

LOS LIBROS DE TEXTO PARA ESTUDIANTES NATIVOS:
UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE

Diana García-Day

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree of
Master of Arts in Teaching
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University

March 2007

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Teaching.

Kimmarée Murday, Ph.D.

Master's Thesis Committee

Nancy A. Newton, Ph.D.

Elena Natal, Ph.D.

INDICE

Capítulo Uno	
Introducción	1
Capítulo Dos	
Estudios Sobre el Uso de Textos Auténticos	7
Capítulo Tres	
Marco Teórico	22
Capítulo Cuatro	
Un Caso Práctico.....	38
Capítulo Cinco	
Conclusiones.....	46
Capítulo Seis	
Apéndice A – La Guerra Fría	50
Apéndice B – Dirección de Recursos	65
Bibliografía	67
CURRÍCULUM VITAE	

Para Allan, Arturo y Adrián por todo el apoyo, el cariño, las oraciones y, especialmente, la confianza que me han brindado en la realización de este trabajo y de mi nueva carrera como maestra de español.

También para mi familia en México, por su apoyo incondicional especialmente para mi mamá María de la Luz Frías de García.

A mi abuelita que, desde el cielo, me acompaña, me protege y me ayuda.

Agradezco sinceramente a todas aquellas personas e instituciones que de alguna manera contribuyeron en la realización de mi maestría.

A IUPUI y al Departamento de Idiomas del Mundo

A mis profesores Gustavo García, Kimmarie Murday y

Nancy Newton

A mis compañeros y amigos

Y muy especialmente a la profesora Marta Antón, quien ha sido mi mayor fuente de conocimientos e inspiración durante esta maestría y a quien deseo salud, felicidad y prosperidad en su maravillosa e inspiradora carrera como líder en el mundo de la enseñanza del español, para que muchos se beneficien como yo de su gran conocimiento y dedicación.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

El uso de textos auténticos en el diseño de materiales para la enseñanza del español como segunda lengua es un área de estudio que ha ganado mucho auge en los últimos años debido a las tendencias hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, donde el valor de dichos materiales se incrementa ya que han sido creados con un propósito comunicativo genuino. Los textos auténticos son herramientas que sirven para ilustrar valores y significados profundos porque están dirigidos a los hablantes nativos y por tanto, presentan información culturalmente auténtica. Asimismo, proporcionan un contexto apropiado para la práctica lingüística porque no están anotados o modificados de forma artificial (Álvarez y Gonzáles, 2003). El lenguaje auténtico es el lenguaje real o natural como lo usan los hablantes nativos de esa lengua en contextos de vida real; es el lenguaje no creado o manipulado con propósitos de enseñar gramática o vocabulario (Brinton, Snow y Wesche, 2003). Los textos auténticos apoyan la adquisición de la lengua, cuanto antes se exponga al estudiante a los textos auténticos más pronto éste aprenderá que la comprensión no es función de entender cada palabra sino del

desarrollo de estrategias de interpretación. La comprensión es un proceso activo de asociación de ideas y unidades lingüísticas que se unen para producir representaciones conceptuales (Allen, Bernhardt, Bery y Demel, 1999).

Los textos auténticos motivan a entender mejor la lengua y también a entender la pragmática intrínseca a ella en un ambiente relajado y personal puesto que el lector tendrá la oportunidad de deducir y conectar las formas lingüísticas con las ideas correspondientes (a veces no claras), resolver dudas, iniciar debates, etc. y así resolver malentendidos, muy comunes, cuando se estudia otra lengua. En cualquier caso, los malentendidos no deben ser vistos como problemas sino como oportunidades u ocasiones en las que el aprendiz compara y reestructura sus esquemas de la cultura meta (Martínez Arbelaiz, 2002).

El valor cultural de los textos auténticos puede ser muy beneficioso ya que los estudiantes pueden obtener un mejor entendimiento de la forma de vida de una sociedad real, su historia y sus costumbres, sus pensamientos, sentimientos, etc. Martín Morillas, citado en Asunción Martínez Abelaiz (2002), afirma que "En la clase de idiomas pueden fomentarse valores positivos de interculturalidad, es decir, la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente culturalmente sin que

esa diferencia resulte en desencuentro, es decir: incomprensión, estereotipificación, discriminación, rechazo, estigmatización, etc.” (587). Carmen García (1997) concluye en su estudio que el uso de los materiales auténticos en su investigación resultó en un paso adelante hacia el entendimiento cultural.

Uno de los principales retos que constituye el uso de materiales auténticos en la actualidad, es la dificultad de encontrar lecciones lingüísticamente adecuadas para los estudiantes que a la vez traten de temas adecuados y relevantes para ellos. Es muy probable que ésta sea la principal razón por la cual tanto los autores de los libros de texto como los profesores de E/LE opten por crear lecciones adaptadas de acuerdo a los temas de su interés. Con el uso de libros de texto para jóvenes nativos se reduce la complejidad de las lecturas por estar ya dirigidas a niveles académicos y lingüísticos específicos. La dificultad lingüística que se podría enfrentar con estos textos por estar dirigidos a hablantes nativos, puede disminuirse o superarse mediante la elección de lecciones adecuadas y con el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción de los temas y las nuevas formas lingüísticas. Los estudios realizados sobre la enseñanza del español usando textos auténticos son abundantes (como se ilustra en el siguiente capítulo) y sus resultados claramente positivos (Brinton,

Snow y Wesche, 2003; Leaver, 1997; Vines, 1997), sin embargo, es todavía difícil encontrar esta clase de material en los libros de texto de E/LE. A pesar de que los libros de texto para jóvenes nativos como base para la elaboración de lecciones de español como segunda lengua no han sido el enfoque de ningún estudio, sí se menciona con frecuencia en las investigaciones como parte de la gama de textos auténticos.

Los libros de texto para jóvenes nativos ofrecen una amplia gama de material de trabajo que abarca desde lecciones básicas a nivel preescolar, tales como rimas y canciones infantiles, hasta la lectura de obras literarias y lecciones de historia universal. Estas lecciones, por complejas que sean, ya tienen un grado considerable de simplificación en comparación con la lectura dirigida a adultos. El grupo Edetania (2005), en la introducción de su libro de historia para jóvenes españoles confirma este punto diciendo "hemos cuidado el lenguaje a nivel conceptual y los objetivos para adecuarlos a la comprensión y madurez mental del alumnado".

Dependiendo del nivel de habilidad lingüística de los estudiantes y del tema a estudiar, se puede aprovechar tanto las lecturas como los ejercicios en las lecciones e incluso las explicaciones proporcionadas para los estudiantes nativos. Por ejemplo, en el caso de la gramática, es posible usar el desarrollo

del tema, ejercicios de trabajo y algunas explicaciones para estudiantes nativos, especialmente a nivel básico. Mientras que en las ciencias, es probable que solo se adopten ciertas lecturas para integrar a las lecciones de español. No obstante cabe mencionar que en los estudios citados en el capítulo dos solo se encuentran evidencias del uso de lecturas extraídas de libros de texto juveniles. Hay que afirmar también que las actividades de explotación de estos libros pueden alejarse del tipo de enseñanza a estudiantes de E/LE. Por lo tanto se considerará que las lecturas de dichos libros son el principal recurso a aprovechar de esa fuente.

La mayoría de las lecturas que podríamos sustraer de los libros de texto para jóvenes nativos no habrían sido diseñadas con el propósito específico de enseñar lengua, por lo que el alumno se enfrentaría a estructuras lingüísticas dirigidas a hablantes nativos de una manera natural. Por otro lado, las explicaciones gramaticales que se puede adoptar de esos libros estarían diseñadas para hablantes nativos por lo que también tendrían su grado de naturalidad. Al proporcionar objetivos auténticos al alumno se incrementa su interés y su motivación puesto que la verdadera razón de la lectura está en el contenido: en hechos, ideas, información, entretenimiento, etc. (Cho, Ahn y Krashen, 2005).

En este trabajo se ha elegido presentar el uso de libros de texto juveniles como base para la elaboración de lecciones de E/LE usando como base la instrucción basada en el contenido por la gran dependencia que tiene este tipo de instrucción en los materiales auténticos. Con eso en mente, la distribución del contenido presentado en el *capítulo dos* incluye un estudio extenso sobre el uso de los textos auténticos, desde su inicio hasta la actualidad, sus ventajas, sus dificultades y su relación directa con el tema del presente estudio. En el *capítulo tres* se presenta un marco teórico dentro del cual se justifican las ventajas del uso de materiales auténticos en las clases de E/LE desde el punto de vista de la investigación de lenguas extranjeras y del aprendizaje en general. En *capítulo cuatro* se describe la manera en que se desarrolló la lección en el Apéndice 1 usando un libro de texto de historia para estudiantes españoles siguiendo las sugerencias desarrolladas a lo largo de este trabajo. Por último, el *capítulo cinco* resume las conclusiones del trabajo enfatizando la necesidad de promover el uso de este tipo de recursos.

CAPÍTULO 2

ESTUDIOS SOBRE EL USO DE TEXTOS AUTÉNTICOS

El interés de enseñar lenguas a través de textos auténticos se remonta muchos siglos atrás, de acuerdo a Briton, Snow y Wesche (2003), hay evidencias de ello desde el año 389 AC cuando San Agustín ya insistía en la necesidad de enfocarse en un contexto significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo a estos autores, existen numerosas evidencias de que el aprendizaje de lenguas era considerado un entrenamiento mental crítico para que las clases acomodadas entendieran literatura y cultura extranjeras.

En la actualidad es a partir de los años sesenta cuando se empieza a incluir formalmente el uso de textos auténticos a través de la instrucción basada en el contenido como un enfoque práctico bien definido. A grandes rasgos la instrucción basada en el contenido o IBC, es parte de lo que se ha denominado "el nuevo paradigma" en la educación de lenguas. Este paradigma se centra en fomentar la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua meta, es decir, la habilidad de comunicarse con hablantes nativos en situaciones realistas –comunicación interpersonal auténtica incluyendo aspectos no lingüísticos, paralingüísticos, y culturales

(Spolsky, 1978). Así, la IBC implica la integración total de la enseñanza de lengua y contenido. Esto representa un cambio significativo de la enseñanza tradicional ya que la habilidad es alcanzada a través de cambiar de enfoque del estudio de la lengua al estudio de un tema específico a través de la lengua (Lever y Stryker, 1997). Las características de la IBC, de acuerdo a estos autores, son: está basada en un tema central, usa lenguaje y textos auténticos, y está adecuada a las necesidades específicas de grupos específicos de estudiantes. Todas y cada una de estas características son esenciales para su éxito.

