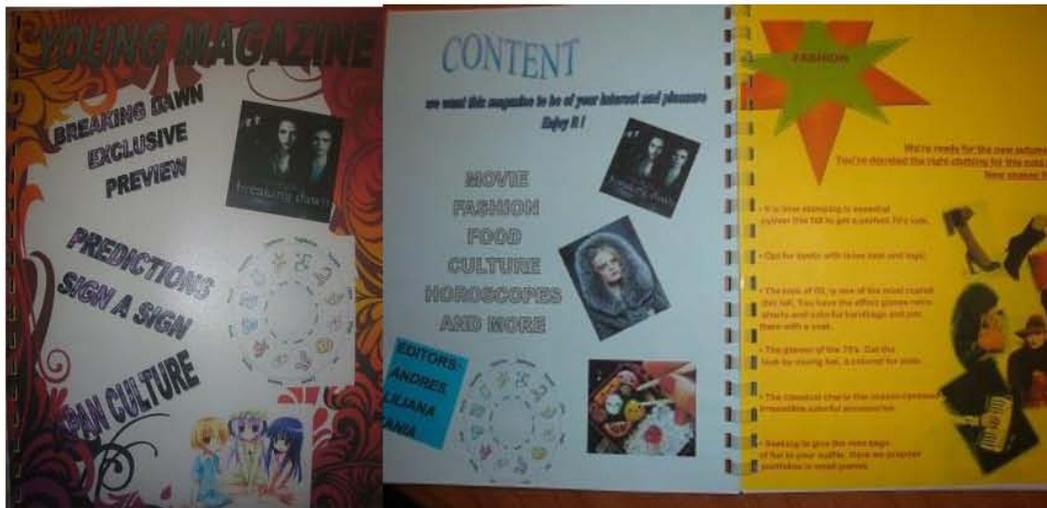
Equipo 1



Equipo 2



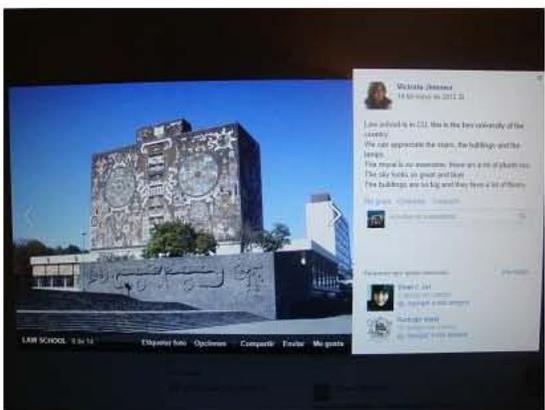
Equipo 3



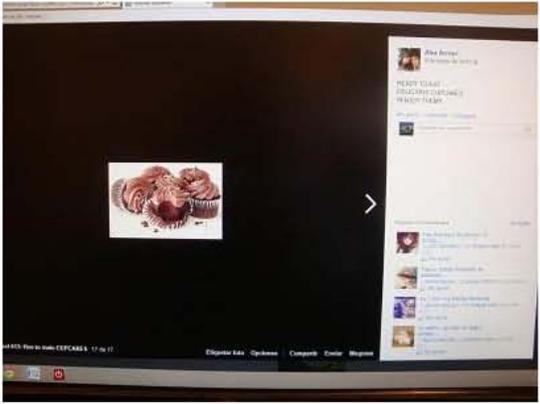
Anexo 14. Productos obtenidos del proyecto “Creación de un álbum en Facebook”

