

# **El texto literario adaptado como andamiaje para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales en inglés como lengua extranjera**

**Margaret Lee Zoreda**

**Javier Vivaldo Lima**

Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa  
Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras

---

*Se presenta una experiencia pedagógica a partir del diseño y la implementación de dos módulos multidimensionales alrededor de las novelas 1984 y Of Mice and Men como estrategia para la inserción de contenidos críticos interculturales en programas universitarios de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Ambos módulos, de carácter interdisciplinario, están integrados por textos literarios adaptados, textos auténticos expositivos, grabaciones en audio, fragmentos de textos literarios originales y adaptaciones cinematográficas de las novelas analizadas. Es nuestra convicción que el texto literario adaptado puede servir como un andamiaje idóneo para el fortalecimiento de una amplia gama de competencias en el aprendizaje del inglés, donde el componente cultural se constituye en el eje angular.*

---

**Palabras clave:** *texto literario simplificado, lectura extensiva, cine, andamiaje, intercultural, culturas anglófonas*

Fecha de recepción del artículo: agosto de 2005

**Margaret Lee Zoreda**

**Javier Vivaldo Lima**

Departamento de Filosofía

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa

Av. San Rafael Atlixco No. 186

Col. Vicentina, Delegación Iztapalapa

09340 México, D. F.

Correos electrónicos: mlmz@xanum.uam.mx,

jvl@xanum.uam.mx

*A pedagogical experience is described, based on the design and implementation of two multidimensional modules created using the novels 1984 and Of Mice and Men, as a strategy to include critical intercultural contents within university programs of English as a foreign language. Both interdisciplinary modules are made up of simplified literary readers, authentic expository texts, audio recordings, selections from the original novels, and film adaptations of the two novels. It is our belief that simplified readers form an ideal scaffolding for strengthening a wide range of proficiencies in the learning of English as the cultural component becomes paramount.*

---

## Introducción

A partir de los años noventa se ha enfatizado de manera creciente la relación indisoluble entre lengua y cultura en el desarrollo de políticas y programas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Simultáneamente se reporta un marcado interés en la integración de textos literarios adaptados<sup>1</sup> para fortalecer tanto habilidades de lectura como para propiciar un acceso a las culturas extranjeras. El propósito de este trabajo es compartir la experiencia pedagógica en el diseño y la implementación de dos módulos multidimensionales para la enseñanza del inglés basados en las novelas *1984* y *Of Mice and Men*, conformados por textos literarios adaptados, textos auténticos expositivos, grabaciones en audio, fragmentos de textos literarios originales y adaptaciones cinematográficas. Se parte de la premisa de que el texto literario adaptado puede servir como un andamiaje idóneo para el fortalecimiento de una amplia gama de competencias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL),<sup>2</sup> donde el componente cultural se convierte en la piedra angular.

Actualmente la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I) está proponiendo un giro radical a nivel de planes y programas de estudio de sus licenciaturas. Este cambio implica la integración de la enseñanza de lenguas extranjeras como materia curricular, conformándose un bloque (“Idiomas”) de igual peso e importancia que bloques tales como “Tronco General”, “Área disciplinar”, “Tronco básico profesional” y “Área Terminal” (*Programa Integral de Fortalecimiento Institucional* 2003). La reestructuración en la DCSH retoma directrices del Programa Nacional de Educación de la Secretaría de Educación Pública, que exigen el fortalecimiento de idiomas, en particular del inglés, de habilidades de razonamiento y comunicación, así como la promoción de currículos interdisciplinarios flexibles como estrategia para contrarrestar los efectos deletéreos de la sobreespecialización (*Por una educación de buena calidad para todos: un enfoque educativo para el siglo XXI* 2001).

Es ante este desafío que se ha formulado un modelo curricular innovador de lenguas extranjeras para la DCSH, con base en lineamientos establecidos en los últimos años en los Estados Unidos para la enseñanza de lenguas extranjeras (*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* 1996). Nuestro enfoque rebasa objetivos exclusivamente lingüísticos (sin negar su importancia), centrándose en un enfoque humanístico e integrativo. Esto es,

<sup>1</sup> *Simplified readers of literature*. Ésta y las siguientes traducciones son de los autores.

<sup>2</sup> Por las siglas en inglés: *English as a Foreign Language*.

junto con el desarrollo de competencias lingüísticas, se enfatiza el estudio crítico de las culturas extranjeras, la comparación entre la lengua y la cultura maternas y la lengua y la cultura extranjeras, la conexión entre el aprendizaje de la lengua y el conocimiento de otras disciplinas y, por último, la extensión del uso de la lengua extranjera más allá del salón de clase.

Dada la importancia del componente cultural anglófono en este nuevo paradigma, nuestro reto ha sido buscar la forma de incorporar en todos los niveles de la enseñanza del inglés espacios que, a partir de una inmersión crítica en aspectos culturales, conduzcan al desarrollo de una visión intercultural en el alumno. En dicho sentido, consideramos que una estrategia idónea es el uso en el salón de clases del texto literario adaptado a la par de su versión cinematográfica, integrado a otros recursos. A continuación se presenta el marco teórico que sustenta esta iniciativa.

## **Fundamentación**

El texto adaptado, definido como “cualquier libro de ficción o no ficción, cuyo contenido esté controlado a fin de ajustarse a la competencia lingüística del aprendiente” (Ono Day y Harsh 2004:14), estuvo presente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) desde inicios del siglo pasado hasta la aparición del enfoque comunicativo a finales de los setenta. Dicho enfoque, con su demanda de utilizar exclusivamente textos auténticos, definidos en aquel entonces como “aquellos escritos por y para nativohablantes y no específicamente para la enseñanza de la lengua a extranjeros” (Day y Bamford 1998:54), consideró una “herejía” el manejo de materiales creados para ajustarse al nivel de competencia del aprendiente (Bamford y Day 1997:3). En consecuencia, el texto simplificado fue soslayado hasta los últimos diez años, en los que se ha dado una revaloración con respecto a su potencial para desarrollar múltiples competencias en el aprendizaje de EFL. Este nuevo enfoque ha conducido a un replanteamiento de la noción de autenticidad. Actualmente se considera al texto auténtico como “uno cuyo principal objetivo es comunicar significado [...] lo importante a considerar no es para quién se escribió, sino más bien que se haya partido de un objetivo comunicativo auténtico” (Day y Bamford 1998:60). Como consecuencia del giro anterior, estamos presenciando un desarrollo notable del texto simplificado, el cual ha llegado a constituirse en un nuevo género, *language learner literature*, definido como:

...material de lectura escrito teniendo en mente como público destinatario a aprendientes del inglés [...] [Incluye] tanto ficción como no ficción, textos originales y textos adaptados para aprendientes de inglés [...] [N]o es una versión inferior de algo sino un acto de comunicación cabalmente realizado entre el autor y su público [convirtiéndose] en una forma genuina de arte (Day y Bamford 1998:64; 67).

