



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

ALTERNATIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta

Margarita Sagaz Olvera

Dirigido por:

M. en C. María Esther Ortega Zertuche

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio 2010.
México



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

ALTERNATIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta

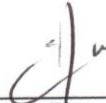
Margarita Sagaz Olvera

Dirigido por:


M. en C. María Esther Ortega Zertuche

Sinodales

Mtra. María Esther Ortega Zertuche
Presidente


Firma

Mtra. María del Carmen Gilio Medina
Secretario


Firma

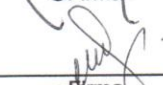
Mtra. Sara Miriam González Ramírez
Vocal


Firma

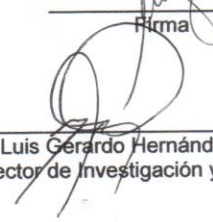
Mtra. Rosa María Barajas Villa
Suplente


Firma

Mtra. María del Carmen Díaz Mejía
Suplente


Firma


M.D.P. Jaime Rivas Medina
Director de la Facultad de Psicología


Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Mayo 2010.
México

RESUMEN

La presente tesis, analiza la aplicación de distintas estrategias de enseñanza del inglés en el nivel medio superior. El estudio se llevó a cabo en la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Querétaro en dos fases: Fase A, un grupo numeroso con estudiantes que ya habían cursado un semestre de inglés en la preparatoria y utilizaron libro de texto y cuadernillo de trabajo; en la Fase B, con otro grupo menos numeroso y los estudiantes sólo tenían los conocimientos que adquirieron en la secundaria y después de casi dos años lo retoman de nueva cuenta en la preparatoria. Se parte del supuesto de que las dificultades para pasar de un *modelo* explicativo-pasivo a uno participativo, se encuentra íntimamente relacionado con el tipo de estrategias de enseñanza que se aplican. El estudio, tiene como referentes básicos para el análisis de la aplicación de estas estrategias la teoría crítica a partir de autores como Peter McLaren (1994), Kemmis (1998) y Paulo Freire (2007), y otros autores como Díaz Barriga y Hernández (2007). Lo que se destaca de esta experiencia es que una planeación desde el modelo participativo favorece un mejor aprendizaje en los alumnos y, como aportación relevante del estudio, es que a través de este tipo de estrategias didácticas, a la luz de una teoría crítica, se puede propiciar un cambio positivo tanto en los maestros como en los alumnos con relación a la enseñanza-aprendizaje del inglés en el nivel medio superior. El cambio más importante es en nuestras *actitudes* como docente para lograr una interrelación armónica dentro del aula en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

(Palabras clave: estrategias de enseñanza, modelo participativo, teoría crítica, cambio de actitudes).

SUMMARY

This thesis analyses the use of different strategies for teaching English at high school level. The study was carried out in a high school of the Autonomous University in Queretaro in two stages. In Stage A, a large group of students were worked, who had already completed a semester of high school with English classes, using a textbook and a workbook. In Stage B, a smaller group of students who only had the knowledge acquired in junior high school and after two years they had started to study it again at the high school level. This study is based on the assumption that there are difficulties for the students to go from an explanatory-passive model to an active independent one. This idea is closely related to the type of teaching strategies applied. Critical theory of authors such as Peter McLaren (1994), Kemmis (1998) and Paulo Freire (2007), are the basis for the analysis of the implementation of these strategies, which follow the theories of some other authors such as Diaz Barriga and Hernandez (2007). The main result found from this study is that planning teaching aids based on an active model enhances a better learning and helps the students. Besides, another important contribution of this study is that through this type of teaching strategies, in relation to a critical theory, both teachers and students may change in a positive manner during the teaching-learning process of the study of English at high school level. The most important change is in our attitudes as teachers, to achieve a harmonious relation in the classroom, for the benefit of the students' learning.

(Key words: teaching strategies, active model, critical theory, change in attitudes).

DEDICATORIA

La presente tesis la dedico de una manera muy especial y con mucho cariño a quienes iluminan mi vida: Javier, y a mis hijos: Maressa y Johat.

Así como a mis hermanos: María Luisa, José Francisco y María del Refugio.

A mi padre, Francisco Sagaz, quien ya no está con nosotros en este mundo pero sí en nuestros corazones.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de todo corazón a todos y cada uno de los que hicieron posible llegar hasta este momento y evento tan significativo en mi trayectoria.

De una forma muy especial, quiero agradecer a las maestras: **Miriam González, María del Carmen Díaz, Rosa María Barajas**, por su paciencia y compartir sus sabios y acertados consejos, observaciones y recomendaciones para concretar la presente tesis.

También aprovecho para agradecer infinitamente a mi tutora: **Ma. Esther Ortega Zertuche**, por su paciencia y, sobre todo, por su calidad como ser humano, que más que tutora de tesis fue quien escuchó nuestros problemas y siempre tuvo el tiempo, la paciencia y las palabras exactas para levantarnos el ánimo a los que hemos tenido la gran fortuna y oportunidad de estar bajo sus sabios consejos para elaborar la tesis.

Un agradecimiento muy especial e infinito a la maestra **María del Carmen Gilio**, por creer en cada uno de nosotros, como generación, compartir y hacernos parte de sus sueños y metas: demostrar que se pueden lograr las cosas, pese a las circunstancias adversas. Por su gran valentía y entereza al lograr que casi la mayoría de nosotros, como generación, tuvimos la oportunidad de participar con nuestros temas de tesis en eventos de índole internacional, así como culminar la tesis y la obtención de nuestro título a la brevedad posible.

INDICE

RESUMEN	ii
SUMMARY	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
Índice de Esquemas	viii
Índice de Tablas	ix
Índice de gráficos e imágenes	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
PLANTEAMIENTO	4
1.1 Contexto	4
1.2 Literatura revisada	16
1.3 ¿Qué recupero de estos autores?	24
1.4 Justificación	25
1.5 Preguntas y objetivos de investigación	27
CAPÍTULO II	29
PERSPECTIVA TEÓRICA METODOLÓGICA	29
2.1 Presentación	29
2.2 ¿Qué son las estrategias de enseñanza?	32
2.3 La Enseñanza Comunicativa	46
2.4 A la luz de la Teoría Crítica	48
2.5 ¿Cómo se enseña una lengua extranjera?	50
2.6 Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje	53
2.7 La propuesta de estrategias.	58
2.8 Encuadre metodológico	71
CAPÍTULO III	79
RESULTADOS DE LA APLICACIÓN	79
3.1 FASE A	79

3.2 FASE B	86
3.3 Análisis	89
CAPÍTULO IV	99
4.1 Resignificando mi práctica docente	99
4.2 Otros Alcances	102
4.3 Limitaciones	107
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXO 1	116
ANEXO 2	117
ANEXO 3	118
ANEXO 4	119
ANEXO 5	120

Índice de Esquemas

Esquema 1. Episodio de Enseñanza Aprendizaje	36
Esquema 2. Enfoques Instruccionales	45

Índice de Tablas

Tabla 1. Estrategias de Enseñanza	35
Tabla 2. Programa de Inglés I, 4º Semestre	59
Tabla 3. Programa de Inglés II , 5º semestre	60
Tabla 4. Programa por sesiones	68

Índice de gráficos e imágenes

Gráfico A. Inicio de Clase	81
Gráfico B. Durante la Clase	82
Gráfico C. Al final de la Clase	83
Imagen 1. Redacción de un estudiante de nivel básico	102
Imagen 2. Descripción elaborada por un estudiante de nivel básico	106

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe un abanico muy extenso de propuestas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y cada profesor, de acuerdo a sus propias necesidades, considera lo más viable y plausible para su quehacer docente.

La presente tesis, parte del supuesto de que la enseñanza es uno de los pilares fuertes en el proceso enseñanza-aprendizaje y las estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior, en las escuelas públicas de la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de los años, ya no pueden seguir siendo las mismas.

Las exigencias en la cartera educativa, son diferentes hoy en día a las que fueron hace diez, veinte o treinta años. Tal vez los modelos explicativos tuvieron su gran auge y aportaciones a la educación, pero hoy en día requieren de estudiantes más participativos y activos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La teoría crítica es la que nos va a ayudar a mirar de otra forma la escuela, nuestra práctica docente, los planes y programas, no sólo como una forma de adoctrinamiento, sino como una oportunidad y un espacio de transformación del ser humano para que éste realice una inserción *crítica* en la realidad.

El cambio de actitudes de los involucrados en el aula, es uno de los pasos importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues si los cambios no se dan desde adentro, no importa cuántas reformas, reestructuraciones, adecuaciones, cambios, se hagan en la educación, pues si se sigue trabajando de la misma manera, sin cambiar las estrategias de enseñanza, como si todos los alumnos, las escuelas, los turnos etc., fueran iguales, dichos cambios no darán los frutos que se esperan.

Ofertar al estudiante alternativas con distintas estrategias de enseñanza y de unidades didácticas, apoyadas en el aprendizaje significativo, son herramientas importantes para pasar de un modelo explicativo a un modelo más participativo en grupos numerosos y menos numerosos, donde los alumnos trabajen con situaciones basadas en sus propias experiencias y así pasar de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico.

En el primer capítulo se encuentran los antecedentes de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, donde la materia de una lengua extranjera ha estado considerada, desde sus inicios, en los planes y programas. La forma en que ha ido modificándose en el mapa curricular. Esta asignatura ha estado al inicio, intermedia o ya para finalizar el nivel medio superior que es como se encuentra hoy en día dentro del plan de estudios vigente.

En este mismo capítulo se analizan algunos estudios que se han hecho respecto a las estrategias de enseñanza del idioma inglés que, sorprendentemente, son pocos los que se han realizado en el país, pero ayudan de alguna manera para ver lo que otros han trabajado sobre el tema o algo similar. En la experiencia como docente de la autora de esta tesis, que a la fecha es de 22 años, se han llevado a cabo varios cambios y reformas curriculares, pero hay un desfase entre la teoría y la práctica, y la enseñanza parece que se ha estancado sólo en el modelo explicativo.

El segundo capítulo contiene la perspectiva teórica que apoya el echar a andar las estrategias de enseñanza, pues no sólo es decir que se va a realizar determinada estrategia, sino que debe existir un qué, por qué, para qué, dónde y cuándo. Es decir, las definiciones de los aportes que hay detrás de toda acción.

En el tercer capítulo están los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza, donde participaron dos grupos del quinto semestre, con la materia de Inglés I en su primera fase y dos grupos más de cuarto semestre, con Inglés II en la segunda fase y sus respectivas características. Se recuperó el sentir de los alumnos al

experimentar las diferentes estrategias y los cambios que sucedieron con los involucrados: maestros y alumnos.

En el cuarto capítulo y el último, están las conclusiones a las que se llegó después de trabajar y aplicar las diferentes estrategias de enseñanza del inglés en el nivel medio superior.

El explorar cambios a lo que tradicionalmente se hace, promover el *diálogo* y la *discusión* en el aula a través del cambio de *actitudes*, permite que las clases no queden sólo en una clase más, o en una lección más. Liberar y emancipar a los estudiantes y procurar pasar de un pensamiento teórico a uno epistémico, da otras perspectivas de enseñanza en beneficio de un aprendizaje más significativo del inglés de los estudiantes de preparatoria.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO

1.1 Contexto

Dentro de todo trabajo de investigación, es importante conocer los centros de trabajo, su historia, su gente, etc.; pues, como lo dice el autor Jean Chesnaux (1979): “permitir al hombre comprender la sociedad del pasado, y aumentar su dominio sobre la sociedad del presente”, pues se da una doble función de la historia, pero el segundo es el que da por sí solo sentido al primero.

Por lo que es de gran relevancia observar los diferentes cambios y reformas que ha sufrido nuestra Alma Mater a través de los años, en su lucha por mejorar y así ofertar una mejor cartera educativa y con calidad. Analizar y comprender los momentos histórico-políticos que influyeron en diferentes etapas hasta lograr lo que en la actualidad conocemos como La Universidad Autónoma de Querétaro, contexto en el cual la Escuela Preparatoria ha jugado un papel importante en el área de enseñanza del inglés.

1.1.1 Breve historia de la Escuela de Bachilleres de la UAQ.

La Universidad Autónoma de Querétaro es un lugar con una gran trayectoria desde sus inicios que datan desde el virreinato, pero hasta 1625, con los jesuitas, es cuando se funda el primer colegio en esta ciudad. El Alma Mater se fue consolidando a través de diferentes eventos que se fueron dando para que se fuera integrando a una cultura universal, junto con los cambios científicos, tecnológicos, económicos, políticos y educativos que la fueron transformando y consolidando como la universidad que existe y que conocemos hoy en día.

A través de la recopilación de libros y documentos relacionados con nuestros centros de trabajo, la materia de inglés tiene ya varios años de estar considerada dentro de los planes de estudio. Pues en el año de 1868 se formó el Colegio Civil del Estado y se establece, por Ley, la creación de la Escuela Preparatoria y Escuelas Profesionales, bajo los lineamientos de la ley de estudios preparatorios y profesionales del Distrito Federal. En ese entonces la preparatoria se cursaba en 6 años, y dentro de sus innovaciones fue la incorporación del inglés y la experimentación en la clase de física, desapareciendo las clases de ética y lógica, aunque no especifica en sí cómo eran dichos lineamientos.

En 1887, se expidió la ley de instrucción secundaria y se establecen en el Colegio Civil las carreras de abogado, notario público, ingeniero topógrafo y farmacia. La preparatoria, en su diseño, debía ser múltiple: especializada para cada carrera.

Para el año de 1915, suprimen todas las escuelas profesionales, quedando sólo la preparatoria, por lo que se redujo a cuatro años. Desaparece el nombre de Colegio Civil y se llama Escuela Preparatoria de Querétaro y queda agregada a la Dirección de Educación Pública.

En 1932, se cursaba la preparatoria en cinco años: los tres primeros años correspondían a secundaria y los dos últimos formaban el bachillerato. Se clausuró el Colegio Civil y se vuelve a reabrir en 1936, y se reconoce la existencia de una escuela secundaria dependiente de la SEP. Con esto se iniciaba la labor universitaria.

Todavía en 1944 la preparatoria se cursaba en cinco años y el Colegio Civil se incorpora a la Universidad Nacional, pero cierra sus puertas definitivamente el 31 de diciembre de 1950.

El 24 de febrero de 1951, se inaugura oficialmente la Universidad de Querétaro que contaba con la Preparatoria, Jurisprudencia, Ingeniería, Ciencias Químicas, Enfermería,

Contabilidad y Bellas Artes. Se continúa con el plan heredado de la preparatoria del Colegio Civil, que era en cinco años: tres de secundaria y dos de preparatoria.

En 1958, fue un año muy importante para la Universidad de Querétaro, pues con el regreso del Lic. Fernando Díaz Ramírez, a través de una comisión establecida se le da forma a la Ley Orgánica que reconoce la autonomía universitaria y que en 1959 quedó definitivamente establecida, a partir de aquí adquiere el nombre que hasta hoy en día conserva: Universidad Autónoma de Querétaro.

En 1964, se separa la secundaria de la preparatoria, por lo que se redujo de cinco años a 2: en el primer año se cursaba un tronco común y en el segundo, una especialidad que consistía en: ciencias biológicas y químicas, sociales, y físico-matemáticas.

Vuelve a sufrir otro cambio la preparatoria en 1967, de dos años pasa a tres, bajo un plan anual y único. En 1975, la preparatoria se cursa en 6 semestres, se modifica el plan anual a semestral e incorpora materias y cursos opcionales. El plan que se tenía era un plan de estudios con salidas laterales.

De 1982 a la fecha, sigue vigente la preparatoria en 6 semestres, pero el diseño del plan de estudios sufre otros cambios, donde se cambia la materia de Biología del primer y segundo semestre al tercero y cuarto semestre. La materia de Literatura de tercero y cuarto, pasa a primer y segundo semestre. Se implementa el plan de asesorías académicas que sirve como instrumento para disminuir la irregularidad del alumno.

En 1987, se da otra modificación, se incorpora la materia de cultura física. Posteriormente en 1991, se da una reestructuración, que ya daba inicio desde 1984 con la propuesta de un nuevo mapa curricular, que se diseñó bajo tres ejes básicos que son: los lenguajes, la filosofía y la historia. En esta nueva reestructuración la materia de inglés queda ubicada en el eje de los lenguajes.

La penúltima reforma de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, inició con un Seminario Taller en 2002, donde se trabajó la misión y la visión que debe tener el bachillerato universitario y mantener su carácter de propedéutico, único y general. En el 2003, se consolida el proyecto de Reforma del Bachillerato "COREBA 2003", el cual se convierte en la vía para la implementación teórica-metodológica para una reestructuración del Bachillerato de la UAQ.

El proyecto fue de tipo participativo, siendo los actores del proceso enseñanza-aprendizaje: alumnos, docentes y administradores, quienes aportaron con sus opiniones, sugerencias, comentarios, cuestionamientos y propuestas. El objetivo general de la reestructuración se realizó bajo los ejes de flexibilidad, identidad y autonomía, multi e interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo, la enseñanza centrada en el alumno, sin que perdiera su sentido humanista y científico de bachillerato propedéutico, único y general (COREBA 2003).

En esta reestructuración, considero que la materia de inglés tuvo un cambio bastante importante, pues en las anteriores sólo iba perdiendo terreno en lugar de ganar, por ejemplo: de estar ubicada en quinto y sexto semestre, con calificación numérica; se pasó a segundo y tercer semestre, materia seriada, la evaluación pasó de aprobado y no aprobado, donde perdió mucho terreno, pues daba lo mismo que un alumno que podía tener un 10 de calificación, obtenía la misma A de aprobado de un alumno que sacaba apenas el 6. A fin de cuentas, al ingresar a profesional, por comentarios que hacían los mismos alumnos, para darle un valor a la letra A, se daba parejo como un 8. Lo que provocaba el descontento de los que sí habían hecho, de alguna manera, el esfuerzo por sacar una calificación equivalente a 9 ó 10.

Creo que durante estas modificaciones, se perdió el interés en la materia, tanto alumnos como maestros, pues se cayó en una inercia del trabajo que, hasta la fecha, creo que se siguen pagando esas facturas, en detrimento de los alumnos y de la misma área de inglés. Se perdió la credibilidad de poder hacer algo y se cayó en una actitud de

hacer el mínimo esfuerzo, pues daba lo mismo dar una buena clase, con sus estrategias y dinámicas, a dar una clase donde sólo se les ponía a los alumnos realizar, en el más absoluto silencio y bien disciplinados, los ejercicios de los libros de texto.