Recientemente aparecen modelos de IBC tales como: (1) lengua en todo el currículo, que se refiere a la práctica a través de la cual el estudio y el uso de la L2 se lleva a cabo dentro del currículo (matemáticas, ciencias, etc.); (2) la lengua con fines específicos, que son cursos o programas ofrecidos en la L2 elaborados específicamente para profesionistas o universitarios con el objetivos de prepararlos para la comunicación real en ámbitos específicos tales como académico, científico-técnico o profesional; (3) la educación a través de la inmersión, un modelo que empezó en Canadá diseñado para enseñar francés a niños hablantes del inglés donde se imparten todas las materias en francés a los niños desde el nivel preescolar. Fue diseñado para someter a los

aprendices a un ambiente intenso de lengua a través del currículo escolar normal, donde la L2 no es la meta sino el vehículo de instrucción.

Recientemente han aparecido otros modelos de enseñanza basada en el contenido que reciben interés académico. Algunos de ellos son: (1) cursos basados en un tema específico, que son clases estructuradas sobre temas o conceptos específicos; (2) los cursos aislados son modelos similares al de inmersión donde se segrega o “aisla” a los estudiantes para enseñar clases de contenido en la lengua meta; (3) los cursos adjuntos son dos cursos conectados – uno de lengua y uno de contenido– para integrar a través del contenido a los estudiantes de L2; y (4) la lectura enfocada es un modelo de enseñanza de desarrollo muy reciente del cual no se existe demasiada investigación y que consiste en exponer a los estudiantes a la lectura extensa de solo un género, tema o autor, con el objetivo de facilitar la comprensión y el aprendizaje a través de la repetición natural de vocabulario y sintaxis en un contexto conocido.

Los libros de texto para estudiantes nativos serían un recurso significativo de materiales para todos y cada uno de los modelos mencionados ya que se puede usar libros para nativos desde

niveles básicos hasta los avanzados (K-12 y universitarios), dependiendo de las habilidades lingüísticas de los educandos.

Enseguida se describen estudios de investigación sobre la IBC en el salón de clase los cuales arrojan resultados muy alentadores. Algunos de ellos ilustran de una manera práctica, las dificultades que se pueden esperar y las consideraciones que se deben tener antes de adoptar este tipo de recursos efectivamente.

Un ejemplo del uso de la IBC es el del programa básico de la lengua rusa presentado por Betty Lou Leaver (1989) que fue uno de los primeros en implementar éste principio en los niveles novicios de habilidad. Se llevó a cabo en el Instituto de Idiomas Extranjeros (Foreign Language Institute) y probó ser el escenario ideal para poner a prueba este principio. El programa tenía como objetivo llevar a los estudiantes de un nivel 0 a un nivel 3, es decir de nivel principiante a superior (en la escala de habilidad específica del instituto), en cuarenta y siete semanas. Este estudio demostró que la IBC puede implementarse con éxito en niveles básicos de habilidad aún en las lenguas que se consideran "difíciles" en los Estados Unidos. Las razones principales que facilitaron el éxito de este programa fueron: (1) la necesidad crítica de preparación de los estudiantes, (2) la disposición y el nivel de habilidad de los instructores, y (3) la importancia de la lengua rusa en la comunidad

internacional. La mayor dificultad de este programa fue la falta de recursos económicos para mantenerlo con todas sus etapas y sus *materiales auténticos*, lo cual impidió su consolidación, a pesar de su éxito.

Leaver concluye que la verdadera naturaleza de la enseñanza a través del contenido tanto para aprendices novicios como para avanzados requiere ir más allá del libro de texto, y más bien del uso de materiales auténticos, variados y de contenidos diversos. Agrega que el mejor libro de texto sería aquél que facilite a los instructores modelos y guías metodológicas generales que puedan adaptarse a cualquier tipo de currículo basado en el contenido. Por cierto que los profesores de este programa incluyeron libros de texto de secundaria importados de la República Checa para enseñar gramática, y de primaria para la cultura (folklore). Los estudiantes reportaron que el curso era divertido y que no podían evitar el aprender: “aprendimos con menos esfuerzo” (47), comentaron.

Otro estudio de investigación realizado sobre instrucción basada en el contenido es el de la Universidad de Utah (Sternfeld, 1985, citado en Stryker y Leaver, 1997), un curso de italiano de primer año de mucho éxito que forma parte del programa de “Inmersión/Lectura” (Immersion/Multiliteracy) y que incluye a la IBC como un componente de su ecléctico modelo curricular. La

filosofía pedagógica de este modelo, interdisciplinario, colaborativo y reflexivo, apunta a la transformación del aula en una verdadera comunidad de aprendices. A diferencia de otros modelos que se enfocan en el desarrollo oral éste se concentra en habilidades literarias, retos intelectuales y amplitud cultural. Este estudio también incluye dentro de sus muchas fuentes de materiales auténticos el uso de libros de texto para estudiantes nativos a nivel primario y secundario. Uno de los muchos puntos interesantes que subraya Sternfeld es la importancia de tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, su competencia lingüística y el aprovechamiento de las estrategias de lectura que ya poseen tanto en la L1 como en la L2, para maximizar la comprensión de los textos en la L2. Una estrategia en este estudio que vale la pena mencionar, es la de dividir a los estudiantes en grupos de lectura y rotarlos de grupo en grupo después de cada ejercicio para que cada uno tenga la oportunidad de observar y de adoptar las estrategias de lectura que considere que funcionan mejor en cada grupo.

Cursos Basados en un Tema Específico

Este es un modelo de IBC en el cual las clases de lengua están estructuradas sobre conceptos o temas específicos donde

éstos y no la lengua son el cimiento del programa del curso. Tiene la ventaja de que se puede seleccionar el tema de acuerdo a los intereses específicos de los estudiantes (Brinton, Snow y Wesche, 2003).

Un ejemplo de estudio de este método es el que describe Louis Vines (1984) con su clase de francés para estudiantes de periodismo y telecomunicación en la Universidad de Ohio, un programa consecutivo de dos años que fue diseñado para fomentar el interés de dichos estudiantes en las lenguas extranjeras. Los estudiantes solían abandonarlas al nivel inicial. El uso del periodismo como medio y mensaje llamó mucho la atención de los estudiantes y cambió la impresión que tenían sobre la gramática francesa, desde un concepto abstracto a una vía de comunicación versátil y efectiva. El tema de los medios de comunicación franceses resultó fascinante para los estudiantes quienes, a través de él, fueron capaces de aprender un sinnúmero de tópicos importantes en Francia como el medioambiente, los problemas sociales, políticos, tecnológicos, etc. El programa se afianzó con éxito tanto en español como en francés. Los principales retos que se enfrentaron en el establecimiento de este programa fueron: (1) el entrenamiento especial del profesorado; (2) la adquisición de materiales auténticos; (3) la identificación de organizaciones de

apoyo; (4) la participación en conferencias específicas; (5) el establecimiento de conexiones con colegas relacionados con el tema; y (6) la investigación en la nueva área de contenido.

Cabe mencionar que Vines también incluye el uso de libros de texto juveniles para hablantes nativos entre la amplia gama de materiales auténticos adoptados para estas clases. En este caso, una escuela de periodismo en París había desarrollado libros especiales para interesar a jóvenes estudiantes a partir de los doce años, al tema del periodismo. Estos libros resultaron a un nivel óptimo de lengua y contenido para estudiantes adultos del francés como L2.

Instrucción en Contenido Aislado

Este concepto fue desarrollado por primera vez por Krashen como medio para presentar los principios de la teoría del monitor en la instrucción basada en el contenido (Krashen, 1998). La instrucción en contenido aislado es similar al programa de inmersión donde se segrega o se "aisla" a un grupo de estudiantes de lengua, y consiste en enseñar clases de contenido en la lengua meta. Las clases son impartidas por un profesor nativo en la L2 especialista en el tema quien presenta la información de manera comprensible al nivel lingüístico de los estudiantes. Este tipo de

curso se aplica principalmente a estudiantes extranjeros en los Estados Unidos, no obstante resulta interesante para propósitos del presente estudio por su efectividad de enseñanza a través de un contenido relevante.

El caso de contenido aislado en la Universidad de Ottawa es el de una clase de psicología enseñada exclusivamente en la lengua meta (francés). Las diferencias entre una clase regular de L2 y una clase aislada como ésta son: (1) que el profesor, en este caso de psicología, es auxiliado por un profesor de L2 aunque el mayor tiempo de clase es dedicado al contenido; (2) el profesor de L2 prepara a los alumnos antes de clase con las lecturas y los temas a estudiar (15-20 minutos) aunque no es una clase explícita de gramática; y (3) se examina constantemente a los estudiantes para asegurar comprensión y también para establecer un ambiente de apoyo lingüístico. Estos cursos también facilitan la transición del ambiente académico al laboral por lo que tratan de incrementar tanto el nivel de habilidad como el de confianza del estudiante de manera que pueda acceder a una carrera bilingüe, imprescindible en el mundo laboral canadiense. En el caso de estudiantes extranjeros, estos cursos atraen a aquellos individuos que evitan, por temor, las clases altamente orales, y a aquellos que quieren refrescar sus habilidades lingüísticas.

Las evaluaciones de los estudiantes en cuanto a estas clases fueron muy positivas y fomentaron la expansión y diversificación del programa. Las evaluaciones de habilidad de L2 mostraron, consistentemente, incrementos iguales o superiores a los de los mejores programas de ESL comparables. Los maestros reportaron altos niveles de confianza y motivación en los estudiantes a raíz de este programa.