Este nuevo género resulta particularmente adecuado para los niveles principiante e intermedio, dado que “es interesante, atractivo y está diseñado para facilitar la movilidad del estudiante hacia niveles más avanzados de competencia” (Day y Bamford 1998:103; véase también Vincent 1986:215).

Es importante distinguir entre dos conceptos que suelen ser usados indistintamente pero que conllevan diferencias radicales. Nos referimos al concepto general de *lectura extensiva* y al manejo en clase de un solo libro de lectura adaptado (*graded class reader*). El primer término ha sido definido sucintamente por Susser y Robb como:

Un procedimiento de enseñanza-aprendizaje de la lengua que implica la lectura de (a) grandes cantidades de materiales o de textos extensos; (b) con el propósito de obtener una comprensión global o general; y (c) con la intención de experimentar placer a partir del texto. (1990:2)

Con respecto al segundo, constituye un procedimiento didáctico de alcances más medidos y se define como “un libro que todos los alumnos de la clase leen de manera simultánea” (Day y Bamford 1998:133), ya sea en su totalidad o parcialmente, en el salón de clase. Entendemos la utilización del texto de clase como una primera aproximación hacia el establecimiento de un programa de lectura extensiva en inglés, proyecto que esperamos estar en posición de implementar en nuestra universidad en el futuro próximo.

Nuestro interés en la instrumentación de ambos programas se basa en resultados de investigaciones recientes sobre sus beneficios en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de EFL. Waring señala varias ventajas del uso de textos adaptados, tanto a nivel lingüístico como a nivel psicológico. Entre las primeras destaca “el incremento en la velocidad de lectura, en la agilidad del acceso léxico [reconocimiento de vocabulario], en la fluidez y en la habilidad para moverse del nivel léxico al nivel discursivo” (1997:1). Por lo que respecta a las ventajas psico-

lógicas, señala que el uso del texto adaptado promueve la motivación de estudiantes renuentes a la lectura y crea condiciones que llevan al estudiante a fortalecer de manera placentera estrategias de lectura. Dichas estrategias, a su vez, se constituyen en el andamiaje para la lectura de textos académicos especializados (1997:2) que exigen una lectura intensiva, es decir, un análisis profundo y detallado. Hill sostiene que el texto de clase sirve “no únicamente como un medio para mejorar la calidad de la comprensión y apreciación sino como estímulo para la puesta en práctica de una amplia gama de habilidades” (1997:2). Por otro lado, Paul Nation, uno de los especialistas más connotados en el campo de la investigación sobre estos tipos de lectura, sostiene que el texto adaptado refuerza los cuatro pilares fundamentales de cualquier programa sólido en lenguas: “*input*<sup>3</sup> enfocado en significado” [auditivo y lectura], “*output* enfocado en significado” [expresión oral y escrita], “aprendizaje centrado en la lengua” [lectura intensiva] y “desarrollo de la fluidez” (2004:1). En dicho sentido, Stephen Krashen, uno de los más importantes teóricos, investigadores y promotores de la lectura como actividad placentera, destaca la relevancia del manejo del texto adaptado en EFL en los siguientes términos:

Estoy absolutamente convencido de que el uso de textos adaptados [...] ha sido subvalorado. Existe una abrumadora evidencia de que la lectura interesante y comprensible tiene un efecto altamente positivo en el desarrollo de una lengua extranjera, de una segunda lengua y, por supuesto, de la lengua materna. Beniko Mason [a partir de sus investigaciones] [...] ha mostrado [...] que los estudiantes de EFL logran avances impresionantes a partir de textos adaptados complementados con textos accesibles no adaptados, rebasando el desempeño de aquéllos en cursos tradicionales (Krashen 2002:2).

Un aspecto consistentemente enfatizado en investigaciones sobre el tema es el papel que puede jugar el uso complementario de grabaciones en audio de los textos adaptados como factor adicional en la consolidación de habilidades lingüísticas. Por ejemplo, Prowse afirma que “el conjugar de manera simultánea la lectura con la retroalimentación auditiva conlleva grandes beneficios en pronunciación [...] y en el incremento de la velocidad de lectura” (2002:143). Taguchi, Takayasu-Maass y Gorsuch, a su vez, y tomando conceptos de Dlugosz, plantean que “el uso sistemático de textos adaptados y grabaciones, el cual conecta a los lectores en ‘dos

<sup>3</sup> En el caso de los términos *input* y *output* se utilizan en español las palabras originales en inglés por constituir terminología de amplio uso (véase Richards, Platt y Platt 1997).

canales perceptuales’, puede incrementar en el aprendiente la ‘retención de palabras y de construcciones gramaticales en la memoria a largo plazo’” (2004:4). Por otro lado, enfatizan que el modelo auditivo:

facilita la comprensión de textos narrativos y dialógicos, estimula la motivación para leer y la comprensión de nuevos vocablos a partir del modelo de pronunciación aportado por las grabaciones [...] [T]al modelo auditivo puede funcionar como otra forma de andamiaje (2004:14, 17).

Como una nota final en esta sección, un elemento esencial de inspiración para nuestros módulos ha sido lo planteado por Krashen en una ponencia reciente. Al reiterar su famosa hipótesis sobre el papel del *input* en la comprensión, esto es, que “adquirimos la lengua al entenderla” (2004:2), propone que:

la lectura circunscrita a un autor, a un género o a un tema es más eficaz para la adquisición de una segunda lengua [...] se han dado pocos intentos por maximizar la cantidad de *input* comprensible, pocos intentos por combinar discusiones interesantes, la lectura en voz alta, el escuchar a nivel recreativo, el escuchar grabaciones, el ver películas, todo dentro de un mismo programa educativo (2004:4, 6).