Así que, la reestructuración del 2003, dentro de lo bueno, trajo la implementación de los ¹laboratorios de inglés, donde se busca mover un poco la parte estática de los contenidos, pues, a pesar de que ha habido varias reestructuraciones y reformas, el programa de inglés casi no ha cambiado nada desde 1985, fecha en la que ingresé como docente.

Con los laboratorios, se puede decir que se avanza un poco en cuanto a los contenidos, ya que retoma los temas revisados en la teoría y, al mismo tiempo, avanza al entrelazarlos con los nuevos. La materia como teoría, de segundo y tercer semestre, pasa a cuarto y quinto, y se combina la teoría en quinto semestre con el laboratorio I, y en sexto sólo queda laboratorio II (COREBA 2003).

En la actualidad, el diseño de los planes y programas de la preparatoria, en la búsqueda de estar siempre actualizados y a la vanguardia, está en el proceso de capacitación para trabajar bajo el modelo de competencias genéricas, el cual inicia con un ciclo de conferencias en Competencias Educativas, para tener conocimiento de las mismas. Posteriormente, está el diplomado que se tiene que cursar para obtener la certificación en competencias.

De manera general, son algunos de los cambios más relevantes que ha tenido la Escuela de Bachilleres de la UAQ. Por supuesto que ha tenido otros, pero sólo están aquéllos relacionados con la materia de inglés, que es de la que se habla precisamente en la presente investigación.

¹ Los laboratorios de inglés son espacios que cuentan con tecnología de punta para aprender lenguas extranjeras a través del uso de la misma: televisiones, grabadoras, computadoras, etc.

1.1.2 Mi experiencia docente

En 1985, año en el que ingresé como suplente de un maestro, en lo que hoy en día es la Preparatoria Centro, los grupos eran extremadamente numerosos. El programa de inglés que existía no exigía mucho, sólo lo más básico que se puede aprender de cualquier idioma: tiempos presente, pasado, futuro, uso de pronombres, adjetivos, algunos verbos, situaciones de presentarse, saludar, despedirse, etc.

Al reflexionar y tratar de analizar el programa y, sobre todo, las necesidades que existían sobre alguna lengua extranjera, era sólo la comprensión de textos, lo cual no requería que se les hablara en inglés, mucho menos que los alumnos tuvieran que hacerlo. Y sumado a esto, con los grupos demasiado numerosos y con un plan semestral, lo más cómodo y rápido era proporcionar algunas sugerencias para identificar la información en un texto y obtener las ideas generales y principales.

En la actualidad, esta situación sigue vigente en algunos maestros de ese entonces y existe una gran resistencia al cambio. Como lo mencioné en el apartado anterior, dentro de los antecedentes, cuando se pasó a un plan donde la evaluación era de acreditado y no acreditado, ya había decaído mucho el ánimo; aunado a un plan demasiado básico, que daba respuestas a necesidades de antaño, o en palabras de Snyders: *'no podemos malgastar el tiempo enseñando aquello que tuvo validez hace cincuenta años'* (Díaz, A.; 1990:17), a contenidos nuevos corresponden actitudes nuevas (Snyders, G.; 1971:181), y que todavía se piensa, por muchos de los profesores que imparten esta materia, que los alumnos no tienen la capacidad de rebasar lo más elemental, argumentos que continúan en el discurso tanto en las juntas y en los cursos que se imparten regularmente a los maestros del Área de Lenguaje, con el objeto de realizar los cambios necesarios a los planes y programas de estudio vigentes.

Por otra parte, al tener oportunidad de trabajar como responsable del laboratorio de inglés en la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur de la U.A.Q., al aplicar encuestas abiertas a los alumnos para conocer cómo se sentían trabajar en estos centros, de los 16 grupos que asistían a dicho laboratorio: 8 del turno matutino y 8 del vespertino; con un total de 750 estudiantes aproximadamente. Una de las categorías constantes que aparecieron en dichas encuestas, aludían a la forma como se les enseñaba: señalando que el maestro era el que dirigía la clase de manera explicativa y a los alumnos sólo se les pide resolver ejercicios, por lo que ellos sólo se limitan a la resolución de dichos ejercicios, mecánicamente, acríticamente, sin darles la oportunidad de participar en clase, de ir a su propio ritmo o buscar de manera independiente la forma de aplicar lo visto en clase y sin una relación con la realidad.

Otra categoría importante que surgió como una constante en las encuestas, es que en su mayoría, las experiencias que tuvieron con esta materia es que sus clases de inglés no eran en inglés, sino en español, por lo que no estaban acostumbrados ni a escuchar una clase al cien por ciento en inglés y mucho menos hablarlo durante la misma. Lo único rescatable en cuanto a sus habilidades es que la mayoría pueden identificar la información en el inglés escrito. La parte de la escritura también es muy pobre, pues aunque algunos escriben, no tienen la certeza de estar comunicando lo que quieren decir, pues es la misma situación del número de alumnos y tiempo, no hay oportunidad de revisarles a todos los alumnos su producción escrita, ya que toma tiempo hacerlo.

Además a través de entrevistas informales reportaron que de igual modo sus experiencias en la materia en secundaria, por tratarse además de grupos muy numerosos, las oportunidades de hablar y practicar el idioma inglés fueron definitivamente muy pocas, por lo que algunos estudiantes se encuentran más limitados. Los alumnos con un mejor conocimiento en la disciplina, es porque tomaron o toman clases extras y, al ingresar a las preparatorias de la U.A.Q., es cuando se ven los polos opuestos: los que saben y los que no, por decirlo de alguna forma, y la diferencia es grande, lo que algunos compañeros lo ven como un problema.

Pueden ser muchos los factores que están reflejados en estos resultados como puede ser los profesores, los programas, la misma práctica de enseñanza, etc. A fin de ir clarificando, en el siguiente apartado tenemos una descripción de la materia de inglés en el currículo en la Escuela Preparatoria, con el objeto de hacer una ubicación de dónde se encuentra.

1.1.3 La materia de inglés en el currículo de la Escuela Preparatoria

Como ya lo mencioné al inicio de este capítulo, la Universidad Autónoma de Querétaro, dentro de su preocupación por ofertar un mejor servicio educativo a la sociedad, se ha visto en la necesidad de actualizar y mejorar sus planes y programas de estudio. Por lo que la Escuela de Bachilleres, desde sus inicios, ha pasado por varias reformas en su afán de la búsqueda de mejoras. La última Reforma del Bachillerato inició con un Seminario-Taller (octubre-diciembre 2002), del cual resultó la misión y la visión que debe tener el bachillerato universitario manteniendo su carácter de **propedéutico, general y único** (COREBA 2003).

En el mismo seminario, a través de diferentes ejercicios y con base en la propia misión de la universidad, se diseñó la misión para el bachillerato, el cual, quedó de la siguiente manera y se cita de manera textual:

La misión. La Escuela de Bachilleres contribuye al logro de la Misión de la Universidad Autónoma de Querétaro mediante el desarrollo de programas de nivel medio superior para satisfacer las demandas y necesidades educativas del entorno regional. Para ello, forma seres humanos capaces de integrarse de mejor manera a la vida familiar, social y productiva, y de emprender con éxito estudios superiores; desarrolla las capacidades y fortalezas intelectuales y personales de sus estudiantes para fortalecer su capacidad de reflexión, de acción para mejorar su medio local y estatal, de aprender por cuenta

propia y de mantener relaciones de respeto y solidaridad con ellos mismos, con los demás y con su entorno (Ibídem).

De la misma manera, se diseñó la visión de futuro de la Escuela de Bachilleres, que propone para el 2020:

La visión. La Escuela de Bachilleres es un orgullo de la UAQ por su reconocido liderazgo regional y se encuentra al servicio de la sociedad y del conocimiento. Su programa se caracteriza por una educación de la más alta calidad centrada en el aprendizaje, que prepara a sus estudiantes para vivir, estudiar trabajar y transformar la sociedad del presente y del futuro. Su comunidad muestra cotidianamente su compromiso con la institución y con la mejora continua (Ibídem)

1.1.4 Campo de acción del Bachiller:

El mapa curricular de la Escuela de Bachilleres hace del egresado una persona que cuenta con los elementos teórico-metodológicos que le permiten conocer la realidad, ubicándose y participando dentro del contexto económico, político y social. El alumno, durante su desarrollo en el Bachillerato, puede adquirir habilidades intelectuales y manuales que le permitan acceder a las diferentes disciplinas en un plano profesional y ser capaz de manejar información básica de las diferentes disciplinas que integran este nivel de estudios (Curso de Inducción 2008; 15).

Las expectativas que se esperan de los alumnos del bachillerato, con las prácticas explicativas y pasivas, quedan prácticamente en un discurso escrito. Pues no es congruente lo que se dice con lo que realmente se hace dentro de las aulas. No es posible esperar alumnos reflexivos cuando sólo conservan una actitud pasiva y acrítica en lugar de una más activa que los lleve a esa capacidad de reflexión.

La misma visión y misión exigen que ya exista una modificación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Más específico, los maestros no podemos seguir con prácticas viejas, anquilosadas, centradas sólo en el maestro. Aunque también requieren de un cambio en los alumnos, de una actitud pasiva y de obediencia ciega hacia los maestros, por una de mayor participación. Y precisamente con esta investigación, para empezar a darle vuelta a la página, creo que una de las columnas principales es el maestro, pues es quien puede propiciar los cambios, los espacios, los tiempos, los momentos para alcanzar, de manera gradual, dichas modificaciones a través de su propia práctica docente bien planeada y organizada.

1.1.5 Mapa Curricular

El mapa curricular (Ver Anexo 1), tiene ejes de formación: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Lenguaje, comunicación y personal. Los ejes se combinan entre ellos a través de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, con el objeto de lograr la relación entre las habilidades intelectuales y manuales en el alumno para construir su identidad y la autonomía del egresado del bachillerato universitario (Coreba 2003).

La materia de inglés se encuentra ubicada (Ver Anexo 1), en el cuarto, quinto y sexto semestre, donde ya han cursado varias materias correspondientes a las matemáticas, ciencias histórico-sociales, lenguaje, comunicación y personal. Por lo que se supone que debería de llevarse a cabo, precisamente, una multidisciplinariedad y una interdisciplinariedad. Propiciar la recuperación de lo ya visto en semestres anteriores, con lo que revisan en el momento de llevar la materia y hacer el enlace con las materias que están por cursar en los semestres que faltan para culminar su nivel medio superior y, todavía se supone que debe extenderse el enlace hacia el nivel superior.

Más aún, dentro de la reforma, resaltan que para lograr un cambio, una transformación significativa en el bachillerato universitario se requiere necesariamente de una actitud y habilidades intelectuales y manuales por parte del *docente* (Ibídem; 61).

La reforma destaca nuevamente la importancia que tiene el papel que juega el maestro dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. De hecho, ya estipula, en cierta manera, el *deber ser* del maestro del nivel medio superior.

El armar la propuesta requiere de uno, como docente, ubicar la misma materia, que en este caso la materia de inglés es un seminario-taller, de acuerdo a sus características que son seminarios cuando el alumno ya ha tenido contacto con la información y es un taller cuando el alumno pone en práctica los conocimientos adquiridos en situaciones concretas (Ochoa, A.; 2004: 64 y 65).

1.1.6 La plantilla de maestros

La plantilla de maestros (Ver Anexo 2) de la Escuela de Bachilleres Plantel Norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, está conformada por un total de 274 maestros en el periodo 2008-2009. De este total, sólo el 2.5% corresponde a los maestros del área de inglés que atienden tanto las clases frente a grupo así como el laboratorio de inglés.

De manera general, es una mezcla de maestros: viejos y nuevos. Es decir, los que ya estaban desde que era la Preparatoria Centro y los que se han integrado en los últimos tres años. Sin dejar de mencionar los que han transitado por algunos semestres y que ya no están, se integran otros, algunos piden permisos, se contratan eventuales, etc.

A pesar de vivir las reformas que se han dado en periodos anteriores y el que está llevándose a cabo en este nivel medio superior, las prácticas educativas dentro del área de inglés parecen no haber tenido una gran trascendencia. Y a pesar que las nuevas

tendencias educativas exigen otro tipo de prácticas dentro del aula. Tal parece que la inercia laboral que existe en la escuela absorbe y enajena tanto a los maestros que ya estaban y a los nuevos que se integran, formando una barrera que dificulta avanzar hacia prácticas más activas, dinámicas e interesantes que propicien una comunicación armónica dentro del aula.

1.1.7 Los alumnos de la Escuela de Bachilleres Plantel Norte de la U.A.Q.

El volumen de alumnos que compone a la Escuela de Bachilleres Plantel Norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, es mayor con referencia a las otras preparatorias de la misma U.A.Q. De acuerdo a los datos que proporciona el Portal de la U.A.Q., para el periodo 2008-2009 (ver anexo 3), contaba con un total de 2463. De esta cantidad, el porcentaje de alumnos que me corresponde atender es el 6.61%. Para este proyecto de tesis, sólo se estudiarán dos grupos en la Fase A y dos grupos en la Fase B, con un total de 163 alumnos, el cual corresponde al 6.35% del total.

Los estudiantes considerados para este proyecto, pertenecen al quinto semestre, grupo 4 y 9, turno matutino, y estudiantes del cuarto semestre, grupo 2 y 5, turno matutino, con una presencia mayor del sexo masculino con referencia al sexo femenino. Las edades en las que fluctúan los adolescentes son entre los 16 y los 20 años. Son inquietos, juguetones, les gusta platicar, escuchar música, hacer uso de las nuevas tecnologías: computadoras, televisión, juegos interactivos, teléfonos celulares, ipods, iphones, etc.

En cuanto a su nivel socioeconómico, de acuerdo a una encuesta aplicada, un 98% de ellos cuenta con todos los servicios en sus hogares: luz, agua, drenaje, transporte público, etc.; también cuentan con una computadora o más en sus casas, además de tener una Lap Top, ya sea personal o compartida con los hermanos. La mayoría de ellos viven en las colonias aledañas a la preparatoria, sólo un 5% vienen de otros

municipios y estados como Huichapan, Hidalgo; Apaseo el Alto, Guanajuato; Pedro Escobedo, Toluca, El Marqués, Peñamiller y Santa Rosa Jáuregui.

Como se puede observar la materia de inglés se ubica en el cuarto, quinto y sexto semestre, casi para culminar su bachillerato. Los profesores deben estar conscientes y con conocimiento de las materias que ya cursaron los alumnos y las materias que les faltan por cursar, la importancia que tiene estar frente a grupo; así como la responsabilidad y el gran compromiso que tiene consigo mismo y con los alumnos. Por su parte, los alumnos también se supone que deben tener consciencia del lugar que tienen como tales, estar conscientes de lo que ya han revisado y lo que les falta por aprender, las expectativas que se tienen de ellos, la gran responsabilidad y compromiso que deben asumir con ellos mismos y con los demás.

De aquí la necesidad de mejorar las prácticas educativas, las estrategias de enseñanza; por ello en el siguiente apartado se encuentran algunos estudios sobre el tema, a fin de ver lo que se ha dicho y se ha hecho con referencia a la enseñanza del idioma inglés, principalmente en México, pues no son las mismas condiciones que tenemos en este país a las de otros en el extranjero donde se enseña este idioma ya sea como segunda lengua o lengua extranjera.

1.2 Literatura revisada

Para recuperar algunas experiencias sobre el tema, aunque no hay muchos estudios en México, se identifican estos cuatro trabajos por parte del ²COMIE que, de manera muy general, tratan el asunto de las estrategias de enseñanza del inglés. Los primeros tres trabajos se realizaron en otros países y el cuarto trabajo sí se realizó en México, a nivel medio superior:

² El Consejo Mexicano de Investigación Educativa es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación.

1. *Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir.* Wallace, T.; Stariha, W. y Walberg, H. *Serie Prácticas Educativas – 14.* Universidad de Illinois, Chicago. 2006.

En esta investigación, lo que resaltan los autores es que se recurre a la investigación pedagógica y a una amplia experiencia, basadas en prácticas educativas, para explicar principios importantes que aumentan la capacidad de leer y escribir, como destrezas de comunicación importantes que se llevan en todas las materias en un plan de estudios.

Esta investigación se realizó como respuesta a peticiones acerca de principios y prácticas de enseñanza que tratan el problema mundial de aumentar las destrezas de lecto-escritura, como destrezas comunicativas.

Las diferencias que existen en el nivel de lectura y escritura entre los estudiantes significan que algunos de ellos no han adquirido los fundamentos verbales del aprendizaje, por lo que un creciente número de alumnos no cumple con un nivel adecuado de alfabetización conforme avanza en la escuela.

Desde el punto de vista de expertos y educadores con una amplia y variada experiencia en la enseñanza de destrezas del lenguaje, los autores se dieron a la tarea de realizar algunas sugerencias:

- a. Tiempo para aprender. La enseñanza y las horas de estudio en la escuela y en casa, aceleran el aprendizaje de los estudiantes.
- b. Lecciones variadas. Los estudiantes requieren de una variedad de experiencias relacionadas con escribir, hablar y escuchar.
- c. Práctica oral. Dar oportunidades a los estudiantes para practicar destrezas específicas de lenguaje hablado.

- d. Destrezas verbales. Enseñar a los estudiantes a adaptar su lenguaje a situaciones específicas.
- e. Cómo reducir el miedo a hablar. Proporcionar oportunidades para practicar el habla ante grupos numerosos.
- f. Cómo mejorar las destrezas para escuchar. Las destrezas para escuchar son esenciales en el aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes adquirir puntos de vista e información, así como obtener logros en la comunicación con los demás.
- g. La colaboración frecuente con los compañeros de clase fomenta las competencias comunicativas.
- h. Destrezas de escritura. La escritura es el producto final de diferentes actividades aisladas como los resúmenes, reportes, etc.
- i. Fomentar y motivar para que sean grandes escritores.

2. Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los cursos de los Ciclos Elemental y Superior de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Franco, P.; Bocanegra, A.; Díaz, M. T. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. 1999.