Cursos Adjuntos

La instrucción de lengua adjunta se refiere a dos cursos conectados a nivel universitario. Un ejemplo es el de UCLA donde los estudiantes extranjeros, después de una sesión de orientación intensiva se matriculan a dos cursos "conectados" de contenido y de inglés. Se establece una base común y asignaciones mutuamente complementadas entre las dos clases con el propósito de que los estudiantes de inglés se mantengan aislados a través del programa de lenguas, e integrados a través de la clase de contenido. Las clases de contenido son para estudiantes nativos y no nativos (Brinton, Snow y Wesche, 2003).

Las evaluaciones de este programa arrojaron dos resultados importantes. Uno es que el modelo de instrucción adjunta proporciona un marco pedagógico adecuado para incorporar a los

estudiantes extranjeros a los retos de trabajo a nivel universitario. Otro es que los estudiantes valoran altamente la estrecha integración de la clase de lengua y de contenido y reconocen que la instrucción a través del contenido les proporciona, simultáneamente, las habilidades lingüísticas y académicas necesarias para integrarse adecuadamente a la universidad. Este programa está diseñado para aquellos estudiantes con niveles de habilidad lo suficientemente altos para asumir la carga académica universitaria, pero cuyas habilidades lingüísticas, particularmente las de escritura, requieren la intervención de una clase aislada.

Lengua para Propósitos Específicos

Los cursos de lengua para propósitos específicos son muy comunes en los programas de inglés en el mundo y últimamente se han extendido a los programas de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. El contenido específico del curso es relativamente fácil de determinar dependiendo, por supuesto del "propósito específico" al que se refiere (Stryker y Leaver, 1997). El español para negocios es el propósito específico de más demanda en esta gama. Con la población hispanohablante en continuo crecimiento y la apertura de los mercados hispanos en Latinoamérica, el incremento de la enseñanza del español para negocios se ha hecho

más patente en los últimos años. Cuando se trata de hacer negocios en otros países, aparte de la lengua hay que tomar en cuenta otros aspectos sociales y culturales como las reglas de cortesía y las expectativas de comportamiento. A éste respecto vale la pena mencionar el análisis de los libros de español existentes en el mercado del español para negocios realizado por Grosse (1984). Aquí se encontró que en algunos casos las lecturas en esos libros son sacadas directamente de textos de negocios por lo que el material tiende a ser "pesado", por esta razón la mayoría de los maestros todavía depende de material fotocopiado de elaboración propia para sus clases. Habla de la necesidad de contar con más variedad de libros de texto para negocios especialmente aquellos que incluyan aspectos sociales y culturales hispanos. Agrega que una variedad de lección muy apreciada es aquella que incluye las explicaciones en español, lo cual se considera un ejercicio agregado de lectura indirecto. Este análisis concluye diciendo que, de los doce textos evaluados, ninguno pone suficiente énfasis en la cultura latina o en los efectos de ésta cuando se realizan negocios en el ambiente hispano.

Este es otro caso donde los libros de texto para estudiantes nativos serían una buena base de elaboración de lecciones por estar dirigidos a gente relativamente joven, por lo que no tendrían

esa "pesadez" de la que se habla. Además de que ofrecerían explicaciones en un español poco sofisticado ya dirigidas a estudiantes novicios. Las lecciones, además, son culturalmente auténticas.

Todos los modelos descritos tienen en común el hecho de que el contenido es el punto de partida de la instrucción además de que se basan en que el éxito del aprendizaje ocurre cuando se presentan las lecciones a los estudiantes a través de material que les sea interesante y relevante, y contextualizado de manera que el adquirir información sea la meta. Estos modelos también comparten el uso exclusivo de material auténtico el cual necesita ser adaptado o suplementado por el instructor a través de guías y estrategias que faciliten la comprensión de dicho material no creado para propósitos de enseñanza de la lengua.

DIFICULTADES CON EL USO DE TEXTOS AUTÉNTICOS

Las dificultades con el uso de textos auténticos pueden ser muchas y variadas. La lectura de los textos auténticos requiere no solo descifrar su código lingüístico sino también de interpretar el contexto sociocultural intrínseco reflejado en ella. Estos textos, dirigidos a hablantes nativos que comparten antecedentes comunes de información y de expectativas socioculturales, pueden causar

conflicto que podría evitar su comprensión por parte de lectores no nativos (García, 2000).

La complejidad lingüística en los trabajos de literatura, por ejemplo, puede afectar la accesibilidad, comprensibilidad y la habilidad de disfrutarlos por parte del lector. Los docentes deben examinar cuidadosamente este factor antes de seleccionar textos literarios para la instrucción de lenguas a nivel subgraduado. Los textos literarios empleados a ese nivel son una herramienta pedagógica para enseñar lengua y análisis crítico. No obstante, estos textos pueden tornarse inútiles –e incluso destructivos, si los aprendices no son capaces de penetrarlos lo suficientemente para hacerse, por lo menos, un sentido general de ellos (Schullz, 1981).

Para aquellos que rechazan la idea de integrar literatura en los niveles novicios de L2, cabe mencionar una investigación llevada a cabo por Hiram Maxim, (2002) un profesor de alemán a nivel novicio. En este estudio se reemplazaron las lecturas estándares del libro de texto, con la lectura de una novela romántica de 142 páginas. Los resultados de la investigación arrojaron que los estudiantes fueron capaces de leer la novela al completo en el primer semestre a la vez que lograron un desempeño de contenido académico relativamente igual al de otros cursos con los que se les comparó.

Uno de los principales problemas enfrentados en el programa de inmersión en Minesota (Leaver y Stryker, 1989) fue la cantidad de lectura que los profesores asignaron a los estudiantes el primer año que se ofreció el programa. Esto se debió a la falta de entrenamiento de los catedráticos hacia este tipo de docencia. El instructor de historia, por ejemplo, asignó 150 páginas de lectura en español en la primera clase, lo cual casi causó una rebelión por parte de los estudiantes. En el subsecuente seminario de entrenamiento docente se sugirió que se limitara a cuarenta páginas el máximo de lectura asignada por semana (Klee y Tedick, 1995).

Los lectores de lenguas extranjeras, limitados en capacidad de proceso de las mismas, enfrentan dificultades para asimilar mucha información a la vez, ya que los textos auténticos pueden ser tan complejos sintáctica y léxicamente, o tan conceptualmente desconocidos o densos, que pueden provocar sobrecarga cognitiva (McLaughlin, 1987). La sobrecarga cognitiva puede llevar a la frustración y a la pérdida de interés a cualquier lector de lenguas extranjeras porque la lectura se torna demasiado larga y laboriosa (Lucas, 1991).

Algunas de las dificultades en el establecimiento de programas basados en contenidos auténticos parecen comunes a

muchos de los programas estudiados y son: costos agregados; disponibilidad de personal docente calificado; entrenamiento adecuado para el personal docente; desarrollo, coordinación y evaluación curricular; identificación del balance adecuado entre lengua y contenido; establecimiento de requisitos de admisión; y apoyo administrativo. Para propósitos del presente estudio se revisarán los aspectos mencionados que se relacionan con los materiales auténticos ya que éstos son el enfoque de aquél.

Además hay que tomar en cuenta que el uso de libros de texto para jóvenes nativos para crear lecciones basadas en textos auténticos se aplica en la IBC además de muchos otros modelos de instrucción de E/LE.

Después de esta revisión de los antecedentes de los textos auténticos y de la IBC y de la trascendencia que éstos pueden tener en el uso de los libros de texto para hablantes nativos en las aulas de E/LE, se presenta una revisión de un marco teórico donde se puede ubicar las ventajas en la explotación de esta importante fuente de recursos.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

La instrucción basada en el contenido se enfoca sobre la sustancia o el significado del contenido que se está enseñando. Esto es contrario a la instrucción de lengua en general, donde se usa un tema o un estudio específico simplemente como vehículo de enseñanza de lectura, escritura, gramática y otros aspectos “mecánicos” de la lengua (Brinton, Snow, y Wesche, 1989). En el campo de la alfabetización de adultos se estudia el impacto del contenido y del procesamiento de información en la cognición. Uno de los grandes logros de la ciencia cognitiva a este respecto es la confirmación de la naturaleza dual del proceso de cognición, según Sticht (1997) todas las actividades intelectuales humanas tales como pensamiento, comunicación, solución de problemas, y aprendizaje, que requieren ambos, proceso y contenido (conocimiento). Esto implica que el intentar incrementar considerablemente las habilidades cognitivas de los individuos simplemente a través del mejoramiento de procesos como lectura, escritura, o pensamiento crítico, es prácticamente inútil. Para llevar a cabo estos procesos adecuadamente se requiere altos niveles de

conocimiento de contenido en donde los procesos puedan operar (Sticht, 1997).

Los psicólogos especializados en la cognición han estudiado el proceso de información en la lectura y han encontrado que lo que la gente sabe sobre lo que lee influye su habilidad de comprender y de aprender del texto (Sticht, 1997). En un estudio de investigación de adultos jóvenes en un programa de lectura de recuperación (remedial reading) se requirieron habilidades de lectura de 11^o grado para entender con un 70% de precisión cuando se desconocía la información relevante a la lectura. Por otro lado aquellos con altos niveles de conocimiento sobre lo que se leía fueron capaces de entender con un 70% de precisión con un nivel de lectura general de solo sexto grado (Sticht, Armijo, Koffman, Roberson, Weitzman, Chang y Moracco, 1986).

En cuanto a la comprensión auditiva, un componente importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el conocimiento previo del tema a estudiar también constituye un elemento crucial en la comprensión. El conocimiento esquemático es uno de los recursos informativos de comprensión el cual lleva a predecir o a suponer aspectos para la interpretación del discurso. Los conocimientos previos se pueden clasificar de varias maneras: culturales, técnicos, religiosos, de vocabulario, familiaridad con el

tema, y conocimientos visuales contextuales. En su estudio de los efectos de familiaridad del tema en la comprensión auditiva de segundas lenguas, Barbara Schmidt-Rinehart (1994) encontró que la familiaridad afecta directamente los niveles de retención. Todos los sujetos de su estudio, sin importar el nivel, mostraron mejor desempeño en el pasaje que les era familiar.