Por tanto, y en consonancia con lo propuesto por Krashen, lo que hemos buscado en el diseño de cada uno de nuestros módulos pedagógicos es la conjugación sinérgica de lecturas simplificadas y de textos no adaptados, a través de una aproximación multimedia e interdisciplinar —todo esto temáticamente relacionado a un producto estético anglófono, esto es, a un “clásico literario”—. Un módulo tal podría clasificarse fácilmente en la terminología vigente de EFL como una forma de enseñanza por contenidos unificados temáticamente.<sup>4</sup> De manera específica, se trata de la exploración profunda de un solo tema de contenido durante un curso, abordando de manera complementaria aspectos lingüísticos y discursivos vinculados con tal contenido (Murphy y Stoller 2001; Pally 2000). Este enfoque, en el que el alumno puede adquirir de manera integrada vocabulario, conceptos y conocimientos relacionados temáticamente junto con el mejoramiento de la lengua inglesa, ha mostrado ser exitoso en universidades canadienses y estadounidenses en programas para estudiantes extranjeros o inmigrantes.

<sup>4</sup> *Sustained content-based instruction.*

Hasta este punto hemos concentrado la atención en los beneficios del texto literario adaptado desde una posición esencialmente asociada con la lingüística aplicada. No obstante, no podemos soslayar, desde la perspectiva de las humanidades, el potencial formador que para el estudiante conlleva la exposición a la literatura y a otros textos culturales imaginativos, como es el caso del cine. Sobre este particular, el lector puede referirse a Lee Zoreda (en prensa) para una amplia fundamentación de la inclusión de experiencias estéticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. De manera breve, podemos afirmar que la participación activa en un encuentro estético puede constituir una experiencia educativa que agudiza nuestra percepción de lo cotidiano, nos abre nuevas posibilidades y nos lleva más allá de “nuestra propia piel”, adentrándonos en mundos distintos a los nuestros y estableciendo una relación empática con dicha alteridad.

En el caso específico del EFL, tal intensificación de la conciencia y del sentido de alteridad se manifiesta en dos dimensiones al estar los alumnos expuestos simultáneamente tanto al arte como a las culturas anglófonas. Es importante destacar que partimos de un concepto de cultura en su sentido más amplio, tal como el propuesto por Kramersch:

La cultura consiste precisamente en aquella dimensión histórica en la identidad de un grupo. Esta visión diacrónica de la cultura se enfoca en la forma en la que un grupo social se representa a sí mismo y a otros a través de su producción material a través del tiempo —sus logros tecnológicos, sus monumentos, sus obras de arte, su cultura popular— que marcan el desarrollo de su identidad histórica (1993:7-8).

El estimular la imaginación del estudiante, principalmente a partir de la narrativa,<sup>5</sup> en cualquiera de sus manifestaciones estéticas, con respecto a la experiencia de un grupo social particular, puede constituir “un correctivo importante para el efecto deshumanizante de la teoría abstracta o de la generalización” (Srebrnik 2002:108). Esto es, “las experiencias de la vida real [de los alumnos] se complementan y enriquecen a partir de la experiencia ‘vicaria’” de los encuentros estéticos (Sharman 2002:99). A través de tales experiencias complejas los estudiantes pueden desarrollar un pensamiento crítico, entendido como un “escepticismo reflexivo”, así como

<sup>5</sup> Consúltese un argumento reciente en favor de la formación de la “sensibilidad narrativa” en Gordon y Alexander (2005).

“desarrollar una creciente conciencia de sí mismo y de otros [...] [y] habilidades de procesamiento cognoscitivo avanzadas” (Schultz 2002:10, 13).

Otra habilidad correlacionada que pretendemos que desarrollen nuestros estudiantes a partir de estas experiencias estéticas, narrativas y culturales es la de actuar y pensar interculturalmente, donde el sujeto puede ubicarse a una distancia crítica tanto de la cultura extranjera como de la cultura materna (Byram 1997; Kramsch 1993). El establecer lo anterior como objetivo educativo, amplía en definitiva el alcance de los programas de EFL. Como señala Sercu: “el convertirse en un usuario interculturalmente competente de una lengua extranjera no implica solamente adquirir la competencia comunicativa en dicha lengua, sino, más bien, la adquisición de habilidades particulares, actitudes, valores, conocimientos y formas de ver el mundo” (citado en Shelley y Baumann 2005:121-122). Todo lo dicho hasta ahora perfila lo que habrá de constituirse en un giro absoluto en los currícula de EFL, alejándose del manejo de cápsulas culturales (si es que estuvieron alguna vez presentes) hacia programas que partan de la tesis de que “...el verdadero contenido de un programa de estudios en lenguas extranjeras no es la gramática y el vocabulario de la lengua, sino más bien las culturas que se expresan a través de dicha lengua” (*Standards* 1996:43-44).

En el siguiente apartado describiremos en detalle cómo se diseñaron dos módulos culturales multicomponentes incorporados en el programa vigente de inglés general (*i.e.* dominio) de la UAM Iztapalapa.

## Los módulos

Con base en las pautas formuladas por Bamford y Day (1997:2) y por Hill (1997:1), una primera decisión fue utilizar un solo texto literario adaptado (*class reader*) y no pretender ambiciosamente implementar un programa de lectura extensiva. La idea fue partir de una perspectiva realista y factible, tomando en cuenta el hecho de que en México nos encontramos inmersos en una tradición que lamentablemente no prioriza ni estimula la lectura. Por otro lado, la programación actual de los cursos de EFL en la UAM-I llevó a que estos módulos no fuesen independientes, sino que se insertasen en los cursos de dominio vigentes. A pesar de dichas limitaciones, ambas iniciativas nos dieron la oportunidad de poner a prueba una primera aproximación a la integración de los ejes previstos para el nuevo modelo curricular de EFL de la UAM-I, descrito anteriormente. La instrumentación implicó dedicar una

hora aproximadamente, de las cuatro programadas por semana al trabajo en clase, al módulo cultural, con asignación de tareas y el apoyo del Centro de Estudio Autodirigido, la mediateca de lenguas en la UAM-I.

El diseño de cada uno de los dos bloques instruccionales que presentamos se basó en la metáfora educativa de Vygotsky referente a la noción de “andamiaje”.<sup>6</sup> Es decir, se parte de una concepción constructivo-social del aprendizaje, en la que el maestro crea una estructura de soporte emocional y pedagógico (materiales, experiencias, interacciones con pares, incluyendo al maestro) a partir de la puesta en práctica de actividades de dificultad creciente, mismas que, sistemáticamente, presentan un desafío para el estudiante, alcanzable en función de sus niveles de competencia, lo que, para Vygotsky, se denomina como la “zona de desarrollo próximo” (McMahon 1996:60). Al caracterizar el concepto de andamiaje en el contexto de EFL, Foley destaca que el profesor

a partir de contextos extremadamente familiares y rutinizados [...] puede facilitar el aprendizaje [...] siendo su papel el de apoyar y estimular, aportando instigadores adicionales a partir de preguntas rectoras que lleven a profundizar el conocimiento que el estudiante ya posee (Foley *apud* Oxford Teacher’s Club 2005:1).