Es un proyecto donde se analiza el uso de las estrategias de aprendizaje de los alumnos de inglés como lengua extranjera, fueron seleccionados para ese fin. Son alumnos del primero y tercero de ciclo elemental, así como del cuarto y quinto de ciclo superior, lo que corresponde a los niveles elemental, intermedio, intermedio-alto y avanzado de competencia en la lengua extranjera. Con esta información se pudo obtener un conocimiento más completo de las características de los alumnos, lo que les permitió obtener conclusiones y elaborar propuestas para el tratamiento de las estrategias de aprendizaje en el ámbito educativo de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

El proyecto se basa en el concepto de autonomía en el aprendizaje nacida a raíz de una concepción del ser humano como productor y no producto de su sociedad. La autonomía, según los autores, debe entenderse como una actitud particular hacia el proceso de aprendizaje. El llegar a la autonomía del estudiante requiere que éste se involucre y comprometa en dicho proceso. El papel del profesorado se amplía, de sólo ser transmisor de conocimientos a facilitador del aprendizaje, de acuerdo a las teorías de Vygotsky, y es dentro de esa labor de facilitar donde está la base del proyecto que presentan los autores.

Las estrategias se apoyan en que los alumnos deben contar con ciertas características como son: la motivación, interés por comunicarse, un método activo de realizar sus tareas, una consciencia del proceso de aprendizaje y una capacidad para utilizar las estrategias según se requiera.

Se apoyaron en una adaptación del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas diseñado por Oxford (1990), de donde desprenden sólo cuatro preguntas guía para dar respuesta a su proyecto, entre las que resaltan: la valoración del uso total de las estrategias; valoración del uso de cada categoría de estrategias (memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales; valoración del uso de las estrategias individuales en cada categoría de estrategias y, por último, valoración de la frecuencia de uso de las estrategias individuales).

Dentro de sus conclusiones, destacan que los grupos iniciales (elemental e intermedio) son los más heterogéneos y los grupos superiores (intermedio-alto y avanzado) los más homogéneos. Surgen factores motivacionales, actitudinales, sociales y psicológicos como parte fundamental del proceso de aprendizaje, donde el desarrollo de una lengua extranjera no se limita a un proceso sólo mental.

Otro aspecto es que los estadios de desarrollo de una lengua no-materna se asemejan a aquéllos de una lengua materna: en el nivel inicial es más intuitivo y emocional, pero

menos racional. Conforme se adquiere mayor competencia, los niveles superiores, en la edad adulta, acuden con más frecuencia a la memoria, por lo que su aprendizaje se vuelve menos intuitivo y más sistemático y controlado.

Estos autores también destacan algunas implicaciones didácticas: las estrategias se trabajan de forma implícita e integrada con ejercicios o actividades propuestas por el maestro, incluidos en los distintos recursos que use, sin que los estudiantes sean conscientes de la finalidad estratégica de dichas tareas que realiza.

Finalmente proponen cinco etapas o fases de actuación para el tratamiento y aplicación de las estrategias: fase de preparación; fase de presentación; fase de práctica; fase de evaluación y fase de extensión.

Al final cierran su artículo aludiendo de que definitivamente, se trata de presentar diferentes actividades a implementar dentro del aula, encargadas de promover y fomentar el uso de estrategias de memoria, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

3. *¿Cómo reconocemos a un buen maestro? Recuerdos de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. Relato de Pablo Latapí Sarré. RMIE, Octubre-Diciembre 2008, Vol. 13, NÚM. 39. pp. 1295-1313.*

En este trabajo, sólo para identificar las categorías relevantes respecto al papel del docente, el autor procura puntualizar las características más generales de lo que para él es ser un buen maestro, independientemente del lugar y del nivel educativo en el que se desenvuelva.

De las características que señala y destaca son: el maestro es un factor fundamental en la consolidación y perfeccionamiento de sus pupilos como seres humanos, como

individuos. Se considera a sí mismo como un verdadero profesional de la educación y siempre se conduce profesionalmente.

Los mejores maestros, saben cultivar y promover en sus alumnos el desarrollo de las competencias culturales básicas de comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas y de participación, así como el desarrollo y consolidación de los valores cívicos y culturales fundamentales. Tienen expectativas positivas de sus alumnos desde el principio hasta el fin.

Los buenos maestros son humanos, amigables y comprensivos, saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y en la escuela, tienen confianza en la capacidad de todos sus alumnos y logran que todos ellos tengan éxito. No culpan a sus estudiantes del fracaso, saben que para que se dé dicho fracaso han entrado en juego muchos factores.

También logran la participación de los alumnos involucrándolos afectiva e intelectualmente. Para conseguir la actividad mental, hace buenas preguntas; preguntas reflexivas y abiertas, que no se contesten con un sí o un no, o con una sola palabra, sino preguntas que requieran de reflexión y con respuestas más elaboradas, que se encadenan con los aportes de varios estudiantes. Pide ejemplos concretos, favorece el aprendizaje cooperativo y el trabajo colectivo.

El buen maestro está consciente de que los principales protagonistas en el proceso de aprendizaje son los alumnos. Estimula, motiva y brinda oportunidades de que se expresen los estudiantes dentro del aula. Diseña y pone en práctica actividades participativas de interés para los alumnos. Utiliza recursos y estrategias para propiciar el aprendizaje. Propicia que los propios alumnos construyan su propio conocimiento, que sus alumnos diseñen sus propias metas, objetivos y propósitos, pues es así como se contribuye a formar personas independientes, que toman decisiones por sí mismas.

En cuanto a la evaluación, sabe que es una actividad más de aprendizaje al servicio de sus alumnos y de él mismo, por lo que también busca evaluar su propio trabajo.

Un buen maestro siempre está evolucionando y aprendiendo.

4. *La motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés en adolescentes de nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas: un estudio en la región noreste de México.* Bonilla, E. y García J. R. IV Congreso Internacional sobre docencia. Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán. Reynosa, Tamaulipas. 27 al 29 de mayo de 2009.

El estudio que presentan los autores Bonilla y García, es el resultado de un estudio piloto donde pretenden mostrar el nivel de conocimiento de inglés de los estudiantes que cursan los tres semestres en la Escuela de Estudios Profesionales. Es una escuela pública, de nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con 477 estudiantes, con edades entre los 15 y 19 años, inscritos y regulares, ubicada en el noreste del Estado de Tamaulipas, México.

El objetivo principal de este estudio piloto, fue descubrir el nivel de inglés que tienen los estudiantes y los factores que influyen en dicho aprendizaje, así como identificar los mecanismos que los motivan y las diferencias de género.

En su estudio, asumen la necesidad que se tiene hoy en día, debido al fenómeno de la globalización que afecta a todos los países de dotar a los estudiantes con las herramientas que les permitan enfrentar esta realidad. Una de ellas, para Bonilla y García, es el idioma inglés, como una herramienta para el desarrollo académico, profesional y competitivo.

Así como es importante para los estudiantes, los maestros también están involucrados en los cambios sociales, y resaltan que los *métodos de enseñanza tradicionales con los*

que la mayoría fueron formados, y que en su momento fueron de gran utilidad, quedan desfasados por la vertiginosa transformación que se presenta en la sociedad del conocimiento.

Mencionan estos autores que los maestros “tienen que aprender a desarrollar *estrategias didácticas y habilidades*” para lograr un aprendizaje significativo. Por lo que es de gran importancia que los maestros *usen métodos y técnicas didácticas* para ayudar a los estudiantes a construir conocimiento, así como desarrollar las competencias que requieren los alumnos.

Otra categoría, dentro de este estudio, es saber cómo aprenden los alumnos y qué los motiva a hacerlo, y encuentran que los motivos son diversos con una gran cantidad de variables, como pueden ser: la edad, el contexto, la personalidad.

El centro de su investigación va más en torno a las relaciones que existen entre el contexto y la motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés. Y el papel del docente es realizar estrategias de motivación oportunas y debe ser quien propicia el clima motivacional óptimo y así el estudiante tenga una motivación constante.

Una de las herramientas que utilizaron para saber el nivel de inglés de los alumnos, fue el Skyline Placement Test, constituido por 5 niveles que constan de 10 secciones que permiten evaluar los conocimientos del idioma inglés sólo en 2 áreas: gramática y vocabulario; el cual evalúa gradualmente con niveles del 1 al 5. Las respuestas que se ofertan con este programa son de opción múltiple, con 4 alternativas. El estudio se aplicó a toda la población.

Al aplicar este examen y saber el nivel de conocimientos de inglés que tienen los estudiantes, se da la perspectiva de emprender un programa de intervención motivacional y que les permitiera conservarla de manera constante.

A las conclusiones que llegaron estos dos autores, fue que en cuanto al género, las mujeres tuvieron un mayor puntaje que los hombres; el grueso de la población se ubica en el nivel 2 y 3 en el sistema Skyline. Los estudiantes entre 16 y 17 años de edad tuvieron mayor conocimiento del idioma inglés, lo que representa, en cuanto a semestres, que los alumnos de segundo y tercer semestre mostraron un avance significativo en relación a los de sexto semestre.

1.3 ¿Qué recupero de estos autores?

La aportación que considero importante y que recupero de estos estudios, para este proyecto de tesis, es la que se refiere a las sugerencias que dan para tomar en cuenta en las prácticas educativas para la enseñanza del idioma inglés, las cuales están dirigidas a saber y conocer la forma en que aprende el alumno, la variedad de actividades que se pueden trabajar dentro del aula y lo que se puede lograr al aplicarlas. La motivación y las relaciones que se establecen dentro del aula, el trabajo colaborativo y cooperativo como factores relevantes y que no sólo deben llevarse a cabo al inicio, sino saber mantenerlas de manera permanente

La sugerencia en cuanto a que debe existir una planeación de dichas estrategias, como son las fases que proponen los autores Franco, Bocanegra y Díaz: preparación, presentación, práctica, evaluación y extensión. Así como buscar que las actividades promuevan y fomenten estrategias de memoria, compensación, metacognitivas, tener cuidado en la parte social y afectiva. Ya que al poner actividades alienantes, donde sólo mecanizan, no hay una oportunidad ni siquiera para que piensen o razonen sobre lo que están haciendo, el por qué y para qué. Los factores sociales, psicológicos, actitudinales y motivacionales como el apoyo que complementa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El *deber ser* de un buen maestro, a pesar de ser un autor reciente, tiene mucha coincidencia con lo que ya proponía Comenio en su Didáctica Magna (Comenio, A.,

2007:25) o Emilio Durkheim (2006), quienes ya también estipulaban un *deber ser* del buen maestro, donde las características principales van más en el sentido de dar al alumno la libertad de construir su propio conocimiento, que el alumno aprenda a hablar como aprende la lengua materna. En donde el maestro deja de ser el centro en el proceso enseñanza-aprendizaje. Planear la clase de tal forma que permita a los alumnos tener la oportunidad de pensar, opinar, reflexionar, tomar decisiones. En donde el maestro debe creer en su *misión y la grandeza de su misión* (Durkheim, E.; 2006:62).

También en esta tesis se toma como referencia el *perfil del profesor estratégico* de Monereo y colaboradores, en el sentido de que el maestro debe tener habilidades regulativas que le permitan planear, autorizar y evaluar sus procesos cognitivos, tanto al mismo maestro como un aprendiz de los contenidos que pretende enseñar, así como en relación a su actuar como maestro para poder negociar con sus alumnos los significados del contenido que pretende enseñar (Monereo, C. y otros; 2000: 52).

1.4 Justificación

En la actualidad, las prácticas educativas escolares en general se ven trastocadas por dimensiones multifactoriales, por lo que requieren de una revisión. La materia de inglés, en las preparatorias públicas de la U.A.Q., en la última década ha tenido algunas implementaciones las cuales tienden a desarrollar en los alumnos habilidades para trabajar de manera creativa, reflexiva, independiente y autónoma: las competencias.

Sin embargo, a lo largo también de este tiempo se ha observado la dificultad tanto de maestros como de alumnos para llevar a cabo este tipo de cambios, el mismo laboratorio de inglés o Tecaal, no ha podido implementar el autoaprendizaje, la autonomía que requieren los alumnos para aprender en estos espacios, precisamente, porque los alumnos no saben cómo hacerlo, cómo lograr por ellos mismos organizar su propio aprendizaje.

En el contexto de la preparatoria, en la mayoría de los casos, no se cuenta con medios mínimos para poner una grabadora, pues están sólo los cables, pero no tienen la tapa para poner el enchufe. Los pintarrones ya son de los blancos, pero no son electrónicos y cada quien tiene que llevar su propio borrador y marcadores para escribir.

La preparación del maestro no trasciende sus prácticas de manera permanente o sistemática, si bien los estudios dan elementos en la preparatoria de la U.A.Q, se han hecho los cambios, pero no se ha llevado a cabo un estudio sistemático de cómo lograr que los alumnos desarrollen una mejor apropiación de esta lengua desde un enfoque comunicativo.

Mi propuesta en esta tesis es analizar el papel que tengo como docente y las estrategias de enseñanza dentro del aula, a través de las estrategias didácticas, a la luz de una teoría crítica, apoyadas en las negociaciones y acuerdos que se logran con los alumnos, el trabajo en grupo y la recuperación de los conocimientos previos. Pretendo explicar que las prácticas educativas para la enseñanza del inglés en el medio superior, pueden mejorar y lograr un aprendizaje significativo que mueva hacia una mejor comunicación tanto oral como escrita, a pesar de las carencias que se viven en las aulas de las preparatorias de la U.A.Q.

Las alternativas de diferentes estrategias educativas para la enseñanza pretenden principalmente la transformación didáctica del maestro y, a través de éste, la de los estudiantes para pasar de un pensamiento teórico a obtener un pensamiento epistémico, y de esta manera dar respuesta a las diferentes necesidades que el sistema educativo exige hoy en día, para que sea cual sea la nueva implementación que se requiera, tanto alumnos como maestros estén preparados.

1.5 Preguntas y objetivos de investigación

¿Realmente las clases deben ser así? ¿Es la forma en que el maestro asume la enseñanza? ¿Cuál es el papel del maestro? ¿Es el nivel de los estudiantes? ¿Cómo aprende el estudiante? ¿Realmente no son efectivas las clases explicativas? ¿Qué pasa con las estrategias que se aplican? ¿Qué estrategias se pueden aplicar incorporando la práctica del idioma inglés? ¿Existirá alguna estrategia o estrategias que ayuden a que aprendan y que tengan oportunidad de practicar? ¿Qué se hace con los conocimientos previos que traen los alumnos?

La enseñanza de lenguas extranjeras está muy relacionada con el uso de las nuevas tecnologías. Es por todos sabido que el uso de las TICs para aprender un idioma es de gran ayuda, pues con un aula bien equipada, el alumno avanza a pasos agigantados, pero es una situación muy diferente en las preparatorias públicas, por lo que es muy recuperable saber ¿en qué condiciones se enseña en las preparatorias públicas de la U.A.Q.? ¿Cómo se puede trabajar sin contar con tecnología de punta en el aula? ¿Cómo se puede solventar, por ejemplo, el no contar con una grabadora como mínimo? ¿Qué se puede hacer con los estudiantes de nivel avanzado, intermedio y básico en una misma aula, con el mismo programa?

Como lo mencioné al inicio de este capítulo, hay que comprender la sociedad del pasado y así comprender y adaptarse a la sociedad del presente. La historia de la Universidad Autónoma de Querétaro es muy extensa, con múltiples factores que han influido para formarla. Así también, la materia de la enseñanza del idioma inglés ha tenido su transformación, donde se ha buscado avanzar y estar a la vanguardia en los planes y programas, pero también muchos otros factores han influido para que no se logren dichos programas al cien por ciento: la falta de una estructura fuerte como área y un trabajo sistematizado.

Conocer las estrategias que otros han realizado y los avances que han logrado, nos llevan a reflexionar sobre lo que se hace realmente dentro del aula, como es la situación de la presente tesis. Pero para ello, se requiere de revisarlo a través de la teoría, qué nos dicen los teóricos desde la pedagogía, la psicología y la filosofía. Por lo que en el siguiente apartado se manejan diferentes autores con sus respectivas teorías para tratar de ayudar a explicar o entender el proceso educativo.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA TEÓRICA METODOLÓGICA

2.1 Presentación

Los diferentes autores y sus teorías nos ayudan a mirar desde diferentes perspectivas y explicar lo educativo. Es a través de ellas que podemos dar respuesta o dar un sustento pedagógico, filosófico o psicológico (Díaz, A.; 1990) de lo que decimos, pasar de la *doxa* a la *episteme*. Es como se empieza a hacer ciencia y que no quede sólo en el sentido común. Las teorías son prismas que nos llevan a mirar de otra forma o formas lo que observamos para poder explicarlo, comprenderlo o describirlo.

Para la presente propuesta de estrategias de enseñanza, como su nombre lo dice, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, un pilar importante es la enseñanza, sin hacer a un lado o con menos importancia el aprendizaje, pero mucho tiene que ver la forma en que aborda el maestro los contenidos para lograr que los alumnos optimicen su aprendizaje y que sea significativo, es decir, que sea un aprendizaje para la vida y no para un momento determinado como suele ser el examen.

Como lo expresa Díaz Barriga (1990) y concuerdo con él en cuanto a la construcción del conocimiento, el cual no se debe pensar como una copia de una información y así proporcionarla a los estudiantes, sino como una *creación original de ciertas estructuras del pensamiento*. Al estar bajo un modelo sólo explicativo, acrítico, sólo se transmite información ya elaborada y no hay forma de que los alumnos tengan oportunidad de realizar sus propias creaciones, no hay pauta para que expresen sus propios pensamientos, sus propias vivencias. Comenio lo expresa de la siguiente manera: *se les enseña a los estudiantes a ver con ojos ajenos y a sentir con corazón extraño* (Comenio, A., 2007:86).

Monereo y colaboradores (2000), nos llevan a hacer una reflexión en cuanto a que el ser humano, desde niño, se enfrenta a un entorno culturalmente organizado, donde se hace una analogía en la que los adultos, como si fuéramos unos anfitriones, en bandeja de plata, les presentamos la comprensión del mundo. Es así como comienza un proceso de culturización, donde los adultos actuamos como *mediadores entre el niño y la realidad circundante*, a través del lenguaje para decodificarla, interpretarla y comunicarla para que el niño, en este caso el alumno, la interiorice paulatinamente.

