

MEMORIA DE LA MAESTRÍA
“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN / JAÉN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

“APRENDER A APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA EN LA TERCERA EDAD”.

Aproximación hacia el aprendizaje centrado en el alumno (ACA)
de estadounidenses y canadienses jubilados en México

Autor: Beatriz Alejandra Siliceo de Acha

Director: Jesús Arzamendi

Fecha: 15 de marzo de 2010

“APRENDER A APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA EN LA TERCERA EDAD”.

Aproximación hacia el aprendizaje centrado en el alumno (ACA)

de estadounidenses y canadienses jubilados en México

<p style="text-align: center;">ÍNDICE</p>		
I.	INTRODUCCIÓN	5
II.	ESTUDIOS SOBRE EL TEMA	7
	2.1. La tercera edad	
	2.2. La adquisición y el aprendizaje de una L2 en la tercera edad	9
	2.3. Factores que influyen en la ASL y el aprendizaje de una L2	11
	2.4. La enseñanza centrada en el alumno	20
	2.5. El papel del maestro: investigador y facilitador	25
	2.6. El papel del aprendiente:	
	reflexivo en vías de ser autodirigido o autónomo	26
	2.7. Análisis de necesidades	28
	2.8. Estilos y estrategias de aprendizaje	31
III.	OBJETIVOS	
	3.1. Descripción del problema	37
	3.2. Planteamiento de la Hipótesis	39
	3.3. Planteamiento de los Objetivos	40
IV.	METODOLOGÍA. Práctica- Investigación-Acción	41
	4.1. Descripción del contexto	42
	4.2. Descripción del proceso	43
	4.2.1. Cuestionario	44
	4.2.2. Antecedentes de los aprendientes, grupo 1.	47
	4.2.2.1. Participación del aprendiente en el establecimiento de metas, planes, materiales y actividades dentro y fuera del salón de clase	48
	4.2.2.2. Antecedentes de los aprendientes, grupo 2.	50
	4.2.2.2.1. Establecimiento de metas, materiales, forma de trabajar, perfil de los aprendientes y evaluación del grupo dos.	51
	4.3. Seguimiento del proceso de transición de la enseñanza centrada en el maestro a centrada en el alumno	56
	4.3.1. Metodología	59
	4.3.2. Diario del profesor	59

4.3.3. Formatos e ideas para el entrenamiento de estrategias	61
4.3.4. Elaboración de diario de los aprendientes	61
4.3.5.1. Retroalimentación y evaluación personal	61
4.3.5.2. Retroalimentación en grupo	67
4.4. Plan de acción a seguir. Establecimiento de nuevas metas y objetivos	68
4.5. Aprendientes autónomos	68
4.5.1. Caso 1: Mark, modelo de aprendiente autónomo	68
4.5.2. Caso 2: Ellie	71
V. RESULTADOS	75
VI. CONCLUSIONES	82
VI. PLAN DE ACCIÓN	85
BIBLIOGRAFÍA	86
APÉNDICES.	
# 1: Diagrama de actividades y estrategias de aprendizaje	89
# 2: Cuestionario y gráficos	92
# 3: Diario del profesor	99
# 4: Diario de aprendientes: (de la página 69)	
Patty	103
Joann	105
Janis	106
Resumen Janis	107-110
# 5: Resumen actividades de estrategias cognitivas lingüísticas	111
Formatos e ideas para el entrenamiento de estrategias.	
# 6: Autobiografía de Mark	119

APRENDER A APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA EN LA TERCERA EDAD.

El aprendizaje centrado en el alumno ACA.

I. INTRODUCCIÓN.

Hoy en día, ha habido un gran interés a nivel mundial por incluir en los programas de educación temprana el aprendizaje de una o más lenguas. Así mismo se ha incrementado la población que llega a la jubilación en los países desarrollados, y en este trabajo me refiero a los estadounidenses y canadienses (americanos puede confundirse el término para nombrar únicamente a los estadounidenses), quienes buscan lugares con climas más cálidos que su país de origen y emigran ya sea temporal o permanentemente a países de habla hispana. De ahí que ha surgido la necesidad de poner atención a este nuevo tipo de aprendiente, ya que difiere bastante de la forma en que se enseña a los infantes. En primer lugar, los alumnos mismos no tienen mucha confianza en sí mismos y no creen poder aprender un idioma en la tercera edad. Por lo anterior, el presente trabajo tiene como fin demostrar que:

“Si el aprendiente participa en el establecimiento de metas, objetivos, temas, actividades, su motivación aumentará y su participación en clase será más productiva”.

“Si el aprendiente identifica su estilo de aprendizaje y se le proporcionan las estrategias adecuadas a su estilo de aprendizaje; si hace consciencia de los bloqueos psicológicos y culturales aprendidos por el entorno y los supera, entonces su desempeño será mucho mejor que el alcanzado hasta ahora.”

“Si la función del profesor además de facilitador es la de investigador directo de lo que ocurre durante la clase en el aula, con la actuación de sus participantes – aprendientes y él mismo -; considerando su participación activa, así como los materiales y el contexto, podrá aportar tanto a los alumnos como a sus colegas nuevos “insights” que lo harán tanto al profesor como a los aprendientes más exitosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En un primer momento, se hace una reseña breve de lo que el profesor de lenguas debe tener conocimiento de las principales teorías de adquisición y aprendizaje y la relación que

existe en conocer las diferencias individuales si se selecciona el modelo centrado en el alumno; y sobre todo el conocimiento de los estilos de aprendizaje y la categoría de estrategias que pueden apoyar o complementar a los estilos de aprendizaje del aprendiente. Se ha seleccionado el trabajo de investigación-acción porque el contexto en que se desarrolla el trabajo así lo permite y porque el objetivo de esta metodología tiene como objetivo mejorar la práctica profesional en el “aula real” del profesor.

Después se describe el contexto en que se realiza esta pequeña muestra de investigación, cuya finalidad es justificar el tema del trabajo, que en contra de lo que los mismos alumnos de la tercera edad piensan de ellos mismos, una persona adulta de la tercera edad sí puede aprender una lengua, sobre todo, si se le educa y se le dan los instrumentos para aprender a aprender. Considerando que cada individuo tiene un estilo de aprendizaje propio, que no necesariamente coincide con los demás, se hace necesario investigar e informar al aprendiente su estilo de aprendizaje y las diferentes estrategias de las que puede recurrir para lograr sus metas. Esto se lleva a cabo a través de cuestionarios, entrevistas y ejercicios que se les aplican. El trabajo pretende hacer hincapié de la necesidad que existe en informarle al aprendiente del papel tan importante que él/ella juega en el establecimiento de metas, objetivos, selección de materiales, etc., es decir, de la co-responsabilidad que tiene para la adquisición y aprendizaje de la L2. De esto que el enfoque del proceso enseñanza aprendizaje es centrado en el alumno.

El trabajo se desarrolla con los aprendientes que asisten a clases particulares en un pequeño pueblo llamado San Antonio Tlayacapan, en la ribera de Chapala, en el estado de Jalisco, México. Este pueblo está inmerso en la comunidad más poblada de estadounidenses en el mundo fuera de su país, le siguen los canadienses y también por otros extranjeros de diversas nacionalidades que emigran principalmente por cuestiones geográficas, de clima y económicas. Existe una asociación civil llamada “Lake Chapala Society”, que funciona como un club privado y acoge aproximadamente a tres mil extranjeros, la mayoría estadounidenses y canadienses. Esta asociación presta múltiples servicios: de orientación a los nuevos residentes, ya sean de temporada invernal o permanentes; servicio de biblioteca, pláticas de diferentes temas de interés, actividades recreativas como exhibición de películas, práctica de yoga y ejercicios aeróbicos, clases de computación, de fotografía digital, etc. Además ofrece clases de español a los extranjeros y también ofrece clases de inglés a los mexicanos residentes. Estas clases son ofrecidas por voluntarios extranjeros. Muchos de ellos les motiva dar clases de inglés porque piensan que de esa manera van también ellos a aprender español. Esto es

cuestionable y representa un problema que pudiera ser otro trabajo de investigación, que habría de considerarse.

Esta pequeña reseña es con el fin de mostrar al lector, que el extranjero que viene a residir en esta área encuentra un atractivo adicional al del clima y a la cuestión económica, que es la conexión a su contexto cultural de origen, lo cual hace menos estresante el cambio y ajuste al lugar geográfico en sí. Esta situación afecta la forma en que se debe abordar la enseñanza del español a los aprendientes de la tercera edad viviendo en un país donde se habla la lengua meta, pero que por el contexto específico, pareciese que estuviese en su país de origen.

II. ESTUDIOS SOBRE EL TEMA:

¿Quiénes son los aprendientes de la tercera edad?

2.1. La tercera edad.

Definición del término.

El término de “tercera edad” surgió en Francia en 1950, designado por el Dr. J. A. Huet, uno de los iniciadores de la gerontología en dicho país, al principio esta expresión abarcó a personas de cualquier edad, jubiladas, pensionadas, consideradas como de baja productividad, posteriormente se precisó, caracterizando a jubilados y pensionados de más de 60 años de edad (Farjado, 1995:3). En abril de 1994 la Organización Panamericana de la Salud, filial de la Organización Mundial de la Salud decidió emplear el término “adulto mayor” para las personas mayores de 65 años de edad (Padilla, 2002:44), esta edad ha sido tradicionalmente usada para definir el comienzo de la vejez en estudios demográficos y gerontológicos principalmente porque en muchos países es utilizada por los sistemas de pensiones para empezar a otorgar beneficios.” Citado en Gómez Bedoya, María. (03/2008)

La tercera edad corresponde, según la RAE, a *la ancianidad, o último periodo de la vida*. Por lo general, esta definición hace referencia al grupo de personas mayores de 65 años jubiladas o no, independientemente de su condición física o social.

En este trabajo se ha usado el término de tercera edad, no necesariamente basándose en el rango de edad como en el hecho de que son personas jubiladas y/o pensionadas en su mayoría y que son las que acuden a tomar clases de español como L2 o como LE en el área de Chapala, Jalisco, México, que como ya se mencionó es una comunidad de retirados extranjeros. De ahí que algunos de los aprendientes no tengan los 60 años cumplidos, pero sí sean mayores de 55, y ya han sido jubilados, por lo que no tienen que trabajar y sus actividades principales son de cuidado personal, de bienestar físico, de salud física y mental. El hecho de no tener que trabajar les da cierta libertad de acción para escoger actividades que les

causa placer o que siempre quisieron hacer en su juventud y que ahora tienen el tiempo para realizarlas. Pero esta situación de libertad de acción en la libertad de tiempo, a veces se ve afectada por la cuestión económica. Muchos de ellos tienen mucho cuidado en cómo gastar o invertir su dinero y recurren a personas que hablan el idioma español y se dedican a dar clases sin tener la preparación que tiene un profesor de español como L2 o como LE, y su experiencia no es muy buena y por lo tanto se frustran, pierden la motivación y se creen la idea de no tener ya edad para aprender una L2.

El estudio realizado por María Gómez Bedoya, titulado “El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio, estudio realizado en 2008 en relación al tema que interesa en este trabajo. En el referido trabajo se hace un estudio muy detallado sobre el grupo que consideramos de la tercera edad y la realidad en Japón. Esto parece interesante porque la concepción que se tiene de la persona de la tercera edad en Japón es muy distinta a la que se tiene en América. Por un lado la actitud que tiene la misma persona que llega a la tercera edad como la manera en que la sociedad interactúa con ellas, que también son denominados “adultos mayores” para usar un término políticamente correcto y no nombrarlos en forma despectiva viejos o ancianos.

En los Estados Unidos de Norteamérica y en Canadá el número de personas que llegan a la tercera edad va creciendo cada vez más debido a los avances tecnológicos de la ciencia, que ayuda a la prolongación de la vida. La cuestión que importa es la calidad de vida y cómo vivir esta última etapa que hasta hace poco ha despertado interés a nivel mundial, dado su considerable crecimiento. Existen varios factores a considerar para estas personas que llegan a jubilarse ya sea por su edad cronológica o por los años trabajados que le permiten ya sea voluntaria o forzosamente jubilarse. Lo último, la jubilación forzada, que no necesariamente tiene que ver con la edad, sino que por cuestiones económicas de empresas, hacen que la persona decida forzosamente por la jubilación, y aunque todavía tenga 50 o 55 años de edad, le es difícil conseguir un empleo. Esta situación económica además de la búsqueda de climas menos fríos ha hecho que el fenómeno de la migración sea más común en nuestros días. Y el país más cercano a los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá es México.

De acuerdo a al XII censo general de población y vivienda realizado entre el año de 1990 y 2000, hubo un incremento de 3,438 estadounidenses mayores de 55 años en el estado de Jalisco, México. Y los emigrantes que se establecen en el área de Chapala, Jalisco, gozan de buenos ingresos, cuentan con servicio médico privado, tienen casas grandes con pocos residentes y tienen computadoras personales. Dixon, D. et al. (2006).

El factor económico es muy importante ya que el costo de la vida es menor que en los Estados Unidos. Además, el costo de viaje de México a los Estados Unidos es menor que si fuese a otro país como Panamá o Costa Rica, que también son lugares seleccionados por los jubilados.

Otro factor importante es el costo de seguro de servicios médicos, el costo de tratamientos médicos, consultas médicas con especialistas y dentistas, medicinas y atención de cuidados médicos externos, como la contratación de enfermeras, es mucho menor que en los Estados Unidos. Todos estos factores hacen que México sea un punto atractivo para vivir en la tercera edad, pero existe un pequeño problema. El idioma. Este puede ser una barrera para la integración en la comunidad, de ahí el interés de aprenderlo.

El hecho de que es una comunidad de extranjeros tan grande, hace que el español en lugar de considerarse como una L2, resulta ser una lengua extranjera.

2.2. Adquisición y aprendizaje de una L2 en la tercera edad.

Es necesario distinguir los términos de adquisición y aprendizaje de una L2. La adquisición es “el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una segunda lengua para la comunicación.” Es decir que la adquisición es de orden natural, inconsciente. El aprendizaje de una L2 se define como “el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua determinada”; es decir que el aprendizaje es voluntario y consciente. PERIS, M. E. (coord.), 2003. Diccionario de términos clave de ELE.

Para el aprendizaje de un aprendiente de la tercera edad puede ser tal vez, hasta cierto modo, fácil; más el aprender una lengua no es lo mismo que adquirirla y hacerla propia. De ahí que es importante estudiar lo que las diversas teorías ofrecen en este asunto, comparar las similitudes y diferencias entre los procesos de adquisición y los procesos de aprendizaje de una segunda lengua, y específicamente ésta última en la tercera edad. Las tres principales teorías en la adquisición de la lengua materna son la Conductista, las Nativistas; y la Teoría Interaccionista.

La Teoría Conductista, representada por B.F. Skinner, quien con su obra “Verbal Behaviour (Conducta Verbal) (1957), formuló la noción del “condicionamiento operante” que H.H. Stern (1983:315) define como:

“Un operante consiste en una forma de conducta del organismo que conduce a un determinado estímulo, el cual, a su vez, recibe una determinada recompensa... únicamente el operante adecuado es recompensado.”

Según los conductistas el aprendizaje de lenguas se basa en la formación de hábitos que los niños, a través de imitación, de estímulo y respuesta, los refuerzan. Estas ideas originadas por Pavlov y luego adoptadas por Skinner fueron practicadas con animales, como las ratas. Los seguidores de esta teoría dieron origen a métodos de aprendizaje que se basan en repeticiones mecanizadas para la memorización y formación de hábitos. La memorización de ciertas frases a las que se dan respuestas específicas todavía sigue funcionando.

Las teorías Nativistas y las Teorías Cognitivas

El término nativista proviene de la afirmación de que la adquisición de una lengua se produce de una manera innata, es decir que viene de nacimiento. N. Chomsky se refiere a este fenómeno como el DAL (el metafórico Dispositivo de Adquisición de la Lengua) (LAD- Language Acquisition Device, en inglés), que es la predisposición a la adquisición de la lengua, una percepción sistemática de la lengua que nos permite la construcción de un sistema lingüístico interno. Este Dispositivo de Adquisición de la Lengua forma parte de la genética humana heredada y tiene tres elementos importantes: a) los universales sustantivos, b) los universales formales y c) los procesos de evaluación. Entonces el niño que está en proceso de aprender su lengua materna, constantemente se formula hipótesis y hace generalizaciones o sobre generalizaciones sobre reglas elaboradas por su experiencia.

La teoría Interaccionista.

En relación a las dos teorías anteriores surge la interaccionista que de alguna manera trata de reconciliarlas y además tomar en cuenta el papel tan importante que desempeña el contexto en que se desenvuelve el niño, su entorno externo, social y ambiental

Así surgieron otras investigaciones por parte de Bloom, J.Piaget, J.S. Bruner, D.I. Slobin, M.A.K. Halliday y otros que han dado una nueva orientación en la enseñanza de la lengua materna, centrados en los requisitos cognitivos de la conducta lingüística.

Para el profesor de lenguas extranjeras, es sumamente importante conocer las teorías mencionadas para entender mejor el proceso de adquisición del lenguaje y tomar de ellos lo que pueden aportar en la práctica docente. Las diferencias a considerar se inician a partir de la relación que haya entre la LM y la SL, no es lo mismo que un estadounidense quiera aprender chino a que quiera aprender alemán o español; como tampoco es igual aprender una segunda

lengua que se puede clasificar como una lengua extranjera porque no hay manera de interactuar en su entorno. Esto es de mucha importancia porque afecta la motivación del aprendiente para dedicarle el tiempo suficiente tanto para su estudio como para su práctica. Y no hay que olvidar que la adquisición de una segunda lengua depende mucho de los factores individuales del mismo aprendiente. En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua se tendrán que contemplar otras teorías y otros factores.

La distinción entre adquisición y aprendizaje sirve de fundamento teórico al enfoque natural propuesta por S. Krashen (1983).

El aprendizaje de una segunda lengua.

Los modelos de aprendizaje han sido derivados de las principales teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras. Para que el aprendizaje sea un hecho, se deben considerar los factores que intervienen y que pueden variar el producto final. Estos factores variables a considerar son: situacionales (contexto) e individuales (las diferencias individuales de la persona que aprende como la persona que enseña). P. Skehan (1989:120) presenta en una tabla conformada por cinco elementos: La enseñanza (el profesor, los materiales, el programa, la metodología, los recursos); el alumno (edad, inteligencia, aptitud, actitud, personalidad, estilo cognitivo); el contexto (SI/PL, oportunidades de uso de la lengua, contexto social), un cuadro de procesamiento (procesos inconscientes como generalizaciones, transferencias simplificaciones, y procesos conscientes como las estrategias de aprendizaje) y un último cuadro que representa los resultados del proceso en diferentes aspectos (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, errores, interlengua, relaciones afectivas).

2.3. Factores importantes en la adquisición y en el aprendizaje de una L2.

La pregunta sobre si se puede aprender un idioma en la tercera edad o no surge a menudo y las respuestas varían y en realidad no se han realizado suficientes investigaciones como para afirmarlo o negarlo. Hay muchos factores individuales a considerar, como son: la edad, la aptitud lingüística, factores socio-psicológicos, la personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios y las estrategias de aprendizaje entre otras.

Estudios sobre la edad y la ASL

Los resultados sobre los estudios sobre la edad en la adquisición de la SL son confusos, mientras que algunos parecen favorecer la superioridad de los niños, otros favorecen a los adultos. La conclusión a la que han llegado Krashen, Long y Scarcella (1979) es que *los*

mayores avanzan más deprisa pero el progreso que hacen los jóvenes es superior, en los primeros estadios del desarrollo sintáctico y morfológico.

En primer lugar, el aprendizaje de una segunda lengua, sobre todo en la edad adulta, cuando la capacidad de discriminación fonológica se ve prácticamente reducida a los sonidos de la propia lengua (Calvin, 2001), no suele ser ni natural ni espontáneo y, simultáneamente, la tolerancia de los errores es mucho menor. El proceso de lateralización de las funciones cerebrales, que se completa alrededor de los 13 años de edad, tiene efectos profundos sobre el procesamiento del lenguaje, aumentando la capacidad de análisis consciente, por un lado, pero disminuyendo la capacidad de discriminación fonológica, por otro. Parece ser que la única ventaja que tienen los adultos frente a los niños en cuanto a la incorporación espontánea de los nuevos elementos en la primera lengua es la adquisición de vocabulario, que mejora con la edad (Ellis, 1996). En segundo lugar, los adultos llegan al estudio de una segunda lengua con un bagaje de preferencias y estrategias desarrolladas durante el aprendizaje de otras materias y de su experiencia de vida. Ervin-Tripp (1974), Chun (1978), Snow y Hoefnagel-Hohle (1978) y Harley (1986) presentan resultados semejantes: se observa la superioridad de los aprendices de más edad en los aspectos del lenguaje regidos por reglas. Nunan (1989) advierte la existencia de lo que él denomina “hidden agendas”, o intereses “ocultos” que actúan en el aula, obstaculizando en muchos casos el aprendizaje de forma comunicativa, porque los alumnos consideran superfluas este tipo de actividades, que no concuerdan con su entrenamiento y expectativas previas. En cuanto a la pronunciación también ha habido diferentes respuestas, más Neufeld (1978, 1979) afirma que es posible hablar la SL sin acento y que, por lo tanto, no existe un período sensible para la ASL. Aunque sus estudios han sido refutados por haber sido muy reducidos.

Dentro de todas estas diferencias de opinión han surgido cuatro causas principales asociadas a la edad en la ASL.

- 1) **Socio-psicológica.** Los adultos son más inhibidos que los niños. Además si tiene actitud negativa hacia los hablantes de la lengua meta, esto dificulta su adquisición (Lambert, 1967).
- 2) **Cognitiva.** Rosansky (1975, Félix (1981b) y Krashen (1982b), suponen que el desarrollo cognitivo, en concreto la consecución del estadio de operaciones formales de Piaget, afecta negativamente a la ASL. Si bien, los adultos tienen la capacidad de pensar en abstracto, lo cual debiera ser una gran ventaja a la hora de solucionar

problemas, son sin embargo incapaces de aprovechar su sistema de adquisición lingüística para la ASL.

- 3) **El input.** Hatch (1976) y Snow (1983) explican las diferentes formas en que se proporciona el 'input' a niños, jóvenes o adultos. A los adultos el input es más complejo que el de los jóvenes, y los niños aún más fácil, incluyendo actividades lúdicas.
- 4) **Neurológica.** Seliger (1978) y Scovel (1981, 1988) entre otros, están de acuerdo en que las habilidades para la ASL disminuyen con la pérdida de plasticidad neurológica, y opinan que es posible que haya más de una causa neurofisiológica que explique esta pérdida.

La verdad es que hasta el momento la idea que se sostiene como factor restrictivo en la ASL y la edad es de origen biológico. Es necesario hacer estudios longitudinales de interlengua niño/adulto que puedan esclarecer o confirmar las suposiciones hasta ahora ofrecidas. Dentro de los aspectos biológicos a considerar son los cambios físicos y mentales, que incluyen la disminución visual, auditiva, motora, y de la memoria.

La Aptitud.

El concepto de aptitud se corresponde con una noción que, cuando abordamos un ejercicio o un programa de aprendizaje específico, debe atribuirse al individuo, poseedor de una condición activa que le permite aprender. Se presume que esta capacidad, depende de una cierta combinación de características más o menos constantes en el individuo. Carroll (1981).

Carroll expone que la aptitud para una lengua extranjera consta de cuatro habilidades independientes:

1. la habilidad para codificar la fonética: una habilidad para identificar sonidos distintivos, para establecer asociaciones entre estos sonidos y los símbolos que los representan y para retener tales asociaciones;
2. la sensibilidad gramatical la habilidad para reconocer las funciones gramaticales de las palabras (o de otras entidades lingüísticas) en las estructuras sintácticas;
3. la habilidad para aprender por repetición de materiales de lenguas extranjeras: la habilidad para aprender con rapidez y eficacia las relaciones entre los sonidos y los significados, y para retener tales relaciones; y
4. la habilidad para aprender una lengua inductivamente: la habilidad para inferir o inducir las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos siempre que se trate de muestras de materiales lingüísticos que permitan tales inferencias (1962 en 1981, pág. 105).

Carroll hace una diferencia entre la inteligencia y la aptitud y aunque se superponen, son diferentes. Esto ha sido puesto a prueba por Skehan (1985) quien vio que los tests de aptitud eran muy útiles para predecir la adquisición de lenguas. La aptitud proporciona una valoración más precisa de las habilidades para el procesamiento lingüístico y para manejar un lenguaje descontextualizado, y por lo tanto es un mecanismo que predice mejor el éxito del aprendizaje lingüístico que la inteligencia.

Existen personas muy inteligentes que carecen de aptitud lingüística y por lo tanto, les es difícil aprender una SL. Y también existen personas con aptitud lingüística que carecen de habilidades matemáticas; y también se da el caso de haber personas muy inteligentes que también tienen la aptitud lingüística y son sorprendentes, pero no se puede decir que se tiene que ser muy inteligente para aprender una SL. Todos de alguna manera, hemos aprendido la LM. En la determinación de la aptitud interactúan otros factores y otras habilidades cognitivas, como la inteligencia verbal (Gardner, 1993), o la creatividad, y que se deben tomar en cuenta cuando se evalúa el éxito en el aprendizaje de una SL. Skehan (1998) distinguió tres secciones en la aptitud lingüística, comprimiendo las habilidades gramatical e inductiva en una sola aptitud para el análisis lingüístico, estrechamente relacionada con la inteligencia.

Factores socio-psicológicos.

Dentro de los factores socio-psicológicos se considera la motivación como punto clave en el aprendizaje de la L2. No es lo mismo querer aprender una L2 como instrumento o medio para la consecución de otro bien a querer aprenderlo para ser parte integral de un grupo social o una comunidad. Así, no es lo mismo aprender la L2 como lengua extranjera que en el país donde se habla la lengua meta. Esto es independiente y ajeno a la edad, es decir, que lo mismo un niño como una adulto de la tercera edad tienen la necesidad de pertenencia social.

Estudios realizados por Gardner y Lambert (1959) identificaron dos factores responsables de la destreza en francés, que fueron la aptitud y la actitud. La primera tiene que ver con las características cognitivas innata del sujeto. La segunda, tiene que ver más bien con una postura aprendida y adoptada de naturaleza social, ya sea por los padres, (Gardner (1960), Feenstra (1969), Stern (1967); los compañeros, (Elías-Olivares (1976), MacLaughlin (1985), Shuy); el contexto de aprendizaje, (C. Brown (1983), Schumann y Schumann (1977) Gardner y al. (1976); los profesores, Tucker y Lambert (1973), MacLaughlin (1985), la etnicidad (Giles, Bourhis y Taylor, 1977) entre otros.

La personalidad desde un punto socio-psicológico afecta el aprendizaje partiendo del origen mismo del aprendiz, es decir, de su origen geográfico, de su estatus social, de su

autoestima, su manera de conducirse ya sea en forma abierta, o como se clasifica en extrovertido o introvertido; si es aprehensivo, su manejo a lo desconocido y correr riesgos, su manera de controlar la ansiedad, de manejar el rechazo; su facilidad de hacer amigos, su capacidad de empatía, su capacidad de tolerancia a la ambigüedad y a las diferentes costumbres sociales y culturales.

El estilo cognitivo.

Muy cerca de la personalidad está la variable denominada de estilo cognitivo que se refiere a la manera en que el alumno procesa la información lingüística. D.A. Wilkins et al. (1971:373) lo definen como...

“Un modo de funcionar particular y coherente con uno mismo que las personas muestran en sus habilidades perceptivas e intelectuales.”

“Sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben se relacionan y reaccionan ante el entorno de aprendizaje.” (Keefe 1979; citado en D.A. Wilkins, 1988:40 y J.C. Richards y Ch. Lockhart, 1998:60). (Manual de FUNIBER, Factores Individuales del Aprendizaje, pag. 13).

Normalmente se discute sobre estilos cognitivos como si se tratara de polaridades, por ejemplo: “Algunas personas aprenden mejor a través de la vista y toman notas para recordar, mientras que otras prefieren aprender a través del oído, sin tomar notas.” (J.C. Richards y Ch Lockhart, 1998:60); y se ordenan a lo largo de un continuo entre dos extremos (D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1994:177). Dentro de los estilos cognitivos se encuentran:

- 1) La independencia/dependencia del campo, H. Witkin (1962, 1971) diseñó el test conocido como Test de Figuras Enmascaradas (en inglés, Group Embedded Test – GET), pensado para reflejar cómo las personas perciben y organizan el mundo. Se supone que las personas que lo “hacen bien” son capaces de separar los elementos del campo que les rodea y por tanto, en teoría, pueden distinguir lo esencial de lo superficial. Se dice que son personas independientes de campo. En cambio, se considera dependientes de campo a las personas que no son capaces de abstraer un elemento de su contexto (campo).