Tal concepción del ambiente de aprendizaje va más allá de meramente obtener respuestas “correctas” y, en términos de Morrow, se centra en un “docente con la suficiente confianza como para cortar la dependencia en cualquier material didáctico y centrar el ambiente de aprendizaje alrededor de los estudiantes con base en un proceso inagotable de indagación” (Morrow *apud* Oxford Teacher’s Club 2005:3).

En función de lo anterior, consideramos que una parte fundamental del andamiaje de nuestros módulos es el texto literario simplificado que, de acuerdo con Prowse, ha funcionado como un “trampolín para la inmersión en la lengua” (2002: 144) y como una puerta de acceso al pensamiento crítico, a la apreciación cinematográfica y a la reflexión intercultural. A continuación se describe el contenido y el procedimiento seguido en la implementación de las dos propuestas pedagógicas.

Esencialmente, se trabajó a partir de la integración del texto literario adaptado, de textos expositivos relacionados, de grabaciones del texto literario y del texto original, de adaptaciones cinematográficas y de reseñas críticas de estas últimas.

<sup>6</sup> *Scaffolding*.

Es importante enfatizar que la decisión de ubicar la adaptación cinematográfica al final de la secuencia pedagógica se basó en nuestra convicción de que los alumnos deberían ser expuestos en un primer término a la versión escrita de la novela a fin de estimular su imaginación en cuanto a contextos y personajes, tal y como afirman Clandfield y Budden (2004:1). Esta aproximación es contraria a prácticas que presentan un segmento de la película antes de la lectura del segmento correspondiente en el texto literario adaptado (Hess y Jasper 1995:8).

### ***Módulo 1. 1984***

El primer módulo giró alrededor de la novela *1984* de George Orwell, escritor inglés nacido en la India, en junio de 1903. Dicha novela fue seleccionada en función de su relevancia para la comprensión del papel que juegan los medios de comunicación masiva en sociedades actuales como elementos de control y poder, así como por su visionaria descripción de una sociedad totalitaria preocupantemente próxima a esquemas de control social prevalecientes.

La novela, escrita en 1949, describe de manera cruda y espeluznantemente visionaria la existencia del personaje central, Winston Smith, en una sociedad ficticia (Oceanía), donde los ciudadanos viven irreductiblemente sujetos a la observación y el control del Gran Hermano, y en la que la individualidad, el amor y la libertad de pensamiento y la expresión constituyen estigmas sujetos a persecución y muerte. Como señala Erick Fromm, en su comentario final de la edición de centenario de *1984*:

*1984* de George Orwell es la expresión de un estado de ánimo y de una advertencia. El estado de ánimo que expresa es la desesperanza sobre el futuro del hombre, y la advertencia es que, a no ser que el curso de la historia cambie, todos los hombres perderán sus cualidades más humanas y se convertirán en autómatas sin alma, sin ni siquiera estar conscientes de ello (Fromm *apud* Orwell 1977 [1949]:313).

Cabe señalar a manera de antecedente que, dada la trascendencia de *1984* como obra clásica de la literatura universal contemporánea, y dada su extraordinaria vigencia, el Consejo Nacional de Maestros de Inglés de los Estados Unidos (véase apéndice 1, National Council of Teachers of English 2004) convocó a académicos, ciudadanos y organizaciones civiles a participar en el “proyecto *1984 + 20*”. Dicho

proyecto nacional coincidió con las elecciones presidenciales en los Estados Unidos y tuvo como principal objetivo propiciar una concientización, reflexión, debate y discusión de las implicaciones de dicha obra en el contexto internacional actual.

El módulo estuvo constituido por los siguientes elementos: (1) la construcción de una base de conocimiento previo a nivel grupal sobre la vida y obra de George Orwell; (2) la lectura y discusión en el salón de clase de la versión simplificada de *1984*, publicada por la editorial Penguin; (3) el análisis y la discusión de la versión cinematográfica del director Michael Radford; y (4) la lectura ininterrumpida de la obra como una forma de compartir con nuestra comunidad universitaria la experiencia de reconstruir de manera colectiva la novela en lengua inglesa, su idioma original.

Participaron estudiantes de los niveles octavo y noveno del curso de dominio de inglés como lengua extranjera (correspondientes a un nivel intermedio básico de dominio de la lengua dentro de un programa de doce niveles), en su mayoría de nivel licenciatura, de las tres divisiones académicas de la universidad. Con respecto al texto base, se trabajó con una versión simplificada de la novela *1984* editada por Penguin, correspondiente a su nivel 4 de complejidad lingüística y estructural (nivel intermedio: 1 400 palabras).

El primer componente, la construcción grupal de conocimiento previo con respecto al autor, se llevó a cabo con base en el análisis del texto “George Orwell: A prophet of his Age” (Apéndice 1, Gleeson 2003). Dicho texto, de carácter expositivo, presenta una introducción a la vida y obra de Orwell y se manejó en tres niveles: comprensión global (énfasis en el análisis de su estructura, organización y contenido temático), detección, discusión y análisis de ideas principales, y lectura detallada en voz alta. Como primera consigna de trabajo individual, los estudiantes redactaron como tarea un resumen de dicho texto que fue posteriormente presentado en clase y evaluado por el grupo en cuanto al nivel de integración y pertinencia de la información incluida.

El segundo elemento se centró en la lectura de la versión simplificada de *1984* con base en dos modalidades: (a) lectura en voz alta en el salón de clase, (incluyendo la lectura por parte del maestro), subrayándose, esquematizándose y discutiéndose aspectos medulares sobre la trama, personajes y contexto de la novela (construcción de esquemas de información en grupo) y (b) lectura individual de capítulos específicos como tarea (con apoyo de la versión grabada en audio de éstos), seguida por la discusión de ideas principales en clase y por su relectura oral,

enfatiéndose aspectos tales como entonación, fluidez y pronunciación. Esta etapa finalizó con una primera recapitulación oral por parte de los alumnos con respecto a la significación que adquiriría *1984* para cada uno de ellos en ese momento.