A fin de cuentas, de lo que se trata es que puedan dar lectura de su realidad, que es la diferencia que resalta Zemelman (2001) entre el pensamiento teórico y el pensamiento epistémico, que es precisamente poner atención en el *cómo se resuelve la relación del pensamiento con la realidad*. Y, como lo establece Díaz Barriga (1990), la realidad es *compleja* y se presenta como una totalidad, por lo que nuestro reto, como maestros, es *buscar los elementos integradores de lo que estudian* nuestros alumnos.

Saint-Onge (2000) destaca que las asignaturas, para que lleguen a interesar a los alumnos e influir en su dedicación al estudio, *dependen de la calidad de la enseñanza de los profesores*. Por supuesto que no es el único aspecto, o que dentro de una jerarquía sea el número uno, pero sí creo que es un aspecto de gran relevancia que sirve como punta de lanza para emprender el camino de dicho proceso.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994), resaltan que cada día es más difícil que el estudiante, dentro de su desarrollo, produzca por sí mismo la ruptura epistemológica, que asimile el conocimiento científico, cuestione y contraste sus creencias e ideologías y desarrolle sus instrumentos de investigación racional. Por esta razón, debe considerarse la práctica docente como una actividad de construcción y reconstrucción del conocimiento del alumno. Así que es en la escuela donde se organiza y planifica racionalmente la intervención *didáctica* para ayudar a que los estudiantes produzcan en sí mismos esa ruptura epistemológica.

Monereo y sus colaboradores nos dicen que de acuerdo a la intensidad y calidad con la que el adulto o *agente social*, lleva a cabo la transmisión del control de los procedimientos de aprendizaje al niño o alumno, que aquí le llama *mediación*, condicionará las posibilidades de interiorización y representación de la realidad cultural que le toca vivir en una sociedad y, así se determinará su integración en la misma (op. cit.: 48).

Ahora bien, ¿qué es la enseñanza? Desde el renacimiento hasta el día de hoy, los ideales en cuanto a la enseñanza nos dice que aprender no es *recibir pasivamente conocimientos elaborados*, sino que a través de la escuela los hombres sean capaces de actuar, descubrir, y conocer, manteniéndose libres y no conformarse con la idea de una verdad hallada (Garín, E.; 1987).

Considero que desde entonces, la enseñanza ha tenido un papel bastante relevante en la educación y varios autores concuerdan con esta loable labor. Para Díaz-Barriga y Hernández (2007), la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o “andamiar” el logro de aprendizajes significativos.

Por su parte, Monereo y colaboradores, nos refieren la noción de enseñar, del latín *insignare*, o señalar, como la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, a través de los métodos, técnicas o procedimientos que el docente considere apropiados para ese proceso (op. cit.: 48).

El concepto de Camilloni, A. (2007), nos dice que la enseñanza es un *intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona*, sin dejar de considerarla para su análisis como: fenómeno humano, institucional, social y político.

Ahora bien, concuerdo con Monereo y sus colaboradores (2000) en el sentido de que el proceso enseñanza-aprendizaje es como dos caras en la misma moneda y lo perciben

como una secuencia continua donde el maestro es aprendiz estratégico de su propia materia a lo largo de su misma formación continua durante el ejercicio profesional. Pero a su vez, él mismo enseña su materia de tal forma que los estudiantes puedan aprender.

Estos autores destacan que prácticamente la enseñanza corre a cargo del enseñante, que es el que la origina, pero que a fin de cuentas es una construcción conjunta, como resultado de las diferentes interacciones entre ambos, maestro-alumnos, dentro de un contexto, un momento específico, un evento, la cultura, etc.

En cuanto a la enseñanza expositiva, ¿realmente es tan mala o sólo se le ha satanizado? En la actualidad es una de las estrategias que continúa siendo privilegiada por los maestros y sin llegar a una exageración en su uso, es la estrategia que nos permite enseñar grandes cantidades de *corpus* de conocimiento por lo que la hace necesaria cuando se tienen grupos numerosos de estudiantes (Díaz-Barriga, F. y Hernández, G.; 2007: 218), que son precisamente los que hay en las preparatorias públicas de la UAQ.

2.2 ¿Qué son las estrategias de enseñanza?

Díaz-Barriga y Hernández (2007), destacan que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en el alumno. Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Peter Woods (1980), refiere que las estrategias deben ser motivadas, orientadas culturalmente y adaptadas al interactuar con otros. También deben ajustarse a una determinada situación, como pueden ser los mismos recursos utilizados por los docentes que están sujetos a las condiciones y circunstancias bajo las cuales se trabaja. Por lo que un maestro puede utilizar distintos procedimientos en los diferentes

tipos de escuelas, en las diferentes clases, y otros factores que deben considerarse son: número de alumnos, la edad, carácter, habilidad o tema, los distintos momentos y los diferentes tipos de recursos, los mismos colegas.

Elsie Rockwell (1985), nos dice que las estrategias de enseñanza se usan para manejar situaciones no sólo constructivas, sino también adaptativas; soluciones creativas a los diferentes problemas cotidianos recurrentes y que, mientras mejor funcionen dichas soluciones, más pronto se convierten en algo instituido, rutinario y abiertamente aceptado como un hecho, no sólo como una posible versión de la enseñanza, sino como la enseñanza misma. En un momento determinado, se va a volver una actividad normal dentro del proceso, como una *forma de vida*.

De acuerdo al manual de Díaz-Barriga y Hernández, las estrategias de enseñanza se deben complementar con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo (Op. cit.; 141). Aunque también, deben tenerse en cuenta cinco aspectos básicos que constituyen el argumento para decidir el por qué utilizar alguna estrategia y que son:

- Las características generales de los estudiantes al cual se le enseñará.
- Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido en particular, del tópico o tópicos a desarrollar.
- Intencionalidad o meta que se desea lograr, así como las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirla.
- Una constante vigilancia del proceso de enseñanza y del progreso y aprendizaje de los estudiantes.
- Determinación del contexto intersubjetivo creado con los estudiantes.

Dependiendo de los objetivos que se desean lograr, es como se eligen y seleccionan las estrategias de enseñanza. Uno de los puntos clave que nos ayuda a elegir es la

experiencia como docentes, pues no hay otra persona que sepa más que el mismo maestro lo que sucede dentro del aula.

El maestro es quien puede identificar las debilidades o las fortalezas de cada grupo, y bajo este conocimiento, decidir lo que más le conviene al grupo en un momento determinado y, al mismo tiempo, ofertar la variedad de estrategias que ya existen, pues no se descubrió el hilo negro, por ejemplo, cantar en las clases de inglés o hacer descripciones, son actividades muy comunes dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero la originalidad radica en la forma como se les presente a los alumnos e implementar las que considere convenientes de acuerdo a las condiciones de un contexto, momento y evento.

Tal vez existen más actividades y muy interesantes, pero por espacio, tiempo o recursos materiales es más complicado llevarlas a cabo en la escuela de bachilleres.

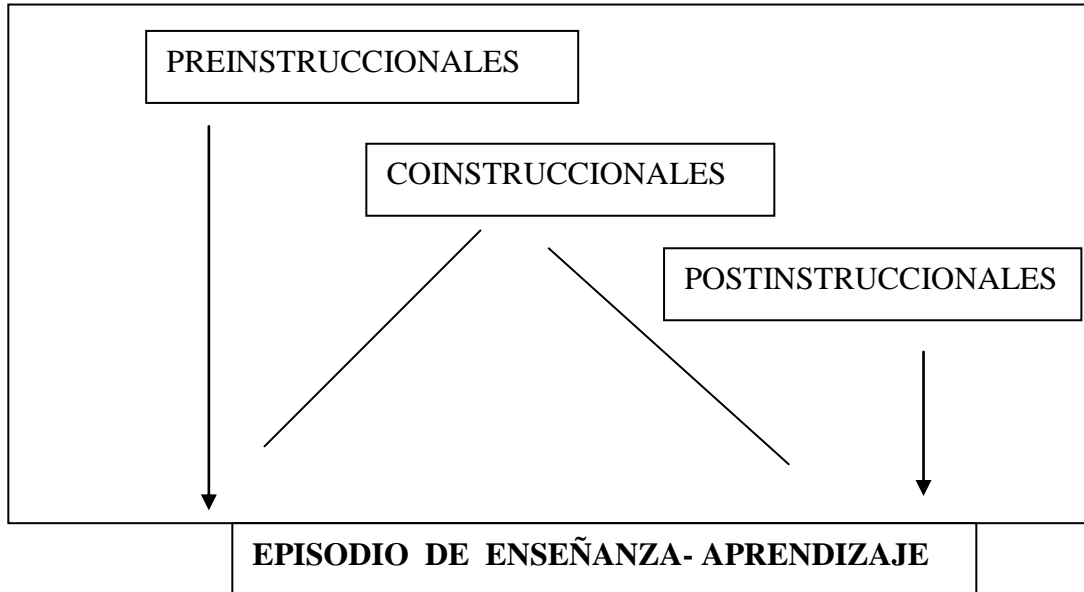
A continuación se presenta un cuadro con la clasificación de las estrategias de enseñanza que sugieren Díaz Barriga y Hernández (2007), y se incluyen en el mismo cuadro algunas estrategias de autoría propia.

Tabla 1. Estrategias de enseñanza

Clasificación de Estrategias de Enseñanza utilizadas					
De organización y declaración		De proceso y procedimiento		De actitud y verificación	
Nombre de la estrategia	En que consiste	Nombre de la estrategia	En que consiste	Nombre de la estrategia	En que consiste
Enunciación de objetivos	Enunciados que establecen condiciones, o los tipos de actividad que se van a realizar y las formas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	Resúmenes	<i>Son las síntesis y abstracción de la información más relevante de un discurso ya sea oral o escrito como la identificación de ideas centrales</i>	Analogías	<i>Proposiciones que indican que una cosa o evento, algo concreto y familiar para el estudiante, es semejante a otro, en este caso desconocido, abstracto o complejo para el joven, p. ej. Parábolas, historias, anécdotas etc.</i>
Organizadores Textuales	<i>Son los que facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más relevantes de un discurso</i>	Ilustraciones	<i>Son todas las representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o un tema, dibujos imágenes etc.</i>	Preguntas intercaladas	<i>Son las preguntas que se insertan en la situación de enseñanza en un texto con el objeto de mantener la atención y favorecer la práctica, la retención y la obtención de información relevante, p. ej. Ejercicios en el cuaderno, en el pizarrón</i>
Organizadores Previos	<i>Es la información que se da como introductoria y contextual. Es el puente cognitivo entre la información nueva y la previa</i>	Mapas conceptuales	<i>Son las representaciones gráficas de esquemas de conocimientos</i>	Construcción y deconstrucción de párrafos³	<i>Análisis gramatical de párrafos y construcción de ideas propias siguiendo el modelo del párrafo analizado previamente.</i>
Organizadores Gráficos	<i>Son representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información, como son los cuadros sinópticos y esquemas</i>	Cocina tu propia receta³	<i>Elaboración de recetas de cocina con aportaciones de los estudiantes y desde sus propias experiencias</i>	Comunicación y argumentación	<i>Son las discusiones en grupo o en equipo cooperativo, p. ej. Debates, argumentaciones, diálogos etc.</i>
Señalizaciones	<i>Son señalamientos que se hacen ya sea en un texto o en el momento de enseñanza para enfatizar u organizar algunos elementos importantes del contenido que se desea aprender</i>	Descripción a detalle de un individuo³	<i>Se hace una descripción totalmente detallada de la apariencia física y vestimenta de una persona</i>	Karaoke Académico³	<i>A través de las letras de las canciones se recuperan los elementos gramaticales, pronunciación y escritura del idioma</i>

³ Estrategias de autoría propia

También, de acuerdo a estos dos autores, dentro de la enseñanza, las estrategias pueden tener tres momentos durante el proceso E-A y que son:



Esquema 1. Episodio de enseñanza-aprendizaje. Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Díaz Barriga y Hernández Rojas, (2007).

Estrategias de enseñanza preinstruccionales: son las que van al inicio de una sesión y preparan y alertan al estudiante sobre el qué y cómo va a aprender. Por lo que funcionan como activadores o generadores de conocimientos y experiencias previas, por lo que pueden ser los mismos objetivos o los organizadores previos.

Estrategias de enseñanza coinstruccionales: son los apoyos durante el proceso mismo de E-A. Su función es que el alumno mejore su atención y detecte la información principal, codifique y conceptualice los contenidos y los organice, estructure e interrelacione las ideas relevantes. En este momento del proceso se pueden utilizar las ilustraciones, redes y mapas conceptuales, las analogías, entre otras como estrategias para este apoyo.

Estrategias de enseñanza postinstruccionales: las cuales se presentan al término de la sesión o del momento de enseñanza, por lo que permiten al estudiante formarse una visión sintética, integradora o hasta como crítica o para poder valorar su propio aprendizaje del material. Dentro de estas estrategias se encuentran los resúmenes finales, cuadros sinópticos, las redes o mapas conceptuales entre otros.

2.2.1 Sustento Teórico de las estrategias.

Toda estrategia de enseñanza debe contar con un sustento teórico ya sea psicológico, filosófico, o pedagógico. Las nuevas tendencias educativas dentro de la enseñanza del inglés, de acuerdo al Marco Común Europeo (Common European Framework; 2001),⁴ estipulan que los estudiantes deben ser más autónomos, críticos, independientes, responsables de su propio aprendizaje, que construyan dicho aprendizaje, que sean capaces de comunicarse, interrelacionarse, de interpretar su realidad y que coincide con los preceptos de: el *aprender a aprender*, *aprendizaje significativo*, *pensamiento epistémico o conocimiento situado* y *las zonas de desarrollo próximo*.

La pedagogía constructivista de César Coll (1991) y con la cual concuerdo, lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento – “*a process of constructing new knowledge on the basis of current knowledge*” (Glaser, 1991) – y la enseñanza como una ayuda a dicho proceso de construcción – “*an intervention in an ongoing knowledge construction process*” (Resnick, 1989) – de ahí surge el término *constructivismo*.

Otro aspecto con el que concuerdo con este autor es que no cree que exista una metodología didáctica constructivista, sino que existe una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de ajuste de la *ayuda pedagógica* y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares.

⁴ Marco Común Europeo o CEFR (Common European Framework of Reference), es una base común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en Europa.

La ayuda pedagógica se logra proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras ocasiones se logra ofreciéndole modelos de acción a imitar; en otras formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas; o permitiéndole que elija y desarrolle de forma totalmente autónoma unas determinadas actividades de aprendizaje (Ibídem: 20).

En términos de *ayuda* prestada a la actividad constructiva del alumno y la influencia educativa eficaz, existe un doble sentido del concepto: por una parte, es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, es sólo él quien va a construir los significados y la función del maestro es ayudarle en ese cometido. Por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares (Ibídem).

En la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, plantea la problemática existente durante las últimas décadas investigados por la Psicología de la Educación y que se encuentran, entre otros, que los alumnos “*aprendan a aprender*”; las relaciones entre el desarrollo psicológico y el aprendizaje escolar; la conveniencia de potenciar el aprendizaje significativo en la escuela; la importancia de la organización de la secuenciación de los contenidos; el valor educativo de las relaciones entre iguales; el papel del maestro y la trascendencia del tipo de relaciones que establece con los alumnos etc. (Coll, C.; 1991: 28).

Dentro de las relaciones que se establecen dentro del aula, se ubica el trabajo de Vygotsky como una relevante aportación desde la psicología y su reflexión epistemológica; pues para este autor, dentro de las responsabilidades del maestro está la de definir la importancia que tiene la interacción como elemento didáctico para que el estudiante afronte las condiciones y se traslade de su nivel de desarrollo real al de desarrollo próximo (Ochoa, A.; 200:21) en la resolución de problemas.

Desde la perspectiva vygotskyana, considera que el niño, en este caso el estudiante, no entra directamente en la relación con las situaciones, sino que lo hace a través de otra persona, donde esta mediatización se crea el modelo experimental del surgimiento de la palabra concientizada, donde el lenguaje juega una importante interconexión con el pensamiento (Vygotsky, L.; 2008), los articula como procesos que en su interrelación funcional dan lugar a una nueva expresión cualitativa de lo psíquico: *el pensamiento verbal*, al entrelazar de forma necesaria la palabra y el pensamiento (Vygotsky, L.; 2000: 25).

Dentro del mismo proceso surge el término de ‘andamiaje’ o ayuda, que ya se mencionan en párrafos anteriores, y que consiste en graduar finamente la dificultad de la tarea hasta el punto en que el niño se autorregula y ejecuta dicha tarea por sí solo. El individuo llega con un juego de posibilidades de movimiento y de acción (límites físicos, biológicos, cognitivos, culturales, familiares) para encontrarse con la zona del otro con quien va a interactuar: *zonas de desarrollo próximo* (Ibídem: 10-11) y que son otras de las aportaciones de este autor.

Las zonas de desarrollo próximo, desde la perspectiva vygotskyana sociocultural, en el proceso de aprendizaje, el plano social es punto clave para el aprendizaje del individuo, pues los alumnos aprenden con la ayuda de alguien más capaz, que puede ser su propio maestro o sus compañeros (Cobián, M.; Nielsen, A. y Solís, A.; 1999:47). De acuerdo a este concepto el conocimiento existe por las personas y la comunidad que lo construye, lo define, lo extiende y hace uso significativo de ello para fines de resolver sus problemas y comprender su contexto sociocultural. Por lo que el conocimiento está en constante movimiento, no es fijo, y los miembros de cada generación se apropian de él, en cada sociedad, con el propósito de darle solución a nuevos problemas que tenga que afrontar (Ibídem: 41).

John Dewey (2004), es otro autor cuyas aportaciones considero importantes para la propuesta de las estrategias de enseñanza, pues es a quien se le identifica con el precepto de *aprender haciendo*, que es la tendencia de los nuevos modelos en los planes y programas, también considera la interacción entre maestro y alumno de suma importancia, para que el alumno pueda actuar y moverse libremente y mostrarse tal cual es, lo cual permite que el maestro, a su vez, conozca mejor a sus estudiantes. También este autor resalta la importancia de la actividad física como parte del proceso mismo de aprender, donde el papel del maestro debe ser tanto el de guía como de director (Smith, O.; 118).