A pesar de la gran acogida que ha tenido el concepto de la independencia/dependencia de campo entre los teóricos, llama la atención lo que M. Williams y R. L. Burden (1999:100-102) opinan al respecto:

“Estos constructores se miden con una oscura prueba de percepción visual que actualmente es poco utilizada por los profesionales de la psicología y que aparentemente guarda poca relación con el estilo de aprendizaje”.

Entre otros estilos cognitivos están también: el de extensión categorial; el de reflexividad/espontaneidad; el auditivo/visual y el analítico/gestalt. De todos ellos el que ha recibido mayor atención ha sido el de independencia/dependencia y R. Ellis (1985) ha resumido las características principales de este estilo cognitivo. Sin embargo no existe una relación estrecha entre el estilo cognitivo y los logros académicos, ya que muchos estilos pueden reflejar factores culturales, en donde entran a su vez la edad, el sexo y la escolaridad. También hay que considerar a los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje desde una perspectiva evolutiva, porque pueden cambiar, se pueden entrenar y aprender nuevas formas y ampliarlos. Lo que importa, según P. Riley (1990) y Ma.L. Villanueva (1997) es contar con herramientas para categorizar las actividades de aprendizaje y no tratar de clasificar y encajonar a las personas según perfiles cognitivos.

La especialización de los hemisferios.

Según los estudios, todos los informantes diestros y dos terceras partes de los zurdos, el hemisferio izquierdo se especializa en el pensamiento lógico –analítico-. Es el que se responsabiliza de la abstracción de campos (Hartnett, 1975), mientras que el hemisferio derecho domina el pensamiento aposicional, esto es, el procesamiento es sobre todo simultáneo o “estructural sintético”. El hemisferio derecho está especializado en relaciones espaciales y en una forma holística. Se dice que para dibujar hay que ejercitar el hemisferio derecho. Es interesante comentar que Wesche y Schneiderman (1982, 1983) consiguieron pruebas de la función del hemisferio derecho en las primeras etapas de la ASL de los adultos. Lo más importante de los estudios realizados ha sido en relación a la especialización de los hemisferios y el procesamiento del lenguaje, más no con el aprendizaje lingüístico.

Otros factores que afecta a la ASL son: la memoria (Cook, 1979), la conciencia y el deseo (Gattegno, 1976); la incapacidad lingüística, como la dislexia, o defectos de visión o de oído; el interés (Henning, 1983); el sexo, normalmente se acepta que las mujeres gozan de una cierta ventaja, por lo menos al principio.

La experiencia anterior.

(Stevens, 1978) sugiere que el dominio que tiene el aprendiz de su L1 influirá en la SL, Cummins et al. (1984) examinaron las diferencias de edad y la influencia de la L1 sobre la evolución de una L2 que se haya aprendido en la escuela. El desarrollo formal de la L1 explicaba gran parte de la variación de la L2.

Las estrategias de aprendizaje se relaciona con la personalidad y los procesos cognitivos y Rubin (1975) emplea estrategias de aprendizaje para significar las técnicas o mecanismos a los que puede recurrir el aprendiz para adquirir conocimientos y señala que el empleo de las estrategias depende de la destreza que se tenga en la LM, de la edad del aprendiz, del tipo de ejercicio, del estilo individual, del contexto y de las posibles diferencias culturales. Este aspecto es relevante cuando se trata con el adulto de la tercera edad. El conocer su experiencia de vida laboral, escolar y su origen ayuda al profesor para planear actividades y seleccionar temas que sean interesantes al aprendiz.

Estilo de aprendizaje.

Estilo de aprendizaje y el estilo cognitivo se confunden y a veces se usan como sinónimos, más sin embargo el primero es más global e incluye conductas cognitivas, afectivas y psicológicas que indican la manera característica en que los aprendientes perciben interaccionan y reaccionan ante la situación de aprendizaje. Así J. Reid clasifica cuatro tendencias de aprendizaje: visual, auditivo, cinestésico y táctil. Y L. Knowles (1982) también clasifica de acuerdo a la manera que las personas reaccionan en situaciones de aprendizaje y que se caracterizan en los estilos de aprendizaje: concreto, analítico, comunicativo y basado en la autoridad. Esta caracterización no es definitiva y única, puede evolucionar y combinarse.

La motivación:

La motivación es considerada como la esencia del aprendizaje de lenguas segundas y lenguas extranjeras. Durante muchos años la motivación se dividió principalmente en dos tipos: la intrínseca y la extrínseca. La definición clásica de la motivación intrínseca supone que el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella; y la motivación extrínseca, es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior. Tomando como base esta clasificación han surgido varios modelos a partir de finales de los setenta como el modelo de Aculturación de Schumann (1978) o el Modelo Integrupal de Giles y Birne (1982), el Modelo de Gardner, Lambert (1985), Clement y Kruidenier (1983), Clément, Dörnyei y Noels (1994), y otros. Para Gardner y Lambert, la motivación puede clasificarse en dos orientaciones: la

orientación integradora, referida a “un deseo por desarrollar una comprensión de la cultura de la lengua meta (y presumiblemente de llegar a integrarse en ella)”, y la orientación instrumental, entendida como “la percepción de la necesidad de aprender la lengua meta por alguna razón funcional (conseguir un empleo, por ejemplo)”. Según Gardner (1985) parte de la base de la existencia de un tipo de motivación específica al aprendizaje de lenguas, el grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores: el deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma y el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar.

En el caso que nos ocupa, la motivación de los adultos mayores o de la tercera edad, está relacionada con ambas. En un primer momento es instrumental, ya que requieren la lengua para sobrevivir en el país donde han tomado como su residencia permanente o temporal, pero en un segundo momento es integradora hasta el punto que ellos realmente quieran ser parte de la comunidad y entender la cultura más a fondo.

Pero hay otros aspectos que considerar debido a la edad, además de las características o diferencias individuales, y es que cada persona tiene necesidades particulares que lo motivan a hacer o dejar de hacer alguna actividad, y que la edad es un factor que puede activar o desactivar la motivación; considerando otros aspectos propios de la edad que pueden ocurrir en unos más pronto que en otros, como el estado físico de salud (la vista, la capacidad auditiva, la movilidad física, etc.); y sobre todo el aspecto emocional, ya que algunos viven solos por haber perdido a su pareja, o sus necesidades son diferentes, sobre todo el sexo masculino.

En cuanto a los tres factores mencionados por Gardner, el aprendiz de la tercera edad justifica su deseo de aprender la lengua por el hecho de vivir en México, pero por otro lado el aprendiente no siempre está dispuesto a realizar el esfuerzo que implica el aprender un segundo idioma. De ahí que es clara la importancia e influencia del profesor en la motivación de los aprendientes. Esto se logra a través del conocimiento que el profesor pueda tener sobre los intereses y capacidades de los aprendientes para proveer el material y actividades que conlleven a satisfacer esos intereses y sea una experiencia exitosa en el aprendiente.

Siguiendo el modelo de Dörnyei y Ottó (1998) que ofrece una importante ventaja sobre otros principios de organización potencial, a saber “comprehensiveness” se incluyen las siguientes acciones motivadoras:

- La creación de las condiciones básicas motivacionales.
- La generación de la motivación del estudiante.
- El mantenimiento y protección de la motivación.

- La autoevaluación positiva alentadora.

Para la generación de la motivación del estudiante, Dörnyei ha dividido las estrategias en cuatro grupos principales:

- Realzar los valores y actitudes relacionados con el aprendizaje de lenguas de los aprendientes.
- Aumentar la 'orientación de metas' de los aprendientes.
- Crear un currículo relevante para los aprendientes.
- Crear opiniones realistas de los aprendientes.

Este punto parece ser relevante considerar, porque la realidad del extranjero de la tercera edad que viene a vivir a otro país, en una comunidad en la que puede sobrevivir sin tener que hacer el esfuerzo por aprender el idioma local, facilita el no percibir el sentido del valor de aprender el idioma. En un primer momento puede tener como motivación inicial el socializar y conocer a otras personas que están en la misma situación y que no tienen establecidas las metas a lograr a corto, mediano o largo plazo. Por otro lado, las opiniones que escuchan de otras personas extranjeras que ya llevan varios años viviendo en el país, sin hablar el idioma local y que se atreven a externar y difundir su experiencia, que es la posibilidad de vivir en el país sin tener que hablar el idioma, puede hacer que las personas no quieran ni siquiera hacer el intento de aprender el idioma. Esto parece ser problemático para el profesor que debe por un lado animar a que emprendan el proceso de aprender un idioma, dando a conocer los beneficios que desencadena el poder comunicarse con las personas nativas del lugar, que les permite entender los valores culturales y por otro ofrecer metas realistas que puedan ser alcanzables en un corto plazo, para que de esta manera se 'enganchen' y una vez motivados, entonces el profesor pueda pensar de qué manera mantener la motivación del aprendiente y generar el sentimiento de satisfacción de logro, que a su vez aumenta la autoconfianza en el alumno.

Han surgido muchos modelos para el aprendizaje de una L2 que para su estudio se clasifican en tres pero que no son independientes, puesto que se da un tipo de solapamiento entre ellas, a saber:

- 1) Los modelos **sociolingüísticos**, que dan importancia al papel del contexto y las actitudes que presentan los alumnos hacia la comunidad de la lengua meta. Se incluyen en este Modelo el de Aculturación de J. Schumann, el Modelo de Acomodación de H. Giles y J. Byrne entre otros.

- 2) Los modelos **lingüísticos** que se centran en la lengua que se aprende como el Modelo de Competencia Variable de R. Ellis y la Teoría de la Gramática Universal de N. Chomsky.
- 3) Los modelos **cognitivos** se basan en la idea que los alumnos construyen representaciones internas de la lengua que están aprendiendo y éstas pueden ser de diversa manera, como dibujos mentales, entre otros. Considerando la naturaleza cognitiva han surgido modelos como el de La Teoría del Monitor de S. Krashner, el Sistema Neurofuncional de J. T. Lamendella; el de M. Penemann; el esquema de Procesamiento de la Información de B. McLaughlin, entre otros. De estos modelos, la del Monitor se considera la teoría más completa en ASL y el fundamento teórico del llamado enfoque natural.

Las hipótesis que fundamentan el Modelo del Monitor son:

1. La Adquisición y el Aprendizaje. La primera inconsciente la segunda consciente.
2. Del Orden Natural de Adquisición. Existe un orden más o menos invariable en la adquisición de las reglas gramaticales, los errores pueden predecirse y son parecidos independientemente de la lengua materna.
3. Del Monitor, a partir de la diferencia entre los procesos de adquisición de aprendizaje, dice que el conocimiento lingüístico y gramatical resultante de la enseñanza formal, solo desempeña la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Los alumnos realizan sus producciones lingüísticas a través de un monitor interno que se sirve del conocimiento “aprendido”.
4. Del Input Comprensible, el aprendiente solo puede adquirir una L2 si es capaz de comprender input con elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel actual (i+1). El input es comprensible por la información dada en el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo.
5. Del Filtro Afectivo, toma en cuenta la actitud del aprendiente, sus sentimientos, y factores emotivos que influyen en los procesos de adquisición y aprendizaje.

2.4. La enseñanza centrada en el alumno.

Antecedentes del aprendizaje centrado en la persona.

En la enseñanza tradicional, el maestro es el centro, y en él recae la responsabilidad de “enseñar” a los estudiantes. A partir de los años 70's el Doctor Carl Rogers inició una revolución en la forma de percibir a los pacientes/clientes en su labor terapéutica, y que

después transferiría en el área educativa. Gracias al Dr. Carl Rogers, impulsor de la pedagogía humanista, se refiere al aprendizaje en los siguientes términos:

“Cuando una persona funciona en su globalidad y vive en paz con todos sus sentimientos y reacciones, es capaz de llegar a ser lo que ya es en potencia; su existencia es un proceso de ser y llegar a ser él mismo. Una persona que vive en su globalidad, en el conocimiento de sí mismo, está totalmente abierta a sus vivencias, no vive a la defensiva y está continuamente creándose a sí misma de nuevo, en cada momento y en cada acción que realiza y en cada decisión que toma”.

“El Aprendizaje Centrado en el Alumno (ACA) es un modelo de aprendizaje que ubica al alumno en medio de su propio proceso de aprendizaje. En el aprendizaje centrado en el alumno, los alumnos son activos participantes en su aprendizaje, aprenden a su propio ritmo y usan sus propias estrategias; están más intrínsecamente que extrínsecamente motivados, el aprendizaje es más individualizado que estandarizado. El aprendizaje centrado en el alumno desarrolla el aprender habilidades como la solución de problemas, pensamiento crítico y reflexivo. El aprendizaje centrado en el alumno explica y se adapta a diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. (National Center for Research on Teacher Learning, 1999).”

De acuerdo a McCombs y Whisler (1997), el aprendizaje centrado en el alumno es:

“...la perspectiva que une el enfoque de los alumnos en forma individual (su genética, experiencias, perspectivas, antecedentes, talentos, intereses, capacidades y necesidades) con el enfoque del aprendizaje (el mejor conocimiento acerca del aprendizaje y de cómo ocurre, las prácticas de enseñanza más efectivas en fomentar los más altos niveles de motivación, aprendizaje y logro para todos los alumnos).” La naturaleza del proceso de aprendizaje es natural, ya que uno busca alcanzar objetivos personalmente importantes. Este proceso es activo, voluntario e internamente mediatizado. Es un proceso de descubrir y construir significado en base a la información y experiencia, filtrado a través de las percepciones, pensamientos y sentimientos de cada alumno.

El aprender a aprender se convierte en un proceso individual con proyección en las relaciones interpersonales, pero que da valor a cada individuo que contiene una experiencia interna propia y que se enriquece con los datos provenientes de la experiencia del mundo exterior. De ahí el cambio de roles, y el profesor se convierte en “facilitador”, “guía” o asesor, y el estudiante en un aprendiente que tiene la libertad de dirigir su propio proceso de aprendizaje en base a una reflexión y análisis de sus potencialidades, así como de sus debilidades. Es así que el aprendiente y el facilitador colaboran en la construcción o elaboración de un programa de estudios en el cual se establecen los objetivos a alcanzar, los temas a tocar, los materiales y

recursos con los que dispondrán y la forma en que valorarán el avance de lo aprendido. Con una actitud abierta, flexible para poder hacer cambios y redireccionar el camino cuando sea necesario. Esto nos lleva a considerar el llevar un “diario” en el cual expresemos, tanto el aprendiente como el facilitador, las experiencias positivas observadas en la interacción de las diversas actividades que se desarrollan tanto dentro como fuera del salón de clases.

Cualquier actividad debe ser reflexionada y el facilitador debe preguntarse si el modelo que está enseñando es el más adecuado, o si hay otras maneras de presentarlo; si las situaciones o contextos son ejemplares para la aplicación o práctica de determinada estructura gramatical; si es adecuado al nivel del aprendiente, o si surge alguna innovación que sea positiva y pueda compartirse con otros colegas. En resumidas cuentas, el facilitador debe tener la actitud y el comportamiento de un científico y debe observar y anotar todo lo que sucede dentro del salón de clases que es como su laboratorio, donde puede relacionar la teoría con la práctica. Y no sólo debe hacer las observaciones externas a él, sino que también tiene que reflexionar sobre sí mismo y autoevaluar su interacción con el aprendiente, ser consciente de su expresión verbal, corporal, escrita y su selección de estrategias y el impacto de las mismas sobre el aprendiente.

En el “desarrollo de pensadores maduros capaces de adquirir, trabajar juntos y usar el conocimiento lo cual significa educar mentes en vez de entrenarlas” (Adams & Hamm, 1996, pág. 27). “Los profesores socio constructivistas ayudan a sus alumnos a entender que ellos son constructores de conocimiento, que pueden hacer que las cosas tengan sentido” (Oldfather & Dahl, citado en Oldfather & West, 1999, pág. 17).

El profesor/facilitador/mediador debe ofrecer oportunidades a los alumnos para que ellos sean los que generen conocimiento, en base a su experiencia personal de vida, en relación a su lengua materna, en su capacidad de asociar y vincular ideas, conceptos, vocabulario, etc. Esto implica que el alumno use su capacidad cognoscitiva y tome riesgos para proponer o crear una nueva forma de procesar el input y dar una respuesta a ella. “Aunque se necesitan los procesos de adquisición de conocimiento para formar la base, ese conocimiento es útil al punto que se puede aplicar o usar para crear nuevos conocimientos” (Manzano, 1988, pág. 33).

Principios Psicológicos Centrado en el Alumno:

Factores Cognitivos y Metacognitivos:

- 1.- Naturaleza del proceso de aprendizaje: El aprendizaje de materias complejas es más efectivo cuando es un proceso intencional de construcción significativa a partir de la información y de la experiencia.
- 2.- Metas del proceso de aprendizaje: El aprendiente exitoso, con el tiempo y con el apoyo y guía instruccional, puede crear significativamente, representaciones coherentes de conocimiento.
- 3.- Construcción de Conocimiento: El aprendiente exitoso puede ligar nueva información con el conocimiento ya existente de diversas maneras significativas.
- 4.- Estrategia de pensamiento: El aprendiente exitoso puede crear y usar un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar metas de aprendizaje complejo.
- 5.- Pensar sobre el pensamiento: Un orden superior de estrategias para la selección y monitoreo de operaciones mentales facilitan el pensamiento creativo y crítico.
- 6.- Contexto de aprendizaje: El aprendizaje está influenciado por factores ambientales, incluyendo la cultura, la tecnología y las prácticas instruccionales.

Factores Motivacionales y Afectivos.

- 7.- La motivación y las emociones en el aprendizaje: Qué y cuánto se aprende es influido por la motivación del aprendiente. La motivación para aprender, en cambio, es influida por los estados emocionales del individuo, sus creencias, intereses y metas, y hábitos de pensamiento.
- 8.- Motivación intrínseca para aprender: La creatividad del aprendiente, el orden de pensamiento superior y la curiosidad natural, todo contribuye a la motivación para aprender. La motivación intrínseca es estimulada por tareas de óptima novedad y dificultad, relevantes a los intereses personales, y que proporcionan una elección personal y de control.
- 9.- Efectos de la motivación sobre el esfuerzo: La adquisición de conocimiento complejo y habilidades requiere un esfuerzo extra por parte del aprendiente y la práctica guiada. Sin la motivación del aprendiente, el deseo para ejercer este esfuerzo es improbable sin que se haga con coerción.

De progreso y social:

10.- El progreso influye en el aprendizaje: En tanto que los individuos se desarrollan, hay oportunidades diferentes y limitaciones para el aprendizaje. El aprendizaje es más efectivo cuando el desarrollo diferencial dentro y al lado del ámbito físico, intelectual, emocional y social sean tomados en cuenta.

11.- Influencia Social sobre el aprendizaje: El aprendizaje es influenciado por interacciones sociales, relaciones interpersonales y con la comunicación con los demás.

Diferencias Individuales

12.- Las diferencias individuales en el aprendizaje: Los aprendientes tienen diferentes estrategias, abordamientos, y capacidades para aprender que son una función de experiencia previa y hereditaria.

13.- El aprendizaje y la diversidad: El aprendizaje es más efectivo cuando las diferencias en los aspectos tanto lingüísticos, culturales y antecedentes sociales del aprendiente son considerados.

14.- Los estándares y la valoración: Establecer apropiadamente desafíos altos y estándar y valorar al aprendiente al igual que el progreso de su aprendizaje –incluyendo el diagnóstico, el proceso y el resultado de la valoración, son partes integrales del proceso de aprendizaje.

Hoy en día la tendencia en educación es “centrada en el alumno” y hacer que él mismo sea el responsable de su aprendizaje. Esto se lleva a cabo a través de instruir y dar a conocer estrategias de aprendizaje, algunas comunes a muchos alumnos y otras no, las cuales se deben fomentar y motivar para el desarrollo del pensamiento creativo y el pensamiento crítico. Esto es todo un proceso que se requiere de sensibilización y práctica. Otro elemento básico dentro de esta tendencia, es el hacer que el alumno sea reflexivo, analítico y sea capaz de valorar y evaluar su propio proceso. Un cambio de actitud ante la “tarea fuera del salón de clase”, no necesariamente “tarea para hacer en casa”, y en lugar de tener miedo a la calificación, estar motivados por reconocer su progreso y aprender de los errores.

Dentro del aprendizaje centrado en el alumno surge un método desarrollado por A. Curran que apuesta por un aprendizaje global, atendiendo al individuo en su totalidad, incluyendo sus necesidades psicológicas y su interacción con otras personas, compañeros y profesor. La preocupación de Curran son las dinámicas interpersonales (Arzamendi y otros, pp. 58-59). En sus clases no se predefinen objetivos lingüísticos o comunicativos explícitos, sino que el programa surge de lo que los estudiantes deciden comunicar al principio de cada lección y de las interacciones que se desarrollan de las mismas. De esta manera se va construyendo y

conformando la lección, atendiendo a las necesidades de expresión que afirman la relación entre el grupo, dando un carácter de intimidad y cohesión entre ellos, lo que además estimula y motiva a los alumnos a mantener el ritmo de aprendizaje (Richard y Rodgers, 2003:94) El “verdadero” aprendizaje humano es tanto cognitivo como afectivo: “cuando se enfrenta con una tarea cognitiva, el alumno debe resolver una crisis afectiva. Con la solución de las cinco crisis afectivas, una por cada etapa el alumno progresa desde una etapa de desarrollo inferior a otra superior” (La Forge, 1983:44, en Richards y Rodgers, 2003:97). Estas etapas reproducen el desarrollo ontogénico del niño y apuntan a la relación del alumno con el profesor: dependencia, autoafirmación, resentimiento e indignación, tolerancia e independencia.

2.5. El papel del maestro: Investigador y Facilitador.

El profesor que conoce la evolución de la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera o una L2 y que ha podido apreciar las ventajas de cada postura ya sea de una manera teórica o empírica tiene más recursos para poder proporcionar los medios idóneos de acuerdo al tipo de alumno al que tenga que guiar. Para esto se requiere tener cualidades de investigador-humanista. Como investigador ya que tendrá que valerse de herramientas comunes que se usan en la investigación, como son cuestionarios y entrevistas, pruebas de diferentes tipos, como de competencia lingüística, pruebas de habilidades o destrezas específicas, diarios que incluyen anotaciones de sus observaciones y reflexiones, grabaciones, videos, etc., para tener un conocimiento objetivo y concreto del alumno en su actuar individual e interpersonal. Digo investigador “humanista”, al hacer énfasis en el conocimiento más profundo que comprende las áreas de carácter afectivo, psicológico, ético y moral, de tal forma que pueda desempeñar mejor su papel de facilitador del aprendizaje. Y dentro de este proceso de investigación que arroja datos objetivos y subjetivos no son sólo en relación al alumno, sino que también debe arrojar datos que conduzcan a la reflexión del quehacer mismo del profesor como facilitador. En qué medida y de qué manera se está conduciendo el alumno, los alumnos y el profesor-facilitador. Si el ambiente del aula es el adecuado; y si los resultados son satisfactorios para cada uno de los integrantes.

El Decálogo del facilitador

1. El facilitador o maestro tiene la función de crear el ambiente o clima inicial para las experiencias del grupo o la clase.
2. El facilitador ayuda a identificar y clarificar las expectativas y propósitos individuales así como los objetivos más generales del grupo.

3. Confía en que el estudiante desea lograr las metas para él significativas, siendo ésta la fuerza motivacional de trasfondo en todo aprendizaje significativo.
4. Organiza y facilita a los alumnos el más amplio y variado conjunto de recursos que posibiliten su aprendizaje.
5. El facilitador se presenta a sí mismo como un recurso flexible para ser utilizado por el grupo.
6. Cuando responde a las expresiones e inquietudes del grupo, acepta actitudes de contenido intelectual o emocional y se esmera en darle a cada aspecto la importancia que le atribuyen el grupo o la persona.
7. Conforme se vaya estableciendo un clima de comprensión y libertad, el maestro se va encaminando a llegar a ser un miembro activo del grupo, expresando sus ideas solo como un individuo más.
8. La forma de relacionarse con el grupo es compartiendo sus vivencias y su intelecto sin tratar de imponerlos, sino presentándolos como un aporte más, que bien pueden ser aceptados o rechazados.
9. Durante las clases prestará especial atención a los componentes afectivos que se susciten en el grupo.
10. En su función de facilitador del aprendizaje, el maestro es capaz de reconocer y aceptar sus propias limitaciones.

2.6. El papel del aprendiente: reflexivo en vías de ser autodirigido o autónomo.

En primer lugar, el aprendiente debe de reconocer qué tipo de aprendiz es y mantener una actitud abierta, reflexiva y activa en relación a su propio proceso de aprendizaje. Su papel requiere que sea adaptable, creativo, innovador, arriesgado y sobre todo independiente. El conocer su estilo de aprendizaje le ayuda a dirigir o crear estrategias para lograr determinadas destrezas y desarrollar su competencia lingüística por un lado, y por otro le permite conocer sus debilidades o limitaciones que quizás deba ejercitar para desarrollar otras habilidades o competencias.

Un aspecto que es importante mencionar, porque los aprendientes de la tercera edad necesitan superar, es el tomar riesgos para expresarse sin tener miedo al error. Es necesario borrar la cinta de su cerebro, en cuanto a la actitud a errar. Vale mencionar la definición etimológica de la palabra “error” (del latín, ‘acción de errar o vagar, acción de apartarse del camino correcto; error’, de errare ‘errar, desviarse’; errar ‘no acertar; del indoeuropeo ers-a ‘extraviarse’, desviarse) para que puedan relajarse y considerar que es válido cometer errores. Que el error es lo que invita a reflexionar y encontrar el por qué del mismo.

Para una visión global de lo que implica el aprendizaje centrado en el alumno a diferencia del aprendizaje centrado en el maestro se presenta la tabla siguiente (Moreno 1983).

Comparación entre el método centrado en el estudiante y el centrado en el maestro (Moreno, 1983).

Método centrado en el estudiante	Método centrado en el maestro
----------------------------------	-------------------------------

Objetivos

* Determinados por el grupo	* Determinados por el maestro
* Énfasis en los cambios afectivos y actitudinales	* Énfasis en los cambios intelectuales
* Intenta desarrollar la cohesión del grupo	* No intenta desarrollar la cohesión del grupo
* Énfasis en el proceso del descubrimiento, aprender a aprender	* Énfasis en la acumulación de conocimientos ya elaborados
* Se busca que el estudiante se conozca más así mismo	* No se busca que el estudiante se conozca a sí mismo
* Se promueve la independencia, iniciativa y responsabilidad en el trabajo del estudiante	* El estudiante depende de las indicaciones y los señalamientos del maestro en la realización del trabajo

Actividades de clase

* Mucha participación de los estudiantes	* Mucha participación del maestro
* Interacción entre los estudiantes	* Interacción maestro-estudiante
* El maestro acepta las contribuciones de los estudiantes aun cuando sean erróneas o irrelevantes	* El maestro corrige, critica o rechaza las contribuciones erróneas o irrelevantes de los estudiantes
* El grupo determina sus propias actividades	* El maestro determina las actividades
* Se promueve la discusión acerca de las experiencias personales de los estudiantes	* La discusión versa sólo sobre el material del curso
* Se entregan reportes acerca de las experiencias del aprendizaje personal en clase	* No se entregan reportes acerca de las experiencias del aprendizaje personal en clase

Funciones del maestro

* Coordina la discusión del grupo	* Determina el curso de la discusión
* Manifiesta su aceptación y su comprensión empática	* Expresa su evaluación, aprobación o desaprobación y hace correcciones
* Participa como un miembro más del grupo	* Participa como un experto-autoridad dentro del grupo

Funciones del estudiante

* Plantea sus problemas e inquietudes personales	* Escucha los problemas y cuestiones planteados por el maestro
* Busca e investiga sus propias respuestas y soluciones	* Pide y espera que el maestro le dé respuestas y soluciones
* Comparte la responsabilidad de la disciplina y de las actividades realizadas en clase	* Deja al maestro la responsabilidad de la disciplina y de las actividades realizadas en clase

Evaluación

* Las calificaciones y los exámenes tienen muy poca importancia	* Las calificaciones y los exámenes son tradicionales e importantes
* El estudiante es responsable de presentar evidencia de su trabajo	* El estudiante se somete a los exámenes y los requisitos señalados por el maestro
* Maestro y estudiante comparten la responsabilidad de la calificación	* El maestro asume toda la responsabilidad de la calificación

MORENO, (1983, p.111).

2.7. Análisis de necesidades.

Partiendo del enfoque “centrado en el alumno”, resulta imprescindible realizar un análisis de necesidades tomando en cuenta por un lado el entorno o situación de la enseñanza, el lugar donde se desarrolla el curso, si es en el país donde se habla la lengua meta o si es en un país donde la lengua se tratará como si fuese una lengua extranjera o una segunda lengua. Lo más importante es definir a través del análisis de las características de los alumnos, sus necesidades y expectativas.