Grupo 613

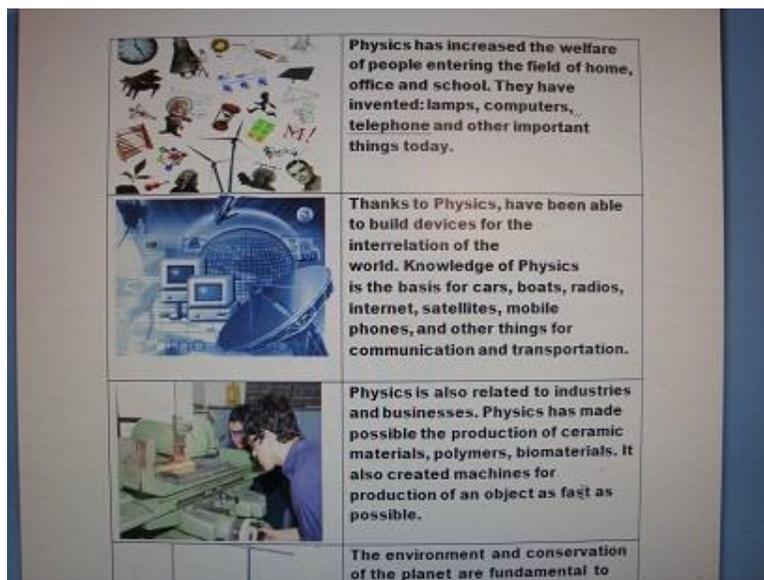
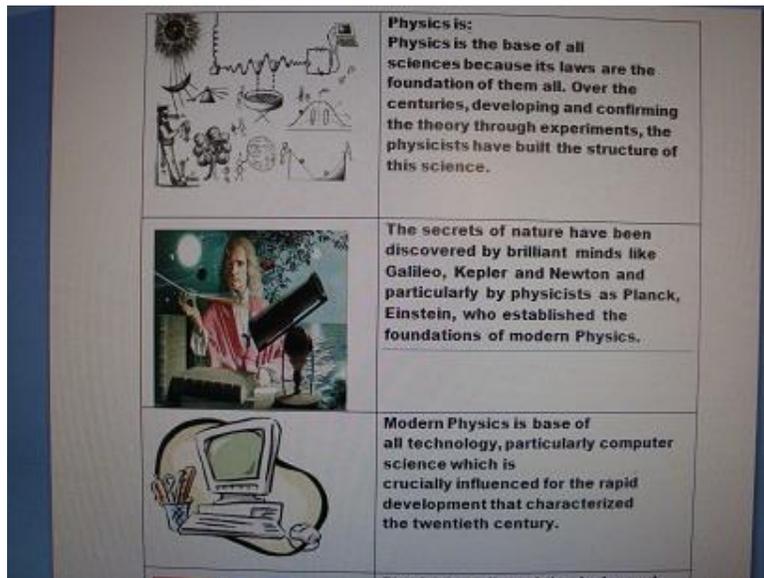
Estudiante 1



Estudiante 2



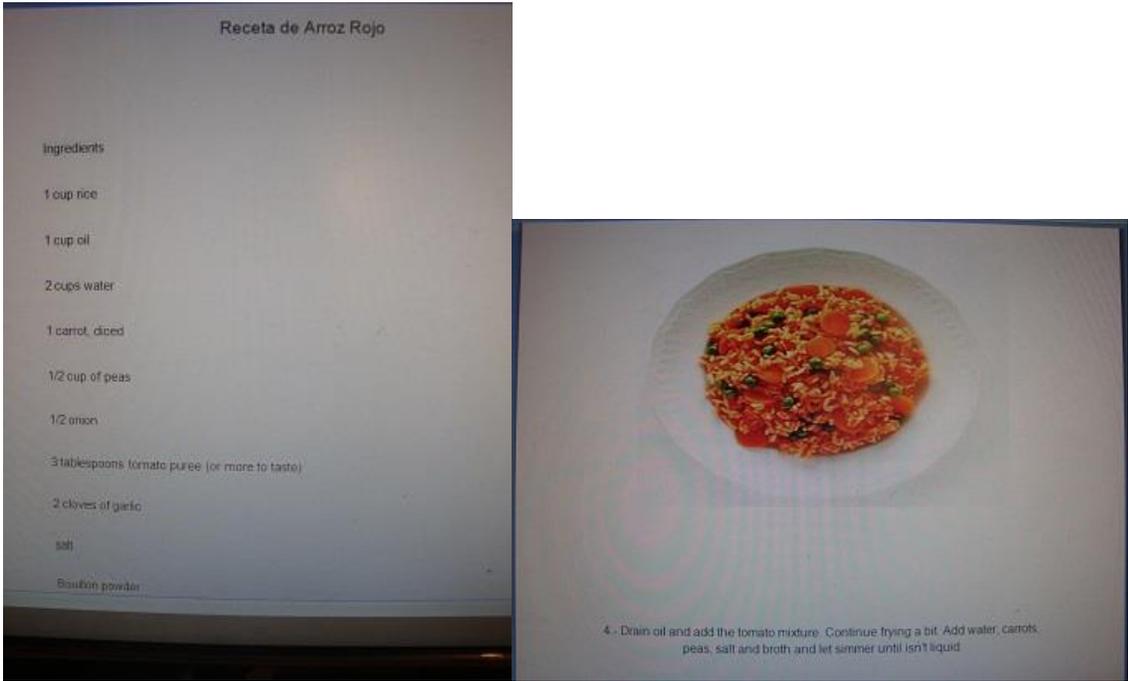
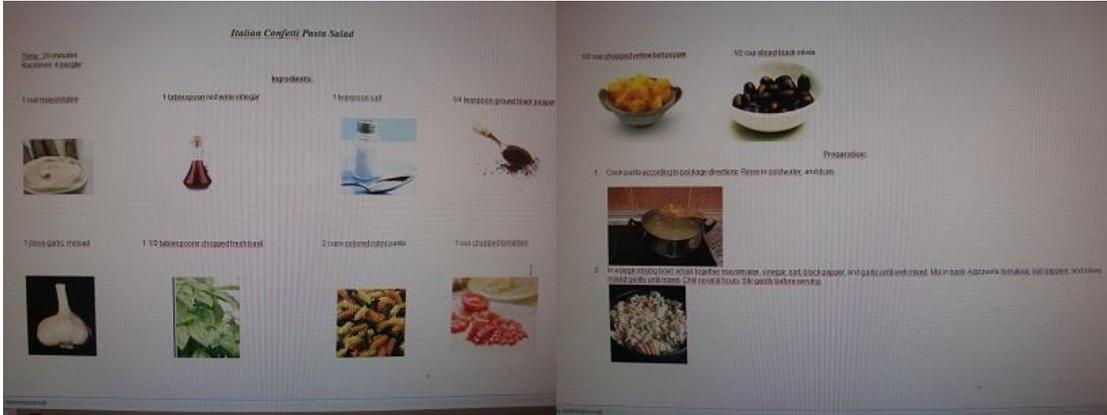
Estudiante 3