Dewey (2004) establece que a través de la *experiencia educativa*, se constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. Y es aquí donde entra el papel del docente, pues a través de la observación y reflexión permanente del maestro, es la que va a permitir modificar las condiciones objetivas de la pedagogía para la producción de experiencias educativas. Dentro de la observación, existen dos dimensiones: *la observación de los cambios en el carácter a las actitudes de los alumnos, y la observación de la cualidad de sus experiencias en la escuela.*

Por lo que concuerdo con Dewey en que las funciones del maestro es la de crear las condiciones necesarias para que la experiencia de sus alumnos sea educativa y le signifique, agregarle nuevo conocimiento al que ya tiene, o viceversa, a través del nuevo, sacarlo del conocimiento vulgar que ha adquirido, es una acción sobre las acciones de los estudiantes. Es un proceso lento, pausado, pero que debe avanzar (Ibídem).

Dentro del mismo concepto, también están los autores Monereo y colaboradores (2000), y coinciden en que “aprender a aprender”, es cuando el niño logra interiorizar un conjunto de procedimientos para organizar la información que adquiere con *la guía de interlocutores más competentes, en actividades conjuntas.*

El aprendizaje significativo, que también está considerado desde la perspectiva vygotskyana, es importante para estas estrategias, pues concuerdo con Coll (1991) y Ausubel (2006), cuando establecen que aprender un contenido implica, desde el punto de vista de la psicología cognitiva actual, atribuirle un significado, construir una representación o un modelo mental del mismo.

Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.

Según Coll (1991), para que el aprendizaje sea significativo deben cumplirse dos condiciones: primero, que el contenido sea potencialmente significativo y es la llamada *significatividad lógica*, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara. Segundo, desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo y que es la *significatividad psicológica*, que requiere la existencia, en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje.

También, el estudiante debe tener una disposición y actitud favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe (Op. Cit.: 36), (Gimeno, J. y Pérez, A.; 1994:328-329) y (Ausubel, D.; 2006). La motivación, como la define Coon (2005), es la *forma en que las acciones se inician, se sostienen, se dirigen y se terminan*. Es donde entra el papel del docente al ofertar diferentes alternativas y aprovechar las diferentes estrategias de enseñanza, pues en ocasiones inician muy motivados y al final terminan aburridos.

Dentro de la definición de aprendizaje significativo se encuentran tres elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento en la escuela y son: *el alumno, el contenido y el maestro* (Ibídem)

Dentro de esta sintonía y que también concuerdo para la propuesta es la pedagogía crítica, pues ésta lleva a los sujetos a realizar acciones liberadoras en contra de las estructuras sociales opresivas (Freire, P.; 1990) y oferta una propuesta de una educación problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora (Freire, P.; 2007:18) y que considero plausible de retomar para las estrategias de enseñanza aplicadas, pasar de un método explicativo a uno comunicativo.

La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión de Freire (2007), quien la denomina así porque a los estudiantes se les considera como depósitos o vasijas que deben ser “llenados” y de acuerdo a esta concepción, tanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educando serán (Ibídem: 98). Donde la visión “bancaria” el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables, rígidas y será siempre el “que sabe”. Mientras que los alumnos, los educandos, serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (Ibídem: 99).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994), también plantean que los alumnos no son pasivos receptores de estímulos, y que el conocimiento no es nunca una mera y fiel copia de la realidad, sino una verdadera elaboración subjetiva, y a este modelo le denominan: *modelo mediacional centrado en el alumno*.

Así que concuerdo en que la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo donde vive para transformarlo (Freire, P.; 2007: 7). La educación problematizadora, de carácter reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción *crítica* en la realidad

(Ibídem: 105), pues al no estar de manera pasiva, sino con una autoconciencia activa, empieza a reflexionar y cuestionar el por qué de las cosas, cuestiona su realidad.

Donde la palabra “libertad”, si consideramos lo que significa para Dewey (2004), la libertad es poder, pero es un “poder para elaborar proyectos, para juzgar acertadamente, para evaluar deseos por las consecuencias que resulten de su realización, seleccionar y ordenar medios para poner en práctica fines previamente seleccionados. No es una libertad de hacer lo que se quiera hacer, a voluntad y capricho de la persona, sino donde se haga uso de la razón, se valora lo que pueda conllevar el tomar una decisión.

La educación, según Freire (2007), es un acto de amor y de coraje, si no hay amor, sólo se producen relaciones de fuerza y de tensión en conseguir algo a costa de lo que sea. La educación es una práctica de la liberad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, sino que busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal (Ibídem; 9). Y esa transformación radica en el cambio de actitudes, de querer aprender, tomar conciencia, lograr una reflexión de lo que se hace y el por qué se hacen las cosas.

El trabajar con una educación liberadora, llegará un momento en que los alumnos logren tener un pensamiento reflexivo, en donde puedan hacer un análisis de lo que hicieron, hacen y podrán hacer en el futuro. Tendrán la capacidad de discernir por ellos mismos, podrán ordenar su propio aprendizaje, proponer en las mejoras del proceso enseñanza-aprendizaje, serán capaces de investigar, preguntar, indagar, consultar, sin que se les tengan que decir que lo hagan, o peor aún, que se les obligue a hacerlo por una calificación o por un punto extra, sino que sea por voluntad e iniciativa propia. Es por lo que consideré la propuesta de Freire para las estrategias de enseñanza, pues va muy de la mano con las nuevas tendencias educativas.

La verdadera educación es un diálogo, es comunicación (Ibídem; 16). La sociedad se produce por las interacciones entre los individuos (Morín, E.; 1999:20-21). No somos

seres aislados, lo cual nos llevaría a la nulificación, por eso las relaciones que se establecen dentro del aula implican mucho en el proceso enseñanza-aprendizaje. Si se propicia que los alumnos emitan su opinión, se expresen, las aportaciones que proporcionen son muy enriquecedoras y de mucha importancia.

Al considerar las anteriores propuestas y se propicie un ambiente donde se pueda establecer el diálogo, la comunicación, que expresen los estudiantes sus pensamientos, entonces se estará entrando al enfoque comunicativo.

Monereo y sus colaboradores (2000), destacan la importancia de adquirir *competencias comunicativas en una lengua diferente a la materna*. A pesar de que están dirigidas para el nivel básico, no difieren del nivel medio superior en cuanto a los objetivos que son desarrollar las competencias lingüísticas, en donde se encuentra la competencia comunicativa, la cual se concreta en tener la capacidad de comprensión y expresión, así como la funcionalidad e intencionalidad de su uso. En los contenidos procedimentales considera la relación entre sonidos, conceptos y grafías, así como la memorización comprensiva de palabras y expresiones y el desarrollo de destrezas básicas para escuchar y adecuar los mensajes a diferentes contextos.

Una lengua extranjera pretende que el alumno pueda transferir sus conocimientos a las diferentes situaciones de comunicación en otro idioma, donde va a requerir de una reflexión consciente y sistemática sobre los procesos de aprendizaje implicados en el dominio del nuevo sistema lingüístico, que exista un control como mecanismo de autocorrección, lo que va a permitir mejorar su competencia comunicativa de una forma considerable (Ibídem: 141).

El autor Zemelman le llama a este proceso *pasar de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico*. Donde el pensamiento teórico es, precisamente, un pensamiento que tiene contenidos organizados, es en sí un discurso predicativo, lo que ya está establecido y hace afirmaciones de la realidad. El pensamiento epistémico es

todo lo contrario, pues implica no atarse a lo establecido, no quedarse atrapado en conceptos con contenido definidos, sino que ya es plantearse una distancia respecto de dichos contenidos, busca qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que se tratan de pensar. Es problematizar y cuestionar las cosas. No quedarse conformes con lo que ya se dice, sino cuestionar y buscar qué otras alternativas existen o se pueden crear, no hay un solo contenido sino pueden existir muchos (Zemelman, H.; 2001: 4-8).

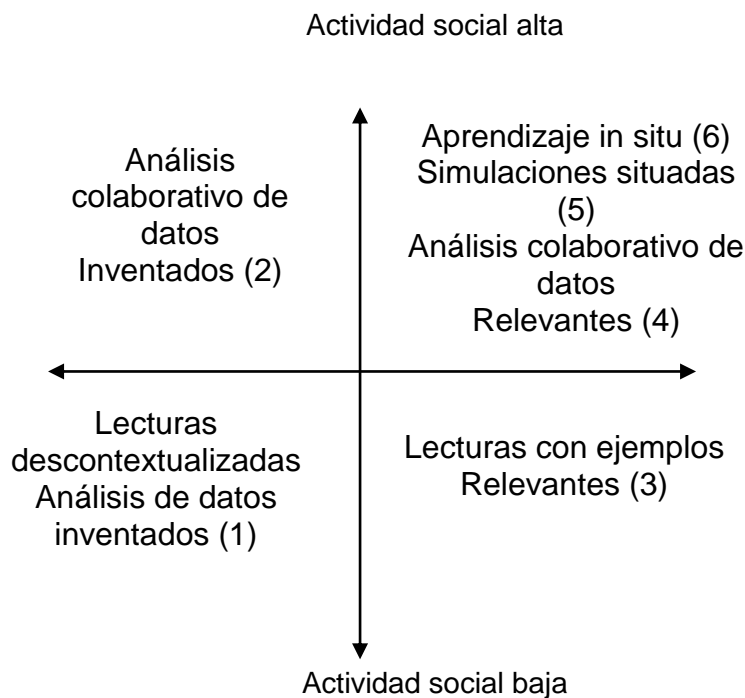
Las estrategias de enseñanza deben estar encaminadas a que se rompa con los estereotipos, con los pre-conceptos, con lo ya evidente, implica plantearse problemas a partir de lo que se observa pero sin quedarse estancado, estacionado ahí, sino lanzarse a lo profundo de la realidad y reconocer las potencialidades que están ahí ocultas y que son las que nos permiten, en un momento dado, construir un conocimiento que muestre las múltiples y distintas posibilidades de construcción de la sociedad (Ibídem: 18).

Por ello, para analizar las estrategias aplicadas en la enseñanza del inglés nos apoyamos en la noción de *aprendizaje situado* de las autoras Diana Sagástegui (2008) y Frida Díaz-Barriga (2003), que consiste en el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos y flexibles entre los procesos escolares y la realidad. El aprendizaje situado exige en la escuela una actividad creativa de interpretación del mundo, requiere que los estudiantes operen en situaciones *reales y auténticas*, semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, con sujetos inmersos en una cultura, interactuando con otros agentes humanos y no humanos.

En el aprendizaje situado de Frida Díaz-Barriga, maneja dos dimensiones que ayudan a mejorar el razonamiento de los alumnos en escenarios auténticos: *la relevancia cultural*, donde la instrucción emplea ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes. La segunda dimensión: *la actividad social*, es una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas,

con ayuda de mediaciones como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

Así que lo que se pretende, concuerda con la gráfica donde se muestran seis posibles enfoques instruccionales que varían en su relevancia y en la actividad social que propician posibilitando o no aprendizajes significativos a través de la realización de prácticas educativas que pueden ser auténticas o sucedáneas:



Esquema 2. Enfoques Instruccionales. Fuente: Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Frida Díaz Barriga, (2003).

Como se puede ver en el cuadro, con unas clases tradicionales, explicativas, fluctuando en las coordenadas de la actividad social baja y la relevancia cultural baja, las lecturas son descontextualizadas, por lo tanto, el análisis que estén haciendo los alumnos, van a ser análisis de datos inventados, nada relevantes para ellos. Aunque se haga un análisis colaborativo, en estas dos coordenadas, se sigue dentro de un análisis

colaborativo de datos inventados. Por ser todo inventado, los alumnos pierden interés en lo que se les está presentando.

La propuesta del aprendizaje situado es pasar, precisamente, a las coordenadas de actividad social alta y relevancia cultural alta, que corresponden al cuadrante superior derecho, donde las lecturas, las actividades sean con ejemplos relevantes, el análisis colaborativo será de datos relevantes, las simulaciones deben ser situadas y el aprendizaje se dará *in situ*, y es precisamente lo que se busca.

El apoyo que requiere el aprendizaje situado, es retomar la experiencia que tienen los alumnos y establecer una relación con los contenidos, pues de esta manera, según Saint-Onge (2000), tendrá realmente un sentido para los estudiantes y que es ya de lo que se viene hablando desde el inicio de este capítulo.

Lograr llegar al cuadrante derecho superior, es lograr que la *lectio* (lectura, fundamental para la enseñanza y adquirir la ciencia mediante el estudio de textos), la *quaestio*, que surge de los temas espinosos y la *disputatio* (se alimenta de la *quaestio*) (Garín, E.; 1987:58-60), se relacionen, interactúen entre ellas, es decir, permitir a los estudiantes dialogar sobre la lección que se les presenta, la cuestionen, intercambien y expongan sus propios puntos de vista.

2.3 La Enseñanza Comunicativa

¿Y qué es la enseñanza de una lengua comunicativa? Ya que el enfoque que tiene la propuesta es, precisamente, desarrollar esta área y con grupos numerosos. Nolasco y Arthur (1993), nos dicen al respecto que la enseñanza de un idioma o lengua comunicativa significa *diferentes cosas a diferentes personas* y concuerdo con estos autores en cuanto a que la enseñanza consiste en relacionar el idioma que enseñamos con la forma en que realmente se usa, el énfasis va más en el sentido en el *uso* que en

la *forma*, a lo que pienso, que este proceso es tal vez al inicio, en lo que toman confianza, después, se pueden trabajar ambas. También enfatizan que las actividades deben dar la oportunidad a los estudiantes de determinar lo que ellos quieren decir independientemente del maestro. Y la tercera es que se les deben proporcionar a los estudiantes ejemplos de un idioma natural en lugar de materiales que han sido escritos para la enseñanza del idioma.

Uno de los aspectos relevantes dentro de la enseñanza de una lengua comunicativa es la *fluidez*, la cual se refiere al uso natural de la lengua ya sea que resulte o no como lo hace un nativo parlante. Una actividad de fluidez es aquella en la que se les pone a los estudiantes dentro de una situación donde deben echar mano de todos los recursos que tengan (Ibídem).

Alguna de las características de las actividades comunicativas, según estos dos autores son:

- Los estudiantes deben tener la oportunidad de ser creativos y expresar sus propias actitudes, sentimientos, emociones, miedos, etc.
- Concentrarse más en lo que ellos dicen o escriben, más que en cómo lo dicen o escriben. Esto es, el énfasis está más en el significado del mensaje más que en la exactitud de la expresión.
- Las actividades deben permitir la improvisación, parafraseo, autocorrección y lo impredecible, lo cual es típico en el uso de una lengua natural fuera del salón de clases.

La fluidez es más probable que ocurra con actividades donde:

- la lengua es más un medio para un fin, donde los estudiantes tienen que lograr algo a través del uso del inglés.
- los estudiantes tienen un deseo para comunicar.

La interacción, que ya se ha venido explicando en párrafos anteriores, es otro aspecto relevante para Nolasco y Arthur (1993), donde sugieren el trabajo en pares, tríos o cuartetos. Para la presente propuesta, también está el trabajo individual, pues considero importante lo que cada uno puede expresar de sí mismo, sus experiencias y vivencias.

La sugerencia de los autores para quienes lidian día a día con grupos numerosos y que al realizar la práctica docente se tiene que trabajar con el ruido, la limitación de materiales para tantos alumnos, lograr persuadir a los alumnos para que hablen en inglés, monitorear el trabajo individual dentro de la clase, introducir y lograr poner las diferentes actividades, nos dicen que hay que ver estos aspectos como un reto, más que como un problema o impedimentos para actuar (Ibídem; 5).

Otros ingredientes vitales para un cambio exitoso es la confianza y la convicción de hacer las cosas (Ibídem; 6), los cuales considero importante retomarlos al inicio de cualquier curso, pues si están convencidos los estudiantes de la parte que les corresponde a ellos hacer, la responsabilidad que deberán asumir dentro del compromiso, también adquieren confianza en sí mismos para realizarlo

2.4 A la luz de la Teoría Crítica

Para lograr los cambios en las actitudes que con el día a día, si no hay un análisis o una *autoconciencia*, cae en una simple inercia del trabajo. Así que concuerdo con la corriente de la Escuela de Frankfurt, que tiene por sustancia la teoría crítica, término introducido por Horkheimer, como una teoría de la sociedad y de la historia misma. Aunque también dentro de sus primeros representantes se encuentran Theodor Adorno, Herbert Marcuse, J. Habermas, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich Fromm, Henry Giroux, Peter McLaren, entre otros.

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt nace en contraposición a la tradición positivista y dicha escuela es sólo un proyecto científico y una aportación teórica. La teoría crítica tiene una gran preocupación por la transformación radical del orden social existente, y llevarlo hacia un orden donde no haya explotación ni opresión, enlazando a la razón con la crítica y la emancipación. No requiere de una práctica académica sistematizada, sino nada más de la preocupación por la transformación social en donde sea condenada toda forma de *explotación y opresión* (Ochoa, A.; 2006).

Por lo tanto, la teoría crítica del currículum, según Kemmis (1998), parte de la premisa de que las estructuras sociales *no son tan racionales y justas* como normalmente y generalmente se piensa. El objetivo principal para la teoría crítica del currículum es la *transformación social*.

La teoría crítica del currículum, coincide con esta postura al establecer que la educación tiene mucho que ver en relación con los procesos formativos tanto de manera positiva, al desenmascarar los aspectos de nuestros apropiados puntos de vista distorsionados por situaciones de superstición, dogma e irracionalidad, así como de manera negativa, de acuerdo a la teoría de la reproducción social y cultural, al inculcar formas de ver lo distorsionado como no deformado, lo antinatural como natural, lo irracional como racional. De una u otra forma, estas distorsiones afectan en gran manera nuestras interpretaciones del mundo, de la realidad.

Peter McLaren (1994), destaca que la naturaleza dialéctica de la teoría crítica, habilita al investigador de la educación a ver a la escuela no como un lugar de adoctrinamiento o socialización, o como un mero sitio de instrucción, sino como un terreno cultural capaz de promover la afirmación del estudiante y su transformación.

Esto es, ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación, que también Paulo Freire (2007), considera y que ya se mencionó en párrafos anteriores.

Tratar de entender las relaciones dinámicas entre la teoría y la práctica en una situación concreta, por ejemplo, cuando un maestro se interesa en hacer un análisis crítico de su propia práctica educativa y trata de descubrir no sólo cómo la teoría influye sobre la práctica y viceversa (Kemmis, S.; 1998: 84), sino también adoptar una postura de acción e interacción de lo que se observa en los escenarios sociales y educativos que se espera mejorar y comprender, para llegar a la *emancipación* (Ibídem: 85).