El análisis de necesidades aplicado a la enseñanza de lenguas se remonta a los años 70 y se difunde bajo los auspicios del Consejo de Europa en relación con el diseño de cursos de

idiomas para fines específicos. El análisis de necesidades que propone West (1994) parte de los siguientes tipos de análisis:

- análisis de las situaciones meta
- análisis de las deficiencias del alumno o análisis de la situación presente.
- Análisis de las estrategias
- Análisis de recursos disponibles

Los dos primeros son complementarios y sirven para priorizar los objetivos de aprendizaje. El tercero, que se refiere a las estrategias toma importancia en los 70 y en los 80. El último tiene que ver con el entorno mismo donde se desarrolla el curso. También se pueden considerar las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (como su país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, etc.), su nivel de competencia en la lengua meta, o las necesidades de uso de la lengua y los objetivos de comunicación.

Brindley (1989) distingue dos tipos de análisis de necesidades. Una que está “orientada hacia el producto”, desde el punto de vista de la lengua; y otra que se “orienta hacia el proceso”, que se centra en las necesidades del alumno como individuo en la situación de aprendizaje. Richterich (1972) denomina necesidades objetivas a las primeras y a las segundas ‘necesidades subjetivas, Este análisis considera muchas otras variables como las afectivas y cognitivas, así como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Ambos análisis son imprescindibles, el objetivo que proporciona información factual y el subjetivo que proporciona la información de los alumnos.

Los procedimientos que se asocian con el análisis de necesidades son las entrevistas y cuestionarios y el diálogo y la negociación con los alumnos. West (1994), Nunan (1998^a) y Yalden (1987) han tocado el tema. Tanto la entrevista como el cuestionario ofrecen muchas ventajas. La entrevista permite, a través del contacto personal, aclarar dudas o ampliar la información que en el cuestionario sería más tardado y más difícil; además que a muchos alumnos no les agrada contestar cuestionarios porque se sienten intimidados. En muchas ocasiones hay que preparar con anticipación e informar a los alumnos del cuestionario para que cooperen. También es prudente programarlo y reservar un tiempo para su realización. En lo que se refiere al diálogo y la negociación es aconsejable tener una lista de los aspectos a proponer para negociar con los alumnos, ya sea sobre los objetivos, actividades, evaluaciones o el tema que fuese para mejorar el curso. Un buen análisis de necesidades nos permite aterrizar adecuadamente al establecimiento de los objetivos del programa. El análisis de necesidades objetivas se refiere más bien a los contenidos lingüísticos del programa, mientras

que el análisis de las necesidades subjetivas nos dará la pauta para orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Como observa Nunan (1998b), los objetivos no son otra cosa que un modo particular de formular y establecer contenidos y actividades, que permite transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso, facilitando la evaluación de los alumnos. También nos orienta adecuadamente en la planificación del curso, la selección de los materiales y las actividades.

El análisis de necesidades, nos permite establecer objetivos y el curso de acción y esto nos reclama a su vez una evaluación para ver en qué medida se ha respondido a las necesidades y a los objetivos planteados para completar el ciclo y volver a realizar el proceso. Es una herramienta imprescindible a lo largo de la vida del curso, en la medida en que permite modificar, orientar e incluso ampliar los planteamientos iniciales. Se debe tener en consideración el análisis previo de los factores del entorno o de la situación de enseñanza para determinar qué y como enseñar, así como los objetivos a corto, mediano y largo plazo, los materiales pedagógicos disponibles y sobre todo a los aprendientes.

Enfocado en el alumno.

Muchos modelos de adquisición de lenguas se centran en el papel de las creencias del aprendiz (Bialystok 1978; Naiman et al. 1978). Las creencias de los aprendientes son influidas por el contexto social del aprendizaje y pueden influir tanto en su actitud hacia el idioma mismo como también hacia el aprendizaje de la lengua en general (Tumposky 1991). El sistema de creencias y valores cubren un espectro amplio de temas y pueden influir en la motivación de los aprendientes para aprender, sus expectativas sobre el aprendizaje de la lengua, sus percepciones sobre lo que representa dificultad sobre la lengua, como el tipo de estrategias a su favor. (J.C. Richards, 1994).

Creencias sobre la naturaleza del idioma. El español para los alumnos angloparlantes les parece muy difícil cuando consideran las 14 declinaciones de los tiempos en comparación del inglés.

Creencias sobre los hispanohablantes. Los puntos de vistas y actitudes que tienen hacia los hispanos o mexicanos basados en sus experiencias con ellos derivados de otros contextos. Por ejemplo, los mexicanos o hispanos que emigran a los Estados Unidos o al Canadá, son muchas veces personas de bajos recursos y de instrucción escolar muy pobre. Esta situación que pueden generalizar y mantener una cierta distancia social por no estar su nivel.

Creencias sobre las cuatro habilidades de la lengua. Los mexicanos hablan demasiado rápido: o a menudo se quejan de que la estructura del español es totalmente diferente del inglés: o bien, que no pueden pronunciar la “rr”.

Creencias o expectativas sobre la enseñanza. Al tratarse de adultos de la tercera edad, tienen un marco de referencia de los años 50 o 60, y la responsabilidad recae totalmente en el maestro. Su actitud es más receptiva y pasiva. Esperan que sea el profesor el que tenga que conducir la clase y que sea el que corrija los errores. Creencias sobre la enseñanza de la lengua. Como muchos de los adultos de la tercera edad estudiaron una lengua extranjera en su juventud, cuando estaba de moda el método de traducción gramatical, o el audio visual, esperan hacer precisamente ese tipo de ejercicios gramaticales y “drills” o repeticiones mecanizadas de las conjugaciones de los verbos. Muchos de ellos manifiestan su satisfacción al ejecutar este tipo de actividades y proponen que se realicen con mayor frecuencia.

Creencias sobre la conducta apropiada dentro del aula, Son muy puntuales al llegar a la clase y desde el primer día seleccionan “su” lugar que será el mismo para el resto del curso. Se muestran sorprendidos cuando hay cambios físicos de lugar o cuando se les pide trabajar en parejas o interactuar y participar más activamente con los compañeros. La relación con el profesor es más vertical.

Creencias sobre sí mismo. Si en su experiencia pasada no tuvieron éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, comentan “no soy muy bueno para los idiomas”, o bien, “ya me falla la memoria, ya soy viejo”, “la gente habla muy rápido y yo no entiendo (cuando a veces el problema de fondo es que no oyen bien porque han perdido un poco la audición)”.

Creencias sobre las metas. Muchos aprendientes de la tercera edad han escuchado hablar de aprender un idioma “comunicativamente, sin gramática”, y su interés es hablar el idioma para comunicarse. La meta parece estar bien definida, más sin embargo, en la realidad, no hacen el esfuerzo por buscar oportunidades para comunicarse con los nativos. La realidad es que tienen otras razones por las cuales optan tomar clases, como algo que hacer, ejercitar el cerebro para evitar el Alzheimer, conocer otras personas y socializar, conocer la cultura mexicana, o simplemente comparar el maestro con otros, entre muchas otras razones.

2.8. Estilos y estrategias de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se refieren al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje. Existen diversas categorías de estilos de aprendizaje. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, destacan en primer lugar las referidas a las modalidades sensoriales, y que clasifican a los estudiantes según procesan los estímulos que reciben, es decir, de forma visual, auditiva o cinética (Revell y Norman, 1999). En segunda lugar, destaca la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993), y que se basa en la existencia de diversas inteligencias. A continuación se muestra una clasificación de las mismas.

Estilos de aprendizaje relativos a la **percepción**.

Visual. Aprende con mayor eficacia con los ojos (vista)

Auditivo. Aprende con mayor eficacia con los oídos (oído)

Táctil. Aprende con mayor eficacia con el tacto (manual)

Cinestético. Aprende con mayor eficacia con la experiencia total del cuerpo

Grupal. Aprende con mayor eficacia trabajando con los demás

Individual. Aprende con mayor eficacia trabajando solo.

Las **inteligencias múltiples** de H. Gardner (1993).

Verbal/ lingüística. Habilidad con las palabras y sensibilidad a las mismas, de forma oral y escrita.

Musical. Sensibilidad al ritmo, al tono y a la melodía.

Lógica/ matemática. Habilidad para utilizar números con eficacia y razonar bien.

Espacial/ visual. Sensibilidad a la forma, al espacio, al color, a la línea y a la forma.

Corporal/ cinestética. Habilidad para utilizar el cuerpo con el fin de expresar ideas y sentimientos.

Interpersonal. Habilidad para comprender los estados de ánimo y las intenciones de otra persona.

Intrapersonal. Habilidad para comprenderse a uno mismo y comprender las cualidades y las carencias de uno.

Naturalista. Habilidad para reconocer, categorizar y deducir ciertos rasgos del medio ambiente. Comina una descripción de la habilidad central con una caracterización del papel que juegan muchos valores culturales.

Inteligencias secundarias: Habilidades que tienen que ver con el sentido del humor, la moralidad, la intuición, la sexualidad, la espiritualidad, la habilidad culinaria, la percepción olfativa, entre otras.

Estas inteligencias proporcionan una nueva definición de la naturaleza cognitivamente hablando. Lo seres humanos son organismos que poseen una serie básica de inteligencias.

Las personas tienen una combinación única de inteligencias. Howard Gardner razona que el gran desafío que enfrenta el despliegue de los recursos humanos es 'cómo aprovechar mejor la unicidad otorgada como una especie que muestra varias inteligencias'. H.Gardner (1999:44,45).

Derivado de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la práctica docente ha cambiado y se han obtenido mejores rendimientos escolares a partir de la consideración del profesorado en relación a sus alumnos.

Estilos de aprendizaje sensibles a la **dependencia / independencia** de campo **Independiente** de campo: aprende con mayor eficacia de forma secuencial, analizando los hechos. **Dependiente** de campo: aprende con mayor eficacia en contexto, de forma holística y es sensible a las relaciones.

Estilos de aprendizaje de tipo **analítico/ global**. Analítico: aprende con mayor eficacia de forma individual, secuencial y lineal. Global: aprende con mayor eficacia mediante la experiencia concreta y la interacción con otras personas.

Estilos de aprendizaje de tipo **reflexivo/ impulsivo**. Reflexivo: aprende con mayor eficacia cuando tiene tiempo para considerar las opciones. Impulsivo: aprende con mayor eficacia cuando es capaz de responder de inmediato.

Estos estilos son flexibles, por lo que pueden variar dependiendo del contexto en el que se encuentre el estudiante...

Los estilos de aprendizaje se manifiestan, entre otras cosas, en las estrategias de aprendizaje, que se refieren a la capacidad que tiene un estudiante de aplicar los diferentes recursos de los que dispone al aprendizaje de una LE, de la forma más efectiva posible. Las estrategias de aprendizaje en LE se empezaron a analizar a raíz de los avances de las ciencias cognitivas, principalmente para identificar cuáles eran los factores determinantes del éxito de aprendizaje de algunos estudiantes respecto a otros. En 1975, Rubin y Stern publicaron la investigación sobre el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas. Después siguieron otros estudios relacionados con el aprendizaje de estrategias para el aprendizaje del inglés como L2 o LE. Los primeros estudios intentaron identificar cuáles serían las estrategias adecuadas para aprender y trataron de establecer una relación entre los estudiantes de lenguas exitosos Rubin (1975) identificó siete estrategias que los aprendientes usaban. Stern (1975) también intentó examinar las conductas de los aprendientes buenos e identificó diez conductas. En los 80 se hicieron más intentos para clasificar las estrategias por categorías: así las estrategias que estaban directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua y aquellas que indirectamente estaban relacionadas con el aprendizaje de la lengua. Wenden (1983) examinó el trabajo de Rubin y afirmó que un elemento metacognitivo debía de ser incluido en el sistema. Carver (1984) introdujo su clasificación, "estrategias para la organización del aprendizaje", el cual incluía estrategias para organizar el aprendizaje y para manipular oportunidades de aprendizaje. A finales de los 80, la investigación en la psicología cognitiva había empezado a

influir en los sistemas de clasificación de las estrategias de aprendizaje de lenguas en la adquisición de una L2 o lengua extranjera. O'Malley, Chamot, y Walter (1987) introdujeron un sistema que consistía en tres amplias categorías: metacognitiva, cognitiva y afectiva/social. Finalmente, Oxford (1989) estableció un sistema de clasificación de estrategias más completo. Este sistema, había sido influenciado por Dansereau (1978) en la psicología cognitiva y en el estudio de Rubin (1981) sobre las estrategias para la adquisición de una lengua extranjera, trató de cubrir todas las estrategias mencionadas en los estudios previos.

Como se puede observar, el concepto de “estrategia” aplicado en el aprendizaje de lenguas ha sido debatido por más de treinta años y todavía es un punto muy controvertido (Cohen, 1998; Dornyei y Skehan, 2003; Ellis, 1994; Green y Oxford, 1995; Griffiths, 2003^a, 2003^b; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper y Russo, 1985; Oxford, 1990; Rubin, 1975; Stern, 195; Wenden, 1987), Ehrman, Leaver y Oxford (2003, p.319) sugiere que “virtually all definitions of strategies imply conscious movement towards a language goal”.

Hay decenas de definiciones diferentes de lo que significa ‘estrategias’ y también un buen número de distintas taxonomías que tratan de ordenar los miembros contenidos en el término. Quizás los más conocidos son por Rebecca Oxford (1989). Según A.D. Cohen (1998:4) las estrategias de aprendizaje serían:

“Those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through storage, retention, recall, and application of information about that language.”

Aquellos procesos que son conscientemente seleccionados por los aprendientes y que pueden resultar en una acción tomada para mejorar el aprendizaje o el uso de una segunda lengua o lengua extranjera, a través del almacenamiento, retención, recuerdo y aplicación de la información sobre la lengua.

R. Oxford, citada en Madrid, D., Hockly N. y Pueyo S. (2004:21) define las estrategias según una serie de características que les atribuye y entre las que se encuentran las tres siguientes:

- *Permiten que el alumno gestione su propio proceso de aprendizaje.*
- *Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiente o conductas que los aprendientes ponen en práctica para mejorar su aprendizaje.*
- *Están influidas por diversos factores, entre los que se encuentran el grado de consciencia, la etapa de aprendizaje, las expectativas del profesor, la edad, el sexo, el estilo general de aprendizaje, la personalidad, el grado de motivación...*

El término ‘estrategias de aprendizaje’ engloba un largo número de acciones diferentes que se han dividido en grupos de acuerdo a su diferente esencia y sus diversos objetivos. La taxonomía de R. Oxford hace una primera distinción entre estrategias directas e indirectas. Las primeras, que se llaman así porque están directamente relacionadas con el uso de la lengua meta, incluirían estrategias de memorización, cognitivas y compensatorias. Las indirectas (inciden en el aprendizaje de la lengua meta indirectamente; aplicarlas no supone uso de la LM) están conformadas por tres grupos: estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

ESTRATEGIAS DIRECTAS:

A. de memorización:

- crear enlaces mentales
- aplicar imágenes y sonidos
- revisar
- usar la acción

B. Cognitivas:

- practicar
- recibir y enviar mensajes
- analizar y razonar
- crear estructura para el input y el output

C. Compensatorias:

- adivinar de forma inteligente
- superar limitaciones en la expresión oral y escrita

ESTRATEGIAS INDIRECTAS:

A. Metacognitivas:

- centrar el aprendizaje
- organizar y planificar el propio aprendizaje
- evaluar el propio aprendizaje

B. Afectivas:

- disminuir la ansiedad
- animarse a uno mismo
- tomarse la temperatura emocional

C. Sociales:

- formular preguntas
- cooperar con otras personas
- establecer relaciones de empatía con otras personas

(Ciertos autores diferencian entre ‘estilo cognitivo’ y ‘estilo de aprendizaje’. Este último término sería más amplio que el primero e incluiría conductas afectivas y psicológicas, además de las cognitivas. (K. Willing, citado en Palacios, I. et al. 2004:19).

La bibliografía sobre ‘*el buen aprendiz de lenguas*’ está repleta de referencias a las llamadas estrategias de aprendizaje. Según O’Malley, J.M. y Chamot U. (1990:222):

“Students designated by teachers as more effective learners use strategies more frequently and use a greater variety of strategies than students designated as less effective learners.”

Los maestros que señalan a los estudiantes como aprendices más eficientes a aquellos que usan estrategias con mayor frecuencia y usan una mayor variedad de estrategias que los aprendices menos eficientes.

Cada aprendiente tiene su propio estilo cognitivo, su propia manera de aprender, de ahí que ciertas actividades se adaptan mejor a su estilo y se benefician más del empleo de unas estrategias o técnicas que de otras. Rod Ellis (1985:114) da la siguiente definición del término 'estilo cognitivo':

“El estilo cognitivo es un término usado para referirse a la manera en que las personas perciben, conceptualizan, organizan y recuerdan información. Se considera que cada persona tiene más o menos un modo de funcionamiento cognitivo”.

Hasta el momento las investigaciones en este campo no han demostrado que un tipo de estilo cognitivo suponga un factor de éxito mayor en la adquisición de segundas lenguas que otro. Pero de acuerdo a los resultados de Green y Oxford (1995) y Griffiths (2003b), sería predecible que los estudiantes exitosos reportarían un mayor uso frecuente de estrategias que los menos exitosos. De ahí el interés de este trabajo.

La instrucción basada en los estilos y estrategias (del inglés SSBI), ha sido nombrado por la forma de enseñar una lengua centrado en el alumno que combina los estilos y actividades de entrenamiento de estrategias con las actividades diarias dentro del salón de clase (Oxford, 2001; Cohen & Dörnyei, 2002). La investigación parece sugerir que hay una amplia variedad de estrategias que los aprendientes pueden utilizar para el aprendizaje de lenguas y para sus necesidades.

La instrucción basada en los estilos y estrategias de aprendizaje requiere de la siguiente serie de componentes:

- 1.- Preparación de la estrategia.
2. Despertar consciencia de la estrategia.
3. Entrenamiento de la estrategia.
4. Práctica de la estrategia.
5. Personalización de la estrategia.

A continuación se enlistan una serie de actividades tomando en cuenta las Siete Inteligencias de H.Gardner:

1. Inteligencia lingüística: debates, dictados, juego de palabras, memorización, diarios, creación de trabajos escritos, discusiones de grupo, uso de los procesadores de palabras en la computadora, etc.
2. Inteligencia lógica-matemática: cálculo, creación de acrónimos, actividades de aprendizaje inductivo, secuenciación lógica, demostraciones de pensamiento científico, etc.
3. Inteligencia cinestésica: mímica, actividades corporales, señas, 'charades', movimiento creativo, etc.
4. Inteligencia espacial: visualizaciones, dibujos de los estudiantes creación de videos, teatro, etc.
5. Inteligencia musical: apreciación musical, tocar música de fondo, canciones, rimas, etc.
6. Inteligencia interpersonal: trabajo en parejas o pequeños grupos, debates, dramatizaciones, juegos de mesa, etc.
7. Inteligencia intrapersonal: llevar un diario, tareas optativas, proyectos individuales, instrucción programada, actividades independientes. *

III. OBJETIVOS

3.1. Descripción del Problema.

Contexto General.

(Nunan 1988^a, 95) citado en El currículo de español como lengua extranjera, por A. García Santa-Cecilia, p.54, se plantea lo siguiente:

“¿Qué ocurre cuando un profesor descubre que sus alumnos suscriben principios “tradicionales” más que “comunicativos”? El profesor, vinculado a la metodología comunicativa y a la filosofía del currículo centrado en el alumno, se encuentra en un dilema. Por una parte, puede ignorar los deseos de los alumnos y adoptar una posición de superioridad insistiendo en las actividades comunicativas. Si lo hace, abandonará cualquier posibilidad de que el currículo esté centrado en el alumno. Por otra parte puede abandonar sus principios comunicativos y permitir que los alumnos se involucren en actividades como la memorización de reglas gramaticales, que no son adecuadas, en su opinión, para el desarrollo de destrezas comunicativas. (Por supuesto, el dilema se complica en la medida en que no tenemos evidencia empírica concluyente sobre si las actividades “no comunicativas” como el aprendizaje de reglas gramaticales facilitan o no el desarrollo de destrezas comunicativas).”

El lugar donde se imparten las clases, de manera privada, de E/L2, es una comunidad de retirados extranjeros, principalmente estadounidenses y canadienses, inmersa a su vez en una comunidad mexicana. Los aprendientes son mayores de 55 años, - lo cual es muy valioso pese a que muchos de ellos no prestan atención o no valoran su “experiencia de vida”-, que

comparten una lengua materna, el inglés. Muchos de ellos vienen solo en temporada de invierno y otros a residir permanentemente.

Existen varios problemas al abordar la enseñanza del E/LE2 porque el tratamiento es casi como si fuera E/LE, porque la comunidad es bastante grande, quizás unos 10 mil o más extranjeros, por lo que pueden sobrevivir sin hablar español y solo hablan español cuando vienen a clases.

Así, tenemos el perfil del estudiante: Mayor de 55 años, por lo que su tratamiento debe de considerar aspectos psicológicos, sociológicos, cognitivos, de experiencia de vida, económicos, de escolaridad, etc., que son importantes. Muchos tienen un poco de sordera, o problemas de la vista. Otros no conocen la gramática de su propia lengua. El interés o motivación para aprender el español es para sobrevivir en un país con una cultura diferente. Por su edad muchos tienen poca tolerancia hacia las diferencias culturales y no tan fácilmente se adaptan.

Los materiales didácticos nuevos o la metodología moderna no van de acuerdo al entrenamiento que adquirieron en su juventud y a menudo muestran resistencia al uso de nuevos materiales y se limitan a darle mayor importancia a la conjugación de los verbos y al aprendizaje de vocabulario. También, como están ya jubilados, no quieren tener el estrés de tomar clases “escolarizadas” donde hay un programa rígido a seguir y tienen pánico a las calificaciones y no les gusta tener la obligación de hacer “tarea en casa”.

Las clases que se imparten son a grupos pequeños de 4 o 3 personas y clases o tutorías individuales con alumnos que manifiestan tener necesidades específicas o que de alguna manera prefieren tomar la clase en privado por diversos motivos.

Lo anterior es un desafío, pero como menciona A. García Santa-Cecilia “las expectativas de los alumnos pueden ser educadas; quizá pueda considerarse también una evolución negociada de las prácticas metodológicas. Entiendo que esto exige por parte del profesor una sensibilidad especial y una gran dosis de confianza en sí mismo. Sólo si el profesor entiende la razón de ser de lo que está proponiendo en clase podrá desenvolverse en su papel de negociador del currículo. Esto pone de manifiesto la importancia de un nivel de fundamentación curricular que proporcione información a los profesores sobre las bases teóricas que sustentan los principios de determinadas prácticas pedagógicas. Y como también hace la observación Nunan (1998^a), este hecho pone de relieve un tema central, especialmente para que puedan tomarse decisiones apropiadas. De este modo, el currículo habrá de responder a un doble objetivo. Por una parte, deberá proveer metodología, es necesario enseñarles qué significa aprender una

lengua extranjera todo lo necesario para que pueda desarrollarse la enseñanza de la lengua: por otra, deberá atender a la enseñanza de las destrezas de aprendizaje. Pero considerando siempre al alumno como el centro de partida para proporcionar la metodología adecuada.

Las experiencias fallidas de los aprendientes de la tercera edad ante el aprendizaje del español en su juventud, el desconocimiento de las herramientas que cada alumno tiene por su experiencia de vida, la actitud negativa ante el error aprendida en su juventud hace que le tengan miedo a equivocarse o a parecer poco inteligentes o a hacer el ridículo que los paraliza y les impide también aprender. Si se quiere llevar a cabo la enseñanza centrada en el alumno, es imprescindible realizar el análisis de necesidades a través de cuestionarios y entrevistas para conocer al alumno con sus herramientas, es decir con lo que él ya trae consigo dentro de su repertorio de estrategias de aprendizaje, sus antecedentes educativos, sus expectativas, motivaciones, intereses, objetivos y características individuales. Partimos de este conocimiento para diseñar la programación del curso, seleccionando los materiales y la forma de trabajar con ellos.

3.2. Planteamiento de la hipótesis.

“Si el aprendiente identifica su estilo de aprendizaje y se le proporcionan las estrategias adecuadas a su estilo de aprendizaje, y si hace consciencia de los bloqueos psicológicos y culturales aprendidos por el entorno y los supera, entonces su desempeño será mucho mejor que el alcanzado hasta este momento”.

Parto de la hipótesis de que los alumnos de la tercera edad que vienen con la intención de aprender el español como una segunda lengua, no están conscientes realmente de lo que verdaderamente implica aprender una segunda lengua, que tienen creencias falsas que hay que derribar (la edad, el miedo al error) porque interfieren y obstaculizan el lograr exitosamente el aprendizaje del idioma. Los profesores deben tener en cuenta que la experiencia de vida de los aprendientes puede ser transferida en beneficio del aprendizaje.

En lo que se refiere a la falta de consciencia de lo que implica el aprender una segunda lengua, se refiere a que la mayoría de estos alumnos desconocen su estilo de aprendizaje dominante y las estrategias con las que ya cuentan para aprender, y por lo que se refiere a las creencias falsas, se refiere a que tienen registrado en su cerebro que ya son demasiado viejos para aprender una segunda lengua, o bien tienen ciertas expectativas derivadas de su experiencia previa de cómo debe aprenderse una lengua y que muchas veces es demasiado estricta y exigente, sobre todo en la postura o actitud que guardan ante el “error” y que inhibe el flujo del aprendizaje normal de una lengua. Por lo anterior, el presente trabajo pretende por un

lado ofrecer las herramientas necesarias para que el alumno descubra sus habilidades y estrategias que ya ha desarrollado en el transcurso de su vida, y desarrollar o despertar otras estrategias que puede hacer uso para alcanzar el objetivo de aprender una segunda lengua y convertirse en un aprendiente autónomo, derribando también las falsas creencias y ver el aspecto positivo de ellas, como caer en la cuenta que la edad no es un factor negativo, al contrario puede ser positivo, porque la experiencia de su lengua materna le proporciona herramientas para aprender una segunda lengua y que el “error” es parte natural del proceso de aprendizaje de una segunda lengua; esto ayudará a su autoestima y a su motivación para aprender la lengua. Otro cambio que se busca es con respecto al papel que desempeña el alumno y el profesor de la forma tradicional, en donde el profesor es el centro de la clase y es el que dicta, dirige y planea los temas, actividades y maneja la clase, al actual en el que el alumno/aprendiente es el que establece las metas, objetivos, y la manera en que desea aprender.

3.3. Objetivos:

Una vez percatado de la problemática, el presente trabajo, se contemplan los siguientes objetivos generales: 1) Hacer la transición al aprendizaje centrado en el alumno, 2) Comprobar la hipótesis si el aprendiente conoce su estilo de aprendizaje y se le proporcionan las estrategias de acuerdo a su estilo, su aprovechamiento será mejor que el alcanzado hasta ahora, y 3) poner en práctica la investigación-acción. Para lograr lo anterior se establecen los siguientes objetivos específicos.

1. Concienciar al aprendiente en su proceso de aprendizaje.
2. Reconocer el estilo de aprendizaje de los aprendientes
3. Conocer otras estrategias cognitivas de aprendizaje para aprender una L2
4. Fomentar la práctica del análisis de su proceso de pensamiento
5. Cambiar su actitud ante el error
6. Participar en el establecimiento de metas, objetivos, planes, materiales
7. Evaluar su propio desempeño y aprendizaje de la lengua y establecer el plan a seguir dentro de su proceso de aprendizaje y adquisición del idioma.

IV. METODOLOGIA. Memoria Práctica: Investigación-Acción

Introducción.

Es un tipo de investigación realizada en el aula a iniciativa del propio profesor que le permite conocer y mejorar su práctica docente. Fue Kart Lewin, quien en 1946 acuñó el término Action Research (investigación-acción) quien hace énfasis en la “acción” diciendo: “No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción”. El concepto se ha ido flexibilizando y en lo que respecta a la educación se tienen algunas definiciones como las siguientes:

“La investigación-acción es una forma de indagación autoreflexiva de los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, la comprensión de tales prácticas y las situaciones en que estas prácticas se realizan.” (S. Kemmis, 1984, citado en J. Arnal y otros, 1994:248).

“La investigación acción es un continuo proceso de acción y reflexión sistemática, d desarrollo de conocimientos, de habilidades y actitudes, en el que participan agentes/trabajadores sociales investigando, de forma individual o en cooperación, sus propias prácticas sociales para conocerlas mejor y mejorarlas.” (M. de Miguel, 1990).

Existen cuatro fases clásicas en el desarrollo de la investigación-acción:

1. Desarrollo de un plan de acción para:
 - a. mejorar lo que esta aconteciendo o
 - b. identificar y examinar un área problemática de nuestra enseñanza.
2. Actuar para poner en práctica el plan.
3. Observar los efectos de la acción en el contexto que acontece.
4. Reflexionar sobre estos efectos.