La tercera fase del proyecto se centró en el análisis de la versión cinematográfica de la novela, realizada y estrenada en Londres, escenario de la novela, en el mismísimo año: 1984. Se utilizaron subtítulos en inglés como forma de reforzar y facilitar la adquisición de elementos léxicos e idiomáticos. Previamente a la exposición de la película, y como organizador antecedente de la experiencia cinematográfica, los estudiantes revisaron un formulario adaptado de respuesta a una obra cinematográfica propuesto por Stempleski y Tomalin (2001:77-78), que fue completado por escrito como tarea. A partir de la exposición a la versión filmica, el grupo llevó a cabo una discusión de los puntos de coincidencia y divergencia con el texto adaptado, de sus expectativas originales y de la forma en la que el contenido cinematográfico respondía o no a éstas y, por último, sobre su percepción en relación con el alcance del conjunto de actividades en las que el grupo se había enfrascado hasta ese punto.

Los tres componentes del módulo hasta aquí descrito tuvieron como principal objetivo dar respuesta al desafío planteado en el eje de “Culturas” del nuevo modelo curricular propuesto en la UAM, en el sentido de propiciar la inmersión crítica del alumno en aspectos culturales y contribuir al desarrollo de una visión intercultural por parte de éste (véase apartado introductorio de este documento). No obstante, se consideró importante ampliar el alcance del proyecto y poner en práctica el eje de “Comunidades” previsto también en dicho modelo curricular. Específicamente, tal eje establece como objetivo medular la extensión del uso de la lengua extranjera fuera del salón de clase, a partir de la participación del estudiante en contextos multilingües en su propia comunidad y en comunidades más allá de sus fronteras (Lee Zoreda, Vivaldo, Flores y Malvárez 2004). Por lo tanto, el cuarto y último componente del módulo, consistente en la lectura ininterrumpida en voz alta de la novela *1984* (versión adaptada en inglés), tuvo como objetivo hacer extensiva a nuestra comunidad universitaria la experiencia de reconstruir de manera colectiva la novela en lengua inglesa, su idioma original. El total de los estudiantes participantes en las tres primeras etapas intervino en esta última fase, utilizándose dos modalidades de lectura en voz alta. En la primera, cada estudiante leyó en voz alta segmentos completos de la obra (en total tres páginas del libro por alumno), asumiendo la representación de la totalidad de personajes y situaciones

incluidos en el segmento. En la segunda, centrada sobre aquellos segmentos de la obra ricos por su naturaleza particularmente dialógica, estudiantes específicos asumieron los papeles de los principales protagonistas (Winston, Julia, O'Brien y el narrador) dando vida a cada uno de ellos en una aproximación muy cercana al juego escénico.

Para concluir, puede afirmarse que el módulo, en su implementación, permitió poner en práctica a partir de una temática central tres de los principales ejes previstos en el modelo curricular propuesto en la UAM, a saber, comunicación, cultura y comunidades. Esto es, además de haberse dado una práctica intensiva de habilidades de comunicación a nivel interpretativo y expositivo, los estudiantes tuvieron un acercamiento al conocimiento y el análisis de un producto cultural inglés con una repercusión altamente significativa en la comprensión de cualquier sociedad actual. Finalmente, se hizo evidente un creciente sentimiento de autosatisfacción en los estudiantes al haber logrado cumplir una meta que quizá anteriormente se hubiese imaginado difícil de alcanzar, como se destaca en las viñetas a continuación:

En lo personal no conocía a George Orwell ni ninguna de sus obras, fue muy interesante para mí conocer su vida, su ideología y su aportación a la literatura del siglo XX.

Jamás había leído un libro en inglés así que eso me ayudó muchísimo, ya que me di cuenta que puedo pensar, analizar y explicar en inglés [...] me parece que la presentación de la lectura ininterrumpida va más allá de la clase [...] me parece un reto personal.

...lo más formativo fue la lectura de *1984* [...] se practicó la comprensión escrita, vocabulario, se desarrollaron habilidades de análisis, hubo discusión de opiniones, [...] creo que fue un ejercicio muy completo al abarcar todos los aspectos...

El abordaje del libro me pareció difícil, y al mismo tiempo me sorprendió la fineza de la clase [...] me sentí incluida y capaz de leer la novela ... el libro y la pelí[cula] los gocé y los padecí [...] El curso me exigió más y respondí bien.

Después de la experiencia de George Orwell, el estudio con el *Interchange* me pareció fastidioso; una formalidad a cumplir que culminaba en un simple examen de grado: aburrido.

Se siguieron los pasos para entender esta historia [...] la película me pareció mucho más clara que el libro y muy impactante; sin embargo el libro siempre tendrá la ventaja de dejar libre la imaginación.

## **Módulo 2. Of Mice and Men**

El otro módulo tuvo como su temática la novela del norteamericano John Steinbeck, *Of Mice and Men*. Escrita en 1937 por el Premio Nobel de Literatura, esta obra está considerada como un clásico de la literatura estadounidense contemporánea, casi obligatorio en el currículo del bachillerato de aquel país. Sus dos personajes principales, Lennie y George, son consagrados como figuras icónicas en el imaginario norteamericano. Es una historia universal que trata del trabajador migrante anglosajón en el campo de California durante los duros años de la Gran Depresión. La novela da vida a los sueños de aquellos obreros para conseguir un hogar propio y, a la vez, a la necesidad y al significado de la amistad entre hombres.

Los alumnos que participaron en este curso fueron del nivel 6 del Programa de Dominio (de doce niveles), con una competencia global promedio entre principiante superior e intermedio básico. El módulo tuvo como objetivo trabajar tres ejes del modelo curricular anteriormente mencionado, esto es, comunicación, culturas y comparaciones (entre las lenguas y las culturas materna y extranjera). El texto adaptado que se utilizó fue tomado de los *Penguin Readers* y corresponde al grado 2 de dicha serie (principiantes: 600 palabras). Una comparación entre este texto y la versión original muestra una diferencia marcada, dado que el lenguaje de los obreros, empleado por Steinbeck, está repleto del caló del campesino y, como tal, hubiera resultado ininteligible para estudiantes principiantes (o incluso para avanzados). No obstante, existen en el original bellos pasajes descriptivos del campo de Salinas en California que algunos alumnos pudieron entender, como se explicará a continuación.