En el campo de lenguas extranjeras en las últimas décadas, hay un movimiento educativo que está impulsando el estudio de la lengua hacia un enfoque de uso como herramienta de comunicación, es decir de desarrollar la competencia comunicativa del estudiante en la lengua extranjera. La instrucción basada en el contenido es un modelo de enseñanza que implica la integración de lengua y contenido. La IBC representa un alejamiento significativo de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas porque en ésta, la habilidad lingüística es alcanzada al cambiar el enfoque del aprendizaje de la lengua en sí, al aprendizaje de la lengua a través del estudio de un tema.

Entre los problemas de la IBC así como de otros modelos de enseñanza donde el uso de materiales auténticos constituye un papel importante en la instrucción, es el acceso limitado a textos auténticos en temas relevantes para los estudiantes, y la selección de lecturas al nivel óptimo para el aprendiz. Las lecturas y

lecciones en los libros de texto para estudiantes nativos están ya diseñados de acuerdo a una edad, nivel lingüístico, académico, y de madurez del aprendiz. En el caso del español como segunda lengua, los temas estudiados por los hablantes nativos pueden ser muy similares a los que se estudian en la L1 tales como: matemáticas, ciencias, geografía, historia, etc. Este tipo de contenido puede ser explotado por profesores de L2 con ventajas significativas.

El cerebro es una creación dinámica que está organizándose y reorganizándose constantemente cada vez que recibe estímulos nuevos. David Sousa (2001) trata el principio de aprendizaje llamado *transferencia* como el proceso que compone la habilidad de aprender en una situación para luego usar ese aprendizaje, posiblemente de forma modificada o generalizada, en otras situaciones. La transferencia es como se lleva a cabo la solución de problemas, el pensamiento creativo y cualquier otro proceso mental de alto nivel como invenciones y productos artísticos. El principio más poderoso del aprendizaje, llamado transferencia, describe un proceso bipartito: (1) el efecto que tiene el conocimiento pasado en el procesamiento de conocimientos nuevos, y (2) el grado de utilidad que tendrá el nuevo conocimiento en el futuro. Cuando un conocimiento nuevo entra a la memoria de trabajo, el cerebro

busca en la memoria a largo plazo (la que retiene la información) conocimientos establecidos similares o asociados con la nueva entrada. Si existen conexiones, las redes de memoria se activan y se produce la transferencia. Si la transferencia es positiva el conocimiento previo se enriquece con el elemento nuevo; no obstante si la transferencia resulta negativa e interfiere con la comprensión del nuevo conocimiento, ésta produce confusión o error. De esta manera los libros de texto para estudiantes nativos pueden tener una mayor posibilidad de establecer conexiones positivas por la similaridad que existe entre las lecciones curriculares en L1 y L2. Además, las oportunidades que podemos ofrecer a los estudiantes de aprender lengua a través de lecciones culturalmente auténticas les va a ofrecer la posibilidad de establecer conexiones positivas sobre un contexto de la vida cotidiana de la cultura meta de manera que tendrán mas posibilidades de ampliar o modificar sus conocimientos y opiniones tanto sobre la lengua como de la cultura meta. Entre más conexiones puedan establecer los estudiantes entre la memoria a largo plazo y el nuevo conocimiento, más posible será dar sentido y significado al nuevo conocimiento y por ende más posibilidad habrá de retenerlo (Sousa, 2001).

Lingüísticamente, se debe encontrar la forma de decidir, acertadamente, qué tipos de textos son adecuados para los alumnos, y lo primero es asegurarse de que éstos sean accesibles. La dificultad lingüística debe estar a un nivel por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. El léxico debe ser restringido e indicado para su nivel y deben aparecer pocas estructuras sintácticas difíciles, con el fin de que éstas no impidan el disfrute de la lectura. Esto es lo que Krashen denomina información de entrada comprensible o input comprensible (comprehensible input), aquella que está un poco por encima del nivel de comprensión actual del alumno (i). Según Krashen, para que la adquisición de una segunda lengua tenga lugar, el alumno necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después: el input de lengua por tanto debe consistir en "i+1", de lo cual se infiere que la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje. De acuerdo a la hipótesis de Krashen la adquisición se da solo cuando el mensaje o sentido de la lectura es transmitido y entendido (Krashen y Terrell, 1998).

Para lograr que los textos sean significativos y motivadores es importante considerar los intereses de los estudiantes, de manera que el contenido sea relevante a su propia experiencia e interés y así facilitar una transferencia positiva de conocimiento. Como señalan Collie y Slater (1998), para justificar el tiempo y el esfuerzo adicional que los alumnos necesitarán para poder leer un texto auténtico en una lengua que no es la suya, debe haber algún tipo de incentivo que les haga superar los obstáculos lingüísticos con entusiasmo. Esto puede lograrse seleccionando lecciones que sean interesantes y divertidas que faciliten al estudiante realizar conexiones con conocimientos ya existentes relacionados con la nueva entrada. El texto debe acercarse a las experiencias, inquietudes y pensamientos del lector. El ser capaz de estudiar un tema conocido desde el punto de vista de otra cultura ofrece una experiencia cultural enriquecedora y también optimiza las posibilidades de retención de las estructuras lingüísticas a través del conocimiento pasado. Krashen y Terrell (1998) también apoyan esta afirmación y agregan que es importante añadir elementos que ayuden a la comprensión lectora. Las ilustraciones en el caso de los niños, o los cuadros de datos en el caso de los adultos, son ejemplos de apoyos ilustrativos muy motivadores. Extendiendo estos puntos a los libros de texto para hablantes nativos, hemos de

notar que es posible que estos elementos ya hayan sido tomados en cuenta por los autores nativos en consideración a sus estudiantes. La mayoría de los libros de texto para jóvenes nativos presentan ilustraciones en las ciencias sociales, poemas y canciones en las lecciones de lengua y tablas de elementos químicos organizadas y presentadas a todo color, por mencionar algunos ejemplos (véase ejemplo en Apéndice 1).

Krashen (1998) asegura que la mejor manera de lograr la expresión oral es enfocándose en la lectura y en la comprensión auditiva, después el habla se desarrolla por sí misma. Por lo tanto este autor recomienda que la mayor parte del tiempo de clase deba dedicarse a aquellas actividades que contengan información de entrada para la adquisición. Finalmente, una de las tareas centrales del instructor es la de presentar un balance óptimo de actividades de lengua y de contenido. El encontrar el balance adecuado de actividades de cada tipo va a variar de acuerdo a las características del cuerpo estudiantil, como edad, habilidad gramatical, intereses, etc. Algunas de las actividades sugeridas para los estudiantes nativos podrían considerarse también para los estudiantes de L2 o podrían servir de base para la elaboración de actividades lingüísticamente adecuadas para ellos. No obstante el recurso más importante de esta fuente son las lecturas.

CÓMO ELEGIR LOS LIBROS DE TEXTO APROPIADOS PARA ELABORAR LECCIONES DE E/LE

Las dificultades que se enfrentan en la selección de textos auténticos como hemos estudiado son:

- a) Identificación del nivel de complejidad de los textos
- b) La accesibilidad comprensora del texto
- c) Encontrar un tema de interés común en grupos no siempre homogéneos

Por muchos años los libros de texto de español como L2 han sido modificados, adaptados, editados, ajustados o simplificados intencionalmente con la finalidad de hacer el material más comprensible y, simultáneamente, de preparar a los aprendices para la lectura de trabajos originales, no simplificados. De hecho, dos encuestas recientes de lectura de materiales de libros de texto e independientes entre sí, indican que la mayoría de las lecturas en los libros de texto han sido pedagógicamente simplificadas de alguna manera (Hague y Scout, 1994; Young, 1999).

La simplificación lingüística de los textos auténticos es una práctica muy común en la preparación de materiales de lectura de lenguas extranjeras a pesar de que los resultados de las

investigaciones en cuanto a que si éstas incrementan la comprensión lectora, son inconsistentes (Young, 1999). Un estudio reciente se propuso examinar las simplificaciones hechas a cuatro textos auténticos e investigar si habría diferencias en niveles de retención entre los estudiantes que leyeron cada texto. Los resultados indicaron que la gran mayoría de las modificaciones hechas a los textos fueron de naturaleza léxica y que los niveles de retención de los textos simplificados no fueron superiores a aquellos de los textos auténticos (Young, 1999).

En cuanto a los fragmentos literarios que se pueden encontrar en los libros de texto para jóvenes Coronado Gonzáles (1988) advierte que "El acceso a la literatura escrita originalmente en español es muy difícil antes de los niveles avanzados, y cuesta mucho encontrar obras comprensibles para los alumnos de niveles inferiores dentro de una tradición literaria como la española, tan marcada a lo largo de los años por la preocupación por el estilo, por un cierto barroquismo". Se han dado casos de estudiantes a nivel intermedio a quienes les toma más de una hora leer una página de narrativa literaria y que llegan a la frustración y hasta a la ira por causa de la lectura. Hay estudiantes que incluso abandonan sus estudios de lengua por esta causa (Schulz, 1981).

Hay autores que plantean preguntas como las siguientes (Schulz, 1991):

1. ¿Cuáles son los factores que determinan el acceso a un texto?
2. ¿Cómo podemos medir ese factor para determinar si nuestros alumnos pueden acceder al texto?

Desde el punto de vista de Cerrolaza y Cerrolaza (1999), la enseñanza de idiomas de actualidad sitúa al aprendiente en la posición central. Así, en el diseño del currículo se debe confeccionar los materiales partiendo de las necesidades e intereses del alumno aprovechando y haciendo referencia al conocimiento que ya posee. También es importante fomentar la autonomía de los estudiantes e impulsar su habilidad comunicativa. Hay que tomar como punto de partida que la enseñanza está centrada en los estudiantes y en desarrollar la forma social de trabajo para rentabilizar el aprovechamiento en el aula y así satisfacer las formas individuales de desempeño de cada estudiante. De esta manera se garantiza el desarrollo de cada alumno. Laura Martín (1991) habla de la necesidad de inducir a los estudiantes a que usen el contexto como apoyo para deducir el significado en la lectura y a que extraigan información de las ilustraciones y del formato del texto antes de depender del diccionario.