Según D. Nunan, una investigación presenta las características siguientes: en primer lugar, a partir de la aparición en clase de un problema real que necesita ser tratado es el mismo profesor quien inicia la investigación. En segundo lugar, los datos que se recogen son reales y objetivos. En tercer lugar, los resultados del proyecto de investigación se difunden y, por último, el proyecto adopta la forma de un proceso cíclico en el que el profesor reflexiona sobre la pregunta de investigación inicial, la vuelve a retomar y la amplía (1992:18-19).

Al tratarse de un modelo de investigación más flexible y reflexivo, refleja en punto de vista sobre el conocimiento diferente del que tiene el paradigma de investigación científica más tradicional, por lo que es incapaz de proporcionar “hechos” o verdades universales sobre la enseñanza de idiomas, y su alcance es limitado.

“El objetivo de la investigación-acción no consiste en descubrir verdaderas universales, sino en saber más sobre nosotros mismos, nuestra manera de enseñar, nuestros alumnos y su aprendizaje (en el momento actual).” (D. Parrot 1996:6).

El paradigma naturalista intenta deliberadamente provocar cambios para mejorar la situación que se está investigando, y se centra en la búsqueda de soluciones sociales a problemas locales. Desde este enfoque cualquier conocimiento que surja sobre el estudio resultante de la vida real en el aula, puede arrojar luz a otros profesores.

Instrumentos de investigación:

1. Cuestionario de estilo de aprendizaje y estrategias (perfil del estudiante). Este cuestionario está traducido y adaptado de la versión de “The Strategies Inventory of Language Learning (SILL), de R. Oxford (1990).
2. Diario de la clase por los aprendientes.
3. Diario de clase por el profesor.
4. Grabaciones de la expresión oral y transcripción de las mismas, enviadas por correo electrónico para su análisis y corrección.
5. Entrevistas: profesor-alumno.
6. Observaciones individuales y en grupo.
7. Cuestionario de evaluación

4.1. Descripción del contexto.

La muestra es de un grupo de 8 aprendientes, 4 estadounidenses y 4 canadienses, jubilados, 6 de ellos residentes permanentes, 2 residentes de invierno, con un nivel que fluctúa del básico al intermedio, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

El trabajo presenta dos tipos de aprendientes. Un primer tipo que es el aprendiente dependiente, acostumbrado a clases centradas en el maestro, cuya postura es primordialmente receptiva y son poco participativos en el establecimiento de metas y forma de trabajar. El segundo tipo es el estudiante que es autónomo y que participa e involucra tanto en la participación de metas como en la forma de trabajar. Es activo y con una meta bien definida. Dentro del primer tipo hay 6 integrantes divididos en dos grupos, y 2 en el segundo tipo.

4.2. Descripción del proceso.

Primeramente el aprendiente contestará las preguntas a los cuestionarios que se anexan para: 1) descubrir su estilo de aprendizaje dominante, 2) familiarizarse con estrategias de aprendizaje dentro de las ya conocidas y experimentadas por el aprendiente, 3) puntualizar los intereses y necesidades para aprender el idioma español, 4) definir el nivel en que se encuentra, en cada una de las destrezas y conocimiento del idioma, es decir, en el aspecto de lectura, comprensión oral, escritura, expresión oral, el vocabulario, la gramática, y la cuestión cultural. En segundo lugar, se le invita a (5) participar en la planeación de sus metas a corto y mediano plazo y junto con el profesor/facilitador estructurar el plan a seguir incluyendo los materiales que utilizarán y la dinámica de la clase, estableciendo los tiempos que se dedicarán a cada aspecto.

Se formula un contrato de compromiso ya sea formal o informal (hay que tener presente que los jubilados tienen cierta cautela para establecer compromisos, porque ya tuvieron suficientes en su vida activa, y muchas veces, sólo el término contrato los asusta y los estresa), (6) y se establecen las fechas de evaluación formal o informal, y (7) se volverán a plantear las nuevas metas y forma de trabajar en el siguiente período de acuerdo a los resultados obtenidos. Se les sugiere llevar un diario personal sobre sus aciertos y experiencias de aprendizaje. Esto le ayudará a reconocer la importancia de reflexionar ante los errores y en lugar de tenerle miedo, afrontarlos.

Los seis principios básicos de la orientación del estudiante de ELE, que debe contestarse a sí mismo, son:

- 1.- ¿Por qué quiero aprender español?
- 2.- ¿Qué quiero aprender?
- 3.- ¿Cómo quiero aprender?
- 4.- ¿De qué forma aprendo mejor?
- 5.- ¿Cuánto he aprendido de lo que he estudiado?
- 6.- ¿Cómo puedo mejorar mi aprendizaje?

Y por su parte el profesor debe contestar:

- 1.- ¿Qué quieren aprender los alumnos?
- 2.- ¿Cómo puede cada uno aprenderlo? ¿Qué materiales y qué actividades pueden ayudar?
- 3.- ¿Cómo puedo saber si lo ha aprendido y en qué medida?
- 4.- ¿De qué manera motivarlos y darles la retroalimentación de lo actuado?

4.2.1. Cuestionario:

El cuestionario que se aplicó fue tomado de “The Strategies Inventory of Language Learning (SILL), de R. Oxford (1990). Consta de tres partes: La parte “A” se refiere al estilo de aprendizaje con la que el aprendiente se identifica; la parte “B” se refiere a las estrategias de aprendizaje que el aprendiente dice utilizar; y la parte “C” se refiere a la forma en que el aprendiente se maneja con su lengua materna y la lengua meta. El cuestionario fue entregado en clase para que lo contestaran en su casa y lo entregaran en la siguiente semana. En la parte “A” y en la parte “C” se han incluido las respuestas de los ocho participantes considerados en este trabajo. Las respuestas de la parte “B” se encuentran graficadas en la sección de resultados para su mejor apreciación.

1.- ¿DE QUÉ MANERA APRENDES MEJOR?

Señala la respuesta (o respuestas) con la(s) que estés de acuerdo

A. ¿Con qué estilo(s) de aprendizaje te identificas?

a. Analítico.- Sheilah, Patty, Janis, Mark, Ellie

Al alumno analítico le gusta el lenguaje: hacer ejercicios de gramática, practicar la pronunciación, analizar y conocer las reglas gramaticales, etc. Se decide a hablar solamente cuando está seguro de que lo hará con corrección.

b. Global.- Peter, Billy,

El alumno global prefiere aprender con muestras auténticas de lengua: leer noticias del periódico, ver la televisión, escuchar la radio... Aprovecha cualquier oportunidad para hablar en español, tanto en clase como fuera de ella, porque le importa más comunicarse que cometer errores.

c. Visual.- Mark, Sheilah, Patty, Joann

Este alumno aprende con los ojos: tiene facilidad para aprender palabras nuevas escribiéndolas; también le resulta cómodo aprender leyendo periódicos y revistas, viendo películas...

d. Auditivo.- Billy, Mark, Ellie

Este alumno usa el oído: aprende palabras nuevas escuchándolas, entiende fácilmente las canciones, trabaja con las cintas de las unidades didácticas del libro de texto...

e. Cinestésico.-

Este alumno, para aprender, necesita coger objetos, moverse alrededor de la clase, realizar actividades que exijan esfuerzo físico...

f. Estilo individual.- Mark,

Normalmente, cada uno tenemos nuestro propio estilo de aprendizaje, resultado de la unión de elementos de varios de los estilos anteriores. Si éste es tu caso, descríbelo:

B. ¿Qué estrategias utilizas para aprender algo nuevo (palabras, reglas gramaticales, etc.)?

Estrategias de memorización.

1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías, etc.
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra
3. Utilizo la memoria fotográfica.
4. Elaboro mi propio diccionario.
5. Nadie contestó.
6. Memorizo las palabras haciendo un dibujo que las represente
7. Hago rimas y poemas con las nuevas palabras.
8. Repito o escribo muchas veces la palabra
9. Digo la palabra mientras realizo físicamente una acción que la represente

Estrategias Cognitivas.

1. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el español.
2. Siempre que puedo estoy en contacto con el español: películas, canciones...
3. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.
4. Mantengo relación a través del correo o del e-mail con hablantes de español.
5. Hago resúmenes de lo que aprendo y elaboro hipótesis sobre el funcionamiento del español.
6. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en español fuera de clase.
7. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.
8. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales o de vocabulario.
9. En clase, tomo notas en español.
10. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.

Estrategias Compensatorias

1. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.
2. Empleo la mímica cuando no me acuerdo de una palabra, o utilizo otra palabra similar.
3. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.

4. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.

Estrategias Metacognitivas

1. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.
2. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.
3. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.
4. Reservo un periodo de tiempo al día (1 hora o más...) para estudiar español.
5. Estoy consciente de los errores que hago y de cuáles son los aspectos del español que me resultan difíciles de aprender.

Estrategias Afectivas

1. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el español, procuro relajarme.
2. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.
3. Me automotivo cuando hago algo bien.
4. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.

Estrategias Sociales.

1. Necesito trabajar solo para aprender.
2. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.
3. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.
4. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.
5. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de español.
6. Solamente pregunto mis dudas al profesor.
7. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar, etc.

C. En relación al uso de la lengua materna.

Marca con una "X" a las oraciones con las que estás de acuerdo.

	PA	BI	JO	JA	PE	SH	MA	EL
1. Empleas tu lengua materna cuando aprendes otro idioma	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Cuando hablo o escribo siempre pienso en mi L1 y la traduzco al español.	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Cuando hablo o escribo siempre pienso en español, pero si hay una palabra o estructura que no conozco uso mi L1.	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Cuando hablo o escribo siempre pienso en español.							X	X
5. Opino que mi lengua materna puede provocar errores, cuando traduzco de forma literal estructuras o palabras que, o no existen en español, o tienen otro significado.	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Me es fácil aprender una estructura nueva si la comparo con mi L1	X	X	X	X	X	X	X	X
7. Prefiero que en clase solo se use el español.		X		X	X		X	X
8. Creo que mi lengua tiene que emplearse en las clases de español.	X		X	X		X		

Solo Mark y Ellie han pasado a una etapa superior en el dominio de la lengua que les permite “pensar en español”, sin necesariamente tener que traducir.

En clase se dan las explicaciones gramaticales y las instrucciones de los ejercicios a realizar en clase o de tarea en la L1 (inglés), con el fin de que: 1) quede claro el concepto, 2) evitar la frustración psicológica que puede causar el no entender todo lo que se dice y malinterpretar algo que haga realizar las tareas de manera equivocada y 3) para ahorrar tiempo de clase.

4.2.2. Antecedentes de los aprendientes, grupo 1.

Hay dos grupos, uno de dos integrantes y otro de cuatro. El primero es de la clase de intermedios que acaba de terminar el tercer libro de “Pensar y Aprender”, de Franco Esposito, Editorial Los Mayas”, más sin embargo tiene un nivel B1. La clase es dos veces a la semana de 90 minutos cada una. Los dos integrantes han manifestado a lo largo de los tres años que han tomado clases, que sus estilos de aprendizaje son realmente diferentes. Esto se ha confirmado aún más después de haber contestado el cuestionario sobre los estilos de aprendizaje y estrategias.

4.2.2.1. Participación personal en el establecimiento de metas, planes, materiales y actividades dentro y fuera del salón de clase y evaluación.

Ellos se han comprometido para iniciar este nuevo bimestre tratando de hacer más conscientes de su propio proceso y cada uno ha establecido de acuerdo a sus necesidades sus propias metas. Pese a que ya terminaron los libros de texto que cubre la gramática, tienen el problema de poder expresarse oralmente. Por lo que decidimos hacer un repaso y escogimos otros textos.

Recursos y materiales didácticos:

Después de haber contestado el cuestionario y dado que ya terminaron los 3 libros de “Pensar y Aprender”, de Franco Esposito, Editorial Los Mayas, que cubre básicamente la gramática en general, se les sugirió de acuerdo a sus necesidades expresadas en el cuestionario lo siguiente:

1) Para ejercitar los tiempos pasados del español: “Spanish Past-Tense Verbs, Up Close, de Eric Vogt, Ph.D., editorial McGraw Hill, 2009. Este libro tiene las respuestas incluidas, por lo que el alumno puede autocorregirse y de no entender la razón de alguna respuesta en particular, preguntarlo en clase o a través de correo electrónico.

2) El libro de Texto “PUNTO Y APARTE”, Spanish in Review, Moving toward Fluency, Second Edition, de Foerster, Lambright y Alfonso-Pinto, 1999, en conjunto con el Manual que acompaña que es el libro de ejercicios.

3) Lectura del libro “El Principito”

A continuación describo a cada integrante con su plan personal.

Sheilah: es una mujer de 68 años, originaria de Chicago, Illinois, E.U.A., jubilada, con experiencia en el ámbito administrativo y comercial, tuvo una hija que desafortunadamente murió a los 22 años de edad. Perteneció al grupo del coro de su iglesia. Viajó mucho en los EUA cuando trabajaba y en México ha visitado algunos lugares cercanos y a la capital. Es una persona sociable. Le gusta leer novelas de misterio y en general de diversos temas. Le gustan los deportes, sobre todo el tenis, golf, foot-ball Americano. Es voluntaria en la iglesia de su colonia y participa en la organización de las obras de beneficencia y también con las actividades de una organización teatral. Es residente permanente. Sheila quiere aprender español porque ella ya decidió vivir en México y quiere viajar en México y conocer la cultura. En un futuro tal vez quiera cambiar de residencia y convivir más con los mexicanos.

Sheila es analítica, comprende con rapidez los aspectos gramaticales porque su gramática en la LM es muy buena. Tiene buen oído y puede pronunciar bastante bien, con pocos errores y muchas veces se autocorrige ella misma. Es buena lectora. Es perfeccionista y a veces pienso que no oye bien y prefiere los ejercicios escritos. Reconoce que necesita mejorar su habilidad para hablar y comprender el discurso oral.

Su meta es: 1) Mejorar su discurso hablado, 2) ampliar su vocabulario.

¿Cómo lo va a lograr?

Ella va a iniciar su “propio diccionario”,

Va a leer en voz alta todos los días.

Va a escuchar la lectura del libro “El Principito” (la versión en español), y al final del libro agregará un par de hojas para anexar un glosario de las palabras que busque en el diccionario. Seleccionará aquellas que le parezcan útiles y elaborará oraciones haciendo uso de ellas.

Llevará un diario donde apuntará el registro de sus observaciones y reflexiones de su proceso de aprendizaje.

Hará exposiciones orales de sus experiencias vividas en México.

Evaluación. Sheilah no logró alcanzar sus metas porque no dio seguimiento con el contrato establecido. Desafortunadamente no asistió a todas las sesiones por cuestiones personales.

Peter: es un hombre de 71 años, nacido en Inglaterra y ciudadano Canadiense, jubilado, con experiencia en el ámbito de negocios, casado. En su juventud vivió en varios países de África, un año en Irak. Le gusta jugar al tenis. Le gustan las lecturas históricas y de misterio. Le gusta asistir a conciertos de música clásica. Le gusta viajar y conocer otros lugares de México y sobre todo disfruta mucho ir a la playa y bañarse en el mar.

Es un aprendiz global, comprende con rapidez el sentido del texto escrito porque tiene muy buen vocabulario en su LM, la gramática no es su fuerte, pero tampoco es muy débil. Tiene dificultad para pronunciar bien algunos fonemas, debido a que no oye bien físicamente y su oído no es muy bueno para distinguir el ritmo de la lengua, es decir, dónde poner los acentos en las palabras, sobre todo aquellas que son cognados verdaderos; comete errores y muchas veces no se percata de ello y es necesario corregirle su pronunciación y toma mucho empeño en hacerlo bien. Es un lector ávido. Es emprendedor y busca oportunidades para hablar español fuera de clase. Es un poco distraído en su escritura, es necesario revisar los ejercicios y corregirlo. Es un poco impaciente consigo mismo y le cuesta trabajo reconocer el error,

aunque tiene muy buen sentido del humor y siempre tiene una justificación simpática al aceptar el error. Reconoce que necesita mejorar su habilidad para hablar y comprender el discurso oral. Se le facilita la comprensión de textos escritos y su traducción al inglés es buena.

Su Meta es: Poder hacer traducciones de frases que se le ocurran durante el día. Mejorar su conocimiento y uso de las conjugaciones de los verbos correctamente.

Mejorar su pronunciación.

Desenvolverse mejor y hablar más español.

¿Cómo lo va a lograr?:

A través de ejercicios de mecanización y de traducción.

A través de la lectura. A través de “ensayo y error”. Haciendo pequeñas composiciones y exposiciones sobre sus experiencias vividas.

Escuchará programas de radio y televisión, así como las grabaciones enviadas por correo electrónico en formato mp3, del libro “El principito”.

Hará presentaciones orales de sus viajes en México.

Evaluación. Pedro alcanzó lograr sus metas porque cumplió con su contrato e hizo todo a lo que se comprometió. Fue bastante notorio y contrastante en relación con su compañera Sheila y ella misma estuvo sorprendida del avance de Pedro.

Peter terminó su período de clases y se fue muy contento. Me escribió una nota solicitándome que lo mantuviera en la lista de correo electrónico y lo mantuviera informado de las actividades y trabajos a realizar en línea electrónica.

4.2.2.2. Antecedentes de los aprendientes, grupo 2.

Es un grupo, de 4 miembros, que se ha integrado en diferentes momentos y que tiene el nivel A1-A2. La clase es de una hora, una vez a la semana. Han seguido el método centrado en un libro de texto, dirigido por el maestro, y con una actitud un tanto receptiva. La propuesta de transición para salir de esta actitud receptiva-pasiva a una más creativa-activa y más comunicativa es que se pone a prueba la siguiente manera de trabajar. Este grupo se reúne una sola vez a la semana por una hora clase, lo cual se ha tomado en cuenta para planear estratégicamente de qué manera involucrar al aprendiente en actividades que pueda realizar fuera de clase que lo mantengan en contacto con la lengua meta fuera de la hora de clase. Han aceptado participar en ser ellos los que intervengan en la planeación y en las actividades de la clase. Ellos ya terminaron los libros 1 y 2 de “Pensar y Aprender”, de Franco Esposito, Editorial

Los Mayas, que cubre básicamente la gramática hasta los tiempos pasados del español (pretérito, imperfecto, pretérito perfecto), se les sugirió de acuerdo a sus necesidades expresadas en el cuestionario lo siguiente:

4.2.2.2.1. Establecimiento de metas, materiales, forma de trabajar, perfil de los aprendientes y evaluación del segundo grupo.

Para ejercitar y dominar los tiempos pasados del español: “Spanish Past-Tense Verbs, Up Close, de Eric Vogt, Ph.D., editorial McGraw Hill, 2009. Este libro tiene las respuestas incluidas, por lo que el alumno puede autocorregirse y de no entender la razón de alguna respuesta en particular, preguntarlo en clase o a través de correo electrónico.

La lectura y escucha del libro “El Principito”.

Realizar pequeñas composiciones y expresarlas ya sea oralmente o por escrito

para compartirlas con los compañeros y aprender del análisis de las mismas.

Realizar un diario personal, reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los integrantes son: Patty, Billy, Joann y Janis.

Patty, una mujer norteamericana de los EUA, enfermera técnica de la Fuerza Aérea y asistente administrativa del departamento de Cuidados para la Salud. Patty es esposa de Bill. Ella es ya residente permanente en México. Tiene un año y medio estudiando español una vez a la semana. Le gusta jugar al tenis tres veces por semana. Le gusta ver la televisión, la música y bailar. Vivió en Turquía. Le gustan los animales y tiene 4 perros y 3 gatos. Es una estudiante visual. Es muy cumplida en sus tareas escritas. Le cuesta trabajo un poco la pronunciación. Le toma mucho tiempo en poder estructurar oraciones, porque traduce palabra por palabra. Tiene miedo de equivocarse y si se equivoca entonces se dice a sí misma que es tonta y sabe que en lo personal a mí no me gusta y trato de erradicar ese hábito y sustituirlo por una actitud positiva, persuadiéndola que es a través de los errores que mejor se aprende, siempre y cuando se comprenda la causa para evitar repetirlo o que cuando surja sea capaz de autocorregirse. Es simpática y dedicada. Se dice a sí misma que ella procesa el “input” en forma escrita (ve las palabras, no la imagen que representan las palabras)

Su Meta es: Automatizar las conjugaciones de los verbos, sin tener que pensar en hacer la traducción para poder hablar. Usar adecuadamente los diferentes tiempos pasados.

¿Cómo lo va a lograr?:

A través de los ejercicios escritos del libro de texto elegido.

A través de composiciones escritas.

Ejercicios de visualización escénica ante la expresión de textos orales o escritos.

Actuación de "Role Plays". Mímica.

Comprensión oral de textos hablados.

Repetición en voz alta de los ejercicios.

Traducción de frases cortas.

Llevando un diario personal, registrando sus observaciones y reflexiones de la clase.

Hará su diccionario de bolsillo.

Evaluación. Paty tuvo avances significativos pero necesita mayor ejercitación en la estructuración del lenguaje. Sí se esforzó en cumplir con el contrato, pero también tuvo 2 faltas de asistencia que la distrajeron un poco del ritmo y el plan de trabajo.

Billy, es un hombre de 57 años, norteamericano de los EUA, jubilado de la Fuerza Aérea, profesor del ejército. Es esposo de Patty. Bill es ya residente permanente en México. Tiene un año y medio estudiando español una vez a la semana. Le gusta jugar al bridge cuatro veces por semana. Le gusta la tecnología informática. Le gusta leer libros de historia y biografías. Ha vivido en diferentes países como Francia, Inglaterra y Turquía. Le gustan los animales y tiene 4 perros y 3 gatos. Billy es un estudiante global, auditivo, con un poco de deficiencia de atención, un poco hiperactivo, necesita ser estimulado constantemente para mantenerlo activo en la clase. Su rendimiento a veces es difícil de captar, porque depende de su estado de ánimo. Su mente trabaja rápidamente, y tiene buena retención y capacidad de asociación de ideas y de palabras. No le da pena hablar, ni miedo de equivocarse. A veces no capta el ritmo de la lengua y de vez en cuando omite la letra "s" o hace algunos cambios de letras, por su condición natural. Le gustan los retos y es competitivo. No le gusta hacer tareas escritas.

Su Meta es: Mejorar su habilidad oral.

Mejorar su pronunciación.

Mejorar la estructura de su discurso hablado.

Incrementar su vocabulario

¿Cómo lo va a lograr?:

A través de los ejercicios del libro de texto elegido, en forma oral.

A través de exposiciones orales.

Actuación de “Role Plays”.

La escucha del texto del libro “El principito” en versión de mp3.

Traducción de frases cortas oralmente.

Evaluación: Es difícil hacer una evaluación objetiva, dada la condición del estudiante que en ocasiones desempeña un discurso fluido con una que otra falta gramatical o problemas de construcción sintáctica y en otras ocasiones es un poco torpe. Bill está consciente de su situación y acepta los retos y durante la clase se esfuerza por autocorregirse cuando es necesario. Pero se puede decir que está muy automotivado y siempre participa en clase.

Joann, una mujer norteamericana de Pensilvania, de los EUA, editora jubilada, tiene 74 años de edad, es la de mayor edad del grupo. Ella ya es residente permanente en México. Ya ha tomado varios cursos de español anteriormente. Recientemente se incorporó a este grupo que viene una vez a la semana, por una hora-clase. Le gusta jugar al tenis tres veces por semana. Le gusta ver la televisión, la música y bailar. Le gusta ir a la playa con frecuencia. Es viuda. Es una estudiante visual. Es muy cumplida en sus tareas escritas. Le cuesta trabajo la pronunciación. Le toma mucho tiempo en poder estructurar oraciones. Comprende más de lo que puede expresar ella misma.

Su Meta es: Automatizar las conjugaciones de los verbos, sin tener que pensar en hacer la traducción para poder hablar.

Usar adecuadamente los diferentes tiempos pasados.

Mejorar su pronunciación.

¿Cómo lo va a lograr?:

A través de los ejercicios escritos del libro de texto elegido.

A través de composiciones escritas.

Ejercicios de visualización escénica ante la expresión de textos orales o escritos.

Actuación de “Role Plays”. Mímica.

Comprensión oral de textos hablados.

Repetición en voz alta de los ejercicios.

Traducción de frases cortas.

Llevando un diario personal, registrando sus observaciones y reflexiones de la clase.

Hará su diccionario de bolsillo.

Evaluación: Joann ha mejorado un poco debido también a que no ha seguido con el plan propuesto porque ha tenido distracciones y ella misma lo reconoce. Debido a su edad, su prioridad es disfrutar la vida antes que nada. Entonces el aprender español es secundario. Manifiesta tener el deseo de aprender y mejorar y en sus composiciones revela que todavía no ha automatizado los sonidos de las vocales del español al escribir la letra “e” en lugar de la “a”. Tiene un acento de Pensylvania muy fuerte y lo traslada al español. Es necesario trabajar más de uno a uno, sin descuidar su integración al grupo que es motivador para ella.

Janis, una mujer canadiense, enfermera en pediatría, jubilada. Janis es casada. Ella es ya residente permanente en México. Janis acaba de incorporarse a este grupo. Ella es la única zurda. Ella ya había tomado dos años de clases de español pero con intervalos de vacaciones porque por motivos familiares había tenido que suspender por temporadas las clases. Ahora parece ser que va a permanecer unos meses más, y por eso se une a este grupo. Le gusta cocinar, hacer ejercicio y tiene a su cuidado varios animales: cuatro perros, una yegua y una burra. Está por construir su casa para vivir permanentemente en México. Ha viajado extensamente porque su esposo fue piloto aviador. Habla un poco de francés. Es voluntaria de varias instituciones filantrópicas y de beneficencia.

Es una estudiante visual y analítica. Es muy cumplida en sus tareas escritas. Le cuesta trabajo la pronunciación porque interfiere el idioma francés. Tiene una actitud positiva, y siempre trata de aplicar lo que aprende en su vida diaria, con su sirvienta y jardinero. Le interesa aprender español porque quiere integrarse completamente a la cultura mexicana... Es simpática y dedicada.

Su Meta es: Mejorar su habilidad oral para comunicarse con los mexicanos. Mejorar su pronunciación.

¿Cómo lo va a lograr?:

A través de los ejercicios escritos del libro de texto elegido.

A través de composiciones escritas.

A través de memorización de pequeños diálogos.

Actuación de “Role Plays”. Mímica.

Comprensión oral de textos hablados.

Repetición en voz alta de los ejercicios.

Traducción de frases cortas.

Llevando un diario personal, registrando sus observaciones y reflexiones de la

clase.

Hará su diccionario de bolsillo.

Evaluación y entrevista con Janis: Janis cumplió con el contrato excepto en realizar el diario personal, que sólo inició en la penúltima clase y fue cuando entendió de la importancia de hacerlo, ya que le motiva a usar el español sobre cosas cotidianas y poner en práctica lo que va aprendiendo. Más sin embargo le cuesta trabajo encontrar el tiempo para realizarlo día con día. Pero si llevó apuntes semanales sobre los aspectos que le parecieron importantes de la clase, sobre todo en las áreas de vocabulario nuevo y gramática. Por otro lado, encuentra más significativo realizar las composiciones para expresarlas, analizarlas y discutirlos en clase. Todas las actividades las disfrutó y lo manifestó en cada clase. El comentario general es que la variedad de actividades dentro de las clases, el no tener una rutina establecida, es decir, el elemento de espontaneidad, de sorpresa en el que no saben qué, quién o cómo vamos a desarrollar la clase le parece motivador, a diferencia de las clases tradicionales centradas en un texto, centradas en el profesor que son predecibles y aburridas.

En relación a la lectura de El Principito, le gustó la experiencia y le hizo recordar que su primer libro leído en francés fue precisamente éste y que ahora también es el primer libro que lee en español. Manifestó que la lectura y escucha del texto de El Principito le ha ayudado y motivado bastante, sobre todo para la pronunciación y hacer la entonación adecuada de las oraciones interrogativas o de exclamación. El hecho de haber un diálogo y haberlo dramatizado en clase le pareció relevante y divertido. El vocabulario desconocido del texto que fue analizado en clase y los ejercicios realizados para disectar la palabra y llegar a la raíz fue una estrategia que considera ha sido muy iluminador y que ahora ella está consciente de la estructura de la palabra y cómo llegar a la raíz de la palabra para poder encontrarla en el diccionario.

En relación a los ejercicios enviados por computadora, expresó que a ella no le gusta trabajar en la computadora. Ella prefiere imprimir los ejercicios y hacerlos sobre papel. En parte dice no ser muy buena con la computadora y estar sentada en frente de la pantalla la incomoda. Por eso no le dedicó mucho tiempo, pero no es por falta de interés.

En relación al libro de trabajo le parece que es el libro ideal que le permite trabajar de forma autónoma y poder autocorregirse y reflexionar sobre sus errores ya que en la parte final del libro vienen las respuestas con la explicación de la misma. Aunque admite que todavía no entiende muy bien cuándo usar el pretérito y cuándo el imperfecto.