La bibliografía completa se puede consultar en el Apéndice 2. El módulo empezó con una breve concientización sobre la experiencia de la lectura literaria, seguida por una lectura (en inglés simplificado) sobre el centenario de John Steinbeck en 2002. Dicho texto, uno de los *Penguin Dossiers*, resume la biografía del autor, las temáticas de sus obras maestras y la recepción de éstas. Los *Dossiers* incluyen el texto mismo, una hoja de actividades para el alumno y la guía pedagógica para el profesor. Cabe señalar que la Editorial Penguin (de Pearson), a la par con Oxford y MacMillan, apoya actualmente sus colecciones de textos adaptados con una amplia gama de

actividades disponibles en internet y, en ocasiones, con audiograbaciones de los textos. Después, en clase, leímos juntos dos párrafos expositivos concisos escritos por el mismo Steinbeck —no adaptados—, que versaban sobre 1) la importancia de lo que los textos imaginativos nos pueden revelar y 2) los sueños y el sueño particular de contar con un hogar como parte del imaginario estadounidense. En este punto, se invitó a los alumnos a plantear formas posibles para parafrasear al español ideas clave de Steinbeck con relación al soñar con un hogar propio. Posteriormente, los alumnos vieron un documental en inglés de 50 minutos con *closed captions*, en la misma lengua, sobre la vida y la obra de Steinbeck. Particularmente interesantes para ayudarles a visualizar un escenario que ninguno conocía hasta entonces, fueron las tomas de Salinas, en las granjas donde *Of Mice and Men* tiene lugar, lo que a su vez fue contrastado con el aspecto de regiones rurales en México. La actividad final de esta etapa introductoria fue la lectura de textos expositivos no adaptados de dos sitios *web*. El primero, tomado de un paquete de recursos sobre la novela para el nivel bachillerato en el Reino Unido, incluye mapas de la región steinbeckiana, un glosario de términos y de costumbres presentes en la novela, así como una descripción de la Gran Depresión y de la condición de los trabajadores migrantes de los años treinta. Una vez más, se animó a los estudiantes a reflexionar sobre la condición actual de los trabajadores migrantes (indocumentados) mexicanos en los Estados Unidos. El segundo sitio, dedicado exclusivamente a Steinbeck, presenta una breve sinopsis de su obra y una lista de sus personajes, cada uno con una descripción limitada a unas cuantas frases. Todas estas actividades se llevaron a cabo en la clase, a veces con lectura en voz alta.

En las siguientes sesiones nos dedicamos a la lectura en voz alta del texto adaptado. Siguiendo el enfoque de respuesta personal, donde el profesor apoya a los estudiantes en la creación del mundo imaginado y de sus experiencias con el texto, a menudo se hicieron pausas para cuestionar cómo estaban visualizando el mundo ficticio, la secuencia narrativa y la interacción entre los personajes. Puesto que el nivel del texto era para principiantes, la lectura para los alumnos no fue difícil, dado que contaban de antemano con un contexto elaborado (proveniente del documental biográfico y de los textos introductorios) para apreciar la trama, el escenario y los conflictos de los personajes. Penguin también proporciona un “Penguin Readers Factsheet of Student Activities” para esta novela que incluye actividades para antes y después de la lectura, así como una serie de actividades sencillas para llevar a cabo durante ésta, algunas de las cuales fueron asignadas

como tarea fuera del salón. No se pudo conseguir la grabación del texto adaptado pero se decidió incluir dos muy breves selecciones de la grabación de la obra original. Después de que los estudiantes leyeron el principio de la versión adaptada, leyeron la versión original con audio. La idea fue sensibilizarlos a otro discurso, en el original mucho más elaborado y descriptivo, que gana significado al final de la obra. Asimismo, al terminar la novela adaptada se analizó la forma en la que Steinbeck concluyó su obra original, resaltándose las diferencias con la versión “Penguin”. Por supuesto, los alumnos no alcanzaron una plena comprensión del original a partir de la grabación y de la lectura de segmentos originales. Sin embargo, algunos pudieron apreciar cómo Steinbeck construyó una descripción mucho más viva que la versión adaptada. Sólo se usó la audiograbación en estas dos instancias, pero cabe notar que el artista en dicha dramatización, Gary Sinise, actúa y dirige la película.

De la misma manera que con el documental, se utilizaron subtítulos en inglés para ver la película, un avance tecnológico sumamente importante para apoyar la comprensión de películas a niveles básicos e intermedios. Asimismo, los alumnos hicieron uso de un esquema sencillo para comparar la novela con la película, tomado de Stempleski y Tomalin (2001:91), basado en el escenario, los personajes, los sucesos, etc. Los alumnos notaron que la película empieza con un incidente al que, en el texto adaptado y en el original, no se hace referencia hasta que George lo narra a Lenny y a otro trabajador en la granja. También señalaron que la película amplió por mucho la caracterización de la esposa del hijo del dueño del rancho y, por último, que el final, en el que George huye solo en un vagón de un tren de carga, no estaba ni en la versión adaptada ni en el original. Después de discutir éstas y otras diferencias (y similitudes), los estudiantes discutieron una crítica de la película, destacando acuerdos y desacuerdos con el autor, particularmente en cuanto a las actuaciones. Para cerrar el módulo, comentaron acerca de lo que la novela y la película reflejan de la condición humana: la vida de los trabajadores migrantes en los Estados Unidos (tanto anglosajones como mexicanos); la importancia de tener siempre un sueño para sobrellevar momentos difíciles; la soledad y el amor y la amistad entre los hombres. La mayoría de los alumnos captaron que Steinbeck utilizó dos personajes —George y Lennie— para retratar la inmensa complejidad del ser humano.

De tal manera, se puede sostener que la secuencia de tareas y textos constituyó un andamiaje que apoyó a los estudiantes en su evolución hacia competencias lin-

güísticas e interculturales más elaboradas y críticas, así como hacia una conciencia sobre la naturaleza de los medios de comunicación masiva. Para los alumnos la experiencia del módulo fue sumamente grata, habiendo señalado que resultó mucho más interesante que los ejercicios comunes del libro de texto *Interchange* que se emplea como texto principal en Dominio 6. Como explican algunos alumnos en un cuestionario anónimo que respondieron al terminar el curso:

...me pareció muy interesante el leer una novela y no sólo completar enunciados y contestar ejercicios del libro; aparte la novela es corta, fácil y con un contexto interesante.

En realidad [...] no solo [*sic*] lees, sino que ves la película, escuchas y eso te ayuda para ver si estás entendiendo el contexto.

Sí ha enriquecido [mis estudios] porque se me hizo muy interesante la novela, me motivó a leer[,] a escribir y a escuchar con más atención, gusto y a tener más vocabulario.

El leerlo y la entrega de tareas en computadora [...] [F]ue interesante escribir en la computadora en inglés. [N]unca lo había hecho, al inicio me costó trabajo pero me ayudó a reafirmar mi escritura.