Es a través del prisma de la Teoría Crítica con la que considero que debemos mirar cualquier propuesta educativa que se tenga en mente, pues es la que nos va a llevar a estar en una permanente crítica y mejora de nuestro quehacer docente.

Y como universidad, tiene que preparar a los estudiantes para la vida desde una actitud crítica de cómo la vida ha sido y es entendida. El proceso del aprendizaje escolar y la base de la enseñanza, tienen su papel más significativo en la búsqueda del equilibrio entre el mundo externo y el interno de los seres humanos, cuya medida se expresa en el uso de la comunicación que permite aflorar al exterior las vivencias más características, y que depende del dominio de los instrumentos de dicha comunicación y que es la cultura misma en la que se vive.

2.5 ¿Cómo se enseña una lengua extranjera?

Una sola respuesta o algún método único no existen. Por lo que coincido con el autor Keith Johnson (2008), quien especifica que no existe un consenso de opiniones referente a cuál es el mejor método o la mejor manera de enseñar una lengua extranjera, pues existen muchos factores que se interrelacionan para favorecer o no favorecer un método.

Además que, a través de los años, se han privilegiado diferentes formas, como en los años 80's, fue muy popular trabajar la enseñanza del inglés por objetivos, o cuando se

inclinan hacia el desarrollo de alguna de las habilidades como trabajar más la parte de comprensión de textos, o con actividades audiovisuales, o más recientemente, en la actualidad, un modelo basado en las competencias comunicativas que, de acuerdo a las competencias genéricas para la Educación Media Superior en México, consisten en la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas para expresarse y comunicarse (CEPPEMS: Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior).

Aún así, Johnson recupera cinco métodos más comunes dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, que no es estrictamente para el idioma inglés, sino también el francés, italiano, etc., cualquier idioma, y que dichos modelos difieren entre sí, pero tienen su nivel de importancia y, que de alguna manera, los maestros privilegian alguno o algunos, o se transita a través de ellos, según las necesidades.

El primero se denomina por *inmersión*, donde la idea básica es que los aprendices “pescan” una lengua extranjera de la misma manera que lo hacen los niños en su lengua materna y que concuerda con el método propuesto por Comenio que ya se mencionó en el capítulo I. De acuerdo al ejemplo que proporciona el autor, Johnson, son estudiantes canadienses, donde su lengua materna es el inglés, y se les enseña el francés como lengua extranjera. El método consiste en que los maestros, desde que llegan los niños a la escuela, les saludan en francés, las clases son en francés, no importa que los alumnos en un inicio contesten o pregunten en inglés. Durante el almuerzo y en los pasillos los maestros les hablan en francés hasta que llega el momento en que los propios alumnos comienzan a hablar en francés. Todo este ambiente se hace dentro de la escuela (Johnson, K.; 2008: 30).

El segundo método se llama *gramática-traducción*, de acuerdo al ejemplo que proporciona el autor, son alumnos adolescentes ingleses que aprenden el italiano. El libro que llevan está lleno de reglas gramaticales muy complicadas y que el maestro las explica en inglés, su lengua materna. Por lo que le toma al maestro unos 20 minutos de

la clase en dar la explicación del tema gramatical del día, con apoyo de diagramas y usa términos gramaticales como: “sustantivos”, “adverbios”, etc. Después les pone a los alumnos una serie de ejercicios de traducción del inglés al italiano y viceversa. Algo que caracteriza este método es que son oraciones inventadas específicamente sólo para aplicar y practicar determinadas reglas de la gramática. Este método ya no está de moda, pero todavía se utiliza en muchas partes del mundo dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras (Ibídem)

El tercer método se llama *respuesta física total* (RFT). El ejemplo que da es la enseñanza del idioma alemán, donde los alumnos son principiantes y se encuentra en su primer mes de aprendizaje. El maestro sólo utiliza el alemán en clase, pero lo que dice es fácil de entender para los alumnos, pues todas las oraciones son instrucciones para alguna acción: *ponde de pie, camina hacia allá, detente, date la vuelta, siéntate*. A diferencia del método por inmersión, fuera de clase los alumnos hablan su lengua materna. Así que el maestro demuestra primero las acciones y luego elige a algunos estudiantes de la clase para que las ejecuten. Con el tiempo, se les pide a los alumnos que hablen y lo hacen utilizando la lengua extranjera y, posteriormente, piden a otros miembros de la clase que ejecuten secuencias de acciones similares. La lógica de la respuesta física total (RFT) consiste, en parte, en un paralelismo con el aprendizaje de la lengua materna, donde se desarrolla una estrecha relación entre las *palabras y la acción* (Ibídem).

El cuarto método se denomina *audiolingüismo*, el cual se centra en un punto de la gramática. El ejemplo que proporciona es de la enseñanza del español a alumnos franceses. Uno de los principios básicos de este modelo consiste en que el aprendizaje de un idioma es en buena parte una cuestión de formación de hábitos, por lo que gran parte de las lecciones consiste en ejercicios de práctica repetitiva con el fin de que los estudiantes tengan el hábito de utilizar *automáticamente* el elemento gramatical. El punto gramatical que se tiene por objetivo, queda claro y específico en el libro a través de oraciones dadas como ejemplos y que se acompañan de imágenes que hacen obvio

el significado. No existe ninguna explicación y casi no se utiliza la lengua materna de los alumnos, quienes se remiten a resolver una serie de ejercicios rápidos para practicar (Ibídem: 31).

El quinto y último método se denomina *aprendizaje de idiomas comunitario*. El ejemplo es de alumnos norteamericanos que aprenden el idioma ruso. En este método, el aula no tiene el aspecto de un salón de clases. A los alumnos se les llama *clientes* y a los maestros se les llama *orientadores*, por lo que este método se basa en procedimientos de orientación asociados a la psicoterapia. Así que los clientes se sientan en círculo y el orientador camina en torno a éste. Los clientes tratan de sostener una conversación en ruso sobre un tema que ellos mismos eligieron, como son estudiantes de nivel intermedio pueden expresarse muy bien, según el autor, pero de vez en cuando requieren pedir ayuda al orientador con algunas palabras o frases, quien susurra las palabras o frases y la conversación de los clientes continúa. Al final de la sesión este procedimiento se vuelve más reconocido como enseñanza convencional de idiomas. El orientador escribe en el pizarrón algunos puntos de gramática, vocabulario y pronunciación y los explica a los clientes (Ibídem).

2.6 Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje

Así como existen métodos, también hay estilos de enseñanza, pues según los autores Alonso, Gallego y Honey (2009), y concuerdo con ellos, al diseñar una enseñanza centrada en el alumno, según la terminología de Rogers, las teorías de los estilos de aprendizaje deben repercutir seriamente en los estilos de enseñanza. Pues se trata de que los maestros debemos tener en cuenta los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, desde el primer borrador en la planeación del diseño educativo hasta el último momento de la impartición de la clase y la evaluación. Por lo que definen estilo de enseñar como un modo habitual de acercarse a los discentes con varios métodos de enseñanza.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, menciona que las teorías y métodos de enseñanza válidos deben estar relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje dentro del aula y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen (Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H.; 2006).

A pesar de que la presente propuesta no está dedicada en su totalidad a los estilos de enseñanza, considero importante mencionarlos de forma muy breve, pues algunas de las estrategias hacen un viaje entre unos y otros estilos, ya que estoy totalmente de acuerdo con los autores Thomas Hawk y Amit Shah (2007), quienes sugieren que al usar dos o más estilos de aprendizaje, así como el subsecuente uso de relacionarlos con actividades de aprendizaje, pueden dar como resultado niveles más altos de desarrollo académico para los estudiantes.

Por su parte, los autores Alonso, Gallego y Honey, respecto a los estilos de enseñanza y aprendizaje, se apropian de la definición de Keefe (1988), que dice de la siguiente manera: *Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje* (Ibídem; 48).

Existen cuatro aspectos fundamentales que ayudan a definir los factores cognitivos:

- Dependencia-independencia de campo.
- Conceptualización y categorización.
- Relatividad frente a impulsividad.
- Las modalidades sensoriales.

Dentro del factor dependencia-independencia de campo, en situaciones de aprendizaje, los dependientes prefieren mayor estructura externa, dirección e información de retorno (o feedback), y se sienten a gusto al resolver problemas en equipo. Mientras que los

independientes de campo son todo lo contrario, pues requieren menos estructura externa e información de retorno, prefieren resolver los problemas de manera individual.

En el factor conceptualización y categorización, como el mismo nombre lo menciona, los sujetos muestran consistencia en cómo forman y utilizan los conceptos, interpretan la información y resuelven problemas. Algunos prefieren un enfoque relacional-contextual, que se asocia más con niños; y el analítico-descriptivo, asociado con los adultos.

En las modalidades sensoriales, los sujetos se apoyan en sus distintos sentidos para captar y organizar la información, por lo que algunos autores las esquematizan de la siguiente manera:

- Visual o icónico, que lleva al pensamiento espacial.
- Auditivo o simbólico, lleva al pensamiento verbal.
- Cinético o inactivo, lleva al pensamiento motórico.

Aunque también se incluyen los rasgos afectivos, pues la motivación, el interés y las expectativas influyen en el aprendizaje.

Para los autores P. Honey y A. Mumford (1986), aparte de los cuatro estilos, desglosan a su vez cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje y que son:

- Activo. Las personas se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias; son de mente abierta; nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Los individuos crecen ante los desafíos y se aburren con los largos plazos.
- Reflexivo. A estas personas les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Les gusta reunir datos y analizarlos con detenimiento antes de sacar conclusiones. Su filosofía es ser prudentes. Les

gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Les gusta observar actuando a los demás, escuchándolos y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.

- Teórico. Estas personas adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Les gusta enfocar los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo.
- Pragmático. El punto fuerte de estas personas es la aplicación de la práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Tienden a la impaciencia con las personas que teorizan. Su filosofía radica en que siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno (Alonso, C.; Gallego, D., Honey, P.; 2009:49-70).

Otra forma de presentar los diferentes modelos de estilos de aprendizaje, son los que proponen los autores Hawk y Shah (2007), pero que están relacionados y coinciden con los de los autores Alonso, Gallego y Honey(2009).

El primer modelo que presentan Hawk y Shah, es la Teoría de Aprendizaje Experiencial de Kolb, el cual consiste en que el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. Las diferencias generalizadas en la orientación del aprendizaje basado en el grado en que los individuos enfatizan los cuatro modos del proceso de aprendizaje y que son: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y, finalmente, experimentación activa.

El segundo es el estilo Enseñanza/Aprendizaje Gregorc, basado en investigación fenomenológica y que define el estilo de aprendizaje como los comportamientos distintivos y observables que proporcionan claves sobre las habilidades de mediación de los individuos y cómo sus mentes se relacionan con el mundo y, por lo tanto, el cómo aprenden.

El tercero es el modelo VARK, por sus siglas en inglés que representan: Visual (V), Aural (A), Read/Write (R) y Kinesthetic (K), y se basa en las características y formas de preferencia en la que el individuo reúne, organiza y piensa la información. Se encuentra en la categoría de la preferencia instruccional porque conlleva modos perceptuales. Está centrado en las formas en que tomamos y damos información.

El cuarto es el modelo del Estilo Aprendizaje/Enseñanza de Felder-Silverman, el cual se origina en las ciencias de la ingeniería, consiste en la fuerza y preferencia en las formas individuales de tomar y procesar la información, junto con cinco categorías: activo-reflexivo, sensorial-intuitivo, verbal-visual, secuencial-global y el intuitivo-deductivo.

El quinto es el estilo de Aprendizaje Dunn y Dunn, que es la forma en la que los individuos inician por concentrarse, procesa, interioriza y retiene información nueva y difícil. A su vez, existen cinco estímulos y varios elementos que los componen y son: ambiente (sonido, luz, temperatura y diseño del salón); emocional (motivación, persistencia, responsabilidad y estructura); sociológico (aprende solo, en pareja, con parejas, con un maestro y mixto); fisiológico (perceptual, patrón de energía cronológico y necesidades de movilidad); y proceso psicológico (global o analítico, hemisfericidad, e impulsivo o reflexivo).

El último se denomina modelo RASI, también por sus siglas en inglés: Revised Approaches to Studying Inventory y que son el compuesto de características cognitivas, afectivas y factores psicológicos que sirven como un indicador de cómo un individuo interactúa y responde a ambientes de aprendizaje (Hawk, T. y Shah, A.; 2007:3-11).

2.7 La propuesta de estrategias.

En la Fase B, se trabajó con los contenidos del programa de inglés I, ya que por cuestiones de tiempo se presentó primero trabajar con el quinto y no con el cuarto semestre, pero a continuación se expone en orden el programa de Inglés I e Inglés II.

El programa de Inglés I, se cursa en el Cuarto Semestre, de acuerdo al Programa de Estudios de la Escuela de Bachilleres de la U.A.Q., 2003, donde el objetivo principal del curso es que el estudiante adquiriera los conocimientos mínimos básicos necesarios del idioma inglés y son los siguientes:

Tabla 2
PROGRAMA DE INGLÉS I, 4º. SEMESTRE
ESCUELA DE BACHILLERES U.A.Q.

CONTENIDOS

UNIDAD	GRAMÁTICA	FUNCIONES	VOCABULARIO
Unidad I Viajando al extranjero.	Presente TO BE Presente Simple Verbos regulares e irregulares. Alfabeto, números, pronombres personales, adjetivos, pronombres interrogativos.	Preguntar y dar información. Hablar acerca de lugares. Presentarse a sí mismo.	Países y ocupaciones. Nacionalidades e idiomas. Viajes internacionales.
Unidad II Conociendo más mi	Uso de <i>much, many, a lot of.</i>	Dar opiniones. Describir lugares.	Lugares de trabajo. Pueblos y ciudades.

lugar de origen.	Preposiciones de lugar y tiempo. Los posesivos. Uso de <i>a, an, the</i> .	Comprender lecturas. Uso del reloj Hablar sobre actividades diarias.	Adjetivos. Números cardinales. Sustantivos.
Unidad III Mi familia.	Adjetivos sustantivados. Pronombres complemento y demostrativos. Preguntas con <i>How much, How many</i> .	Hablar acerca de los familiares. Describir personas. Hablar de las costumbres y culturas. Hablar de las personalidades.	La familia y parientes. Descripciones físicas. Costumbres y regalos. Sustantivos comunes y verbos. Adjetivos calificativos.
Unidad IV Rutinas y hábitos.	Verbos en gerundio. Presente simple y adverbios de frecuencia. Presente progresivo. Pronombres objeto. Verbo: (dis) like Verbo modal <i>Would</i>	Hablar del trabajo y actividades de ocio. Hablar de los hábitos y rutinas. Hacer planes. Discutir actividades actuales.	Trabajos y ocupaciones Deportes y actividades de ocio o pasatiempos. Rutinas diarias. Días festivos. Tipos de música.
Unidad V La vida cotidiana y mundo empresarial.	Pasado simple con preguntas informativas. Pasado del TO BE. Pasado progresivo. Uso de verbos regulares e irregulares.	Hablar de historias personales. Hablar de los días escolares. Describir historias. Hablar sobre hechos pasados.	Historias de la vida. Hechos relevantes. Recuerdos del pasado. Verbos en pasado. Repaso de adjetivos calificativos.
Unidad VI Hechos del pasado.	Preposiciones de dirección. Infinitivos y gerundios Uso de: <i>going to, will</i>	Dar direcciones. Hacer planes. Hacer sugerencias. Hacer ofrecimientos,	Direcciones. Deportes y actividades de ocio. Negocios, lugares,

	(<i>won't</i>). There is, There are. Uso de: <i>all, nearly all, many, most, a lot of, some</i> .	predicciones y definición de planes.	fechas, adjetivos.
--	---	--------------------------------------	--------------------

En la Fase B, que se imparte en el Quinto Semestre, el programa de Inglés II también tiene como objetivo que los estudiantes adquieran los conocimientos mínimos básicos necesarios del idioma inglés, de acuerdo a los Programas de Estudios de la Escuela de Bachilleres de la U.A.Q., 2003 y que son:

Tabla 3
PROGRAMA DE INGLÉS II, 5º. SEMESTRE
CONTENIDOS

UNIDAD	GRAMÁTICA	FUNCIONES	VOCABULARIO
Unidad I Planeando mi futuro.	Tiempo pasado (repasso). Comparativos y superlativos. Auxiliares de modo: <i>can, could, might, may</i> . Verbos y repaso de: <i>going to / will</i> .	Hablar de la escuela. Hablar de los planes después de la graduación. Hacer preguntas formales e informales. Hablar de las elecciones de la carrera.	Escolar. Carreras universitarias. Planeando una carrera.
Unidad II Sucesos históricos.	Uso de los superlativos. Uso de : <i>too, either, so, neither</i> .	Descripción de los medios de transporte. Hablar de los destinos turísticos.	Transporte. Hoteles y destinos para vacacionar. Exploraciones y

	Preposiciones de lugar. Uso de cuantificadores.	Expresar acuerdo.	exploradores. Lugares.
Unidad III La salud es primero.	Uso de pronombres posesivos. Auxiliares de modo: <i>shall / should.</i> Uso de: <i>need to / have to / can / may / could / how + adj.</i>	Dar opiniones. Hablar de la salud. Hablar de deportes. Dar consejos. Hablar de las apariencias de las personas.	Salud. Deportes. Salud dental.
Unidad IV Conociendo a los famosos.	Tiempo pasado. Presente perfecto con: <i>ever, never, already, yet.</i> Verbos regulares e irregulares.	Hablar de los sucesos de la vida. Preguntar y hablar de experiencias en el pasado. Descripción de la ropa y dar opiniones.	Hechos de la vida. Autos de carrera. Moda, ropa, accesorios, colores, tallas.
Unidad V Costumbres y tradiciones.	Uso de: <i>do / make.</i> Presente perfecto con: <i>for / since.</i> Preguntas con: <i>How long.....?</i> Uso de: <i>tell / ask / want.</i>	Hablar de las tradiciones. Preguntar y hablar de cómo viven las personas. Dar órdenes. Formular respuestas y deseos. Hacer planes.	Carnavales. Negocios. Jerarquías. Rutinas.
Unidad VI Planes y predicciones.	Repaso de los tiempos: presente, pasado y futuro, presente perfecto y auxiliares de modo.	Intercambiar información personal. Preguntar y hablar del futuro. Hacer predicciones.	Estudio, trabajo, casa, relaciones. Descansos de fines de semana. Planes.