Janis hace la observación de que le ha gustado el cambio que ha llevado la clase de ser más centrada en el alumno y de ser más autónoma. De poder ser parte en la toma de

decisiones y está consciente de que si ella o alguno de los integrantes realiza una composición para ser expresada y compartida con los compañeros, la clase se torna más significativa y despierta la motivación en el resto de la clase. En cuanto a las estrategias piensa que muchas de ellas ya las venía aplicando. El ejercicio de los cognados verdaderos que se verbalizan sin ver la palabra escrita, porque todavía no han automatizado fonéticamente la grafía, le pareció muy revelador y útil. Es mucho más fácil leerlo e interpretarlo que escucharlo y entenderlo. Por ejemplo “jungle” y “jungla”.

Cuadro comparativo de la experiencia del grupo en relación al uso de estrategias en relación a su estilo de aprendizaje y para la estimulación de otras estrategias que difieren de su estilo de aprendizaje y que por lo tanto vienen a compensar sus debilidades.

4.3. Seguimiento del proceso de transición de la enseñanza centrada en el maestro al aprendizaje centrado en el alumno (ACA).

El principal objetivo de este período de 8 horas clase es la de ofrecer al aprendiente la oportunidad y experiencia de trabajar conjuntamente desde el establecimiento de metas y forma de trabajar, hasta poner en práctica diferentes estrategias de aprendizaje para desarrollar las habilidades del pensamiento cognitivo, de escucha y de expresión tanto verbal como escrita, y siendo coherente con una enseñanza centrada en el alumno, Siendo flexible ante las necesidades inmediatas sin descuidar lo planeado para este tiempo, el profesor debe de ser sensible a las necesidades individuales de cada aprendiente y guiar o monitorear las actividades de la clase, haciendo sugerencias para lograr los objetivos establecidos.

Debido a que todos necesitan comprender mejor el uso de los tiempos pasados, sobre todo el pretérito y el imperfecto escogimos los materiales y el plan general de trabajo que cubriremos durante las siguientes 8 semanas.

Los materiales a utilizar serán:

- 1) el libro de ejercicios de Vogt, Eric (2009) “Spanish Past-Tense Verbs Up Close”, para repasar los tiempos pretéritos, en especial el pretérito imple y el imperfecto.
- 2) Del libro “El Principito”, los primeros seis capítulos. El texto escrito y el texto grabado para ser escuchado en la computadora. (Enviado por correo electrónico en formato MP3).
- 3) Las composiciones escritas y expresadas en clase.
- 4) Ejercicios extras enviados por correo electrónico.
- 5) Elaboración de su propio diccionario. Opcional
- 6) Llevar una libreta de bolsillo. Opcional

6) Elaboración de un diario, anotando aspectos interesantes que hayan experimentado en relación a su práctica del idioma. Opcional

Justificación de los materiales base, 1 y 2.

1) Los aprendientes ya han terminado el libro de texto número 2 de la serie de Pensar y Aprender, que equivale al nivel B2 del Marco Común Europeo, más sin embargo todavía tienen dificultad en el uso de los pasados. Por consiguiente se comentó en clase y se les preguntó si querían continuar con el siguiente libro número 3, o que si estaban de acuerdo en hacer un repaso general a manera individual y tener otras actividades, como la lectura de algún libro y realizar más composiciones escritas y orales en clase para reafirmar el conocimiento y uso de los pasados. Los aprendientes aceptaron la propuesta y por eso se seleccionó el libro de Eric Vogt.

El libro se enfoca en el uso de los pretéritos y ofrece información del uso de las estructuras y proporciona variedad de ejercicios de mecanización, de comprensión, de traducción de español a inglés y viceversa que el aprendiente puede resolver a su propio ritmo porque además se ofrecen las respuestas al final del libro.

En cuanto al libro de lectura, se pensó en el libro de “El Principito” de Antoine de Saint Exupéry porque los aprendientes manifestaron haberlo leído en su juventud y mostraron interés en leerlo en español. Es un material que aunque fue traducido del francés, es un texto para ser leído por hispanohablantes. De ahí que podría ser un reto a prueba, pero que sería el “input” para hacer análisis de vocabulario para demostrar estrategias para hacer búsquedas en el diccionario, o para hacer inferencias a partir de la observación de la palabra. Además que se pone énfasis en el diálogo que hace uso de primera y segunda persona singular y se hace uso de los pasados.

Debido a que el problema que presentan los integrantes de este grupo es la pronunciación, se sugirió que se grabaran los seis capítulos primeros y se enviaran en formato MP3 para que cada aprendiente pudiera ejercitar su escucha cómodamente en su hogar, en el momento que le fuera más conveniente.

Forma de trabajar con los materiales:

1) El libro de texto pueden contestarlo a su ritmo, lo recomendable es que realicen un capítulo por semana. Debido a que es un libro que contiene las respuestas al final del libro, los aprendientes pueden autocorregirse inmediatamente. Si ellos responden de una manera diferente a la que se da en el libro, y no entienden el por qué de la diferencia, entonces es

necesario discutirlo en clase. De cualquier forma cuando se revisan los ejercicios, aun cuando no hayan tenido problemas, se leen en voz alta como ejercicio oral y para escuchar la pronunciación. Se les sugiere a los alumnos que escojan algunos ejemplos del libro y usen el patrón de la estructura de ellas y hagan oraciones similares pero aplicándolas a su vida personal.

2) Del libro “El Principito” se tiene el texto escrito y la grabación del mismo y se sugiere que sea escuchado y leído al mismo tiempo, las veces que ellos creen necesarias para familiarizarse con la pronunciación en casa. Se les sugiere que elaboren un código personal ya sea un ícono gráfico o de colores para identificar por ejemplo: 1) de Amarillo las palabras que no conozcan, 2) de rojo los verbos en pretérito, 3) de verde los verbos en imperfecto, 4) que circulen frases como “echar a perder”, 5) de morado los adjetivos, etc. El vocabulario que no puedan encontrar en el diccionario se discute en clase y es en donde se pueden dar pistas o estrategias para disectar la palabra y poder deducir o inferir el significado o poder llegar a encontrarla en el diccionario. Una vez que se tiene resuelto el significado de las palabras desconocidas del texto, se recomienda volver a leer y escuchar la grabación simultáneamente un par de veces y después escuchar solamente la grabación haciendo un esfuerzo por escuchar y entender las palabras en el texto hablado sin recurrir a la lectura. También se les sugiere leer el texto en voz alta con la grabación y después sin la grabación.

En relación al vocabulario nuevo encontrado en el texto, se sugiere que escojan las palabras que les sean útiles y las empleen haciendo alguna oración o la incluyan dentro de sus composiciones. También se les sugiere elaborar un tipo de glosario del libro de “El Principito”, por capítulo. Este les será muy útil cuando quieran volver a leer el libro después de que haya pasado un tiempo, como repaso y será más placentero entonces.

Las composiciones escritas para compartir en clase pueden ser enviadas por internet a sus compañeros antes de la clase, o bien, el profesor se los enviará por correo electrónico.

3) Como el objetivo principal es comprender el uso de los tiempos del pretérito y del imperfecto, las composiciones serán relatos de actividades que hayan ocurrido en el pasado.

www.indiana.edu/~call/ejercicios/prac_pret_imp06.htm

http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/pret_imp.php

<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/superhombre.php>

<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/superhombre2.php>

<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/ricitos1.php>

<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/ricitos1.php>

<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/quemiedopase.php>

A excepción del primero, todos los otros son ejercicios que tienen retroalimentación inmediata, por lo que el alumno puede darse cuenta si está bien o mal y hacer su propio análisis y reflexión. En caso de no entender, puede preguntar al profesor para su aclaración.

El diccionario propio es opcional. Se sugiere como un medio para tener autocontrol y manejo del vocabulario que se va aprendiendo. La organización del mismo puede ser de acuerdo a sus necesidades y usando su creatividad. Puede ser en orden alfabético, orden cronológico, orden temático, orden gramatical, pictográfico, etc.

Se sugiere hacer anotaciones en su cuaderno de lo más relevante de la clase. También se sugiere llevar una libreta de bolsillo para anotar vocabulario, frases y expresiones que escuchen o lean en la calle. Esto con el fin de activar su comprensión de escucha en contextos determinados fuera de clase.

4.3.1. Metodología.

El inicio de la clase, se invita a los alumnos a realizar cualquier pregunta, duda o problema de la cual tengan curiosidad por esclarecer o resolver. También se les invita a expresar alguna experiencia que hayan tenido durante la semana, si es que asistieron a algún evento cultural o si tuvieron un fin de semana especial que quieran compartir y comunicar a la clase. Se les pregunta si escucharon y leyeron el capítulo de “El Principito” y tienen palabras que quieran discutir en clase. Si alguno de los integrantes realiza alguna composición escrita, se da prioridad a ella y se comparte al escribirla en el pizarrón u obteniendo copias fotostáticas de la misma. Se hacen las observaciones y correcciones de la misma. Esta actividad, generalmente toma la mitad del tiempo de la clase. Después se revisan los ejercicios del libro de trabajo. Y por último hacemos una recapitulación de los aspectos más relevantes de la clase y se propone la tarea para la próxima clase.

4.3.2. Diario del Profesor.

Seguimiento del proceso de transición de la enseñanza centrada en el maestro a aprendizaje centrado en el alumno y ejercitando estrategias cognitivas de aprendizaje para desarrollar la competencia lingüística, la gramática y su función.

Clase # 1. 6 /01/2010

Billy y Patty llegaron tarde por lo que inicié la clase con Janis y Jeann. Debido a que cuando llegó Jeann y tocó el timbre de la puerta externa al mismo tiempo que sonaba el teléfono en la planta alta del plantel, me apresuré a abrir la puerta de la entrada pero me di la vuelta corriendo a contestar el teléfono. Cuando contesté el teléfono me enteré que Patty y Billy llegarían tarde.

Cuando me incorporé a la sala de clase le comenté lo sucedido a Jeann. En eso llegó Janis y entonces le comentamos a Janis lo que acababa de pasar. Le solicito a Janis que me diga con sus propias palabras lo que entendió mientras escribo en el pizarrón lo que ella va relatando. Casi al terminar llegan Patty y Billy y para no interrumpir les pido que vayan copiando lo que está escrito en el pizarrón. Una vez terminado de copiar el escrito, lo borro del pizarrón y trato de que Jeann reconstruya la historia, al ver que hay un poco de resistencia entonces le pido a Janis que ella reconstruya la historia y que sea Jeann quien vaya ejecutando la acción de acuerdo a lo que Janis va relatando. Esta actividad que fue improvisada por el retraso de Billy y Patty les gustó a todos y fue un ejemplo del uso del imperfecto y el pretérito. Esta actividad llevó 20 minutos.

Posteriormente revisamos ejercicios del libro de trabajo de la página 4 y 5, que es un ejercicio de relación de traducción del uso del imperfecto del inglés al español y viceversa. Primeramente revisamos que estuviera bien el ejercicio y posteriormente con el libro cerrado se realizó un ejercicio de mecanización. Al notar que tenían problemas en la pronunciación de la conjugación de la primera persona del plural en imperfecto, hicimos algunos otros ejercicios, por ejemplo: íbamos, cantábamos, etc. Esta actividad lo hicimos por aproximadamente 10 minutos.

Después leímos una página del libro de “El Principito” y comentamos algunas nuevas palabras: trazar, tragar, estampa, selva virgen.

Comentario de los alumnos al final de la clase:

Nos gustó la variedad de actividades, sobre todo la composición. También el ejercicio de mecanización es muy necesario. Y la lectura en voz alta del libro nos ayuda a la pronunciación.”

Reflexión del profesor:

Se observa que les interesa realizar composiciones de la vida cotidiana, escribirlas en el pizarrón y corregirlas o comentarlas. Es necesario fomentar sus composiciones y analizarlas en clase. Para leer el resto del diario del profesor, ver el anexo # 3, página 99.

4.3.3. Formatos e ideas para el entrenamiento de estrategias.

Se les sugirió a los aprendientes que hicieran diferentes cuadros de clasificación de palabras para identificar su función en relación a la forma, es decir, si eran sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios y que observaran el contexto en que la palabra estaba inmersa y el texto del escrito para poder encontrar la palabra en el diccionario con su adecuada definición. Ver anexo # 5, pág.111.

4.3.4. Elaboración de diario de los aprendientes.

Se les sugirió a los aprendientes que llevaran un diario personal sobre su aprendizaje del español. Es interesante comparar los diferentes estilos de la redacción de los mismos. Sólo tres de las cuatro mujeres lo realizaron y una de ellas se convenció de lo útil que podía ser cuando finalmente accedió, después de haberse resistido a realizarlo. Ver anexo # 4, pág. 103-110.

4.3.5.1. Retroalimentación y evaluación personal

Marca del 1 al 5 las frases con las que estás de acuerdo en donde el 5 estás totalmente de acuerdo y el 1 el menos de acuerdo.

	Pa	Bi	Jo	Ja	Pe	Sh
* La escucha del texto del libro “El Principito” ayudó						
- a mi pronunciación.	5	5	3	4	5	3
- a comprender la palabra hablada a un ritmo natural	3	5	3	4	4	4
- a motivarme a escuchar otros medios como la radio, la televisión o a personas nativas	3	5	4	4	5	2
- a reconocer los cognados pese a que son pronunciados de diferente manera que en inglés	3	5	3	3	4	3
* Los ejercicios de análisis de palabras me ayudó a						
- comprender mejor la función de las palabras, verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio.	5	4	5	5	3	2
- a crear palabras	4	4	4	5	4	2
- a descifrar su significado a partir de reconocer la raíz de la palabra	4	4	3	4	5	1
- tener mayor seguridad	4	4	3	4	4	2
- reconocer los cognados	4	2	3	5	3	1
- a recordar la importancia del género y el número y la	3	3	3	3	3	1

concordancia que debe existir entre el sustantivo y el adjetivo

- establecer patrones o fórmulas para crear palabras, por ejemplo un adverbio. 5 5 4 4 4 1
- reconocer los signos de exclamación e interrogación y los guiones en los textos y cómo deben de ser dichos oralmente. 4 3 4 4 4 3

- Los ejercicios enviados por correo electrónico de las páginas del Internet ...

- fueron interesantes y motivadores 5 4 4 4 5 5
- reafirmaron mi conocimiento 5 4 3 5 4 5
- me confundieron 1 1 2 1 3 1
- me interesaron 4 3 4 3 5 5

III. Los ejercicios del libro de trabajo te fueron útiles (5), o no (1).

Explica por qué en una hoja aparte. 5 2 3 5 5 5

A continuación presento un comparativo de la autoevaluación de Peter con la evaluación que el profesor ofreció en base a sus observaciones del desarrollo y avance de Pedro en sus habilidades.

Autoevaluación de Peter:	Evaluación por parte de la maestra
- Pronunciation has improved:	La pronunciación ha mejorado
- By correction	por corrección por parte de la maestra
- By speaking aloud	por autocorrección
-	Por repetición del modelo
-	Al hacer notar la división silábica y
-	Hacer notar el lugar donde va el acento
-	
- Comprensión has improved	La comprensión ha mejorado
- By class instruction	por la practica de la lectura dentro y fuera
- By reading at home	de clase
-	Al aplicar las estrategias de comprensión

-	De textos de la LM a la L2. Reconociendo
-	Cognados y haciendo predicciones acertadas de las palabras nuevas.
-	
-	
Understanding has improved (vocal)	La comprensión oral ha mejorado
- By listening in class / radio / TV	por la participación en clase
-	Por la escucha de la lectura de El Principito
-	grabada en MP3
-	
- Grammar has improved	La gramática ha mejorado
- By practice	por los ejercicios escritos realizados en casa y corregidos en clase.
-	Al ampliar las explicaciones gramaticales en clase por el maestro o por la compañera Sheilah
-	Al leer y estudiar el libro de texto
-	Al hacerle notar la importancia de la pronunciación correcta de los verbos: p.ej.:
-	“Hablará vs. hablará; equivoque vs. Equivoqué
-	Subjuntivo vs. Futuro; subjuntivo vs. Pretérito”
-	
- Suggestions to improve	Sugerencias para mejorar:
- Hablar más en español	Hacer los ejercicios de repaso en casa a conciencia. Más despacio.
-	
- Emphasis on use of verb tenses	Hacer composiciones escritas que le permitan pensar antes de expresarse y usar el uso correcto de los verbos, para después expresarla oralmente en clase, usando como temas la propia experiencia de vida.
-	Observaciones de la maestra sobre Peter
- Verbal composition of normal conversational sentences.	Pedro tiene una mente muy ágil y es más rápida que la lengua o que la mano y por eso comete errores y a veces se da cuenta y se autocorrige. En otras ocasiones no se percata del error. Tiene

un ligero problema auditivo y no percibe los sonidos de la letra “s”. Es tolerante y respetuoso con sus compañeros. Tiene un buen sentido del humor. Es interesante que al preguntarle por qué le había gustado la lectura de El Principito, dijo “for its illogicality”, lo cual demuestra la interferencia de Su propio idioma al transformar un adjetivo a un Sustantivo. También el hecho de compensar su Error al buscar otra palabra más adecuada, que fue La de describirlo como un libro de fantasía, irreal.

Cuestionario de autoevaluación.

Expresé su acuerdo, desacuerdo o duda con respecto a las afirmaciones de las siguientes declaraciones. De los 6 participantes.

A. Sí	B. No	C. No sé
Pa	Bi	Jo Ja Pe Sh

1. Me he sentido cómodo/a trabajando con el texto de "El Principito".	C, A, C, A, A, B
2. He notado que he trabajado con más entusiasmo que otras veces.	A, A, A, A, B, B
3. Estoy convencido/a de que esta forma de trabajar, a medio o largo plazo, me ayudará a mejorar mis estrategias de aprendizaje y mi destreza auditiva.	C, A, C, A, C, C
4. He aprendido más del uso del pretérito y del imperfecto.	A, A, A, A, A, A
5. Pienso que el haber leído y escuchado los capítulos primeros del libro "El Principito", fue	

5.1. difícil	A, B, A, A, B, A
5.2. interesante	A, A, C, A, A, C
5.3. motivador	C, A, C, A, A, B
5.4. aburrido	B, B, B, B, B, B
5.5. útil	A, A, A, A, A, C

Observación. Janis tuvo dificultad en contestar la pregunta 5.1. porque menciona que si fue un desafío leer el libro, pero no fue difícil que la alejara de leerlo: por lo contrario, fue motivador saber que estaba leyendo un libro.

Las siguientes preguntas hacen un comparativo contrastante y evaluativo del curso que se piloteó.

ANTES	DESPUÉS
2. ¿Qué esperas saber hacer al final de este período?	2. Lograste lo que esperabas.
Todos tienen interés de entender y usar los tiempos pasados.	Patty: Más o menos 3
Todos tienen interés en mejorar la pronunciación.	Billy: Estoy satisfecho 4
	Joann: Regular 3
	Janis: Mucho mejor 4
	Peter: Sí. 5
	Sheilah: No muy bien 3
3. ¿Cómo quieres aprender español?	3. Hiciste lo que propusieron todos y lo que tú te comprometiste?
a. Haciendo ejercicios escritos del libro de texto.	a. Todos asintieron menos Billy
b. Haciendo composiciones escritas.	b. Todos afirmaron menos Billy
c. Hablar más español fuera de clase	c. Todos dijeron que sí, sobre todo Billy

Habiendo hecho una reflexión de su estilo de aprendizaje cada aprendiente establece su plan y forma de trabajo.

4. ¿De qué manera aprendes mejor?

Estilo de aprendizaje

4. Cambios en tu manera de aprender y/o

Uso de estrategias:

Patty: Visual, Analítico

Pa: Visualización de escenas Vs palabras

Práctica de escucha.

Uso de inferencias (sin miedo al error)

Aprender del error

Escucha de canciones

Billy: Auditivo, Global

Bi: Análisis del ritmo de la lengua, su divi-

sión silábica. Repetición de palabras

largas c/diptongos.

Joann: Visual

Jo: Ejercicios de decodificación fonética.

Dictados.

Escucha de radio, TV., canciones

Janis: Analítico, Visual

Ja. Composiciones escritas.

Dramatizaciones.

Ejercitar la escucha Radio, TV, gente

Hacer inferencias inteligentes

Peter: Global

Pe: Incrementar la lectura de textos en español.

Comprensión de la función de la

Gramática.

Cuidado en la pronunciación de vocales

Y acentuación en la sílaba correcta.

4.3.5.2. Retroalimentación en grupo.

- a) Entre los compañeros
- b) Entre los compañeros y el profesor

a). Ahora comenta con tus compañeros de grupo y compara tus respuestas con las suyas.

Sheilah sugiere escoger otro tipo de texto de lectura como lo hicimos en alguna ocasión con artículos de periódico o noticias del Internet y los demás están de acuerdo, aunque ya algunos de ellos lo hace. A Janis, a Pedro y a Billy les entusiasma la idea de leer un libro. A Janis le parece que una novela donde haya diálogos para luego ser dramatizados es buena idea. También sugiere escoger temas culturales como de historia de México o de lugares turísticos, de las etnias y sus artesanías.

El libro de trabajo para reforzar el aspecto gramatical es bueno continuar con el mismo. Algunos prefieren que se revise en clase. Otros no lo creen necesario pero acceden a la petición de Patty y Joann.

A todos les parece bien la expresión escrita y hablada de sus experiencias cotidianas en México, excepto Billy que por ser un aprendiz más global y auditivo es más espontáneo en el discurso oral.

También les ha gustado el trabajar en parejas en forma interactiva, como lo hicieron con el vacío de información de la familia.

Janis comenta que ha sido muy benéfico el poder leer y escuchar la lectura de El Principio y la repetición simultánea primero y luego separada ha ayudado a la comprensión de vocabulario y que en la tercera repetición las palabras que en principio no eran decodificadas porque sonaban todas como una larga palabra, ahora es posible identificarlas en el texto.

b). Ahora, con los compañeros y junto al profesor, se pueden resumir las conclusiones. Sobre esta experiencia y determinar el curso a seguir.

El análisis de las composiciones realizadas por los alumnos y los errores comunes fue beneficioso para todos. El ser partícipe de las metas los motivó y generó cohesión en el grupo. Reconocen que la mejor manera de abordar la lengua es a través de textos escritos y que la grabación les ayudó mucho en su comprensión y expresión oral.

4.4. Plan de acción a seguir: establecimiento de nuevas metas y objetivos.

El objetivo principal de todos es adquirir mayor fluidez en la comunicación y mejorar su pronunciación porque están conscientes de que son obstáculos para que los nativos les entiendan cuando ellos hacen el esfuerzo de comunicarse. Continuar con más ejercicios de escucha y solicitan que se les envíe grabaciones en MP3 para su ejercicio fuera de clase.

Continuar con las exposiciones verbales y escritas de su experiencia de vida en México, porque es lo que harían en su país.

El leer artículos de revistas y periódicos y comentarlos en clase también les parece muy atractivo y les agrada la idea que la profesora les reenvíe vía Internet sobre artículos de interés y temas actuales.

Considerar los eventos culturales del área de Chapala, así como los nacionales para informar y tener mayor comprensión de la cultura mexicana.

4.5. Aprendientes autónomos.

“El enfoque de aprendizaje autónomo tiene una serie de implicaciones pedagógicas, de entre las que Holec destaca las tres siguientes:

- el alumno que elige esta opción debe saber cómo aprende; de lo contrario, deberá aprender;
- deberán ponerse a disposición del alumno los recursos necesarios para aprender de este modo, o para aprender a aprender si fuera necesario;
- el profesor cuyo cometido sea “enseñar” de este modo deberá saber cómo desempeñar las nuevas funciones que se le asignen. (A. García Santa-Cecilia, el currículo de español como lengua extranjera, pág.64 y 65).

Aquí describo dos casos de aprendientes autónomos a manera comparativa y en contraste del grupo anterior.

4.5.1. Caso 1. **Mark**. Modelo de aprendiente autónomo.

Mark es el ejemplo clásico de un estudiante autónomo que ha venido buscando a un facilitador/guía para su aprendizaje del español. Esto se debe a que Mark es un canadiense, de 56 años, traductor de francés a inglés. Llegó a México en noviembre de 2009. Manifestó no haber estudiado el idioma español antes, pero que tenía conocimientos de Lingüística, de Francés, Italiano y un poco de Ruso y en ese momento expresó tener interés por aprender el idioma español con el fin de poder traducir textos

escritos del español al inglés. Mark tiene una meta definida y su objetivo específico es la de traducir textos escritos solamente del español al inglés. El plan de acción lo ha determinado él mismo desde el inicio. Una revisión global de la gramática con ejercicios escritos. El input principal será a través de textos escritos que él leerá en voz alta para ser escuchado y corregido por el profesor.

Mark es un aprendiente global y que tiene una forma muy personal, ya definida para aprender idiomas. Está consciente de su acento, más sin embargo se esfuerza por perfeccionar su pronunciación. Al principio hubo interferencia del francés, pero poco a poco se fue acostumbrando a la pronunciación del español. Al principio Mark quiso conocer la conjugación de los tiempos, las preposiciones, en especial “para y por”, el verbo “to be” en español. Él enseñó sus libros de referencia, un libro de la conjugación de los verbos, otro par de diccionarios, uno de francés-inglés, otro de inglés-español y viceversa. Y posteriormente adquirió otros diccionarios de sinónimos y de español enciclopédico. Se inició con el tema del verbo “ser” y el verbo “estar” y suficientes ejercicios de diferentes fuentes para que lograra asimilar el uso y el significado de los mismos en español. Presentó un poco de dificultad, pero poco a poco ha ido asimilando la diferencia del uso de uno o del otro. En los tiempos del pretérito y del imperfecto no presentó mucha dificultad por ser parecido al francés. Sólo de vez en vez se equivoca. Posteriormente, él mismo fue trayendo libros para leer en voz alta. Así fue posible corregirle en la pronunciación y explicar el vocabulario que él no entendía bien. Se continuó ejercitando la gramática a través de diversos libros de texto. Poco a poco se fueron incluyendo conversaciones sobre temas actuales de interés para él. También manifestó gustarle la lectura y de hecho ya había leído en inglés al autor Paulo Coelho, y ahora ya ha comprado varios de él en español para continuar con su práctica de comprensión de textos escritos y para practicar la pronunciación al leerlos en voz alta.

Como la meta es poder traducir, entonces también se han escogido textos de diferentes fuentes (revistas, periódicos, libros, textos del Internet, etc.) para hacer el ejercicio de traducción del español al inglés sobre diferentes temas: de política, administrativo, cultural, historia, etc. Ha tomado tres períodos de descanso/vacación, de lapso de 3 semanas cada uno únicamente. Tiene la disciplina de venir a clase por dos horas a la semana. Fuera de clase él mismo resuelve los ejercicios escritos de gramática, lee periódicos, revistas y libros, traduce artículos y siempre aprovecha cualquier oportunidad para hablar el español en la comunidad. En clase siempre habla español y sólo en cuestiones particulares solicita la explicación en inglés. Pretende tomar el examen de dominio del idioma español en marzo de 2010.

La labor del profesor ha sido proporcionarle los materiales que va necesitando para alcanzar el dominio de la lengua, haciendo uso de diversas estrategias para desarrollar la competencia comunicativa para que él comprenda la palabra hablada y aprenda el significado y el uso de la lengua española. Mark está consciente de los diferentes españoles, el español mexicano, argentino, etc., pero en clase se enfoca el uso del español que se habla en México.

Esta negociación del significado, dentro de la adquisición de segundas lenguas, y se considera que, más allá de permitir la práctica de la L2, contribuye a su adquisición. M. Long, en su “Hipótesis de la Interacción” sostiene que la negociación del significado facilita la adquisición por la manera en que conecta el input que recibe el aprendiente, sus capacidades internas, su atención selectiva y el output que produce (Long 1996).

Otra función es la de provocar la conversación, a través de preguntas guiadas, para que se practique determinada estructura gramatical o la revisión de vocabulario aprendido con anterioridad. O bien, expresar un tema de carácter social o cultural para que Mark se acostumbre al lenguaje hablado a la velocidad normal de un nativo y tenga la capacidad de entender o interrumpir para hacer alguna pregunta de aclaración, además de introducir algún aspecto de carácter cultural. Otra acción fue presentarle con los miembros de la asociación de Traductores de la Región para establecer relaciones con ellos. Se le han enviado exámenes de español en línea para que vaya comparando su progreso y revisando los problemas que surgen de los mismos. Su interés principal es la comprensión e interpretación de textos, de ahí que se ha enfocado más a ello, más sin embargo el diálogo le ha ayudado mucho para ampliar su vocabulario, sobre todo en lo que se refiere a frases coloquiales.

Recientemente ha pedido hacer una revisión global, haciendo un poco más hincapié en los verbos ser y estar, los irregulares, los tiempos de pretérito e imperfecto, y el subjuntivo, así como los verbos preposicionales, las preposiciones para y por, y otros conectores/conjunciones. Para esto se han seleccionado varios libros de texto, unos son de mecanización y otros son más avanzados y son menos directivos pero tienen un grado mayor de dificultad y requieren realmente tener un mejor dominio del idioma. También se le sugirió como lectura el libro de “La reconquista de México” de Marcos A. Almazán, el cual aceptó por ser un libro un tanto descriptivo de la ciudad de México en los años de 1930-1960, que puede ayudar bastante para reafirmar el uso de los tiempos pasados.