El éxito de los programas de inmersión en Canadá se debe a que los niños aprenden a través de temas curriculares como matemáticas, ciencias e historia en la lengua meta. Estos programas se concentran en el mensaje y no en las formas lingüísticas (Brinton, Snow y Wesche, 2003).

Finalmente un punto que constituye un reto y una necesidad de acuerdo a Stryker y Leaver (1997), es el acceso a una oferta continua de materiales auténticos. Siendo ésta una dificultad importante y común para muchos investigadores, los libros de texto para nativos deben considerarse una fuente recomendable de recursos de materiales auténticos. Se puede resumir algunas de sus ventajas de de la siguiente manera:

1. lecciones pedagógicamente adaptadas a un nivel académico ya establecido por profesionales calificados
2. lecciones culturalmente genuinas
3. actividades ya elaboradas que podemos adoptar y/o adaptar de acuerdo al nivel de habilidad de nuestros estudiantes
4. temas identificados de acuerdo a una asignatura específica, es decir, ciencias, matemática, lengua, etc.
5. vocabulario variado y natural
6. estructuras sintácticas limitadas

7. formatos, dibujos, fotografías, etc. que pueden ayudar al lector a deducir significado y que también pueden ser muestras culturales enriquecedoras (Véase Apéndice 1)
8. enriquecimiento académico para los maestros quienes se ven forzados a mantener e incrementar sus habilidades lingüísticas y culturales en la L2 además de exponerlos a planes de lecciones diferentes

Es oportuno agregar algunas recomendaciones a tomar en cuenta en la elaboración de las lecciones: (1) aprovechar no solo los conocimientos existentes del aprendiz sino también incrementar su gusto por la lectura en áreas de interés específicas; (2) presentar el mismo vocabulario repetidamente; (3) usar ejercicios con cuadros de campos semánticos para facilitar la comprensión (Davis, 1992); (4) actividades de lectura y de seguimiento antes, durante y después de la lectura e identificar patrones de consistencia que ayuden a derivar significado y así captar el mensaje; (5) incorporar lo leído a las experiencias personales del estudiante y facilitar la interpretación personal (véase ejemplo en Apéndice 1); (6) más que enseñar, estimular el interés en la lectura, la cultura y los textos literarios; y (7) propiciar una clase que sea también una comunidad de lectores que ayude a

transformar la lectura y la lengua haciéndola accesible a todos de modo que se torne natural la adquisición de competencia lingüística.

En el siguiente capítulo se explica el proceso de elaboración de la lección en el Apéndice 1, una lectura de E/LE basada en un libro de historia para jóvenes estudiantes españoles. Se sigue paso a paso la elaboración de dicha lección tomando en cuenta las recomendaciones sugeridas en los estudios repasados, tratando de aprender de la experiencia de los diferentes autores sobre el uso óptimo de textos auténticos y de aplicar los principios del marco teórico que justifica la metodología que se sigue.

CAPÍTULO 4

UN CASO PRÁCTICO

Como ya se ha determinado, una de las principales dificultades en el uso de textos auténticos en la enseñanza de E/LE es cómo seleccionar el texto adecuado para el nivel lingüístico y cognitivo del aprendiz. En la unidad curricular adjunta se ha elegido un libro de historia para estudiantes españoles a nivel secundario (ESO) con la finalidad de aprovechar varias habilidades académicas transferibles a los alumnos estadounidenses de 9º a 12º grado. Volviendo a la afirmación de Cerrolaza y Cerrolaza (1999), el estudiante posee una serie de conocimientos sobre el mundo, sobre otras lenguas, sobre su propia lengua y cultura y sobre sí mismo. Se elige la historia universal porque es parte del currículo educativo de los Estados Unidos de modo que se pueda aprovechar el conocimiento que el alumno muy probablemente ya posee al respecto. En términos generales se puede establecer que los libros para los niveles básicos de los nativos se pueden aplicar a los niveles medio-avanzados de L2, siempre dependiendo, por supuesto, del contenido de las lecciones específicas. Por ejemplo, en un curso basado en Mercadotecnia o Marketing para estudiantes de Licenciatura en Administración de Empresas, se puede usar

libros para hablantes nativos dirigidos a estudiantes de preparatoria con énfasis en Contabilidad, donde se manejan los conceptos básicos del tema, definidos con relativa sencillez para estudiantes novicios. Estos textos suelen también contener ejercicios relativamente sencillos para los hablantes nativos que resultarían muy adecuados para los estudiantes de E/LE porque presentarían el reto conjunto de concepto y lengua en una situación probablemente básica pero realista.

En este caso se selecciona un periodo histórico mundial que trata de un evento en el que Estados Unidos forma parte directa en los sucesos tratados, de modo que se encuentran múltiples paralelismos históricos en su estudio en España. Se puede suponer que los estudiantes, a través de su currículo educativo, ya poseen conocimientos generales sobre la guerra fría y otros sucesos consecutivos. En general, el tema de la lectura y el grado de información que el lector posee sobre éste parece ser un factor más poderoso que el conocimiento gramatical cuando se trata de lograr la comprensión del texto (Allen, Bernhardt, Berry y Demel, 1988). Esto puede resultar también en un incremento de motivación hacia la lectura y a reducir la ansiedad hacia el tema e incluso a despertar la curiosidad hacia la perspectiva de un punto de vista diferente de eventos comunes a dos culturas.

En la unidad curricular adjunta se facilita, para empezar, un texto en inglés que puede usarse como lectura previa a la lección para asegurar que el alumno posee los conocimientos necesarios para conectar con la lectura y para ubicarle en el momento histórico a tratar. En este caso se deja decidir al profesor si la lectura es necesaria o no, ya que se podría optar también con hacer coincidir esta lección con la clase de estudios sociales en la L1 de modo que el profesor curricular tocara el tema antes o a la vez que el profesor de L2.

La abundancia de ilustraciones en los libros de texto para hablantes nativos son una herramienta que puede ayudar a los estudiantes a deducir el significado de la lectura y poder prescindir del uso del diccionario (Martín, 1991). Algunas de las ilustraciones encontradas en el libro de texto español aquí usado se tratan de explotar al máximo en la lección. Una vez conociendo el tema, se puede conseguir múltiples imágenes vía Internet o también se puede copiar las ilustraciones directamente del libro de texto. Al observar los libros de texto extranjeros se puede notar la gran diferencia de esas ilustraciones y las encontradas en los libros de texto estadounidenses. A pesar de estudiar el mismo hecho histórico, los libros de texto extranjeros los reciben en un contexto cultural distinto. Este tipo de imágenes se puede usar como base

para descubrir las opiniones de los estudiantes al respecto o como ejercicio de prelectura para predecir el tema a estudiar.

En la lección aquí adjunta se proponen textos poco extensos seguidos de actividades de comprensión que se pueden resolver individualmente, en grupos, o en clase con el profesor, dependiendo de la habilidad de los estudiantes. En la selección de lecturas hay que tener en consideración la capacidad cognitiva limitada de los aprendices en la L2 por lo que lecturas cortas y poco complicadas son las más recomendables (Redouane, 2004). El libro de historia para hablantes nativos que se usó en la elaboración de la lección adjunta contiene lecciones cortas con las palabras claves en negritas para enfocar la atención del estudiante. En las investigaciones de la enseñanza de lenguas existen evidencias de que ésta práctica facilita la comprensión y retención de la lectura (Redouane, 2004).

Davis (1992) sugiere charlas de seguimiento para asegurar la comprensión y mantener un patrón de consistencia. Sugiere que los maestros faciliten la incorporación de lo leído a la vida personal del estudiante y que proporcionen oportunidades de interpretación individual. En la lección adjunta se sugiere un esquema de comparación de los armamentos de la Guerra Fría con la amenaza en Irán de producir armas nucleares en la actualidad como un

ejemplo para que los estudiantes tengan una base para realizar sus propias conexiones con la situación del mundo hoy en día.

Las actividades de lectura y comprensión son recomendadas por varios autores (Brinto, Snow & Wesche, 2003; Stryker & Leaver, 1997; Cerrolaza & Cerrolaza, 1999) para asegurar que los estudiantes entiendan y retengan la información presentada en el material. Este tipo de actividades se sugiere en la lección adjunta. En ellas se usan las palabras claves en el contenido de la lectura para enfocar al estudiante e incrementar la posibilidad de establecen conexiones positivas entre el conocimiento ya establecido sobre el tema tratado y la nueva entrada. Los ejercicios de elección verdadero/falso aseguran la comprensión de la lectura en conceptos básicos de la misma de manera que otros conceptos o ideas más complejos tengan una mayor posibilidad de ser deducidos.

Teresa Pica (2002) recomienda la reconstrucción de escenas sacando eventos de la historia que después deberán ser puestos en orden cronológico para ayudar a los estudiantes a entender mejor lo leído. Este tipo de actividad se realizará en grupo para proporcionar a los estudiantes una oportunidad de compartir sus impresiones con los demás y de complementar su nivel de entendimiento. Dentro de este tipo de actividades también se

puede incorporar la idea de rotar a los estudiantes de uno a varios grupos para que tengan la oportunidad de compartir y recibir opiniones de toda la clase. La reconstrucción de eventos en la lectura refuerza al trabajo colaborativo y la comunicación oral además de que proporciona apoyo visual (muy valioso para cierto tipo de estudiantes) y ofrece la oportunidad de desarrollar una presentación. Esto impulsa a que los alumnos expliquen lo que han aprendido recientemente lo cual produce un alto nivel de retención del conocimiento en la memoria (Sousa, 2001).