			Comunicación y tecnología.
--	--	--	----------------------------

Así la propuesta de las alternativas de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior, consiste en planear este contenido en unidades didácticas haciendo una combinación de estrategias con el objeto de desarrollar, principalmente, el enfoque comunicativo, que es un aspecto poco trabajado en la historicidad de la materia, los grupos son muy numerosos y, desafortunadamente, no se cuenta con la tecnología de punta en cada salón de clase.

El objetivo de la propuesta está centrada en la enseñanza del idioma inglés desde un enfoque comunicativo, y ver el peso y la repercusión que tiene el planificar y diseñar diferentes estrategias de enseñanza que lleven al estudiante pasar de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico y ver si es posible realizarlas y llevarlas a cabo, a pesar de no contar con recursos materiales, equipo y apoyos de la tecnología.

Como se expone en el capítulo anterior, para ofertar a los estudiantes algunas alternativas, se retoman las diferentes estrategias de enseñanza que sugieren Díaz-Barriga y Hernández (2007), como eje central para llevar a cabo la propuesta, en el sentido de hacer una combinación de las mismas, organizadas por unidades didácticas o unidades temáticas, llevadas al contexto y momento donde se aplican, centradas en el estudiante, en sus propias experiencias y vivencias, donde a la luz de la teoría crítica que nos lleva a resignificar la propia práctica docente, buscamos pasar de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico.

El programa guía, consiste en adecuar los contenidos ya establecidos en los planes y programas institucionales, en unidades didácticas (Vilches, A.; 2007: 30) o unidades temáticas (Díaz Barriga, A.; 1990: 47), pues éstas nos llevan a trabajar diferentes aspectos como son: saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, fomentar la

conciencia en diferentes aspectos de la realidad de los alumnos, promover la parte axiológica según los temas que se revisen, contextualizar los conocimientos pues, en su mayoría, los libros de texto se enfocan a situaciones en otros países, algunos en lugares tan remotos para los alumnos que ni siquiera los ubican geográficamente.

Con las unidades didácticas, los contenidos se pueden entretrejer, de manera que lo que se vio al inicio del semestre, se pueda retomar a lo largo del semestre y no quede como un conocimiento aislado. Las actividades y ejercicios se pueden combinar de manera que sean varias y abarquen los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos (los que son auditivos, visuales, quinestésicos, etc.). Además de que también se pueden armar las actividades de tal forma que se propicie el trabajo individual, cooperativo y colaborativo; así como la investigación a través de los medios de comunicación.

Con las unidades didácticas también las actividades y ejercicios se pueden aterrizar a su contexto, a que a través de sus propias experiencias y vivencias, plasmen sus pensamientos, con esto, se abre un espacio para ellos, en no poner o decir algo mecanizado y preestablecido, que es lo que sucede con los libros de texto. Se abre un espacio para que puedan construir, reconstruir y co- construir el conocimiento.

Dentro de la variedad de actividades, cuando están bien organizadas, se abren espacios para que los alumnos puedan tener oportunidad de hablar en esta lengua extranjera, obviamente que no lo van a hacer en una sola sesión, y media hora cada uno. Sino pequeñas actividades que no se tome más de minuto y medio o dos minutos por alumno, con la previa preparación que requieran para ganar la confianza que necesitan para expresarse y hacer escuchar su voz, desde una postura freirista.

Las unidades didácticas ayudan a recuperar los conocimientos previos e integrar los nuevos, y con la retroalimentación, para lograr el aprendizaje significativo. De hecho, al plasmar sus propias vivencias y experiencias, sienten menos pesado el semestre y, en la mayoría de las ocasiones, hasta se divierten.

A través de las unidades didácticas, al buscar el equilibrio entre la teoría y la práctica, van a permitir que poco a poco se vaya escuchando la voz de los propios estudiantes; van a promover el diálogo, la reflexión, la crítica, y así dar paso hacia la libertad y emancipación del estudiante que está bajo una educación “bancaria” (Freire, P.; 2007).

De acuerdo al tema que se vaya a revisar, también se prestan para considerar el aspecto axiológico y despertar la conciencia hacia ciertos aspectos. Por ejemplo, si se trabaja el tema del “medio ambiente”, puede trabajarse el *respeto* hacia su medio ambiente, la naturaleza que le rodea. Tomar conciencia de sus acciones que realiza en pro y contra de la naturaleza. Como puede ser el tema referente a sus hábitos alimenticios, reflexionar cómo influyen los medios de comunicación en nuestro país, donde se pierde la noción de lo que es saludable o no para su cuerpo, para su salud, y se puede recuperar el respeto a sí mismos, a su cuerpo, a su propia salud, en beneficio de ellos mismos.

Otro aspecto relevante es que al trabajar con unidades didácticas, permiten tener una evaluación constante, continua y permanente; donde a la luz de la teoría crítica, se puede hacer una evaluación, análisis, reflexión y crítica de las mismas para poder actuar de manera oportuna e intervenir en la mejora del proceso y, de esta manera, poder resignificar la propia práctica docente.

Ofrecer alternativas con diferentes estrategias de enseñanza donde el movimiento es un factor importante, la dinámica, lo no estático y repetitivo, sino la variedad y diversidad tanto en la forma de estar trabajando dentro del salón, como las diferentes actividades que se realizan.

Transitar por algunos de los modelos que propone Johnson (2008), sobre todo el modelo *gramática-traducción*, tal vez por utilizar la lengua materna de los estudiantes, se puede aprovechar para situaciones de aclaración, corroboración, confirmación,

apoyo y optimización de los tiempos, pues muchas veces, aunque se les explique muy bien en la lengua extranjera meta y se apliquen analogías, o muchos ejemplos, los alumnos no logran captar bien el significado o el uso de determinada palabra, frase, modismo, tiempo, etc. El hacerlo en su lengua materna es rápido, inmediato y lo captan, pero no se debe privilegiar todo el tiempo este método, pues se puede caer en una inercia y en una monotonía que lleva al aburrimiento de los estudiantes.

Existen varias propuestas de varios autores para elaborar las unidades didácticas o temáticas, pero la forma en que presentan y trabajan las unidades didácticas las autoras Lili Gómez, Beatriz Chávez y Diana Medina, de la Universidad Distrital José de Caldas (2008), considero que es muy completa y muy interesante la forma en que entrelazan varios aspectos, a continuación se presenta un ejemplo de una unidad didáctica:

EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA

M.S. O./2010

SALUD LA SALUD ES PRIMERO

Presentación:

La presente unidad didáctica sobre la salud, es una propuesta para que los estudiantes tomen conciencia y reflexionen sobre sus acciones y hábitos alimenticios. Está dirigida a los estudiantes adolescentes del grupo 9, grupo numeroso y el 4 que es menos numeroso, del quinto semestre, en la materia de Inglés II, de la Escuela de Bachilleres de la U.A.Q. Plantel Norte, turno matutino.

Esta unidad didáctica corresponde a la unidad tres, con el tema de: La salud es primero.

Objetivos:

General:

Promover una autoconciencia de lo que pueden hacer para mejorar su salud a través de la apropiación de actitudes para mejorar sus hábitos alimenticios y así obtener una mejor calidad de vida.

Específicos:

- Mejorar sus habilidades comunicativas tanto orales como escritas
- Integrar los puntos revisados en clase: vocabulario y gramática
- Implementar algún plan de acción desde lo particular a lo general
- Enlazar los conocimientos con otras materias: multi e interdisciplinariedad
- Analizar, criticar y reflexionar sobre las causas que afectan y deterioran su salud.
- Ampliar su vocabulario
- Investigar sobre lo que se ha hecho en otros países
- Contrastar las acciones de otros países con lo que se hace en México
- Promover valores de responsabilidad, respeto y tolerancia hacia su salud.

Justificación

Involucrar a los alumnos en su proceso enseñanza-aprendizaje a través de la construcción de su propio conocimiento, interactuando con sus propios compañeros y así tomar conciencia de lo que se ha hecho, se hace y se puede hacer en beneficio de su salud y sus hábitos alimenticios. Promover una actitud participativa, reflexiva y de cambio, así como la convivencia sana.

A través de esta experiencia promover un mayor y mejor control sobre su proceso de E-A y así mejorar su desempeño tanto académico como en situaciones de su vida personal y cotidiana.

INVENTARIO DEL CONTENIDO

Contenidos: Alternativas de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, desarrollar una conciencia de sus hábitos alimenticios.

Conocimientos:

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
Uso del presente simple, forma imperativa, comparativos, vocabulario, sugerencias. Uso de: <i>should / need to</i> .	Identificar los beneficios y perjuicios de nuestras actitudes respecto a la salud y los hábitos alimenticios.	Comunicativas: oral y escrita. Traducir e interpretar textos. Propiciar la investigación. Observar, analizar, reflexionar sobre nuestra salud y los hábitos alimenticios, así como el efecto de los medios de comunicación en nuestra dieta diaria.

Actividades y procesos

Exploración del estudiante: Realizar un análisis, evaluación y reflexión de cómo influyen o repercuten sus acciones respecto a su salud y los hábitos alimenticios en su rendimiento académico.

Actividades de motivación: Lecturas: Enjoy your meal. / At the restaurant. / Brazil, The Philippines and Finland.

Extensión temporal de la unidad: La duración de la unidad será de dos semanas aproximadamente, con sesiones de una hora por día.

Actividades de enseñanza-aprendizaje

Tabla 4
Programa por sesiones

Nota: El programa puede estar sujeto a modificaciones de acuerdo a las dinámicas y necesidades institucionales.

Día	Tema	Objetivos	Observaciones
1	Forma imperativa y verbos modales. Presente Simple. Comparativos.	Ampliar su vocabulario. Tomar conciencia de sus hábitos alimenticios. Dar consejos.	Participación grupal y ejercicios prácticos
2	Lectura: Enjoy your Meal.	Conocer y clasificar los alimentos. Relacionar con otras materias: Física, Química, Biología, etc.	Trabajo individual y grupal
3	Lectura: At the restaurant.	Analizar, criticar y reflexionar sobre los alimentos y dietas que nos ofrecen los medios de comunicación.	Comentarios y aportaciones de manera grupal
4	Lectura: Brazil, The Philippines and Finland.	Investigar y conocer los hábitos alimenticios en otros países.	Trabajo individual y en parejas
5	Recetas de cocina.	Desarrollar sus competencias comunicativas que permitan expresar sus propias experiencias de forma oral y escrita.	Trabajo individual y en parejas.

6	Recetas y dietas saludables.	Compartir sus opiniones. Elaborar recetas y dietas saludables	Trabajo individual, en parejas y colaborativo.
7	Mesa redonda.	Compartir sus opiniones.	Trabajo colaborativo.
8	Crea y cocina tu propia receta.	Desarrollar sus competencias comunicativas: escritas y orales. Consolidar los temas revisados. Propiciar la convivencia.	Trabajo en equipos, cooperativo, colaborativo y grupal.
9	Crea y cocina tu propia receta.	Desarrollar sus competencias comunicativas: escritas y orales. Consolidar los temas revisados. Propiciar la convivencia.	Trabajos en equipos, cooperativo, colaborativo y grupal.

EVALUACIÓN – ESTUDIANTE

Actividades para la evaluación inicial: Se lleva a cabo al inicio de la unidad didáctica, considerando los conocimientos previos que ya tienen los alumnos, para explorar y conocer la situación real de los alumnos en relación con lo que se pretende abordar: forma imperativa y verbos modales.

Técnica de evaluación formativa: Se realiza al final de la unidad. Reflexiones individuales y después con todo el grupo. A través de ejercicios que abarquen los conceptos revisados y lo que cada uno pueda aportar, según su nivel, y así detectar el avance que han logrado y lo que aún se puede hacer.

Contenido del informe de la evaluación sumativa: Se lleva a cabo al final de todo un proceso E-A, por lo que hay una prueba oral y escrita. El corte que se realiza es de acuerdo a los requerimientos de la institución y exige por lo menos realizar 3 exámenes escritos por semestre.

Si bien la evaluación, es parte del proceso enseñanza-aprendizaje, el objetivo de esta propuesta está en evaluar la enseñanza, por lo que toma o integra este aspecto más como un elemento de comprensión y de mejora, que como un mecanismo de control y de poder (De Alba, A.; 2002).

Desafortunadamente es el tipo de evaluación más privilegiada en Latinoamérica, según De Alba (2002), y México no viene a ser la excepción. En la actualidad se tiene una enorme confianza en ver a la evaluación como medición, por una preocupación más por la fiabilidad y la validez, así como otros intereses que encierra la evaluación cuantitativa.

Los números son fríos y realmente no reflejan lo que deberían reflejar, pues es una actividad multifactorial que arroja al final cierto número, que socialmente ejerce un gran peso, pues se ve con diferentes ojos a quien tiene 9 y 10 en una boleta, a aquél que tiene 6 y 7, y que ni alcanza un promedio mínimo de 8. Además que las calificaciones las asigna el maestro de una manera arbitraria, pues no hay nada que determine que un determinado trabajo o ejercicio tenga el valor de un seis o un siete, pues uno mismo se podría cuestionar: ¿por qué mejor no un ocho o un nueve? (Casanova, A.; 1998: 68-69).

Por lo tanto, si se está trabajando bajo la luz de una Teoría Crítica, una evaluación crítica concuerda y está relacionada con la emancipación, con la libertad de dejarlos ser y hacer. Los problemas de la evaluación se conceptualizan dentro de su contexto social, político y cultural (Shaw, F.; 2003).

La evaluación debe verse más que como un proceso de medición, debería ser como un proceso sistemático y riguroso para obtener información continua y significativa para conocer y reconocer una situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas y continuar con la actividad educativa, mejorándola

progresivamente y permanentemente. De esta forma se pueden detectar las fallas y debilidades que existan y así poder intervenir de manera adecuada y precisa (Ibídem).

Las pruebas objetivas (Carreño, F.; 1998), fueron una herramienta que ayudaron en gran manera a poder organizar y evaluar lo revisado en el semestre, pues son de tres tipos:

- ✓ **Pruebas diagnósticas:** Exploran los aprendizajes previos o que los estudiantes poseen antes de iniciar el curso, el tema o las unidades didácticas.
- ✓ **Pruebas formativas:** Exploran y contemplan los conocimientos y aprendizajes que se esperan conseguir con las experiencias efectuadas.
- ✓ **Pruebas sumarias:** Exploran los aprendizajes derivados de todo un curso o una parte del mismo, como son las unidades didácticas, y se obtiene una muestra representativa y equilibrada de todos los contenidos u objetivos que el curso o parte de él suponen.

Como la materia que imparto es una lengua extranjera, este tipo de pruebas fueron muy prácticas porque no se pueden separar los temas como en Física, Matemáticas, Química, etc. Pues por ser un idioma, los contenidos son acumulativos, porque no se puede hablar o escribir sin artículos, o verbos, o adjetivos, sino que es un todo. Sólo se abren otras posibilidades de expresar lo mismo de diferentes maneras.

2.8 Encuadre metodológico

Dentro de una investigación, debemos apropiarnos de un método, la forma, que nos va a mostrar el camino que se va a seguir y el cual, nos va a ir explicando el por qué de una manera y no de otra. Los caminos no están hechos, sino que uno mismo los hace.

El método fue aplicar las estrategias de enseñanza: enunciación de objetivos, organizadores previos, organizadores gráficos, señalizaciones, preguntas intercaladas,

cocina tu propia receta, especificadas en el capítulo dos, página 35, y para llevar a cabo este trabajo de investigación, dado que no se puede hacer con todos los grupos, pues sería demasiado el intentar abarcar a todos los grupos y hacer registro de cada grupo y de cada uno de los estudiantes, se eligió a un grupo numeroso y uno menos numeroso en dos fases, a los cuales se les aplicaron las estrategias de enseñanza y observar los resultados en ambos casos.

Los mismos sujetos se vuelven objetos de investigación con el fin de transformar la realidad, el maestro y los alumnos estamos inmersos en este proceso que requiere de un cambio y no seguir gravitando bajo los mismos esquemas de la rutina.

Los grupos son de la Escuela de Bachilleres Plantel Norte de la U.A.Q., turno matutino, con jóvenes adolescentes que fluctúan entre los 16 y 20 años de edad.

La aplicación se realizó en dos fases: A y B, por ponerle un nombre. En la fase A, se trabajó con el grupo 9 y el grupo 4. La característica de los alumnos en la fase A, es que ya habían cursado por lo menos un semestre de la materia de inglés en la misma preparatoria. Para los estudiantes de la fase B, que son del grupo 2 y el grupo 5, el único antecedente que tienen referente a la materia, son los estudios de este idioma en la secundaria; donde prácticamente hay un salto de casi dos años entre la secundaria y la preparatoria, para retomar dicha materia.

Otro aspecto importante, es que con los estudiantes de la Fase A, al inicio fue con su libro, en ese momento se trabajó con el Enterprise I, para principiantes, el cual contiene muchas fotografías a colores, ejercicios para completar, relacionar, escuchar y completar, escribir, leer. En general, parece ser un buen libro, pero casi inmediatamente se dejó de trabajar con el mismo porque se interesaron más por las actividades que se les ponían. A diferencia de los estudiantes de la Fase B, se trabajó durante el semestre con su libro de texto, combinada con las estrategias de enseñanza como propuesta.

La metodología es cualitativa, aunque se toman algunos referentes cuantitativos para algunos datos que así lo requieren. Es una investigación exploratoria-descriptiva, según Hernández, una investigación es exploratoria cuando se tiene por objetivo primordial familiarizarse con un tópico desconocido o poco estudiado o novedoso y, a su vez, sirven para desarrollar métodos a utilizar en estudios profundos. Es un estudio descriptivo cuando se quiere analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Al ser cualitativo, se recolecta información a través de diferentes instrumentos como fueron las entrevistas informales, encuestas, registro en el diario de campo, etc., y, aunque suene redundante, *describe lo que se investiga* (Hernández, S. 2003: 115-121).