Se le envió el resumen anterior por correo electrónico solicitándole su opinión al respecto y en forma breve contestó:

“¡MUY JUSTO! LA EXPERIENCIA ES MUY ENRIQUEZANTE PARA MI Y CREO QUE APRENDO MAS Y MAS RAPIDO QUE EN UNA CLASE TRADICIONAL.”

En el apéndice, anexo 6, p.119, se incluye su autobiografía que realizó como trabajo final.

4.5.2. Caso 2 de aprendiente autónomo: **Ellie**

Ellie es una mujer norteamericana de Nueva York, que tiene 3 años viviendo en México. Es maestra de educación especial para niños con problemas emocionales, jubilada. Es casada. Le gusta caminar por las mañanas, todos los días. Le gustan mucho los animales. Ha estado como voluntaria en diferentes organizaciones apoyando en la administración de las mismas. Ellie ya había tomado clases de español con anterioridad con otros profesores y además con el método de “Rosseta Stone”. Ellie también es una estudiante autónoma, con metas definidas. Quiere aprender español para en 3 o 4 años poder tomar el examen de la lengua que ofrece la Secretaría de Relaciones Exteriores a las personas que quieren adoptar la ciudadanía mexicana. Por esa razón, investigamos las respuestas del cuestionario que obtuvimos a través del Internet.

Ellie es una aprendiente analítica, visual y con un estilo personal de aprendizaje, tal vez por su profesión como maestra de educación especial. Le gusta mucho la lectura y la composición escrita. Tiene dificultad en la ortografía y en la pronunciación, por lo que establecimos un plan de trabajo que consiste en leer una historia en español, tomada de un libro bilingüe, el cual lee en su casa y le sirve como modelo e inspiración para hacer una composición basada en una experiencia propia. Cuando viene a la clase, que es una vez por semana, por una hora solamente, revisamos la composición escrita por ella para ver la sintaxis, la gramática, el vocabulario, la ortografía, y la puntuación. Si hay algún problema lo corregimos y ella hace sus anotaciones en español. En otro momento, ella lee en voz alta la lectura del libro y ponemos atención a la pronunciación. En otras ocasiones hace preguntas relacionadas a expresiones que ha escuchado en la calle o leído en algún texto para que se le explique su significado y aplicación. También hace observaciones de carácter cultural, ya sea en relación a costumbres o celebraciones civiles o religiosas. También ha llevado un diario personal y ha conservado sus composiciones para integrar su “portafolio” (“Un portafolio es una selección de trabajos realizada por un alumno de acuerdo con unos criterios de calidad, con la finalidad de documentar las capacidades adquiridas y su progreso a lo largo de un periodo de tiempo determinado... se ha revelado como especialmente valiosos en el aprendizaje de la expresión escrita, Tierney, 1991; Belanoff y Dickson, 1991; Black y otros, 1994, mencionado por Cristina Escobar Urmeneta en la pág. 71, de “Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la

evaluación de la interacción mediante el portafolio oral), que consiste en 14 composiciones escritas con un promedio de 200 a 300 palabras. Ella tiene el cuidado de subrayar con amarillo las palabras que ha tenido que buscar en el diccionario, y/o anotarlas en su cuaderno de notas, para hacer la composición. En las últimas composiciones se le pidió que llevara un registro en cuanto al tiempo que le llevaba hacer las composiciones para que de alguna manera pudiéramos ver su fluidez y así lo empezó a registrar el tiempo y el vocabulario nuevo que estaba empleando para ver si lo estaba usando adecuadamente. Pudimos observar que en las composiciones invertía alrededor de una hora, en dos sesiones. Los errores principales son de concordancia de género y número, ortografía, uso adecuado de los tiempos de los verbos y a veces la sintaxis, que refleja la estructura proveniente del inglés. En ellas se puede observar que hay mayor fluidez, que toma riesgos y dentro de sus hipótesis muchas veces es la correcta y en otras no, más sin embargo, su actitud siempre es positiva y dispuesta a comprender el por qué no resultó adecuado.

También por su cuenta ha venido realizando en casa los ejercicios del libro de texto "Spanish Past-Tense Verbs, Up Close, de Eric Vogt, Ph.D., editorial McGraw Hill, 2009, que tiene las respuestas al final del libro, de tal forma que puede autocorregirse y en un momento determinado si no entiende el por qué de dicha respuesta, entonces se discute en clase.

Después de haber trabajado por 8 meses, alrededor de 25 horas en total, con alguna que otra interrupción por vacaciones o imprevistos, se le ha pedido que hiciera una autoevaluación en relación a su progreso y que reflexionara para renovar o establecer metas a alcanzar. A continuación transcribo lo que Ellie expresó la primera vez que contactó por correo electrónico el 15 de abril de 2009, después su autoevaluación y sus nuevos propósitos que entregó el 22 de diciembre de 2009. Se ha transcrito el documento incluyendo las faltas ortográficas y gramaticales. Éstos fueron revisados en clase y Ellie tomó nota de las observaciones. La omisión de los acentos en el correo electrónico enviado es por no tenerlo en su tablero; posteriormente obtuvo un programa que contenía los acentos y en el segundo escrito ya empieza a incluirlos, pero no consistentemente.

De: "Elyn McEvoy"

Para: Beatriz A. Siliceo

15 de abril de 2009.

Buenas tardes Profesora,

Como pidio, se la estoy escribiendo una carta. Ojala, mi carta va mostrar mis habilidades

en la lengua español. No voy a usar un diccionario o otra ayuda porque quiero que pueda ver mi nivel como esta. Disculpame, pero mi keyboard es en ingles.

Hace muchos años, en escuela secundario, yo estude español por tres años. Como una adulta,

yo nunca he vivido en un lugar donde español se habla y olvidé mucho. En noviembre de 2006, mi esposa y decidimos mandarnos a Chapala. Compré Level 1 y 2 de Rosetta Stone y terminé

ambos niveles en 4 meses. En marzo, 2007, nos mandamos a Chapala y inmediatamente, yo descubrí un profesor de español. Estudié con Señor Schmidt por un año, dos clases por semana en un grupo. En abril 2008, terminé instrucción para enseñar preescolar a Amor en Acción,.

A Amor in Acción, más de la gente habla español y puedo tener una conversación sencilla con adultos y dar instrucción a niños menos de tres años.. Mis amigos a Amor en Acción tienen mucha paciencia conmigo y me ayudan por hablando despacio y repitiendo hasta puedo comprender.

Deseo hablar, leer, and comprender español con fluencia. En mi opinión, es necesario si voy a vivir aquí y también mostrar respeto. Tal vez, en 4 años, voy a tomar el examen para ser una Mexicana.

Hasta próximo miércoles al uno y medio.

Ellie McEvoy

La reflexión de mi progreso y mis ideas para las metas. 22 de diciembre de 2009.

“Pienso que fuera mejor que yo empezara con mis metas. Por el largo plazo, quiero poder participar en una conversación en español con fluidez. Por ejemplo, el otro día, cuando se sentaba en la oficina del veterinario, tres mujeres tuvieron una conversación en español, una norteamericana, una mexicana, y una europea. Los dos “gringas” hablaron en español sin titubear, con buena pronunciación. Hablaron de sus mascotas y sus motivos para ver al doctor y también de sus otras mascotas a casa. La comprensión de las gringas fue automática. Yo entendí aproximadamente 60-70% de la conversación en parte porque la situación me dio las pistas. Ahora, yo dependo mucho en las pistas pero en el futuro, espero menos. Para que realice mi meta larga, necesito realizar otras metas. He escrito una lista de las metas, métodos y ámbitos para nuestro discurso.”

“Empecé las clases contigo en Mayo, hace 8 meses. Claro, he realizado progreso en escribiendo porque nunca escribía en mis otras clases. He realizado algo de progreso en

vocabulario y gramática. Mi pronunciación ya necesita mejorar. Es un gran ayuda que me hables en español la mayoría de la vez. Como sabe, yo soy un poco duros de oído y es difícil para mi a veces. Para navidad, compré [Yahbla.com/Lomás TV](http://Yahbla.com/Lomás) para mí. Tal vez va a ayudarme con mi escuchando. Me gustaría continuar leyendo cuentos y escribiendo composiciones. Tal vez en uno semana, puedo leer uno cuento y contesto preguntas o tenemos un discurso. La próxima semana, puedo escribir una composición. También puedo usar mis Internet videos. ¿Qué piensas?”

Las Metas:

- 1.- Incrementar mi vocabulario, incluyendo modismos (idioms)
- 2.- Mejorar mi pronunciación.
- 3.- Mejorar mi comprensión oral.
- 4.- Incrementar la rapidez del uso de los verbos (tiempos)

Las destrezas (skill areas): Parámetro de las Metas

Hablar	1, 2 y 4
Escuchar	1 y 3
Escribir	1 y 4
Leer	1 y 4

A través de:

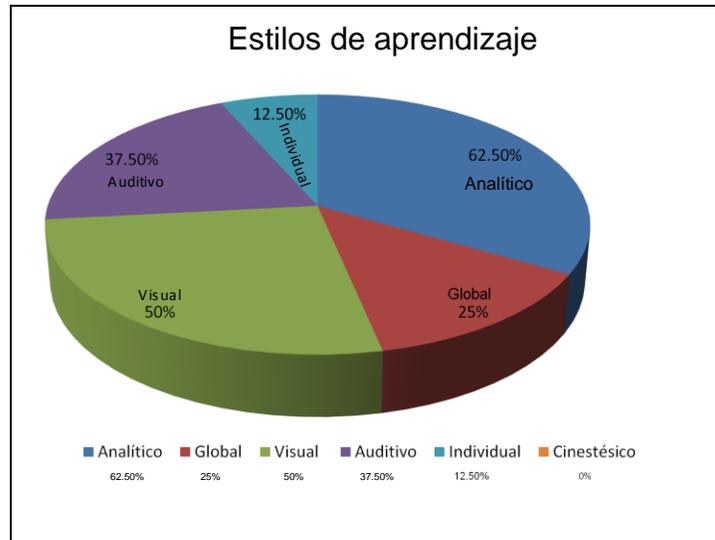
Conversación	1, 2, 3 y 4
Videos, y habla.com	1 y 3
Construcción específica	1, 2, 3 y 4
Literatura	1, 2, y 4
Habilidad discursiva	1, 2 y 3

Materiales de apoyo:

- Diccionario
- Libro de modismos
- Internet (yabla)
- Libros
- Grabaciones

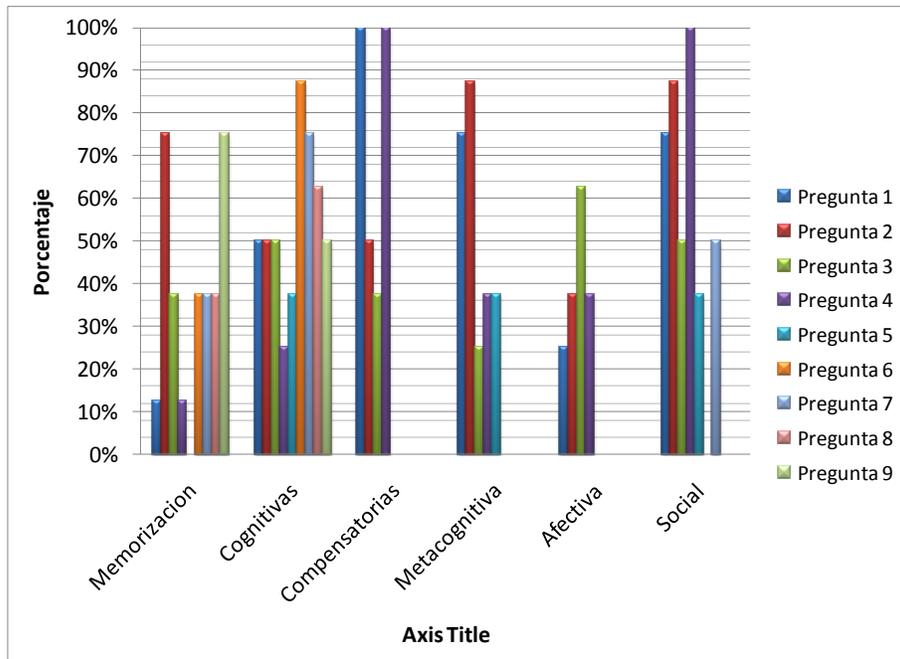
V. RESULTADOS.

La primera parte del cuestionario, que es la más general, para saber con que estilo de aprendizaje se identifica el aprendiente, tenemos el siguiente gráfico.

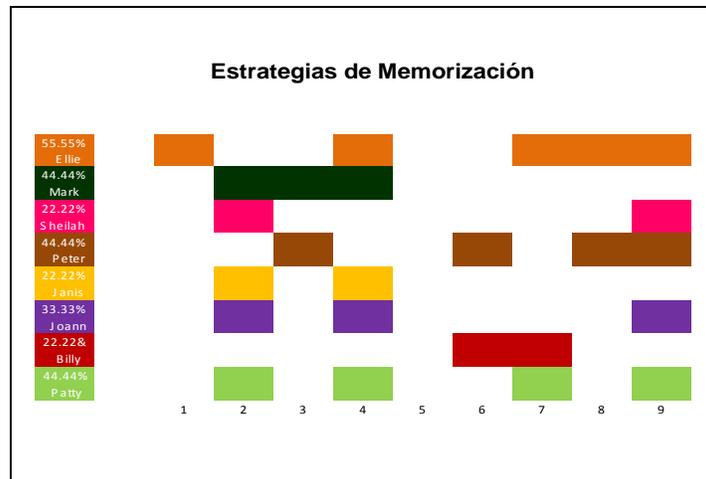


Aquí se puede apreciar de una manera total las respuestas del cuestionario aplicado a los ocho aprendientes del grupo de estudio de la tercera edad en enero de 2010. Se puede apreciar que predomina el aprendizaje de estilo analítico con un 62.5% y el aprendizaje visual con un 50 %.

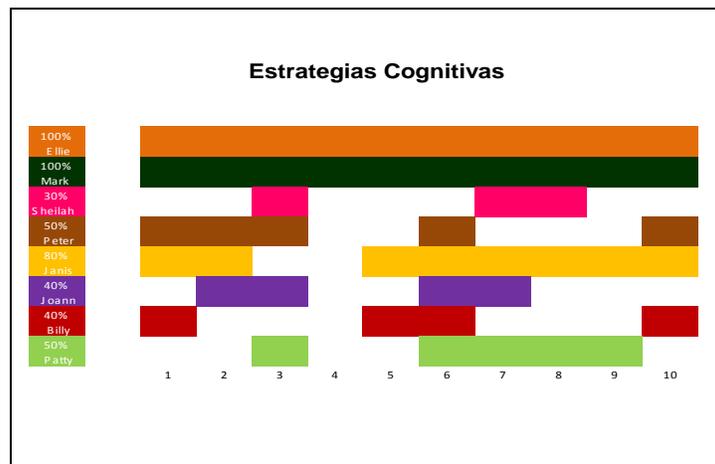
En las preguntas específicas a cada tipo de estrategia se obtuvieron los resultados representados en el siguiente gráfico.



Por ser una muestra pequeña, es de suma importancia tener presente a cada aprendiente y por eso se ha dado un código de color a cada uno que ayude al profesor a identificarlos en los gráficos y que pueda el profesor tomar en consideración al momento de decidir el manejo del grupo, es decir, cuando se va a realizar tareas en parejas, se pueda planear anticipadamente quien puede trabajar con quien para hacer una determinada tarea, o bien quien puede complementar o ayudar a otro en alguna otra tarea en el que uno de los miembros es fuerte y el otro débil. Se trata más bien de una aportación de tipo cualitativo que cuantitativo para el profesor titular del grupo. (Ver anexo p. 94 y 95 el cuadro individual de cada participante). Además del color se ha respetado el mismo orden de presentación de los aprendientes. En el gráfico de las estrategias de memorización se puede observar que la pregunta 2, “escribo una frase en la que aparezca esa palabra”, la 4, “elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua”, y la 9, “reviso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales”, fueron las más reconocidas; mientras que la pregunta 1, “relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos, etc.”, solo fue contestada por Ellie, quien por haber sido maestra de educación especial, utiliza frecuentemente marcadores o símbolos que clasifican y ordenan su pensamiento y por ende, su aprendizaje; mientras que la pregunta 5, “memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente”, nadie la contestó.



En los siguientes gráficos de estrategias de cognitivas, metacognitivas y compensatorias se puede observar fácilmente que Ellie y Mark, que son los dos aprendientes autónomos, son los que mayor número de estrategias reconocen utilizar y que tal vez por eso los haga ser más autónomos. Le sigue Janis que también ha demostrado tener mejor desempeño oral.



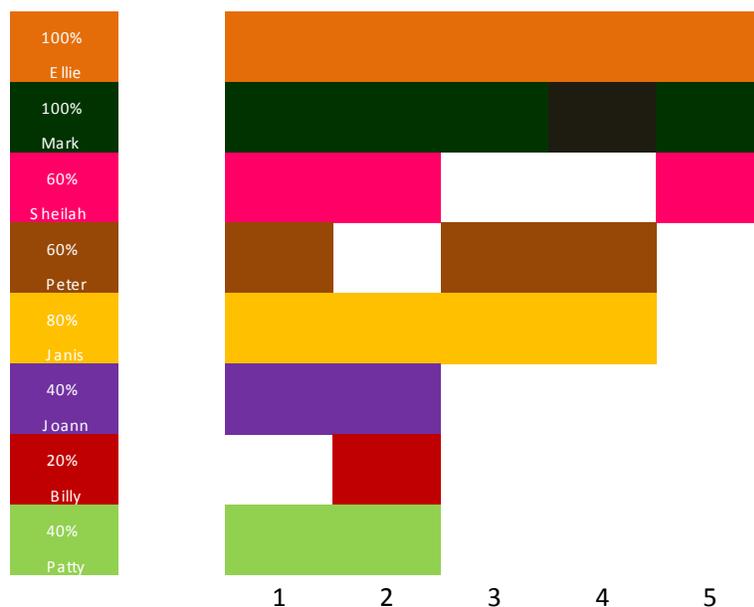
En las estrategias cognitivas, la pregunta 4 de “mantengo relación a través del correo o del correo electrónico con hablantes de español”, y la 9, “en clase, tomo notas en español”, que reflejan el uso del español en forma escrita, son la dos estrategias menos usadas por los aprendientes de este grupo piloto, más si son usadas por los dos aprendientes autónomos que están muy motivados y tienen metas bien definidas y desean aprender el español pronto y tratan de hacer uso del español en todas sus formas.



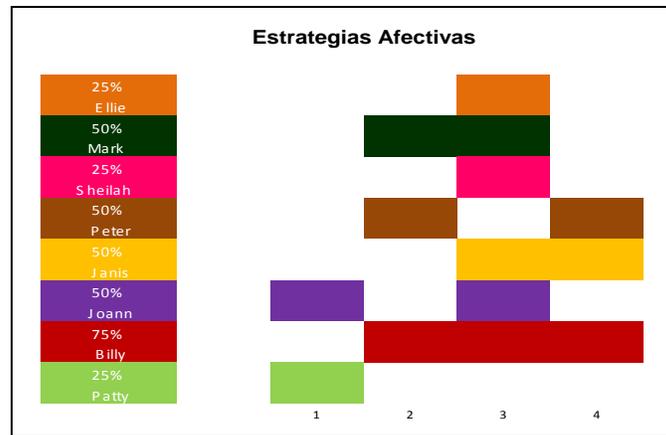
En el gráfico de las estrategias compensatorias se puede observar que todos contestaron afirmativamente a la pregunta 1, “cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto”, y la 4, “si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor”; mientras que la pregunta 2, “empleo la mímica cuando no me acuerdo de una palabra, o utilizo otra palabra similar”, los aprendientes que no contestaron son las que demuestran tener miedo a equivocarse y su desempeño oral es menor.

En las estrategias metacognitivas se observa que Patty y Joann solo contestaron a las preguntas 1, “busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar”, y la 2, “pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé”, y Billy solo contestó ésta; dejando sin contestar las preguntas 3, “me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar”, la 4, “reservo un periodo de tiempo para estudiar español”, y la 5, “soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del español que me resultan más difíciles de aprender”. Esto concuerda con la actitud que cada aprendiente tiene hacia el aprendizaje del español en su desempeño en clase. Curiosamente los tres primeros mencionados tienen más tiempo viviendo en el área.

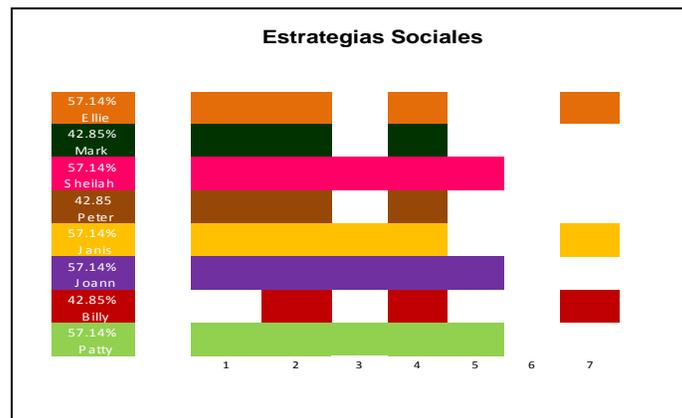
Estrategias Metacognitivas



En el gráfico de las estrategias afectivas se puede observar que la pregunta 1, “aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el español, procuro relajarme”, Patty y Joann contestan afirmativamente y es que ellas se ponen muy nerviosas al hablar y tienen miedo de equivocarse y su pronunciación no es muy buena, por lo que su experiencia comunicativa verbal se ve afectada y por eso para ellas representa un gran esfuerzo hablar español. En la pregunta 2, “intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase”, los tres hombres fueron los que contestaron afirmativamente, parece ser que a las mujeres les cuesta trabajo desconectarse de los problemas y por lo tanto de concentrarse al cien por ciento en la clase de español. Esto pudiera ser un aspecto de género y cultural. La pregunta 3, “me automotivo cuando hago algo bien”, solo Peter y Patty no reconocen sus aciertos y son bastante críticos de ellos mismos. Esto fue un aspecto importante en la que se trabajó a lo largo del curso en respuesta a su contestación en el cuestionario.



En las estrategias sociales salta a la vista que nadie contestó a la pregunta 6, “solamente pregunto mis dudas al profesor”, lo cual es un indicador que en clase ya hay un buen ‘rapport’ y tienen confianza entre ellos para preguntarse o contestarse unos a otros. La pregunta 5, “prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de español”, tres mujeres contestan afirmativamente y son las que tienen mayor temor de equivocarse y mayor dificultad de comunicarse oralmente. De ahí que cuando se trabaja en parejas se trata de asociarlas con aprendientes del mismo nivel, para desarrollar su autoconfianza.



Se comprueba la hipótesis: “Si el aprendiente identifica su estilo de aprendizaje y se le proporcionan las estrategias adecuadas a su estilo de aprendizaje, y si hace consciencia de los bloqueos psicológicos y culturales aprendidos por el entorno y los supera, entonces su desempeño será mucho mejor que el alcanzado hasta este momento”.

1. Es notorio que los aprendientes autónomos, los dos últimos descritos, están conscientes de su proceso de aprendizaje y utilizan mayor número de estrategias, sobre todo las metacognitivas, compensatorias y las cognitivas; tienen control de su aprendizaje y constantemente reflexionan y evalúan su proceso. Por consiguiente su dominio del español es mejor.

2. Ninguno de los aprendientes reconoce tener un estilo de aprendizaje cinestésico. Sin embargo, en el transcurso del curso se realizaron algunas actividades en donde se han utilizado estrategias de movimiento corporal espacial y los resultados han sido positivos. Aunque muchos piensan que este tipo de actividades es mejor para niños, los adultos que pueden romper su timidez y se animan a participar a través de juegos de movimiento, aparentan estar satisfechos después de la actividad. Ellie es la única que contesta afirmativamente la pregunta uno de memorización que es la de relacionar la palabra nueva con la que ya sabe, agrupándolas por categorías: colores, etc. En sus composiciones circulaba con amarillo las palabras que había tenido que buscar en el diccionario.

3. Todos los aprendientes muestran buen uso de las estrategias compensatorias. Esto puede ser un beneficio resultado de su experiencia de vida, es decir, por su edad.

4. Existen coincidencia en el uso de estrategias de memorización por género, en el caso de Patty, Joann, Janis, Sheila y Ellie, contestaron afirmativamente a las preguntas, 2,4 y 9.

5. En la muestra, las mujeres hacen mayor uso de estrategias sociales que los hombres. Están más dispuestas a trabajar en parejas y cambiar de pareja que los hombres. Éstos presentan un patrón más habitual y prefieren trabajar entre hombres y no mezclarse con mujeres. Puede ser un rasgo de personalidad de la muestra simplemente, pero parece interesante tomarlo en cuenta.

6. En relación a las estrategias cognitivas, que fue en donde mayor énfasis se hizo en los ejercicios durante la práctica, se manifiesta en la producción de textos orales o escritos el proceso de transición y la aplicación de las estrategias cognitivas trabajadas. Se comprueba el proceso de monitoreo del propio aprendiente al hacer sus propias correcciones.

7.- Sheilah, por ser una aprendiz analítica y visual, además de tener un conocimiento sólido de la gramática en su L1, no obtuvo beneficios de los ejercicios que se realizaron para mejorar la competencia lingüística en español, porque ella ya hace uso de esas estrategias.

8.- Tres de los ocho integrantes prefieren que se use la L1 cuando se dan explicaciones o instrucciones de la gramática o de los ejercicios. Todos tienen la tendencia a traducir del español a la L1.

VI. CONCLUSIONES.

El conocimiento de las teorías y modelos de adquisición y aprendizaje, reconociendo las diferencias individuales a considerar y sobre todo el factor de la edad en este trabajo es que hace la labor del profesor más profesional, más humana y más efectiva.

El que el profesor asuma el papel de facilitador e investigador lo compromete a conocer más profundamente a los aprendientes, incluyendo los estilos cognitivos, para así proporcionar los medios adecuados a cada uno de ellos, para el aprendizaje de lenguas, Sin que esto lo limite o enmarque a escoger solo aquellas estrategias que supuestamente congenian con el estilo cognitivo del aprendiente, ya que en ocasiones es necesario ampliar y explorar otras estrategias que son diferentes al estilo dominante del aprendiente, ya que todos tenemos más de un estilo, y que puede desarrollarse a través de un entrenamiento. El papel de investigador se refiere a saber observar objetivamente lo que sucede en el aula, en cada aprendiente, en las actividades que resultan agradables y productivas, la interacción que resulta de ellas entre los aprendientes y entre el profesor. Es hacer de su propio hacer, un análisis y una reflexión constante, haciendo partícipes a los propios aprendientes y compartiendo con ellos y con otros colegas los resultados de su experiencia en la búsqueda de mejores opciones para aprender y adquirir una segunda lengua, sin importar los posibles obstáculos que pudieran representar las diferentes variables, como en este caso, la edad. Este trabajo ha tenido tres objetivos principales, el primero es hacer un intento del enfoque de enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno, comprobar la hipótesis de que si el aprendiente de la tercera edad que conoce su estilo de aprendizaje y pone en práctica las estrategias adecuadas mejora e incrementa su aprendizaje del segundo idioma y reflexionar sobre los resultados obtenidos del plan propuesto en la investigación-acción.

1.- El cambio en proceso del manejo de la clase centrada en el maestro (o libro de texto) a una más centrada en los intereses individuales de los aprendientes fue bastante significativa y motivadora. La propuesta inicial de invitarlos a participar en el establecimiento de metas les sorprendió. No habían tenido esa experiencia con algún otro profesor de español donde fueran ellos los que tomaran las riendas del curso.

2.- La práctica de diversas estrategias para algunos sí fue importante e innovador; para otros fue solo una transferencia de estrategias que utilizan en su LM. Otros usan la estrategia en la LM más no en la L2. Se pudo activar y hacer la correlación en español en la creación de

palabras. El ejercicio de cognados verdaderos escuchados versus leídos fue para todos enriquecedor. Todavía no pueden automatizar los sonidos de la “ge” como en la palabra origen.

3.- Es muy poco tiempo para poder decir qué tanto se haya logrado, pero sí se puede afirmar que despertó el interés y la consciencia de lo práctico que es el conocimiento de la gramática para el desarrollo discursivo y la competencia comunicativa. Este periodo de tiempo en el que se han aplicado diversas estrategias, principalmente las cognitivas, lingüísticas; los ha hecho más reflexivos en su propio proceso individual de aprendizaje, más observadores y analíticos sobre la lengua misma y les ha dado mayor seguridad y confianza en sí mismos.