De acuerdo a lo expuesto, los libros de texto para hablantes nativos parecen ser una opción muy adecuada para las clases de E/LE. El problema de la dificultad lingüística que tanto preocupa al profesorado, puede disminuirse mediante una cuidadosa elección del texto atendiendo a factores de accesibilidad, motivación, y relevancia del estudiantado. Las actividades deberán apoyar la motivación por el texto y la continuación de la lectura presente y futura y se deben elegir para impulsar la comunicación y la forma social de trabajo con la finalidad de rentabilizar el trabajo en el aula y de garantizar la participación de todos los estudiantes. Es importante que el alumno adquiera estrategias de comunicación de expresión oral, de comprensión lectora y de producción escrita de acuerdo a la situación y a la intención comunicativa. En la actividad

oral presentada con la lección adjunta se promueve el mismo principio de repasar los conocimientos básicos del tema con la finalidad de asegurar la comprensión del texto y de motivar el intercambio de información entre los estudiantes no solo sobre las preguntas establecidas sino sobre temas más profundos. Con este tipo de actividad se fomenta la autonomía de los estudiantes y se impulsa su habilidad comunicativa. Finalmente, sería ideal que se produjera algún tipo de modificación en la posición que el alumno tiene respecto a su visión de la cultura que está aprendiendo (Cerralzoza y Cerralzoza, 1999).

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

La necesidad de más fuentes de recursos de textos auténticos apropiados para la enseñanza de E/LE está clara no solo para el modelo de instrucción basada en el contenido sino para cualquier tipo de enseñanza de actualidad. Independientemente del acercamiento, del libro de texto, o del programa de enseñanza que se siga, el instructor siempre puede beneficiarse de materiales complementarios que ayuden a reforzar algún concepto, combinar temas, etc. Los libros de texto para jóvenes nativos son una sugerencia de recursos de materiales didácticos que puede ser muy explotable.

Ya se ha mencionado que los textos en libros de E/LE, en su mayoría, han sido modificados, adaptados, editados, ajustados o simplificados intencionalmente con la finalidad de hacer el material mas comprensible. Esta modificación puede resultar en una pérdida parcial o total del valor original del texto, tanto cultural, como lingüística y pragmática. Esta pérdida puede variar significativamente dependiendo de forma en que se lleve a cabo la simplificación. Desde el punto de vista lingüístico es muy común encontrar estructuras sintácticas que más que simplificadas son

adaptadas a la L1. Un ejemplo de este tipo de adaptación es la que se encuentra en los verbos desayunar, comer y cenar, los cuales son comúnmente adaptados como comer desayuno, comer el almuerzo y comer la cena (eat breakfast, eat lunch, eat dinner). Este tipo de simplificación puede resultar en una pérdida significativa del valor de la lectura.

Uno de los principales retos que constituye el uso de materiales auténticos en la actualidad, es la dificultad de encontrar lecciones lingüísticamente adecuadas para los estudiantes que a la vez traten de temas adecuados y relevantes para ellos. Es muy probable que algunos profesores teman al reto de usar materiales auténticos por su posible complejidad lingüística, pragmática, cultural, etc. Esta dificultad puede ser la principal razón por la cual tanto los autores de los libros de texto como los profesores de E/LE opten por crear sus lecciones de acuerdo a determinados temas de interés. Los libros de texto para nativos nos ofrecen una amplia gama de material de trabajo que abarca desde lecciones básicas a nivel preescolar, tales como rimas y canciones infantiles, hasta la lectura de obras literarias y lecciones de historia universal. Estas lecciones, por complejas que sean, ya tienen un grado considerable de simplificación en comparación con la lectura dirigida a adultos.

Sería altamente recomendable realizar un estudio de investigación para establecer exactamente cuánto se beneficiaría un programa de E/LE de instrucción basada en el contenido elaborado usando como base libros de texto para hablantes nativos y ver qué beneficios arrojarían en cada una de las cuatro destrezas, comunicación, cultura, conexiones y comunidades. Un estudio específico sería el de enseñar una unidad didáctica de E/LE usando solamente este tipo de materiales a varios grupos de estudiantes de nivel inicial, medio y avanzado y analizar las ventajas en cada nivel entre este tipo de enseñanza y la normal.

Finalmente es muy probable que la "academia" se beneficiara con el simple hecho de promover el uso de este tipo de recurso a través de la publicación de lecciones específicas para juicio de los usuarios. La necesidad de textos auténticos que reúnan las características óptimas para la enseñanza de E/LE son evidentes mientras que es muy probable que ya exista un sinnúmero de lecturas elaboradas por académicos nativos especializados en la educación a nivel primario en la lengua meta. Mientras tanto los libros de texto de E/LE están plagado de lecturas artificiales creadas por hablantes no-nativos con el propósito específico de ilustrar puntos gramaticales a pesar de que este tipo de lectura ha sido probada ineficiente (Allen, Bernhardt, Berry y Demel, 1988).

APÉNDICE 1: UNIDAD CURRICULAR

The Cold War

A Lesson Plan Based on

A History Textbook

For Native Speakers of

Secondary School from Spain

**Presented by:
Diana García-Day**

The Cold War

In this lesson students will learn Spanish as a second language through an analysis of the Cold War. Concepts and vocabulary in the area of Social Studies and World History will be emphasized from the point of view of another country.

Grades: 9 - 12 and beyond

Ages: 15 - Adults

Level: Medium to Advanced

Subject Area: Spanish as a Foreign Language

Learning Objectives

- Expose students to the Spanish language using authentic materials
- Introduce Spanish vocabulary in context
- Communicate and understand historic events both written and orally
- Learn world history events from other countries point of view
- Study specific events of World History
- Compare the study of the same events in Spain and in the U.S.

State Standards

- Indiana Standards for Foreign Language Learning:
 - **Communication:** Communicate in Languages Other Than English
 - **Cultures:** Gain Knowledge and Understanding of Other Cultures
 - **Connections:** Connect with Other Disciplines and Acquire Information
 - **Comparisons:** Develop Insight into the Nature of Language and Culture

Materials

- Lesson plan and worksheets (provided)
- List of topics for student research
- Notebook and writing instrument
- Access to a computer with an Internet link.

Time Needed

Two to Three Days

Procedures

Day #1

1. Have students research the cold war before introducing the lesson (you can have them bring a one paragraph summary of the event)
2. Brain Storm with the students about WWII and The Cold War
3. Read English introduction (if necessary)
4. Distribute first lesson
5. Have students anticipate the reading by looking at the illustrations (you can use all of the illustrations from the textbook)
6. Read lesson in Spanish emphasizing proper pronunciation
7. Discuss vocabulary and confirm understanding
8. Perform comprehension activities encouraging oral communication
9. Share answers encouraging proper pronunciation
10. Assign research homework from the following suggested topics: (1) La OTAN, (2) El Tratado de Varsovia, (3) El Telón de Acero, (4) Las Armas Nucleares

Day #2

1. Distribute the second part of the lesson
2. Have students anticipate the reading by looking at the illustrations (you can use more illustrations from the textbook)
3. Read lesson in Spanish emphasizing proper pronunciation
4. Discuss vocabulary and confirm understanding
5. Have students analyze the lesson in groups and exchange opinions
6. Perform comprehension and oral activities emphasizing proper use of questions clauses (qué, cuál, cómo, dónde, etc.) and pronunciation
7. Collect and review for proper writing
8. Have students answer the writing activity in groups
9. Share group's answers and create discussion groups
10. Talk about similar situations or events in the world today. For instance: Iran's threat to produce nuclear weapons or the Cuban embargo
11. Have students organize a time line per group and present it by talking briefly about each event (one sentence)

Assignments

Assign a research topic to each group for first day homework. Have Students take notes and keep a log on data discussions and daily conclusions for a final group presentation

Language

This unit is to be taught completely in Spanish.

Pre-Reading Assignment

The **Cold War** was the protracted [geopolitical](#), [ideological](#), and [economic](#) struggle that emerged after [World War II](#) between the global [superpowers](#) of the [Soviet Union](#) and the [United States](#), supported by their [alliance](#) partners. It lasted from about [1947](#) to the fall of the [Berlin Wall](#) on [November 11, 1989](#) (followed by the quick collapse of the satellite regimes in [Eastern Europe](#)). [Communism](#) ended in the [Soviet Union](#) on [December 25, 1991](#).

It was called the Cold War because direct fighting never occurred between the United States and the Soviet Union. Instead, the "war" took the form of an arms race involving nuclear and conventional weapons, networks of military alliances, economic warfare and trade embargos, propaganda, espionage and proxy wars, especially those involving superpower support for opposing sides within civil wars. The [Cuban Missile Crisis](#) of [1962](#) was the most important direct confrontation, together with a series of confrontations over the [Berlin Blockade](#) and the Berlin Wall. The major civil wars polarized along cold war lines were the [Korean War](#), [Vietnam War](#) and the [Soviet-Afghan War](#), along with more peripheral conflicts in [Angola](#), [El Salvador](#), and [Nicaragua](#).

The greatest fear during the Cold War was the risk it would escalate into a full nuclear exchange with hundreds of millions killed. Both sides developed a [deterrence policy](#) that prevented problems from escalating beyond limited localities. Nuclear weapons were never used in the Cold War.

The Cold War cycled through a series of high and low tension years (the latter called *détente*). It ended when the Soviet Union gave up its empire in 1989, and then collapsed in 1991. Analysts continue to debate the causes in the [1940s](#), and the reasons for the Soviet collapse in the [1980s](#), but the highly politicized debates that characterized the Cold War have practically ended.

Source: Wikipedia

Retrieved May 10, 2006, from http://en.wikipedia.org/wiki/Cold_war



La Guerra Fría

Los orígenes de la guerra fría y el telón de acero.

Poco después de concluir la Segunda Guerra Mundial el mundo se dividió en **dos bloques: norteamericano y soviético**. Si los Estados Unidos y el Reino Unido se habían aliado a la URSS para aniquilar a Hitler, a Mussolini y al Japón, tras la victoria militar sobre las potencias del Eje se vio que había enormes diferencias económicas, sociales, políticas, de mentalidad y de formas de vida entre los antiguos aliados. **Era la bipolarización.**

La convivencia entre ellos empezó a ser difícil cuando la URSS empezó a establecer regímenes comunistas en los países que el ejército soviético había ocupado durante la guerra: Alemania Oriental, Polonia, Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Bulgaria, Albania y Yugoslavia. Ya en 1946 el primer ministro británico, Churchill, comentó que Stalin había dejado caer "**un telón de acero**" (un muro imaginario) cerrando los países de Europa oriental que

estaban bajo su área de influencia y que, a partir de ahora, serían "*satélites*" de la URSS. Europa se dividía en dos bloques, **capitalista y comunista**, antagónicos y económica, política y militarmente rivales, que se vigilarán con recelo y no tardarán en empezar a amenazarse con todo tipo de armas, incluidas las nucleares.