[Otros temas podrían ser] de poetas, de costumbres o hábitos de los E.U. para conocer más de su historia.

Deberíamos cerrar este apartado señalando que no son los aprendientes los únicos beneficiarios de este tipo de soporte pedagógico estructurado para el desarrollo de habilidades lingüísticas e interculturales. La creación y la utilización de módulos semejantes, centrados en un texto literario adaptado y en su versión cinematográfica, conjuntamente con audiograbaciones y con textos sencillos de apoyo, pueden proporcionar también un andamiaje para la formación del profesorado. De este modo, los profesores no nativohablantes, especialmente los que no provienen de una formación humanística, dispondrán de una opción segura y cómoda para acercarse y adentrarse en las culturas anglófonas. Las editoriales de textos literarios adaptados brindan una multitud de materiales de apoyo en internet, desde planes de clase y hojas de actividades, información sobre un determinado autor y su vida, hasta guías enteras de cómo enseñar con textos adaptados y con sus respectivas

versiones cinematográficas. Asimismo, cualquier texto literario adaptado se presta para buscar vínculos con periódicos, revistas, críticas cinematográficas, programas de televisión y con una multitud de sitios relacionada con la temática particular. En consecuencia, un módulo de estas características apoyará al profesor en el desarrollo y perfeccionamiento de su propia competencia lingüística, intercultural e interpretativa.

### **Comentarios finales**

No es exagerado afirmar que la controversia sobre la integración significativa de contenidos culturales en los programas de enseñanza de inglés en México ha sido particularmente problemática (por lo menos en la región central del país), como señalan investigaciones del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (Gómez de Mas y Ryan 2000; Demeyere 2005). Tal controversia puede asociarse con un rechazo ideológico a la cultura norteamericana, quizás derivado de las complejas relaciones históricas entre nuestro país y los Estados Unidos, a estereotipos con respecto a la cultura estadounidense, así como a un miedo a “perder” la propia identidad ante la cultura ajena.

En consecuencia, y como estrategia para cuestionar y superar actitudes prejuiciadas, consideramos fundamental crear espacios que permitan introducir al alumno en el amplio universo que constituyen las culturas anglófonas en toda su diversidad. Sostenemos que los universitarios pueden acercarse a tales culturas e interactuar críticamente por medio de módulos pedagógicos, tales como los aquí descritos, utilizando el texto literario adaptado para apoyar la adquisición y el fortalecimiento de competencias complejas a nivel lingüístico y cultural. En suma, esperamos que esta propuesta pueda contribuir de manera significativa a la insoslayable necesidad de formar estudiantes mejor informados, inquisitivos, críticos y ávidos de abrirse interculturalmente a la vasta e inagotable diversidad de los pueblos anglófonos.

### **Referencias**

BAMFORD, J. y R. DAY (1997), “Extensive reading: What is it? Why bother?”, *The Language Teacher*, 21:5, consultado el 27 de abril de 2005, <http://jalt-publications.org/tlt/files/97/may/extensive.html>

- BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Cleavedon: Multilingual Matters.
- CLANFIELD, L. y J. BUDDEN (2004), "Using readers in the ESL, EFL classroom", consultado en enero 14 de 2005, [http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/using\\_gradedReaders.htm](http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/using_gradedReaders.htm)
- DAY, R. Y J. BAMFORD (1998), *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DEMEYERE, K. (2005), *El desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: un estudio del inglés*, tesis de maestría inédita, México: Posgrado en Lingüística, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÓMEZ DE MAS, E. y P. RYAN (2000), "Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30/31.
- GORDON, D. y G. ALEXANDER (2005), "The education of story lovers: Do computers undermine narrative sensibility?" *Curriculum Inquiry*, 35:2, pp. 133-159.
- HESS, N. y S. P. JASPER (1995), "A blending of media for extensive reading". *TESOL Journal*, 4:4, pp. 7-11.
- HILL, D. (1997), "Setting up an extensive reading programme: practical tips". *The Language Teacher*, 21:5, consultado el 27 de abril de 2005, <http://jalt-publications.org/tlt/files/97/may/hill.html>
- OXFORD TEACHERS' CLUB (2005), "Key concept: scaffolding", consultado el 26 de abril de 2005, <http://www.oup.com/elt/teachersclub/articles/scaffolding?cc=global>
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1998), *Language and culture*, Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S. (2002), "Stephen Krashen responds to O'Neill's criticisms", ESL MiniConference May 2002, consultado el 24 de febrero de 2005, <http://www.eslminiconf.net/may/krashenreply.html>
- \_\_\_\_\_. (2004), "Free voluntary reading: new research, applications, and controversies", ponencia leída en la *RELC Conference*, Singapur, abril 2004, consultado el 24 de febrero de 2005, [www.rcf.usc.edu/~genzuk/Free\\_Voluntary\\_Reading-Krashen/FVReading1-Krashen.pdf](http://www.rcf.usc.edu/~genzuk/Free_Voluntary_Reading-Krashen/FVReading1-Krashen.pdf).
- LEE ZOREDA, M., J. VIVALDO, M.T. FLORES y R. MALVÁEZ (2004), *Lenguas y culturas extranjeras: nuevo modelo curricular*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

- LEE ZOREDA, M. (en prensa), "Imagining the other: art(ful) encounters in the teaching of English as a foreign language and anglophone cultures", *International Journal of Intercultural Communication Studies*, San Antonio: Universidad de Texas.
- MCMAHON, S.I. (1996), "Book club: the influence of a Vygotskian perspective on a literature-based reading program", *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*, Lisbeth Dixon-Krauss (ed.), White Plains: Longman, pp. 59-76.
- MURPHY, J. M. y F. L. STOLLER (2001), "Sustained-content language teaching: an emerging definition", *TESOL Journal* 10:2/3, pp. 3-5.
- NATION, I. S. P (2004), "The role of graded readers in a language course", Oxford Teachers' Club, consultado el 14 de enero de 2005, <http://www.oup.com/elt/teachers-club/articles/readers?cc=global>
- ONO, L., R. DAY y K. HARSH (2004), "Tips for reading extensively", *English Teaching Forum*, 42:4, pp. 12-18.
- PALLY, M. (ed.) (2000), *Sustained Content Teaching in Academic ESL/EFL: a practical approach*, Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Por una educación de buena calidad para todos: un enfoque educativo para el siglo XXI* (2001), Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Secretaría de Educación Pública, [www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_2734\\_programa\\_nacional\\_de](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de), consultado el 12 de noviembre de 2003.
- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 3.0)*, ProDES (2003), División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa, agosto de 2003, s/p.
- PROWSE, PH. (2002), "Top ten principles for teaching extensive reading: a response". *Reading in a foreign language*, 14:2, pp. 142-145, consultado el 23 de febrero de 2005, <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- RICHARDS, J. C., J. PLATT y H. PLATT (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, versión y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal, Barcelona: Ariel.
- SCHULTZ, J. M. (2002), "The Gordian knot: language, literature, and critical thinking", *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*, V. Scott y H. Tucker (eds.), Boston, MA: Heinle & Heinle, pp. 3-31.
- SHARMAN, G. M. (2002), "Literature in the modern language syllabus", *Academic Exchange Quarterly*, Winter 6:4, pp. 98-103, Expanded Academic ASAP Database, consultado el 4 de marzo de 2003, [http://infotrac.galegroup.com.../purl=rcl\\_EAIM\\_0\\_A97725099&dyn=3!ar\\_fimt?sw\\_aep=ua](http://infotrac.galegroup.com.../purl=rcl_EAIM_0_A97725099&dyn=3!ar_fimt?sw_aep=ua)