4.- Los ejercicios “en línea”, bajados del Internet fueron muy bien acogidos. El uso del Internet es cada vez más accesible y los aprendientes de la tercera edad lo encuentran cada vez más atractivo y útil.

5.- La retroalimentación individual y en privado tiene un efecto afectivo de confianza y de motivación. La retroalimentación en público tiene diferente impacto en el grupo en general como en el personal de cada uno.

6.- Ha sido positivo el que los aprendientes se den cuenta que el hecho de venir solamente una hora a la semana a clase no es suficiente pero que pueden practicar todos los días el español fuera de clase, en el entorno mismo, aprovechando que viven en el país donde se habla el idioma; que solo basta perder el miedo y hacer el esfuerzo por usar el español para que pueda darse el proceso de transición para “pensar en español”. De ahí que la propuesta de ofrecerles otros materiales autodidactas, otras actividades a través del Internet, el libro de lectura, el fomentar el hábito de hacer su diario en español, de realizar composiciones de acontecimientos de la vida diaria que son más reales para ejercitar la comunicación, ha sido muy revelador para el grupo y sobre todo para aquellos que cumplieron con su contrato-compromiso y llevaron a cabo lo acordado, a diferencia de aquellos que establecieron un contrato pero que por razones diversas no lo llevaron a cabo. El resultado es obvio en cuanto a centrarse más en las necesidades e intereses de los alumnos.

7.- El haber elaborado un plan no quiere decir que se va a ser rígido y que no va dar cabida a otras inquietudes que surjan en el camino. Se le dio prioridad a la participación espontánea de los aprendientes sin descuidar los objetivos planteados en el plan general.

8.- Fue más motivador realizar la clase en función al material y tema que surgía de los mismos aprendientes. El elemento “sorpresa”, en el sentido de salirse de una rutina establecida o preconcebida, es también muy motivador. Los ejercicios del libro de texto siempre están a su disposición cuando los aprendientes los quieran ejercitar, más la oportunidad de estar en la

clase es “especial” y deben aprovecharla para “comunicarse”, “expresarse ya sea oral o por escrito.

9.- En cuanto al uso de estrategias que se adecúen al estilo de aprendizaje ayuda tanto al profesor como al aprendiente para entender el proceso de pensamiento y buscar estrategias que le sean útiles en el aprendizaje del español. También el profesor y otros aprendientes pueden exponer otras estrategias que aún cuando no correspondan al estilo de aprendizaje común, puedan explorar o despertar porque quizás estén en un estado “durmiente”. Me refiero específicamente a esto, porque la mayoría de las personas se dicen ser a sí mismas aprendientes “visuales” y dependen de la palabra escrita y generalmente demandan la palabra escrita para poder entender. Esto quiero entenderlo que puede ser porque los aprendientes cuya lengua materna es el inglés, tuvieron un entrenamiento inicial en su niñez de “deletreo” al aprender su L1 debido a la no concordancia de la grafía con el sonido de la palabra. Pero en español generalmente la palabra se escribe como suena. Y todos hemos aprendido nuestra L1 de oído y no leyendo.

10.- El miedo al error a través de la práctica, de la búsqueda de oportunidades, poco a poco va disminuyendo y es más productivo hacer el intento de hablar que quedarse callado. Significa romper el hielo y romper con patrones de conducta antiguos. Disminuyó la ansiedad.

11.- Se les hizo notar que la actividad que realicen como “tarea” o actividad fuera de clase para exponerla en clase, no es para dar gusto al profesor, ni por quedar bien ante nadie (Patty expresaba temerosa al principio “... ¿Así está bien?”). Que deben de estar orgullosos y reconocer los logros por pequeños que sean, siempre autoafirmarse, ser positivo consigo mismo. La temperatura emocional de la clase mejoró con la participación y aceptación de todos.

12.- A pesar de que no hay materiales didácticos que satisfagan los intereses específicos de los aprendientes de la tercera edad, existe un mundo de materiales auténticos que se pueden aprovechar para adentrarse más a la cultura de la lengua meta y hacer las adaptaciones psicológicas necesarias e irse integrando más a ella. Que no es necesariamente el profesor quien debe proporcionar todo, sino que ellos pueden aportar mucho por lo cual deben de tener un cambio de actitud hacia los papeles que juegan tanto profesores como aprendientes. Esto no es un trabajo fácil porque los marcos de referencia a lo que ellos vivieron en el tiempo en que asistieron a instituciones educativas fueron muy diferentes. Existe un poco de inercia a la que hay que trabajar sutilmente, poco a poco. Y por otro lado, el conocer a los alumnos un poco más, hace posible que se pueda intimar y establecer un ambiente agradable, en donde el aula no es sólo para aprender cuestiones académicas o del lenguaje, sino se convierte en un

lugar de reunión donde se puede conversar sobre lo que a cada quien le interesa y quiere compartir con el grupo. Algunas veces la maestra ofrece una taza de té con galletas o los aprendientes traen algo que compartir como pastel o chocolates.

13.- La actitud que tienen ante los tests, no es muy buena. Solo tres de ellos lo consideran importante. Su justificación es que son jubilados y en realidad les intimida el no tener la correcta respuesta ante el grupo.

14.- El segundo tipo de estudiante, que es autónomo y que tiene mayores logros ha sido sólo una muestra descriptiva y comparativa a diferencia de los primeros. El maestro sirve de monitor y está atento a lo que el aprendiente necesita o demanda, para proporcionar los medios requeridos para su progreso. Lo alienta, motiva y ofrece situaciones adecuadas y variadas para que el aprendiente resuelva y aprenda. El análisis del error y la manera de corregir es de suma importancia y el profesor tiene que tener cuidado al confrontarlo. De ahí puede partir para proporcionar ejercicios que ayuden a la comprensión del aspecto que se requiera corregir o aprender.

15.- Lo que sí se confirma de esta experiencia, es que es necesario y recomendable para el profesor conocer los estilos de aprendizaje de sus aprendientes, pero que es mucho más importante conocer bien al aprendiente en forma integral. Cada aprendiente de la tercera edad tiene una riqueza enorme adquirida a lo largo de su experiencia de vida que hay que retomar para aplicarlo en el aprendizaje del español como L2.

VII. PLAN DE ACCIÓN.

Dar continuidad con el desarrollo de otras estrategias que desarrollen otras competencias o habilidades para mejorar el proceso de aprendizaje, en especial las estrategias de comprensión de expresión oral. Esto disminuirá la ansiedad y el miedo que los paraliza cuando tratan de hablar y el nativo les contesta y no logran entender “todo” y se paralizan y no saben qué decir.

Animar a que expongan verbalmente sus experiencias de vida. Motivar a los estudiantes a que busquen oportunidades para que usen el idioma español a través de actividades organizadas que provoquen esta interacción. Será importante establecer relación con algunas instituciones educativas o sociales que permitan el encuentro de los extranjeros con los mexicanos y que haya un intercambio cultural y lingüístico.

Es necesario investigar más sobre los procesos cognitivos de las personas de la tercera edad. Recopilar y clasificar las composiciones de los alumnos en relación a errores comunes y llevar un consecutivo de cada uno para hacer estudios longitudinales y comparativos. Observar el tratamiento de los mismos y su evolución. Así como establecer qué tan importante es que el adulto de la tercera edad comprenda la gramática de su L1 para aprender la L2. El análisis de

errores provenientes de aprendientes estadounidenses y los de aprendientes canadienses, que pese a que comparten el inglés como lengua materna o para algunos como L2, por venir de Quebec y tener al francés como L1, podría ser interesante. Existe la necesidad de crear materiales didácticos con temas que interesen a los aprendientes de la tercera edad y con actividades que satisfagan sus necesidades inmediatas.

Existe la necesidad de entrenar a los profesores en el desarrollo de materiales en la red y que haga uso de los recursos múltiples que son accesibles tanto para profesores como para alumnos. Es decir en las Ciencias de Tecnología e Informática.

BIBLIOGRAFÍA

CAMPS, A. (coord.), 2001. El aula como espacio de investigación y reflexión: investigación en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa, 2003. El Portfolio europeo de lenguas (Versiones para España:

<http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp>)

Consejo de Europa, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>

COHEN, A. D., & DÖRNYEI, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp.170-190). London: Arnold.

DICKINSON, L. (1987), *Self-Instruction in Language Learning*, CUP

DIXON, D. et al. (2006) America's Emigrants: U.S. Retirement Migration to Mexico and Panama. www.migrationinformation.org/feature/display.cfm?ID=146

EDGE, J. and RICHARDS, K. (1993) *Teachers Develop Teachers Research* papers on classroom research and teacher development. Heinemann International.

ELLIS, R., 2003, Task-based language learning and teaching. Oxford: OUP.

ESCOBAR U, C. *Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral*, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona.

FERNÁNDEZ, S. (Coord.), 2001. Tareas y proyectos en clase. Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ, S., 2003. Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas. Madrid, Edinumen.

GÓMEZ BEDOYA, M. (2008) “*El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE.*” Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio. Departamento de Lenguas Aplicadas, Universidad Antonio de Lebrija. Memoria del Máster de Español como Lengua Extranjera.

www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/Gomez,Maria/Memoria_MEELEMaria_gomez_Bedoya.pdf

INSTITUTO CERVANTES, 1994. La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.

HOLEC, H. (1980) “*Learner training: meeting needs in self-directed learning*” In H. B. Altman and C.V. James (eds) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon Press.

LONG, M. (1991) Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En: de Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C. eds. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam. John Benjamin, 39-52.

LLOVERA, M., 1990. “Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 91-98.

McCOMBS, B.L. and WHISLER, J.S., (1997) “*The learner-centered classroom and school: strategies for increasing student motivation and achievement*”, John Wiley & Sons, San Francisco.

MILLS, G. E., *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2003.

MURPHY, T. (1991) “*Teaching One to One*”, Longman.

NUNAN, D., 1989. “*Designing Tasks for the Communicative Classroom*”, Cambridge University Press.

OXFORD, R.L. (1990) “*Language Learning Strategies*”. *What every teacher should know*. New York: Newbury House.

OXFORD, R.L. (2001) “*Language learning styles and strategies*”. In M. Celle-Murcia (Ed.), “*Teaching English as a second or foreign language*” (3rd. ed., pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle/Thomson International.

PERIS, M. E. (coord.), 2003. *Diccionario de términos clave de ELE*,

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

PERIS, M. E., 1999. "Libros de texto y tareas", en: Zanón, J. (Comp.): *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

PERIS, M. E., 2004. «¿Que significa trabajar en clase con tareas comunicativas?», *redELE*, número 0. <http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>.

ROGERS, C.R.,(1961). "On Becoming a Person" – *A Psychotherapists View of Psychotherapy*", Constable, London.

RICHARDS, J. C. y Lockhart, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. y Lockhart, Ch. (1994). "Reflective Teaching in Second Language Classrooms", Cambridge University Press.

STRINGER, E., *Action research: A handbook for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996 (P.020.113)

VAN LIER L., 1989. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.

VAN LIER, L., 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Cambridge: Cambridge University Press.

WALLACE, M. J., *Action research for language teachers*, 2000, New York: Cambridge University Press.

WILLIS, J. (1996) *A Framework for Task-based learning*. Londres. Longman.

Centro Virtual Cervantes: www.educacion.es/redele/revista3/pdf3/formulario_esp.pdf

APÉNDICES.

#1

El siguiente diagrama se les entregó a los aprendientes para que analizaran las actividades que realizan y darles ideas de qué manera pueden ellos utilizar otros medios para mejorar su aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje para aprender una lengua:

Nombre de la estrategia	Descripción y ejemplos
1. Planeación organizacional	Establecer metas de aprendizaje; planear cómo llevar a cabo un proyecto, escribir una historia o resolver un problema.
2. Predicción	Usar partes de un texto (como ilustraciones, títulos, encabezados, organización) o una situación de la vida real y tu propio conocimiento del mundo para anticipar lo que es más probable que ocurra en seguida.
3. Auto-administración	Buscar o arreglar las condiciones que te ayuden a aprender
4. Usar tu conocimiento y experiencia	Usar tu conocimiento y experiencia para entender y aprender algo nuevo, lluvia de ideas y palabras relevantes, asociaciones y analogías; escribir o contar lo que tú sabes o conoces.
5. Monitorear tu comprensión	Estar consciente de qué tan bien va una tarea, tu entendimiento de un tema mientras escuchas o lees, o qué tan bien eres para expresar tus ideas cuando escribes o hablas.
6. Buscar por las ideas principales cuando lees	Centrarte en aspectos específico de una tarea, tales como identificar las palabras o

- ideas claves o escanear un texto para encontrar una información en particular.
7. Usar/Elaborar Reglas Aplicar una regla (fonética, decodificar, hacer una fórmula gramatical, etc.) para entender un texto o completar una tarea; deducir reglas o patrones a partir de los ejemplos.
8. Tomar apuntes Escribir información clave en forma verbal, gráfica o numérica, a menudo como mapas de conceptos, redes de palabras, líneas de tiempo, u otro tipo de organizadores gráficos.
9. Visualización Crear imágenes visuales y usarlas para entender y apreciar la descripción de textos escritos.
10. Cooperación Trabajar con compañeros para terminar una tarea o proyecto, demostrar un proceso o producto, compartir conocimiento, resolver problemas, dar y recibir retroalimentación y desarrollar habilidades sociales.
11. Hacer inferencias Usar el contexto de un texto oral o escrito y tu propio conocimiento para deducir significados de palabras o ideas no familiares.
12. Substitución Usar un sinónimo, parafrasear o expresarse con circunlocuciones cuando quiere decir alguna idea no sabe la(s) palabra(s) exactas que necesita.
13. Uso de recursos Usar materiales de referencia (libros, diccionarios, enciclopedias, videos, programas de computadora, el Internet) para encontrar información o para terminar una tarea.

14. Clasificación Agrupar palabras, conceptos, objetos físicos, números o cualidades de acuerdo a sus atributos; construir organizadores gráficos para mostrar las clasificaciones.
15. Hacer preguntas Negociar significados pidiendo clarificación, explicación, confirmación o decirlo de otra manera o pidiendo ejemplos.
16. Resumir Hacer un resumen mental, oral o escrito de algo que tú escuchaste o leíste; volviendo a contar una historia u otro texto con tus propias palabras.
17. Auto-evaluación Después de terminar una tarea, juzgar qué tan bien lo has hecho, si tú alcanzaste tu meta y qué tan efectivas fueron tus estrategias o procedimientos para resolver problemas de aprendizaje.

Tomado de un seminario para maestros de inglés.

(From How to Teach Learning Strategies to English Language Learners, Anna Uhl Camot, The George Washington University, Pearson Longman).

Una página en la red que los aprendientes pueden hacer uso y encontrar otras estrategias con las que ellos pueden aprender y ejercitarlas.

http://www.carla.umn.edu/strategies/sp_grammar/strategies/form/pronouns/directindirect/mnemonic.html

2

El cuestionario aplicado y gráficos

1.- ¿DE QUÉ MANERA APRENDES MEJOR?

Señala la respuesta (o respuestas) con la(s) que estés de acuerdo

A. ¿Con qué estilo(s) de aprendizaje te identificas?

a. Analítico.- Sheilah, Patty, Janis, Mark, Ellie

Al alumno analítico le gusta el lenguaje: hacer ejercicios de gramática, practicar la pronunciación, analizar y conocer las reglas gramaticales, etc. Se decide a hablar solamente cuando está seguro de que lo hará con corrección.

b. Global.- Peter, Billy,

El alumno global prefiere aprender con muestras auténticas de lengua: leer noticias del periódico, ver la televisión, escuchar la radio... Aprovecha cualquier oportunidad para hablar en español, tanto en clase como fuera de ella, porque le importa más comunicarse que cometer errores.

c. Visual.- Mark, Sheilah, Patty, Joann

Este alumno aprende con los ojos: tiene facilidad para aprender palabras nuevas escribiéndolas; también le resulta cómodo aprender leyendo periódicos y revistas, viendo películas...

d. Auditivo.- Billy, Mark, Ellie

Este alumno usa el oído: aprende palabras nuevas escuchándolas, entiende fácilmente las canciones, trabaja con las cintas de las unidades didácticas del libro de texto...

e. Cinestésico.-

Este alumno, para aprender, necesita coger objetos, moverse alrededor de la clase, realizar actividades que exijan esfuerzo físico...

f. Estilo individual.- Mark,

Normalmente, cada uno tenemos nuestro propio estilo de aprendizaje, resultado de la unión de elementos de varios de los estilos anteriores. Si éste es tu caso, descríbelo:

B. ¿Qué estrategias utilizas para aprender algo nuevo (palabras, reglas gramaticales, etc.)?

DE MEMORIZACIÓN

1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...

2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.

Janis, Patty, Joann, Sheilah, Mark, Ellie.

3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.

Mark, Peter

4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.

Mark, Sheilah, Janis, Patty, Joann, Ellie.

5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.

6. Hago rimas y poemas con las nuevas palabras.

Billy, Mark, Peter,

7. Repito o escribo muchas veces la palabra.

Patty, Billy, Ellie.

8. Digo la palabra mientras realizo físicamente una acción que la represente.

Peter, Mark, Ellie.

9. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.

Sheilah, Patty, Janis, Joann, Ellie.

COGNITIVAS

1. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el español.

Janis, Billy, Peter, Mark, Ellie.

2. Siempre que puedo estoy en contacto con el español: veo películas, oigo música ...en español.

Peter, Mark, Joann, Janis, Ellie.

3. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.

Patty, Peter, Sheilah, Joann, Mark, Ellie.

4. Mantengo relación a través del correo o del e-mail con hablantes de español.

Todos con la profesora de español, Ellie, Mark,

5. Hago resúmenes de lo que aprendo y elaboro hipótesis sobre el funcionamiento del español.

Janis, Mark, Billy, Ellie

6. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en español fuera de clase.

Peter, Billy, Janis, Joann, Patty, Mark, Ellie

7. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.

Sheilah, Patty, Janis, Joann, Mark, Ellie,

8. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...

Sheilah, Patty, Ellie, Mark, Janis

9. En clase, tomo notas en español.

Janis, Patty, Ellie, Mark,

10. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.

Billy, Mark, Peter, Janis, Ellie.

COMPENSATORIAS

1. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.

Peter, Mark, Billy, Janis, Sheilah, Joann, Ellie, Patty

2. Empleo la mímica cuando no me acuerdo de una palabra, o utilizo otra palabra similar.

Billy, Patty, Janis, Mark, Meter, Ellie.

3. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.

Mark, Peter, Billy, Janis, Ellie.

4. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.

Peter, Mark, Billy, Janis, Sheilah, Joann, Ellie, Patty

METACOGNITIVAS

1. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.

Sí: Sheilah, Patty, Joann, Peter, Mark, Janis, Ellie.

2. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.

Sí: Sheilah, Patty, Joann, Mark, Janis, Billy, Ellie

3. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.

Sí: Mark, Ellie, Janis, Peter.

4. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar español.

Sí: Joann, Mark, Ellie

5. Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del español que me resultan más difíciles de aprender.

Sí: Mark, Ellie, Sheilah,

AFECTIVAS

1. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el español, procuro relajarme.

Sí: Patty, Joann

2. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.

Sí: Mark, Peter, Billy

3. Me automotivo cuando hago algo bien.

Sí: Mark, Billy, Janis, Ellie, Joann, Sheilah

4. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.

Sí: Peter, Billy, Janis

SOCIALES

1. Necesito trabajar solo para aprender.

Sí: Mark, Peter, Joann, Janis, Ellie, Patty, Sheilah.

2. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.

Sí: Sheilah, Patty, Joann, Mark, Janis, Billy, Ellie, Peter.

3. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.

Sí: Janis, Patty, Joann, Sheilah.

4. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.

Sí: Sheilah, Patty, Joann, Mark, Janis, Billy, Ellie, Peter

5. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de español.

Sí: Sheilah, Patty, Joann

6. Solamente pregunto mis dudas al profesor.

Nadie contestó.

7. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar, etc.

Sí: Mark, Ellie, Billy, Janis

C. Escribe SÍ o NO junto a las siguientes afirmaciones, según estés o no de acuerdo con lo que dicen:

1. ¿Empleas tu lengua materna cuando aprendes otro idioma?

Sí: Peter, Billy, Janis, Sheilah, Joann, Ellie, Patty, Mark.

2. Cuando hablo o escribo siempre pienso en mi lengua materna y luego traduzco al español.

Sí: Peter, Mark, Billy, Janis, Sheilah, Joann, Ellie, Patty

3. Cuando hablo o escribo pienso en español, pero si hay alguna palabra o estructura gramatical que no conozco, uso mi lengua.

Sí: Peter, Mark, Billy, Janis, Sheilah, Joann, Ellie, Patty

4. Cuando hablo o escribo siempre pienso en español.

No: Peter, Billy, Janis, Sheilah, Joann, Patty

Sí: Mark, Ellie

5. Opino que utilizar mi lengua materna puede provocar errores, como cuando traduzco de forma literal estructuras o palabras que, o no existen en español, o tienen otro significado.

Sí: Peter, Mark, Billy, Janis, Sheilah, Joann, Ellie, Patty

6. Me es fácil aprender una estructura nueva si la comparo con la de mi lengua materna.

Sí: Peter, Mark, Billy, Janis, Sheilah, Joann, Ellie, Patty

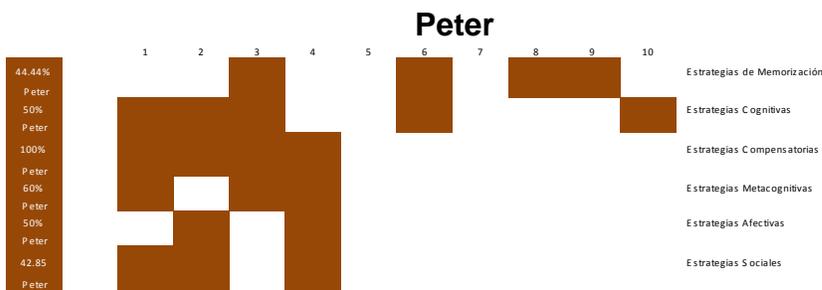
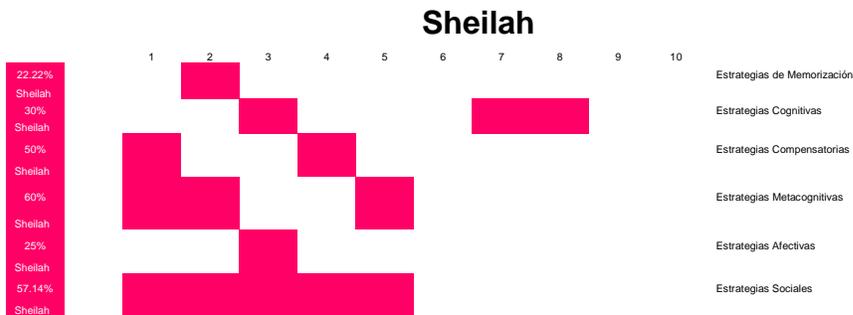
7. Prefiero que en clase sólo se use el español.

Sí: Peter, Billy, Mark, Ellie, Janis

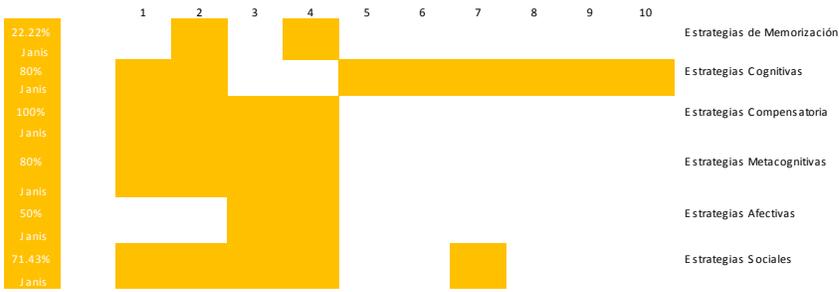
8. Creo que mi lengua tiene que emplearse en las clases de español. (Si respondes afirmativamente, explica cuándo y por qué):

Sheilah, Joann, Patty, porque entienden mejor las explicaciones y las instrucciones de los ejercicios.

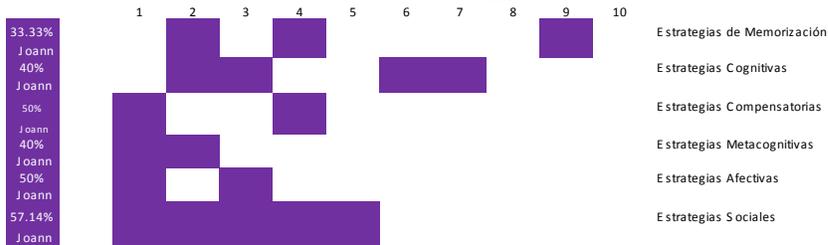
A continuación los gráficos individuales de cada aprendiente.



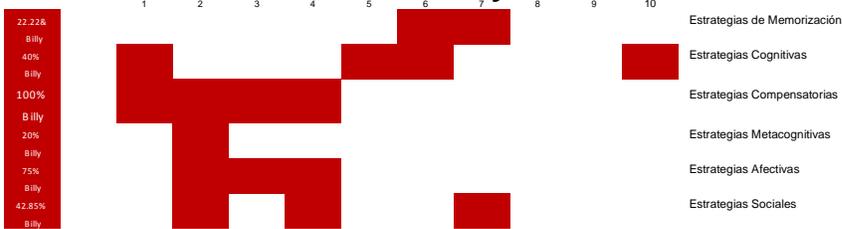
Janis



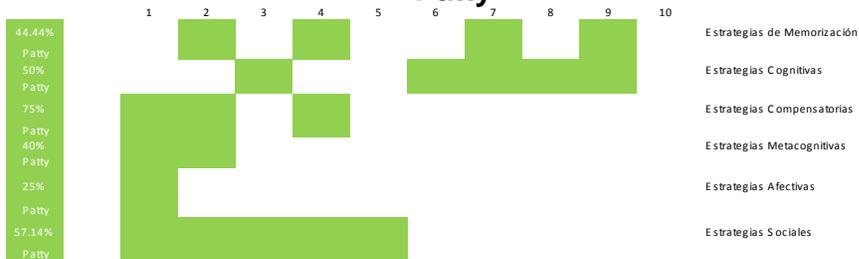
Joann



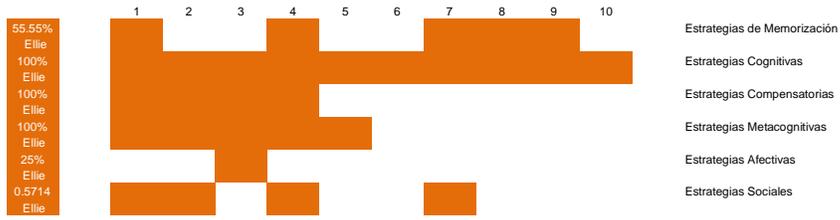
Billy



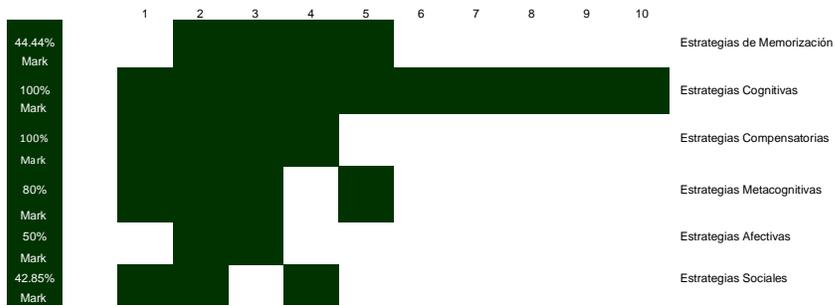
Patty



Ellie



Mark



Anexo # 3: Diario de clase del profesor.

Clase #2. 13/01/2010.

Se leyó en voz alta el capítulo 1 de El Principito. Se comentaron las palabras desconocidas, que no encontraron en el diccionario o que les habían dado un significado incorrecto. Se les pidió que subrayaran los cognados que pudieran identificar o deducir por el contexto o explicar cómo dedujeron el significado:

Virgen, magnífica, representaba, copia, moverse, digestión, aventuras, jungla, colores, arte, respondieron, serpiente, completamente, elefante, interior, boa, personas, comprender, necesidad, abandonar, interés, geografía, historia, cálculo, gramática, distinguir, durante, contactos, opinión, experiencia, bridge, golf, política.

Se le pregunta al alumno si puede hacer una fórmula para transformar un adjetivo a un adverbio.

Adjetivo Adverbio

Completo completamente

Modesto modestamente

Se observa que todavía pronuncian la letra “g” cuando va seguida de una “e” o una “i” como /lle/ (virgen, geografía)

Se observa que pronuncian la “u” en distinguir, que debe ser silente.

Se sugiere que sigan escuchando el capítulo 1 del libro en casa.

Realizamos la revisión de la página 5 y 6 (de la 1 a la 20) del libro de trabajo.

Clase # 3. 20/01/2010.

Preguntas de los alumnos: el verbo ‘salir’ y sus diferentes significados en inglés:

Leave, go out, depart, exit.