El subtema, *The Degree I'm studying* fue sugerido por este alumno, quien se negó a trabajar en equipo. Dicho estudiante dijo que él escribiría sobre *The Career I'm Studying*. A este respecto, comenté que en la lengua inglesa *career* se refiere a la carrera profesional de una persona. Así mismo, añadí que la palabra equivalente para hablar acerca de los estudios superiores que cursaría en la universidad es *major*; y que una vez concluidos dichos estudios de licenciatura se obtiene un Bachelor's Degree. Debido a que quedó establecido que el alumno elaboraría el

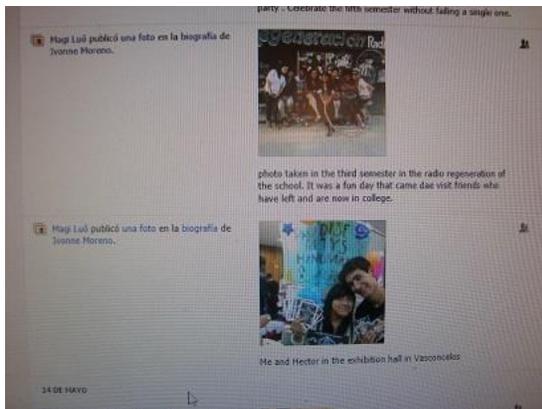
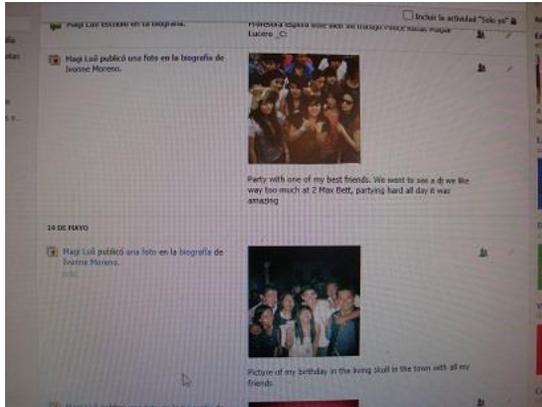
proyecto sobre sus estudios universitarios (Licenciatura en Física), él decidió llamarle *The Degree I'm studying*.

Equipo 1



Grupo 624

Estudiante 1



Equipo 1

How to make hot cakes....

Ingredients	Materials	Extra
<ul style="list-style-type: none"> • Eggs • Milk • Vanilla • Flour for hot cakes • "royal" • Butter 	<ul style="list-style-type: none"> - blender -ladle -bowl -spatula -tea spoon 	<ul style="list-style-type: none"> -marmelade (any flavor) -caramel -cream-cheese -strawberries in pieces

We have the ingredients like: eggs, milk, flour for pancakes, "royal" to fluff, vanilla essence, butter.



Put one cup of milk in the blender



Put one and a half cup of flour for hot cakes in the blender



Put a piece of butter into the frying pan, the butter will melt to prevent the cake from sticking to the pan



Take a spoon of the mixture from the bowl and form a circle on the frying pan



Serve on a plate, you can prepare as many hot cakes as you want, decorate to taste maybe with marmalade, caramel, strawberries and enjoy them!!



Alejandro, Tania and Diana