Comenzó entonces, y continuó durante cuarenta años, una desenfrenada **carrera de armamentos** en la que las dos superpotencias invirtieron enormes recursos económicos en fabricar armas cada vez más destructoras. Comenzaba de esta manera la **Guerra Fría**. Mediante hábiles campañas de propaganda se convenció a la gente de la calle, de los dos bloques, de la maldad del adversario, al que demonizaron, y de la bondad de las ideas y sistema de vida propio.

El presidente norteamericano, **Truman**, tratando de poner freno a la expansión del comunismo en el mundo, formuló en 1947 la "***doctrina de la contención***". A cada avance soviético había que responder con otro norteamericano que lo impidiese ya que de lo contrario Stalin expandería todavía más el comunismo en Europa Occidental. Los **EE.UU.** se convertían en el **gendarme del mundo occidental**, "protegiendo" a los países capitalistas de la amenaza del comunismo.

Grupo Edetania (2005)

1.1 - ¿Comprendes?

Relaciona las columnas con la definición adecuada:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Telón de Acero | c. Diferencias entre los antiguos aliados |
| 2. Dos Bloques | g. EE. UU. |
| 3. Bipolarización | d. Armas Nucleares |
| 4. Primer Ministro Británico | f. Truman |
| 5. Las Armas Peligrosas | h. Polonia, Hungría y Yugoslavia |
| 6. Duración de la guerra fría | e. Cuarenta Años |
| 7. Presidente de los EE. UU. | b. Norteamericano y Soviético |
| 8. El gendarme del mundo Occidental | a. Muro Imaginario |
| 9. Aliados de la URSS | d. Churchil |
| 10. Doctrina de la contención | i. Impedir los avances Soviéticos |

ACTIVIDAD ORAL

1.2 ¿Puedes elaborar un cuadro de datos de La Guerra Fría?

Pregúntale a tu compañero los datos que te faltan y contesta sus preguntas de acuerdo a los datos que tienes.

Llena los espacios vacíos

<p>La Guerra Fría surgió después de la Segunda Guerra Mundial</p>	<p>Los Estados Unidos y el Reino Unido se aliaron a la URSS porque...</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Las fuerzas del Eje estaban formadas por Alemania, Italia y Japón</p>	<p>La Bipolarización es...</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>El Telón de Acero es un muro imaginario</p>	<p>La convivencia entre los bloques Norteamericano y soviético empezó a ser difícil porque...</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Europa se dividió en dos bloques, capitalista y comunista</p>	<p>¿Qué países se convirtieron en "satélites" de la URSS?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>La carrera de armamentos es cuando las dos superpotencias invierten mucho dinero en fabricar armas destructoras</p>	<p>La guerra doctrina de contención es:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ACTIVIDAD ORAL

1.2 Puedes elaborar un cuadro de datos de La Guerra Fría?

Pregúntale a tu compañero los datos que te faltan y contesta sus preguntas de acuerdo a los datos que tienes.

Llena los espacios vacíos

<p>La Guerra Fría surgió...</p> <hr/> <hr/>	<p>Los Estados Unidos y el Reino Unido se habían aliado a la URSS para aniquilar a Hitler, a Mussolini y al Japón</p>
<p>Las fuerzas del Eje son:</p> <hr/> <hr/>	<p>La Bipolarización es la diferencia económica, social, política y de mentalidad entre los bloques de EE. UU. y de la URSS</p>
<p>El Telón de Acero es...</p> <hr/> <hr/>	<p>La convivencia entre los bloques Norteamericano y soviético empezó a ser difícil cuando la URSS empezó a establecer regímenes comunistas</p>
<p>Europa se dividía en...</p> <hr/> <hr/>	<p>Los países de Europa oriental se convirtieron en "satélites" de la URSS</p>
<p>La carrera de armamentos...</p> <hr/> <hr/>	<p>La doctrina de contención se llevó a cabo para impedir la expansión del comunismo en Europa</p>



El representante soviético Bulganin despidiéndose en el aeropuerto de Varsovia tras firmar el Pacto, 1955

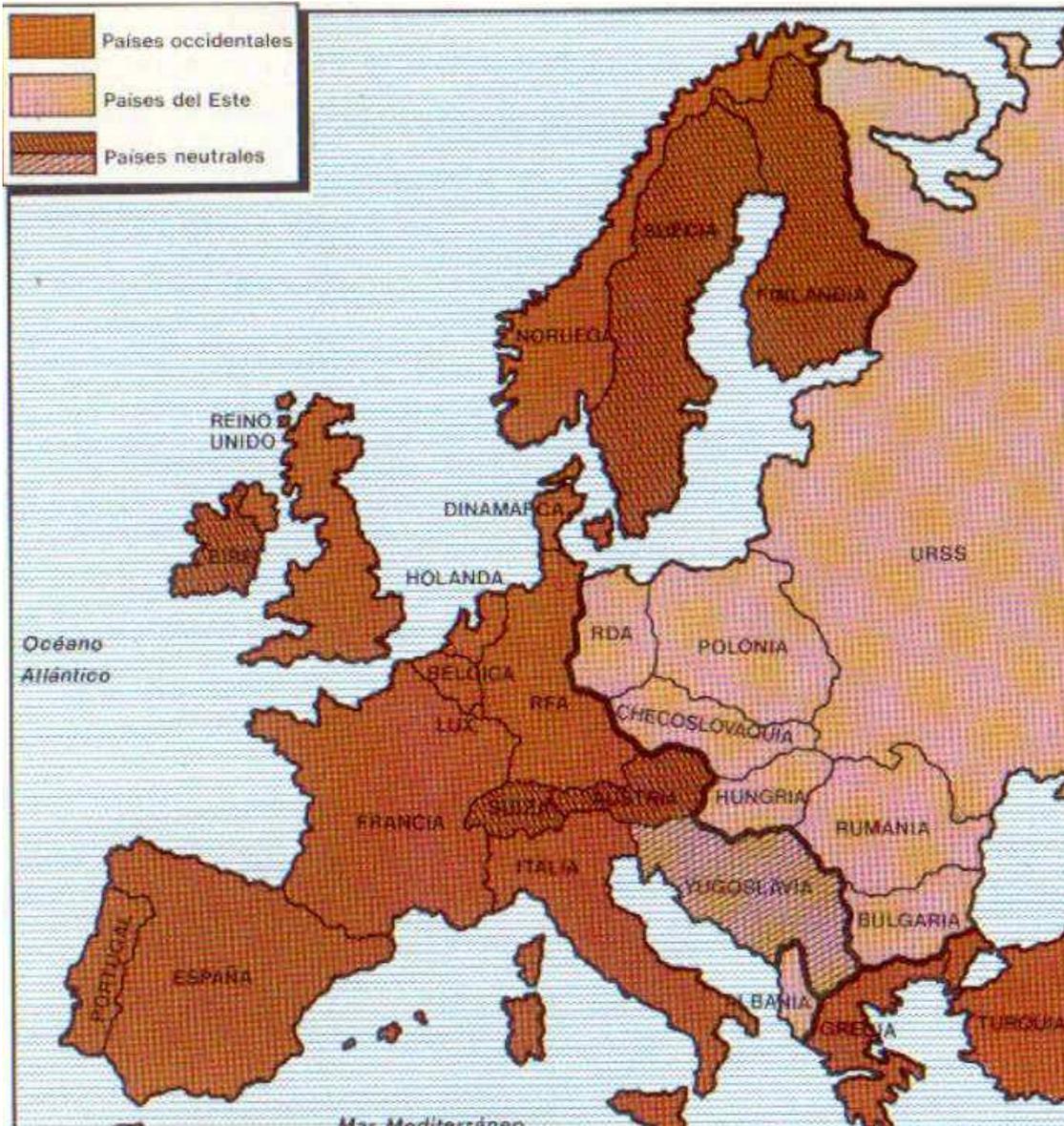
La OTAN y el Pacto de Varsovia

Para contener el comunismo en el mundo los EE.UU. decidieron crear un sistema de defensa internacional que comprometiese a otros países claramente anticomunistas. Nace, así, en abril de 1949 la Organización del Tratado del Atlántico Norte (O.T.A.N.), con un compromiso de defensa mutua entre los países firmantes (artículo 5º). Forman parte los EE.UU., Canadá, Gran Bretaña, Francia, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Noruega, Dinamarca, Islandia, Portugal, Italia, Grecia, Turquía, República Federal de Alemania. España se integró en 1981.

La URSS respondió creando, en 1955, el Pacto de Varsovia, que liderado por dicho país, estaba formado por la República Democrática Alemana, Polonia, Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Bulgaria y Albania. La única excepción fue Yugoslavia.

Guerra Fría

Fue un estado de desconfianza, rivalidad, tensión y amenazas entre las dos superpotencias (EE.UU. y URSS), poco después de terminar la Segunda Guerra Mundial. No hubo enfrentamiento directo entre estos dos países, lo que hubiese supuesto una "guerra caliente", pero sí choques en escenarios fuera de sus fronteras: Corea, Vietnam, Afganistán...
Grupo Edetania (2005)



Los dos bloques políticos en Europa: el telón de acero

2.1 - Lectura y Comprensión

Decide si las siguientes afirmaciones son: (V) Verdad, (M) Mentira

1. () Truman tenía muy buenas relaciones diplomáticas con Hitler y Mussolini
2. () Japón formaba parte de las fuerzas del Eje
3. () La convivencia entre EE.UU. y la URSS no era difícil
4. () Los bloques capitalista y comunista son antagónicos
5. () España no se integró a la OTAN
6. () La OTAN se formó para ayudar a la URSS
7. () Canadá, Francia y Turquía son miembros de la OTAN
8. () La URSS y los EE.UU. se amenazan con armas nucleares
9. () Yugoslavia es parte de la OTAN
10. () El Pacto de Varsovia se firmó en Polonia

2.2 - Escribe

La Guerra Fría

Contesta las siguientes preguntas usando frases completas:

1. ¿Cuándo Empezó La Guerra Fría?