Vocabulario del capítulo II: náufrago, salvavidas, desorbitados, malhumorado, desesperado, deseoso.

Se leyó el capítulo II del libro “El Principito”. Se les recuerda que en español ponemos un guión cuando hay un diálogo. Después de haber leído una vez la lectura se les pide que identifiquen qué personaje es el que habla si es el Piloto o el principito y que escriban o una “P” mayúscula para identificar el diálogo del Piloto y una “p” minúscula para identificar al principito. Se vuelve a dar lectura pero ahora se asignan a los dos personajes más el narrador.

Como Patty es una aprendiz muy visual, pero visual gráfica, se le pide que haga la visualización mental de las escenas para asociar la palabra hablada con una acción. Se cambian de roles pero en esta ocasión los estudiantes actúan su papel.

Se revisan los ejercicios del libro de trabajo, página 6 y 7. Se comenta que estos ejercicios son un poco difíciles, que no hicieron los de la página 8 y 9. Decidimos continuar con la página 15 y 16 para la próxima clase.

Se repasaron los verbos en pretérito en su forma afirmativa y negativa de: querer, saber, pedir, salir e ir.

Observaciones:

Existe todavía el problema de “habían” cuando debe de ser “había” Interferencia del inglés “there were + sustantivo plural”.

Vocabulario: A lo lejos. Cortas, anfitrión, añadir, atar, amanecer, pensamientos, pensativo – pensativamente: aproximado – aproximadamente:

La actuación del diálogo del libro El Principito les agradó y pudieron practicar la entonación de las oraciones interrogativas y las de exclamación.

Se les recuerda de su diario personal y de realizar alguna composición.

Clase # 4 27/01/2010

Patty hace una exposición oral sobre un anécdota familiar sobre la cartera de Bill. Es muy simpática y todos festejan la historia.

Se revisan los ejercicios de la página 16 y 17 del libro de trabajo.

Billy lee en voz alta. Es necesario corregir su pronunciación.

Joann entrega su composición. Se les indica que envíen a todos los compañeros por correo electrónico las palabras desconocidas del libro de El Principito del capítulo IV.

Se deja de tarea que continúen con el ejercicio del libro de trabajo de la página 29.

Observación: Patty está haciendo el esfuerzo de realizar una visualización escénica y no gráfica (en lugar de leer la palabra, ver la imagen que representa el sonido), y está muy contenta.

Clase # 5. 3/02/2010.

Los aprendientes no enviaron las palabras por correo electrónico, entonces se revisan las palabras nuevas de El Principito, y entre todos resolvemos las definiciones:

Guardar rencor, encogerse de hombros, lucir un traje, burlas, hadas, retratos, titubear, envejecido, a penas, asombrar, una pena muy honda, parecidos, avería, envejecer.

Los diferentes significados de Honda(o) y sinónimo, profundo.

Se usó la mímica y gesto para dar el significado de “encogerse de hombros”, dando la significación de no tener importancia, menospreciar.

Lucir un traje, la palabra lucir fue difícil para explicar el uso, como usar algo que es de buen gusto y que se ve bien en la persona que lo usa.

La semejanza de la palabra en español rencor con la palabra en inglés, rancor. Estimular la mente y observar las palabras por su forma, o por el contexto en donde se encuentra. Decodificar el sonido y transferirlo o hacer asociación o conexión con la LM a través del contexto. La expresión “guardar rencor”. Se dieron ejemplos.

Janis presenta una composición sobre su viaje reciente a Mazatlán. Hace uso de los pasados.

Observación sobre “It took us 8 hours” Nos llevó o nos tomó 8 horas.... Se le recuerda que después de una preposición si le sigue un verbo, éste debe ser en infinitivo a diferencia del inglés que es el participio presente o gerundio.

Observación: El análisis del vocabulario llevó buena parte de la clase, pero era importante aclarar el significado ya que los aprendientes estaban confusos.

Clase # 6. 9/02/2010

Debido a que Patty no ha asimilado los posesivos y sigue el patrón del inglés y para romper la rutina, a manera de repaso para toda la clase y para realizar una actividad interactiva entre los aprendientes se les ofrece la actividad en parejas para resolver el árbol genealógico de “Rosa”.

Se da un ejemplo en qué consiste la actividad y cómo se va a trabajar en parejas. Se resuelve en parejas y después se hace la puesta en común.

Esta actividad tiene varias facetas. Es un “vacío de información” que cada participante tiene que resolver, seguido de preguntas de Falso/Verdadero.

Al final del ejercicio se sugiere de tarea hacer el árbol genealógico de su familia y/o hablar de algún pariente, o personaje de la historia que ya haya muerto para que utilicen los pasados.

A manera de ejemplo les hablo un poco de mi abuela materna.

Observación: Los aprendientes muestran gusto por hacer una actividad en pareja, por ser un vacío de información y por que la actividad es de repaso para muchos, lo cual pueden desempeñar con mayor facilidad y el foco de atención es el uso de los posesivos.

También los estudiantes muestran interés por conocer algo personal de la maestra cuando habla de su abuela materna. Se establece la relación afectiva y la curiosidad cultural.

Clase # 7. 16/02/2010

Janis fue la única que hizo la tarea y expuso verbalmente, ayudada de sus notas escritas, la historia de su abuelastro. Al no saber como se decía en español “step” + parentezco, se les hace una breve explicación. Al principio hubo confusión porque era el padrastro de su padre. Se les invitó a los compañeros a que interrumpieran para aclarar cuando no entendieran algo o bien, para hacer preguntas en relación al relato de Janis. Se grabó el relato. Lo transcribí y lo envié por correo electrónico, haciendo notar con subrayados, negritas y paréntesis las observaciones para ser corregido, substituido u omitido la palabra en cuestión.

Continuamos con el vocabulario del libro de “El Principito” capítulo 5.

Como Janis vivió en África de niña, ella nos describió a los baobabs, y los compañeros mostraron interés por saber un poco más de ese período en la vida de Janis. Hicimos algunos ejercicios de transformación de adjetivos a verbos: descifrando por la terminación: “ado” tiene que venir de un verbo con terminación “AR”, entonces de desesperado tenemos desesperar, etc.

Se revisaron los ejercicios del libro de trabajo, página 29.

Observación. Se nota el empeño que pone Janis en aplicar lo que se ve en clase y expresar situaciones de su vida personal le es grato. Además, Janis expresó que por fin había iniciado su “diario” y que descubrió que era una actividad que le permitía reforzar sus conocimientos. Hay que recordar que desde el inicio ella dijo que no haría el diario. Cambió de opinión y experimentó los beneficios.

Clase # 8. 23/ 02/2010.

Se presenta el resumen de lo actuado durante las 8 clases y se revisan cada una de las actividades.

Anexo # 4:

Diario de Patty:

14/enero/2010 Escuché El Principito Capítulo I. Luego leí en voz alta
De 4:00 a 5:30 Empecé una composición.

15/enero/2010

10:00 a 10:15 Trabajé en la composición

10:15 a 10:45 Leí en voz alta el capítulo II de El Principito
Leí el capítulo III. Las palabras del vocabulario.

16/enero

6:00 a 6:15 Regresé de la playa. Escuché a la profesora Beatriz en la computadora.

17/enero

2:00 a 3:00 Leí en voz alta el capítulo II. Repasé las palabras.

18/enero

3:00 a 3:15 Leí en voz alta el cap. III. Escuche a Beatriz

19/enero

2:00 a 2:15 Escuche el cap. II y el III. Repasé el vocabulario.

6:30 a 8:00 Leí en voz alta el cap. II y III
Terminé la composición
Repasé el vocabulario
Escuché a Beatriz el cap. III

20/enero

Leí los cap. II y III.
Composición. Había.
Ejercicios del libro de trabajo pág. 16, 17, 29.

21/enero

2:00 a 2:15 Leí El Principito, cap. II.

6:00 / 7:00 Vi los ejercicios de “deber” (must): y debes de tener (must be)

23/enero

Repasé los ejercicios por correo electrónico

24/enero Empecé la composición

5:00 a 7:00 Miré los ejercicios por correo electrónico

7:30 a 7:45 Repasé los verbos: “ser”, “estar” e “ir”

SER: Characteristics of subj. / were from Spain / casa of Word

Soy to describe or identify the subj. Mary is tall, young, strong, happy

Eres express time, date, what hour, where of event, date

Es impersonal exp. / necessary to study

Somos to express a passive action / The wesdow were closed for the day

Son

ESTAR: Expresses location, position, situation

Estoy to indicate a state or condition of sub. Tired, sad, open, well, sick, closed

Estás / ing / progressive tenses / cantando

Está

Estamos

Están

7:45 Past tense translation of: querer, poder, saber, conocer

Quise / I wished / wanted

No quise / I refused

Pude / I suceded, I manager

No pude / I failed, I couldn't

Supe / I found out

No supe / I didn't find out

Conocí / I met

No conocí / I didn't meet

26/enero Leí El Principito

Vocabulario

6:00 a 8:00 Repasé los ejercicios en Pret./Imperfecto.

Leí en voz alta el cap. II. De El Principito

27/enero 4/ párrafos / Vocab. Cap. IV. Escribí y envié las palabras por Internet.

28/enero

3:00 a 3:15 Escuché el capítulo IV

Trabajé y repasé la p. 29 del libro de trabajo del pret. e imp.

29 / 31 enero Nada

1/feb. Escuché el capítulo IV 2 veces de 6:00 7:00
Vocabulario. De 7:00 a 7:15
Trabajé en la composición de 7:15 a 7:30

2/feb. Escuché el capítulo IV 3 veces
Leí en voz alta una vez
Repasé el vocabulario
Escribí la composición

3 y 10 de feb, No tarea porque tuve visitas y yo estuve muy ocupada.

Diario de Joann:

Lunes: Esta mañana jugaba tenis y en la tarde bridge. Jugaba tenis bien. Patty y yo ganamos un set. A bridge no tuve cartas bien. Mi hija hablaba conmigo por telephono. Ella quería mi invitar ir con su y su familia a St. John isla en el Caribbean la fin del mes de Mayo. Necessito lo pensar.

Martes: Mi amiga Marcella no quiso tennis hoy porque hace mucho frio. Entonces trabajé por mucho horas los manuscritos de libro para estudiantes enfermas. También fui a Chapala a pagar mis impuestos y fui a Lloyd to cash un cheque.

Este noche fue a "The Secret Garden" a cenar y oír música. La cantante fue Dilia quien cantaba jazz latino.

Miércoles: Este mañana jugaba tenis en Chapala. Entonces trabajaba por computador. Algunos amigos del E.U.A. mi telephono mi invitar ir a restaurante Pedro's cenar viernes.

Lunes: Hoy los pintadores vienen mi casa y comenzaban pintar mi casa. Primero, hacerse preparar la superficie ante pintado.

Miércoles: Había muchas problemas con mi computador, pero Adrian vino anoche y trabajó por dos horas. Finalmente, mi computador está ok. Espero que para siempre.

Sábado: Jugué tenis al Club Nautica. Usualmente 4 mujeres juegan tennis, pero hoy un hombre John, el esposo de Bonnie, juega el juego esta muy diferente. También John es zurdo,

significado cuando el dar en el blanco, dar efecto a la pelota. Sin embargo, John y yo no ganamos. En la tarde fui la restaurante Taverna con algunos amigos.

Domingo: Trabajaba muchas horas por mi computador. Tongo un proyecto grande preparar para la imprenta. Este es Nursking Skills. Porque necessito trabajar en este proyecto no hay mucho tiempo estudiar por mi clase de español. Lo siento.

Diario de Janis.

Lunes, 22/02/10

08:00 Me levante, desayune y dí comida a Paco y solte los otros perros y les di las recompensas.

09:00 Plomero – esperé, no llegó, yo planchaba.

11:00 Fui de compras a Walmart para bombilla (de luz) y a el “Animal Shelther” para comida para perros en el lote.

12:00 Me reunió con Migel en el lote para aprender como lavar un cabaillo y dar de ejercicio a la burra.

14:00 Regresar a la casa para plomero - no llegó, me descansaba y almuerzé.

17:00 sace a pasear los perros.

19:00 Hablé con Ron en Skype

19:30 Yo hice la cena

20:00 Me acosté y yo mire una película.

Martes, 23/02/10

07:00 Me levante

07:00 – 08:30 - preparaba la casa para Cruz

- di comida a Paco solte los otros perros

08:30 Clase de español con Beatriz

09:30 Yo fui a super Lake para comprar la comida para preparar la cena.

10:00 Regresse en la casa y hablaba con Cruz y su hija Lupita.

10:30 Yo hice “beef stroganoff” para el almuerzo

11:30 Cruz y Lupita se fueron

12:00 Yo almuerze

13:00 Y hice las reparaciones a las ropas

14:00 Y busce en la computadora para lugares de “camping” para nuestra viaje este verano en los E.U.

16:45 Yo di de comida (desechado organico) a los ovejas y comida a Osa

17:00 Yo saque un/a pasear a los perros.

13:00 Me descanse

19:00 Hable con mi hija en Skype

20:00 Hable con Ron en Skype

20:30 Cene y me acoste y mire una película.

Miércoles, 24/02/10

07:00 Me levante, me lave y desayune

09:50 Yo espere para el plomero y hice mi tarea de español

13:00 Yo fui a mi clase de español.

Resumen de Janis.

Vocabulario: 12 enero 2010

Sacar a pasear al perro = take dog for a walk

Portarse – to behave oneself

Concierto - concert

Gramática:

Volver a empezar (“Re”)

Volver (again)

Volver a fumar.

-a. ;p. ;as. ;ps/ “O.D.”

- Si la lei

Vi

- se lo Vr. I.O.

Pronunciación

Recogi (recoger)

Plan

- Composition when can

- Exercises in book

- Fill form

- Listen, + listen + read

read

Vocabulario: jueves 14 enero

Formulario

Gramática:

Han cambiado - check Haber (auxiliary verb)

Estilo
Adivinar = guess
Mediante = with help of
Alcanzar = to reach
Cumplir – complete
Desarrollar – develop
Auto
Dirigir – directed (self)
Recursos – resources
Semejanzas – similarity
Pronunciación

He
Has
Ha
Hemos
han

Plan:

- Leer la Principita y escuchar
- llenar el formulario de el estilo de aprender

Vocabulario: viernes 15 enero
El calentador – heater
Prestar – to lend
De hecho – as a matter of fact

Gramática:
Ante de cenar (Vr = verbo en infinitivo)
Past
Habia = HAY
Singular
El viernes
Plan

Pronunciación

Vocabulario:
Noviazgo – engagement
Know, couldn't remember aunque – although
De repente – suddenly
Odiar – to hate / detest
Tener miedo – to be afraid of / to fear
Maldiciones – curses
Revancha – revenge
Despertar – to awaken
Quedar – to be left / remain

Gramática:
Tener ganas de (+ infinitivo) want to
Tengo ganas de . to want to

Fracaso – failure

Aburrido – boring

Pronunciación

Plan:

Imperfecto / Preterito

Vocabulario: semana de 18 de enero

Pan tostado – toast

Una tostada – slice

Tostar – to toast

Toaster – tostador

Empazar – to begin

Entregar – to deliver, to give in, to hand over

...a la ley – turn someone to the authorities

Pronunciación

Gramática:

Ver – vería (1st p.s.) future (will see)

- pretérito
- - solo – solamente
- - había -

Plan:

- hacer los ejercicios en el libro de “Spanish Past tense verbs”
- - + hacer composición del imperfecto
- ~ Keep daily diary == weekly?

Vocabulario: 20/1/10

Pronunciación

Gramática

Plan: tarea

Make sentences of new words.

Do p. 16, 17 -29. ex. Book

- principessa = read II p. 12-16 reread
- - diary – plan
- - composition

Vocabulario: 27/01/10

Write and

Send to (unknown words) others

- vocabulary

Gramática

- dar cuerda give rope??

-

Pronunciación: correct Billy's paragraph

Plan: Read principito IV

Vocabulario: 3/02/10

Gramática

Avería – breakdown (car)

Trapear – to mop (Vr)

Barrer – to sweep (escoba)

Trapo – rag

Trapeador – mop

Envejecer (ido) (ida) be age

Pronunciación

Plan:

Diary – daily

Comp

Princepito

Anexo # 5.

Resumen de estrategias realizadas para la identificación de la función gramatical de palabras de acuerdo a su declinación del verbo.

Capítulo I del libro “El Principito” Páginas 9, 10 y 11.

I.- Identificar, subrayar con rojo el pretérito y con verde el imperfecto, con azul el presente perfecto.

Pretérito	Imperfecto	P. Perfecto	Verbos nuevos	Vocab. frases
ví	Tenía seis años	He volado		
Reflexioné	Titulaba	Ha servido		
Logré	Representaba	He sabido		
Enseñé	Constataba	He tenido		
Pregunté	era	He frecuentado		
Respondieron	causaba	He conocido		
Dibujé	representaba	Ha mejorado		
Aconsejaron	representaba	He conservado		
Abandoné	digería			
aprendí	Parecía			
Encontré	Quería			
sometí	Era			
Respondió				
Abstuve				
Hablé				
quedó				

II.- Ejercicio de creación de palabras derivadas de un verbo.

Sustantivo	Verbo	Participio Pasado	Adverbio	Observ.
El movimiento	Mover	Movido		
El significado	Significar	Significado	significativamente	
La reflexión	Reflexionar	Reflexionado	reflexivamente	
El logro	Lograr	logrado		
La descomposición	Descomponer	descompuesto		

El naufragio	Naufregar	naufragado	
El salto	Saltar	saltado	
El modelo	Modelar	Modelado	
El aprendizaje	Aprender	Aprendido	
El amanecer	Amanecer *imp.	amanecido	
La culpa	Culpar	culpable	Echar la culpa
La tarde	Tardar	Tardado	tardadamente
La desilusión	Desilusionar	Desilusionado	desilusionadamente
El dibujo	Dibujar	dibujado	
La maravilla	Maravillar	Maravillado	maravillosamente
La repetición	Repetir	Repetido	repetidamente
La carcajada	Carcajear	Carcajeado	
La diversión	Divertirse	Divertido	divertidamente

III. Preguntas para reflexionar, hacer hipótesis o hacer inferencias.

¿Cómo identificar los sustantivos?

¿Cómo identificar los verbos conjugados?

¿Cómo identificar los participios pasados?

¿Cómo identificar los adverbios? ¿Cuál es uno de los patrones?

IV.- Ejercicio de transformación y generación de palabras.

Sustantivo	Adjetivo	adverbio
La consideración	Considerado	consideradamente
El misterio	Misterioso	misteriosamente

El asombro	Asombrado	asombradamente
La modestia	Modesto	modestamente
La detención	Detenido	detenidamente
La distinción	Distinguido	distinguidamente
La iluminación	Iluminado	iluminadamente
La lentitud	Lento	lentamente
La comprensión	Comprensivo	comprensivamente
La amabilidad	Amable	amablemente
La felicidad	Feliz	felizmente

V.- Palabras para buscar la definición en el diccionario. Intuir la palabra origen cuando sea necesario:

ramita	rama
Tratarse de	
tratar	
Tartar de	
(Dictador) turco	
Dar explicaciones	
envejecido	
Por consiguiente	
Muerto de miedo	
bolsillo	

VI.- Ejercicio de escucha para decodificar la palabra dicha y transferirla a forma escrita. Escribir el equivalente en inglés.

esencial	Origen
jungla	Detalle
*salvavidas	Telescopio
revelar	Astrónomo
Secreto	Asteroide

planeta	Dictador
imaginar	Descubrimiento
Melancolía	Consideración
manera	Tono de su voz
importante	Preciosa

VII. Ejercicio de escucha y para automatizar el tiempo y el sujeto que actúa. Haciendo señas para indicar si el tiempo es pretérito o imperfecto y diciendo el pronombre del sujeto a que corresponde la conjugación. Trabajo en parejas.

Completar el cuadro: (el verbo infinitivo) y escribir el pronombre en el cuadro del tiempo a que corresponda.

Verbo inf.	¿Quién y cuándo?	
	Pretérito	imperfecto
(ser)	eran	Ustedes / ellos
(saber)	Supo	Él
(tener)	Tuvimos	Nosotros
(ver)	Veía	Yo, usted, él, ella
(ir)	Íbamos	nosotros
	conocí	Yo
	Puso	
	quería	
	quiso	
	pudiste	
	durmió	

VIII.- Ejercicio para la tomar conciencia del cambio de significado de la estructura si ésta es afirmativa o negativa en el pretérito.

Traducir las siguientes oraciones al inglés:

Juan pudo escalar la montaña

Juan no pudo hacer el ejercicio

Pepe quiso abrir la ventana

Pepe no quiso salir con María

Lo supe cuando llegué a casa
 No lo supieron hasta que se lo dije
 Juan conoció a María en la fiesta
 Yo nunca lo conocí
 Tenía 11 meses cuando aprendí a caminar
 Yo sabía un poco de francés antes, ahora no

IX. Identificar qué función tiene las siguientes palabras, consultar el diccionario si es necesario:

	Género	Sustantivo	Verbo	Adjetivo	adverbio
		La Facilidad	Facilitar	Fácil	Fácilmente
		El Mejoramiento	mejorar	Mejor	mejor
trabajoso					
composición					-----
bien					
peor					
bienestar					

X.- Ejercicio para activar la creatividad del alumno en el uso del lenguaje.

Crear un trabalenguas: Ejemplo:
 “Qué fácil es facilitar lo que fácilmente puede ser facilitado, lo facilitado que fácilmente se facilita es fácil de olvidar.” ¿Estás de acuerdo?

XI.- Diálogo de la página 17:

El objetivo es hacer notar la diferencia en la forma de escribir un texto de diálogo, con los guiones que indican el cambio de personaje; la apertura de los signos de admiración e interrogación y que tienen que ser producidos verbalmente.

Se sugiere que escriba una “P” para la intervención del Piloto y una “p” para la intervención del principito, leerlo y escucharlo simultáneamente para acostumbrarse al diálogo a la velocidad

normal. Después de haberlo escuchado varias veces, deberá leerlo en voz alta y finalmente actuarlo con un compañero de clase.

- ¿Qué es esa cosa?
- Eso no es una cosa; eso vuela; es un avión, mi avión.

Me sentía orgulloso al decirle que volaba. Entonces el gritó:



- ¿Cómo has caído del cielo?
- Sí - le dije modestamente.
- ¡Ah, es divertido!

Y el principito lanzó una carcajada que me irritó mucho. Me gusta que tomen mis desgracias en serio. Y añadió.

- Entonces, ¿tú también vienes del cielo? ¿De qué planeta

Una pequeña luz me iluminaba el misterio de su presencia y le pregunté bruscamente:

- ¿Tú vienes de otro planeta?

Pero no me respondió: inclinaba lentamente la cabeza, mirando detenidamente mi avión.

- Es verdad que con eso no puedes venir de muy lejos...

Y pareció hundirse en sus fantásticos pensamientos durante largo tiempo. Luego sacó de su bolsillo mi cordero y se sumió en la contemplación de su tesoro.

Ya se pueden imaginar cómo me intrigó esta semiconfidencia sobre "los otros planetas".

Me esforcé, pues en saber algo más:

- ¿De dónde vienes, muchachito? ¿Dónde está tu tierra? ¿A dónde quieres llevarte a mi – Cordero?

Después de un silencio meditativo me respondió:

- Lo bueno de la caja que me has dado es que por la noche le servirá de casa.
- Seguro, y si eres bueno te daré también una cuerda y un poste para que lo ates durante el día.

Esta proposición le pareció un poco extraña al principito.

- ¿Atarlo? ¡Qué idea más tonta!
- Si no lo atas, se irá a donde quiera, se perderá....
- ¿Y a dónde quieres que vaya?
- No sé, a cualquier parte...

Entonces el principito señaló con gravedad:

- ¡No importa, es tan pequeña mi tierra!

Y añadió quizás con un poco de melancolía:

- ¡A cualquier parte, no puede ir muy lejos....!

XII.- Preguntas de comprensión para comentar:

- 1.- ¿Quiénes son los personajes principales en los primeros 6 capítulos?
- 2.- ¿Por qué el piloto no se hizo dibujante o pintor? (Cap. II)
- 3.- ¿Qué estudió en lugar de dibujar? (Cap. I)
- 4.- ¿Qué dibujo le pidió el principito que dibujara primero? (Cap.II)
- 5.- ¿Qué había adentro de la caja que dibujó el piloto? (Cap. II)
- 6.- ¿De dónde era el principito? (Cap. III)
- 7.- ¿Cómo era el planeta del principito? (Cap. III. Y Cap. VI)
- 8.- ¿Qué preguntas hace sobre un amigo las personas mayores a diferencia de los niños? (Cap. IV)
- 9.- ¿Qué son los baobabs? (Cap. V)
- 10.- ¿Cómo se resuelve el problema de los baobabs para evitar que crezcan tanto? (Cap.V)

11.- ¿Cómo sabes que el planeta del principito era tan pequeño? (Capítulo VI).

Se sugiere que

- 1) preparen alguna(s) preguntas para expresarlas en clase.
- 2) Hagan un dibujo de un baobab.
- 3) Dibujar una puesta de sol
- 4) Expresar con sus propias palabras lo que les haya gustado más.
- 5) Escoger 5 o más palabras nuevas y construir oraciones que las contengan.

Anexo # 6.

Autobiografía de Mark Villeneuve

Nací en 1952 en Toledo, en el estado de Ohio, EEUU. Mis padres eran canadienses pero en esta época, mi padre estaba en la guardacostas americana y trabajaba en un faro sobre una isla en el centro del Lago Erie. Una vez cuando mi madre estaba embarazada, ella lo visitó un fin de semana en el faro. Un día, pronosticaron una gran tormenta, entonces regresó a tierra firme. ¡Al día siguiente, nací yo! Pero la tormenta impidió a mi padre salir de su isla.

Pasé casi toda mi niñez y adolescencia en la periferia de Detroit, siempre me sentí extranjero. Donde me sentía como en casa era con mis abuelos maternos, quienes vivían en Canadá, en el suroeste del Ontario. En el quinto año de la escuela, a la edad de 10 años, decidí que cuando me graduara de la secundaria, me mudaría a Canadá. De hecho, la mañana de la ceremonia, salí en tren a las 11 para irme a cursos de francés de verano en un pueblo aislado en la orilla del Río San Lorenzo. Hice amigos quebequenses y aprendí hablar el francés de Quebec, y también descubrí una región muy hermosa de mi país.

Ese otoño, entré en el programa de arquitectura en la Universidad McGill en Montreal. En esa época, la ciudad a mi me encantaba mucho, tenía gran cultura con exposiciones de arte y espectáculos de música, restaurantes exóticos, chicas muy guapas, y ropa de gran estilo. Unos fines de semana, viajaba por autobús o tren para explorar la región alrededor, incluyendo las montañas Laurentides en octubre, cuando las hojas se vuelven rojas y amarillas, pintando el paisaje con una paleta resplandeciente.

Después de dos años en la universidad, trabajé un año en una farmacia en la colonia trabajadora del este de Montreal y obtuve una educación muy diferente en medio de una sociedad que me era extraña. Al fin de ese año, la ciudad a mi ya no me encantaba tanto, y deseaba reanudarme con mis raíces y los recuerdos de los veranos de mi juventud en el pueblo donde vivían mis abuelos. Entonces, me mudé a Carleton Place, un pueblo de 5 mil habitantes a una hora de Ottawa, la capital del Canadá. Ese otoño, empecé la licenciatura de traducción en la Universidad de Ottawa. Me gustaba mucho a mi vivir en el campo y los tres años fueron llenos de felicidad.

Después de graduarme, obtuve un empleo con el Consejo económico del Canadá como traductor del francés al inglés. La transición de estilo de vida fue muy difícil para mí, trabajaba con viejos, en una oficina individual, aislado con muy poca interacción humana. Los primeros meses, viajaba una hora por la mañana y por la tarde, y finalmente, tenía una vida social muy reducida. Antes de la llegada de la nieve, decidí mudarme a Ottawa aunque esta ciudad no me encantaba del todo.

No obstante, mi carera me dejo prisionero por 24 años antes de poder liberarme hasta un pequeño puerto de pescadores en Terranova. Viví en ese lugar 18 meses y a pesar de separarme de mi esposa y de sentirme demasiado solitario, fue una gran aventura en un paisaje mágico.

Viví los siguientes seis años en Lunenburg, otro puerto de pescadores, en Nueva Escocia, un pueblo muy bonito con casas tradicionales de madera, pintadas de colores brillantes, dispersadas sobre colinas dominando el océano Atlántico. Fue designado por la UNESCO como patrimonio mundial por su belleza e historia.

En 2008, decidí que ya no quería soportar un invierno canadiense más, entonces manejé 7 mil kilómetros hasta Ajijic en México, donde vivo desde hace un año y medio. Pero en cuatro meses, voy a visitar Costa Rica antes de aprender Portugués mientras viva entre Olinda y Río de Janeiro, ambas en Brasil.