- SHELLEY, M. y U. BAUMANN (2005), “Assessing intercultural competence gain in a German distance learning course”, *Distance Education and Languages. Evolution and Change*, B. Holmberg, M. Shelley y C. White (eds.), Clevedon: Multicultural Matters, pp. 119-139.
- SREBRNIK, H. (2002), “Literature, politics and pedagogy”. *Academic Exchange Quarterly* Winter 6:4, pp. 108-113, Expanded Academic ASAP Database, consultado el 4 de marzo de 2003, [http://infotrac.galegroup.com.../purl=rc1\\_EAIM\\_0\\_A97725099&dyn=15!ar\\_fmt?sw\\_aep=ua](http://infotrac.galegroup.com.../purl=rc1_EAIM_0_A97725099&dyn=15!ar_fmt?sw_aep=ua).
- Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (1996), Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
- STEMPLESKI, S. y B. TOMALIN (2001), “Responding to whole films: a general guide of questions to consider”, *Film*, Oxford: Oxford University Press, p. 91.
- SUSSER, B. y T.N. ROBB (1990), “EFL extensive reading instruction: research and procedure”, *JALT Journal*, 12:2, pp. 1-14, consultado el 24 de febrero de 2005, [www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html](http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html)
- TAGUCHI, E., M. TAKAYASU-MAASS y G.J. GORSUCH (2004), “Developing reading fluency in EFL: how assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development”, *Reading in a foreign language*, 16:2, pp. 1-23, consultado el 23 de febrero de 2005, <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- VINCENT, M. (1986), “Simple text and reading text: Part 1: Some general issues”, *Literature and language teaching*, C. Brumfit y R. Carter (eds.), Oxford: Oxford University Press, pp. 208-215.
- WARING, R. (1997), “Graded and extensive reading—questions and answers”, *The Language Teacher*, 21:05, consultado el 24 de febrero de 2005, <http://jalt-publications.org/tlt/files/97/may/waring.html>

## Apéndice 1

### Bibliografía del módulo 1984, de George Orwell

#### *Textos primarios*

- ORWELL, G. (1977 [1949]), *1984* (Centennial Edition). Nueva York: Signet Classic.
- ORWELL, G. (2003), *1984*. Penguin Readers, retold by Mike Dean, Level 4. Essex, England: Pearson Education Limited.
- 1984*. 2003 (1984). DVD, M. Radford (dir.), MGM Home Entertainment, 1 hr. 50 min.
- GLEESON, CONNOR (2003). George Orwell: a prophet of his age. *Speak Up*, 18:215, pp. 42-44.

**Textos secundarios**

- “Books: 1984”, *Hot English Magazine*, 33, <http://www.hotenglishmagazine.com>
- National Council of Teachers of English (2004), NCTE’s “1984 + 20” project, <http://www.ncte.org/announce/116449.htm>, consultado el 28 de septiembre de 2004
- STEMPLESKI, S. y T. BARRY (2001), “Worksheet: book to film”, *Film*, Oxford: Oxford University Press.

**Apéndice 2****Bibliografía del módulo *Of Mice and Men*, de John Steinbeck****Textos primarios**

- John Steinbeck. An American Writer*. 1998. VHS. Biography series. A&E Television Networks. 50 min.
- Of Mice and Men*. 2003 (1992). DVD. Director, Gary Sinise. MGM Home Entertainment. 1 hr. 50 min.
- STEINBECK, J. 2002 (1966). *America and Americans*, S. Shillinglaw y J. Jackson, Nueva York: Viking, pp. 390; 335-336.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Of Mice and Men*. Penguin Readers, retold by Kevin Hinkle, Level 2, Essex, England: Pearson Education Limited.
- \_\_\_\_\_. 1993 (original version 1937). *Of Mice and Men*, Nueva York: Penguin Books, pp.1-16; 84-107.
- \_\_\_\_\_. 1992. *Of Mice and Men*. Unabridged Audio book in CD. Read by Gary Sinise. 3 hours. Minneapolis, MN: Penguin HighBridge Audio.

**Textos secundarios**

- BRUSSAT, F. 1980-2004. Movie review of *Of Mice and Men*, [http://www.spiritualityhealth.com/newsh/items/moviereview/item\\_3573.html](http://www.spiritualityhealth.com/newsh/items/moviereview/item_3573.html), consultado el 16 de diciembre de 2004.
- John Steinbeck Centenary. 2002. Penguin Dossiers (text and student activities). Pearson Education, <http://www.penguindossiers.com/archive.asp?ArticleId=82>, consultado el 10 de diciembre de 2004.
- Of Mice and Men*. 2001. Penguin Readers Factsheets: Student’s Activities.
- Of Mice and Men* Factsheet. 1999. [www.englishresources.co.uk](http://www.englishresources.co.uk), consultado el 16 de diciembre de 2004.
- SHILLINGLAW, S. [s.f.], Why read John Steinbeck? [http://www2.sjsu.edu/steinbeck/Works/Why\\_Read.htm](http://www2.sjsu.edu/steinbeck/Works/Why_Read.htm), consultado el 16 de diciembre de 2004.

Steinbeck: *Of Mice and Men*. nd., <http://www.ac.wvu.edu/~stephan/Steinbeck/mice.html>, consultado el 16 de diciembre de 2004.

STEMPLESKI, S. Y T. BARRY. 2001. "Worksheet: book to film", *Film*, Oxford: Oxford University Press.