2. ¿Cómo es la Guerra fría desde el punto de vista Español?

3. ¿Qué opinas de la propaganda de la Guerra Fría?

4. ¿Cuáles son las consecuencias de la guerra fría?

5. ¿Por qué crees que España se integró a la OTAN?

2.3 Teacher: Print the following squares in carton (preferably), cut them and place them in an envelope and have the students organize the events in chronological order

Organiza los siguientes eventos en orden cronológico

La Segunda Guerra Mundial	El Pacto de Varsovia
Europa se divide en dos bloques: capitalista y comunista	Comienza la carrera de armamentos
Truman formula la Doctrina de Contención	Se identifican diferencias entre la URSS y los EE.UU. (bipolarización)
La URSS empieza a establecer regímenes comunistas	Los EE.UU. y el Reino Unido unen sus fuerzas con la URSS

APÉNDICE 2
DIRECCIÓN DE RECURSOS DE
LIBROS DE TEXTO PARA ESTUDIANTES NATIVOS

Algunas compañías de libros de texto disponibles vía Internet:

Ecir (España) - www.ecir.com

Santillana - www.gruposantillana.com/educa1.htm

Anaya - www.anaya.es

Trillas - www.trillas.com.mx

Además se recomienda hacer una búsqueda de libros de texto individualmente en el país hispano de preferencia propia y ponerse en contacto directamente con las editoriales. Estas suelen tener oficinas de venta internacional. También existen librerías en los Estados Unidos especializadas en la importación de libros de texto del extranjero. Es necesario comunicarse individualmente.

La embajada Mexicana en los Estados Unidos tiene a disposición del público libros de texto para adultos a nivel primario y secundario de forma gratuita en sus consulados y en las bibliotecas públicas de ciudades y pueblos donde la población hispana es significativa. En el caso de Indianápolis estos libros existen en las bibliotecas públicas de Marion County y de Carmel, IN donde se pueden consultar externamente por periodos de tres semanas.

Bibliografía

- ALLEN, Edward D., BERNHARDT, Elizabeth B., BERRY, Mary Therese, DEMEL, Marjorie. (1988). Comprehension and Text Genre: An analysis of Secondary School Foreign Language Readers. *The Modern Language Journal*, Vol. 72, No. 2.
- BRINTON, Donna, M., SNOW, Marguerite Ann, WESCHE, Marjorie. (2003). *Content-Based Second Language Instruction*. Michigan Classics Edition, The University of Michigan Press.
- BYRAM, Michael, MORGAN, Carol and Colleagues. (1971). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. 1994. Multilingual Matters LTD No. 100.
- CAMERON BACON, Susan. (1997). Mediating Cultural Bias with Authentic Target-Language Texts for Beginning Students of Spanish. In Paula R. Heusinkveld, *Pathways to culture: readings on teaching culture in the foreign language class*. Intercultural Press.
- CARROLI, Piera. (2001). Levels of Understanding of L2 Literary Texts Under Repeated Readings: Factors Contributing to Reading to Readers' Processing of Second Language Literature and Their Learning Outcomes. Revised version of paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics, St. Louis, MO, Feb. 24-27, 2001.
- CERROLAZA, Matilde y CERROLAZA, Óscar. (1999). *Cómo trabajar con libros de texto*. Edelsa Grupo Didascalía, S.A., Madrid, España.
- CHO, Kyung-Sook, AHN, Kyoung-Ok, KRASHEN, Stephen. (2005). The effects of Narrow Reading of Authentic Texts on Interest and Reading ability in English as a Foreign Language. *Reading Improvement*, Project Innovation, Inc.
- COLLIE, Joanne, Slater, Steven (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.

- DAVIS, James, N. (1992). Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/Response Connection. *The French Review*, Vol. 65, No. 3, (Feb., 1992), pp. 359-370.
- FALTIS, Christian J. (1993). Critical Issues in the Use of Sheltered Content Teaching in High School Bilingual Programs. *Peabody Journal of Education*, Vol. 69, No. 1.
- GARCÍA, Carmen. (2000). Using Authentic Reading Texts to Discover Underlying Sociocultural Information. *Pathways to Culture*, Intercultural Press, Inc.
- GROSSE, Christine U. (1984). A guide to Text Selection in Business Spanish. *Hispania*, Vol. 67, No. 2 (May, 1984), pp.239-245
- GRUPO EDETANIA. (2005). *Historia, Cuarto Curso Educación Secundaria Obligatoria*. ECIR Editorial, Valencia, España.
- HALL, Joan Kelly. (2001). *Methods for Teaching Foreign Languages Creating a Community of Learners in the Classroom*. Prentice Hall, Inc.
- HAMMERLY, Héctor. (1995). *An integrated Theory of language teaching and its practical consequences*. Second Language Publications.
- HEUSINKVELD, Paula R. (1997). *Pathways to Culture*. Intercultural Press, Inc.
- KLEE, C. & D. TEDICK. (1997). The Undergraduate Foreign Language Immersion Program in Spanish at the University of Minnesota. En S. Stryker & B. Leaver (eds.), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education*, pp. 141-173. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- KRAMSCH, Claire. (2000). A New Field of Research: SLA-Applied Linguistics. *PMLA*, Vol. 115, No. 7, Special Millennium Issue. 2000.
- KRAMSCH, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

- KRASHEN, Steven, D., Terrell, Tracy, D. (1998). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Prantice Hall ELT.
- LEE, James F. (1988). The relationship of Verb Morphology to Second Language Reading Comprehension and Input Processing. *The Modern Language Journal*, Vol. 82, No. 1.
- MARTÍNEZ ARBELAIZ, Asunción. (2002). El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia, 2-5 de Octubre del 2002. Universidad de Murcia. Recurso Electrónico consultado el 10 de mayo del 2006 de www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml
- MAXIM, Hiram, H., II. A study into the feasibility and effects of reading extended authentic discourse in the beginning German language classroom. *Modern Language Journal*. Vol. 86, pg. 20-35.
- MISHAN, Freda. (2005). *Designing Authenticity into Learning Material*. Intellect. Bristol, UK.
- NEUMAN, Susan, B. KOSKINEN, Patricia. (1992). Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students. *Reading Research Quarterly*, Vol. 27, No. 1. (Winter, 1992), pp. 94-106
- PICA, Teresa. (2002). Subject-Matter Content: How Does It Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners? *The Modern Language Journal*, Vol. 86, No. 1. (Spring, 2002), pp. 1-19.
- REDOUANE, Rabia. (2004). Input Enhancement: A Way of Promoting L2 Learner's Comprehension and Noticing Linguistic forms. En R. Di Donato & N. Humbach (eds.), *Making Connections: From the Classroom to the World Beyond*, pp. 45-56. Crown Prints.

- SALABERRY RAMIRO, Ma. Sagrario. (1999). *Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Almería.
- SALKJELSVIK, Kari S. (2005). Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para el nivel inicial. FIAPE. I Congreso internacional. El español, lengua del futuro. Toledo, 20-23/03-2005.
- SCHIMIDT-RINEHART, Barbara. (1994). The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 2 (Summer, 1994), pp. 179-189
- SCHULZ, Renate A. (1981). Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*, Vol. 65, No. 1.
- SOUSA, David A. (2001). *How the Brain Learns*. Corwin Press, Inc. Thousand Oaks, CA
- STRYKER, Steven, B., Leaver, Betty Lou. (1997). *Content-Based Instruction in foreign language education: models and methods*. Georgetown University Press.
- STICHT, Thomas G. (1997). The Theory Behind Content-Based Instruction. *Focus on Basics*, Vol. 1, Issue D (December 1997).
- STICHT, T.G., ARMIJO, L.A., KOFFMAN, N., ROBERSON, K., WEITZMAN, R., CHANG, F. MORACCO, J. (1986). Teachers, books, computers, and peers: Integrated communications technologies for adult literacy development, Monterey, CA: U.S. Naval Postgraduate School.
- YOUNG, Dolly J. (1999). Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice? *The Moderns Language Journal*, Vol. 83, No. 3, (Autumn, 1999), 350-366.

CURRICULUM VITAE

Diana García-Day**Education**

MAT in Spanish Indiana University – IUPUI	March 2007
Máster Interuniversitario en Lengua Española y Culturas Hispanas Universidad de Salamanca, España	March 2007
Licenciado en Administración de Empresas UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, México	Generación 1984-88

Honors and Awards

West European Studies Curriculum Grant, Indiana University

Most Valuable Player of the Year Silver Award, Domino's Pizza Inc.

North Star Award, twice for best performance, Domino's Pizza Inc.

Segundo Mejor promedio de Licenciatura, Facultad de
Administración de Empresas, Universidad de Guanajuato

Experience

IUPUI Instructor – Spanish I	Fall 2006 Spring 2005
Park Tudor School, Indianapolis, IN Spanish Teacher 6 th and 7 th grade	2005-06
Butler University, Indianapolis, IN Instructor – Spanish I	Spring 2005
Carmel Clay Schools, Carmel, IN Substitute Teacher, Spanish Elementary, Middle and High School	Fall 2004
Domino's Pizza Distribution, Ann Arbor, MI Financial Analyst – Controller's Office	1993-95

- Directed the effective implementation of distribution pricing strategy
- Responded to customer pricing concerns and market share threats
- Identified thousands in cost savings from improved logistic operations.
- Benchmarked service, delivery, and pricing of principle competitors.
- Worked with Accounting and Purchasing to identify areas of cost savings.
- Analyzed P&L impact of changes in raw material and distribution costs.
- Developed monthly newsletter of pricing trends for distribution channel.

The Procter and Gamble Company 1990-93
Market Development Analyst, U.S. Export Office

- Managed and coordinated the sale and promotion of merchandise to selected distributors in Mexico and U.S. Hispanic markets
- Traveled to locations in Mexico and southern U.S. to train distributor sales force
- Worked with distributors to introduce products into Mexican and Hispanic markets.
- Developed and analyzed promotion plans.
- Evaluated media plan in conjunction with Brand Advertising.
- Established pricing and profitability for new and existing products.
- Coordinated order and delivery of merchandising material.
- Handled customer inquires of specific promotions and brand features.