Los referentes teóricos para la propuesta se apoyan en el constructivismo de César Coll (1991), el “aprender a aprender” de John Dewey (2004); el aprendizaje significativo de César Coll (1991), Ausubel (1994) y Vygotsky (1988), (1999), (2000), (2008), la educación para la libertad de Paulo Freire (2007); la teoría crítica de Peter McLaren (1994) y Kemmis (1998); el pensamiento teórico y el pensamiento epistémico de Zemelman (2001); el aprendizaje situado de Sagástegui (2008) y Frida Díaz-Barriga (2003); estrategias de enseñanza de Díaz-Barriga y Hernández (2007).

El enfoque que se aplicó con mayor énfasis es el comunicativo, el cual abarca la producción escrita y oral, con el apoyo de las otras habilidades que son escuchar y comprender el idioma inglés. Pues no se trata de limitar o poner obstáculos, sino de aprovechar al máximo todos los recursos posibles.

Los instrumentos para recuperar la información fueron a través de la aplicación de:

- Cuestionarios abiertos.
- Entrevistas informales, con los grupos involucrados y con algunos alumnos clave y algunos egresados, para recuperar el proceso y la información.
- La observación participante.

- El registro en el diario de campo.
- Las tareas y los ejercicios de los alumnos.

2.9 Aplicación de la Unidad Didáctica

De manera general, la forma como se trabajó la unidad didáctica para el presente estudio fue de la siguiente manera:

Todas las sesiones tuvieron el apoyo de la enunciación de objetivos y de los organizadores previos, de otra manera los alumnos no iban a saber qué y cómo se iba a trabajar.

El primer día del programa de sesiones de la unidad didáctica fue para la presentación de la parte gramatical, para este estudio fueron: la forma imperativa, los verbos modales, repaso del tiempo Presente Simple y el uso de las formas comparativas. Aunque ya se habían revisado algunos temas como el tiempo presente simple y vocabulario. La forma imperativa y los verbos modales, son temas que revisaron en la secundaria, aunque algunos de ellos alegaron que no los habían revisado.

El vocabulario se les proporcionó de forma gradual, pero no el primer día, sino con semanas previas para que tuvieran tiempo de asimilarlo y aprenderlo, y que no les llegara todo en una sola sesión y de golpe.

Así que, para retomar los puntos gramaticales y con el apoyo de organizadores gráficos, algunas ilustraciones, preguntas intercaladas y a través de elicitar la información que ellos ya tenían, es decir, sus conocimientos previos, se anotaron en el pizarrón para poder visualizar entre todos las aportaciones y se analizó, descartando lo que era erróneo, aclarando lo que era confuso y retomando lo que estaba correcto.

Para concretar la gramática, se les pidió que escribieran su dieta cotidiana en un día, para después analizar algunas y proporcionar algún consejo, por ejemplo, los que tenían una dieta muy cargada de comida chatarra y aplicar el uso del verbo modal *should*, para expresar *deberías*, aportaron algunos consejos y recomendaciones de lo que *deberían* hacer para mejorar su dieta.

El segundo día, se leyó la lectura: *Enjoy your meal*, la cual es corta y vienen algunos alimentos y preguntas sobre sus hábitos diarios para desayunar, comer y cenar. Para enriquecer la actividad y así pasar a sus propias experiencias se les pidió anotar los alimentos que consumen entre comidas, como ya tenían días con la lista de alimentos, reconocieron los que vienen en el libro de forma inmediata y agregaron los que no estaban en su libro. Como actividad para reforzar el vocabulario y no fastidiarlos sólo con memorizar la lista, se les pidió clasificar los alimentos. Mientras lo hacían y pasaban las hojas de los cuadernos para retomar el vocabulario, repasaban dicho vocabulario y se aprovecharon algunos de los diferentes estilos de aprendizaje, pues escriben, pronuncian al intercambiar los nombres de los alimentos y también uno como maestro los pronuncia al cuestionarles si es correcto o no ponerlos en la tabla de frutas, cereales, alimentos lácteos, etc.

Para reforzar y aplicar lo que es la multi e interdisciplinariedad, cuando clasificaron los alimentos, a través de señalizaciones y puntualizaciones, se enlazaron con las materias de Física, Química y Biología. Las intervenciones y señalizaciones se hicieron en diferentes momentos, dependiendo de los alimentos y al grupo al que pertenecían proporcionaron aportaciones en cuanto al aspecto físico, químico o biológico.

El tercer día, es una pequeña lectura que habla sobre un restaurante, lo que se ofrece ahí, el país donde está, si es caro comer ahí, el tipo de servicio, etc. Para que no quedara la actividad en sólo leer y traducir, contestar los ejercicios de comprensión, escuchar y escribir; a través de preguntas sobre el tipo de alimentos que nos ofertan a través de los medios de comunicación, analizaron y reflexionaron si dichos alimentos

son buenos, malos, saludables, costosos, etc. La actividad se realizó tanto de forma escrita y oral entre todos, para conocer los distintos puntos de vista.

La lectura sobre los hábitos y costumbres alimenticios que tienen en Brasil, Filipinas y Finlandia fue para el cuarto día. Primero se les pidió proporcionar aportaciones sobre lo que ellos saben sobre otros países. La participación es muy enriquecedora porque entre todos aportan algo, ya sea porque salieron con sus familias fuera de México, o porque algún pariente está casado con alguien del extranjero, o por curiosidad han visto, leído o conocido a través de los diferentes medios de comunicación. Las conclusiones a las que llegaron al comparar y contrastar lo que se hace en otros países con su propio país, les parecieron interesantes. Para fomentarles la investigación, se les pidió que para el día siguiente llevaran alguna investigación sobre algún país de su propio interés, retomándolo al siguiente día durante los primeros 10 minutos de la clase y ampliar sus conocimientos sobre otras culturas.

Durante estas cuatro sesiones se dedicaron algunos minutos para pronunciar el vocabulario. Así que al llegar a la quinta sesión, se les pidió primero de forma individual proporcionar tres pequeñas recetas, las cuales fueron las mismas para todos. Después lo compartieron con otro compañero y compararon cómo o en qué diferían las mismas recetas. Por ejemplo, la primera receta consistió en preparar “guacamole”. Al principio, estaban totalmente sentados en su propio lugar, pero al pasar algunos segundos, se levantaron y se movieron por el salón para preguntar ya fuera por los ingredientes o el procedimiento.

Al pedirles trabajar en parejas, se sorprendieron de que fueran diferentes y conforme participaron y escribieron las recetas en el pizarrón, se sorprendieron de que hubiera una variedad de preparar la misma receta. Aparte de que existían diferentes formas para expresar y querer decir lo mismo en inglés. Para revisar la pronunciación también se leyeron algunas recetas, pues por cuestiones de tiempo y falta de tecnología en el aula, no se pudo escribir todas las recetas en el pizarrón.

Para rescatar y entrelazar algo de matemáticas y física, se aprovecharon las medidas que se utilizan en las recetas, algo que los pone a pensar y ver que no están divididas las diferentes disciplinas que estudian en la preparatoria. Por ejemplo, las diferentes medidas que existen como pasar de grados Fahrenheit a Centígrados, o para preparar alguna masa para galletas o pizza, donde les especifican que requieren tener una pulgada de grosor, etc.

El sexto y séptimo día fue algo similar, pero se hizo espacio para pronunciar el vocabulario, escribir recetas, compartirlas, compararlas, plasmarlas en el pizarrón, leer recetas y opinar. Para llevarlos a una toma de conciencia, se les empezó a pedir a elaborar algún menú para una persona con problemas de hipertensión, para una persona con sobrepeso, para alguien con falta de peso. Esta actividad los llevó al intercambio de opiniones, sugerencias, recomendaciones, compartieron sus propias experiencias familiares. La actividad cerró con una mesa redonda donde expusieron sus opiniones.

Para la octava y novena sesión, para reforzar el trabajo colaborativo y cooperativo, así como consolidar los temas revisados y reforzar sus competencias comunicativas tanto escritas como orales, se les pidió formar equipos de 3 ó 4 elementos, inventar su propia receta, sustentar el por qué de la elección de la misma, así como dar algunos consejos, recomendaciones, cuidar la redacción, gramática y pronunciación.

Para fomentar y propiciar su creatividad, se les enfatizó no desperdiciar, ni llevar cosas costosas, por lo que tuvieron que usar su imaginación en cómo presentar sus recetas en equipos. Desde los utensilios, los ingredientes, el escenario, la vestimenta, etc.

También, se les propuso dar un nombre a su equipo que fuera representativo y significativo, y fue una parte donde echaron a volar su imaginación, pues cada equipo se identificó con personajes de la televisión, con grupos de música, con cantantes,

personajes históricos, etc. De acuerdo con lo que se identificaron, pusieron el nombre al equipo y los atuendos que usaron, ya fuera elaborado por ellos mismos o con cosas que ya tenían en sus casas, fue como lo presentaron. Por ejemplo, hubo alumnos del sexo masculino que se vistieron de cantantes del sexo femenino, lo cual fue muy divertido para ellos. Y como la mayoría de los que imitaron son de países angloparlantes, trataron de imitar no sólo los movimientos, sino la forma de hablar e imitar el acento, sin forzarlos u obligarlos.

Para fomentar y propiciar la convivencia, pues creo que las relaciones interpersonales dentro del aula para un mejor aprendizaje son importantes, se les propuso llevar una cantidad razonable para compartir con sus compañeros, al final de la exposición, lo que habían cocinado y preparado, situación que les gustó mucho y disfrutaron.

Como se puede observar, podemos tener un abanico de alternativas para proponer, pero deben tener el sustento que diga el por qué se va a trabajar de una u otra forma. Para lograr cualquier avance con las alternativas de las diferentes estrategias de enseñanza, es necesario tener todo el antecedente teórico y saber lo que conlleva cada paso que se pretende dar, no es tan fácil decir: el trabajo colaborativo o el trabajo en parejas, pues si no se tiene un conocimiento de lo que realmente implican estas dos categorías, se trabaja sólo por sentido común, sin comprender lo que verdaderamente está ocurriendo.

Por lo que en el siguiente capítulo, después de haber llevado a cabo la revisión teórica de lo que se pretende con las alternativas de diferentes estrategias de enseñanza, se explican los resultados de la aplicación de dichas estrategias y se analizó lo que ocurrió y se logró con ellas.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

3.1 FASE A

En esta primera fase, se trabajó con 78 estudiantes que tomaron la materia de inglés II, del grupo 9 que era numeroso y el grupo 4, menos numeroso, de la Escuela de Bachilleres Plantel Norte de la U.A.Q., con edades entre los 17 y 20 años, del turno matutino. El 97% de estos alumnos, de acuerdo a las encuestas aplicadas, viven en las colonias aledañas a la preparatoria, el 3% vienen de Apaseo el Alto, Guanajuato; Huichapan, Hidalgo; Peñamiller, Toluca, El Marqués y Pedro Escobedo (Encuesta 2008).

Los dos grupos tienen como característica en común el antecedente de haber cursado previamente la materia de inglés I. Aparte de los estudios que cursaron en la secundaria, por lo que se puede decir que ya traían algunas nociones sobre la materia.

Al inicio del semestre, se aplicó una prueba diagnóstica, que se aclaran en el Capítulo II, para conocer el nivel tanto individual como grupal. Saber qué tanta noción se tiene en referencia a los puntos que marca el programa para el semestre que inició. Pues no hay que olvidar que existe una parte institucional que nos pide y exige ciertos requerimientos.

Al tener conocimiento de las carencias, deficiencias y debilidades del grupo, se pasó a la elaboración de las unidades didácticas o unidades temáticas, especificadas en el capítulo anterior, y que son las que apoyan y ayudan a organizar las clases, los tiempos, los materiales, los conocimientos, los objetivos que se persiguen en cada una.

Como se mencionó en el capítulo anterior, también al inicio se establecen los acuerdos con los estudiantes para delinear las reglas del juego, pues si no se pone orden en el leviatán áulico, cualquier estrategia, por excelente que sea, no va a dar resultado. Y como no se trata de imponer voluntades, porque entonces se estaría trabajando bajo un modelo explicativo-pasivo, y lo que se pretende con estas estrategias es precisamente trabajar la parte de propiciar la libertad, que los alumnos no estén ajenos y pasivos, sino llegar a acuerdos comunes donde también ellos participen y opinen en la forma en que se va a llevar a cabo la clase.

Cuando se empezó a trabajar con el libro, no hubo ningún problema, para ellos era común y familiar esa actividad. Pero conforme yo adquiría más conocimiento, como estudiante de esta maestría, sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, y por el antecedente de los cuestionarios aplicados a los alumnos de la preparatoria Sur, donde expresaban que los métodos de la enseñanza del idioma inglés, continuaban dentro de la educación bancaria; empecé a aplicar algunas de las estrategias revisadas en la maestría. Tal vez haciendo algunas combinaciones de algunas de ellas, apoyadas en acuerdos que se hicieron tanto al inicio del semestre, así como reforzarlas durante el mismo. Tal vez al inicio existe miedo, incertidumbre, pero se levantan pocas manos para participar.

Otra parte importante fue la motivación, considerada en varios puntos del Capítulo II, la cual se define como *la forma en que las acciones se inician, se sostienen, se dirigen y se terminan* (Coon, D.; 2005: 429) y que se convencieran por ellos mismos que forman una parte importante en el proceso enseñanza-aprendizaje. De otra manera, si una persona no está convencida de algo, en este caso, para los estudiantes de su participación, de la aportación que tenían en sus manos, entonces el trabajo, las actividades, las clases, etc., las iban a tomar sin asumir ningún compromiso.

Para el mes de haber iniciado las clases, de acuerdo al diario de campo, al pedirles a los jóvenes que sacaran su libro para trabajar con él, su reacción fue de desagrado e

inmediatamente comentaron que preferían trabajar con las *“otras alternativas que les estaba presentando”* (septiembre 2008). Las cuales les parecían más interesantes y les gustaban, sobre todo, que realmente las hacían y no se prestaban a copiarla de otro compañero.

La forma como se trabajó con ellos, en ocasiones y dependiendo de la actividad, el inicio de la clase sí fue de manera expositiva, retomando lo que nos dice Saint-Onge (1997), quien refiere que efectivamente el alumno aprende escuchando, pero no se debe privilegiar la exposición como único elemento dentro del método de enseñanza, sino la variedad de actividades. Por ejemplo, antes de iniciar el tema, se les pidió a los alumnos aportar lo que recordaran sobre el tema en específico que se estaba revisando de acuerdo a la unidad didáctica o temática, sin importar si estaba correcto, incorrecto, confuso o equivocado, lo importante era recuperar sus conocimientos previos.

De acuerdo a la materia de Didáctica de esta maestría, se recuperó la información plasmándola en el pizarrón para que todos visualizaran las diferentes aportaciones para descartar, retomar y corregir la información que estuviera incorrecta sobre el uso del presente simple, pasado o futuro, forma imperativa, auxiliares, verbos modales, etc. Al tener los elementos adecuados, de acuerdo a éstos, se amplió, se confirmó, se retroalimentó.

Ver la información en el pizarrón, explicar, mover algunos elementos, sirvió para aprovechar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, especificados en el Capítulo II, pues así la información la capta la mayoría.

Acto seguido, para recuperar la información de manera significativa, se les pidió recuperar y plasmar sus propias vivencias y experiencias, de acuerdo al aprendizaje significativo, aplicando el tema visto a través de alguna actividad, ya fuera de manera escrita u oral, de manera individual o en pequeños grupos, para fomentar el trabajo

cooperativo y colaborativo. Así como el análisis, la reflexión y la crítica a las diferentes lecturas y actividades.

Las actividades, aparte de realizar algunas en sus libretas, también se escribieron en el pizarrón a través de la participación de diferentes alumnos, con el objeto de que no sólo fueran los alumnos que ya saben o tienen más conocimiento del idioma inglés. Previo a pasar al pizarrón, en diferentes momentos se pudo apreciar lo que Vygotsky llama las zonas de desarrollo próximo. Si hubiera algún observador externo, tal vez su impresión sería que en los “grupos hay algo de movimiento”. O al menos así lo expresó un compañero de trabajo que estaba observando desde una de las jardineras frente al salón de clases donde estaba trabajando y aplicando las alternativas de las diferentes estrategias.

De manera informal, el maestro que observaba en ese momento, me cuestionó sobre el por qué mis estudiantes en ocasiones estaban de pie, levantaban las manos, sonreían, algunos iban hasta mi escritorio, o cuando yo misma pasaba entre las butacas, los alumnos me abordaban y preguntaban. Su comentario final fue que él percibía que mis alumnos disfrutaban las clases y que esto era algo realmente raro para la escuela donde laboramos y, sobre todo, el turno. Reflexioné sobre esto que me dijo el compañero y considero que sí, efectivamente hay algo de movimiento, los alumnos no están totalmente pasivos, sino activos, tanto física como mentalmente al desarrollar los ejercicios y las actividades.

Así que a continuación se presenta de manera esquemática la ubicación de los estudiantes desde el inicio hasta el final de una sesión, aunque depende mucho de la unidad y las actividades, pero que representa de alguna manera el movimiento que se da en el aula.

En donde en el gráfico A, de manera representativa porque no son el número de alumno real que tengo, pero sólo para dar una idea de cómo inicia la clase. Los

alumnos están plenamente ordenados, pues de acuerdo a Thomas Hobbes (2006), debe existir un orden en el *leviatán áulico*, si no hay un orden, por mejores planes o estrategias que se quieran implementar, va a ser difícil llevarlas a cabo.

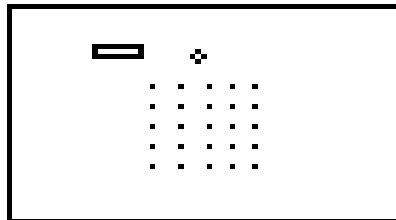


Gráfico A: Inicio de clase

Así que, en el gráfica A, es la forma en como inician los alumnos. Conforme se va trabajando, que es el gráfico B, sobre todo en las actividades donde ellos tienen que plasmar sus propias experiencias aplicando los temas revisados en clase, al darles algunos minutos para que estructuren ellos mismos, para que *construyan su propio conocimiento*, es cuando empieza el movimiento. El que se sienta hasta atrás del salón, se traslada al frente a preguntarle algo al compañero que se sienta al inicio de la fila. Se hacen pequeños grupos, se entremezclan, algunos se me acercan y preguntan, cuando estoy caminando entre las filas. Algunos trabajan en pares o tríos.

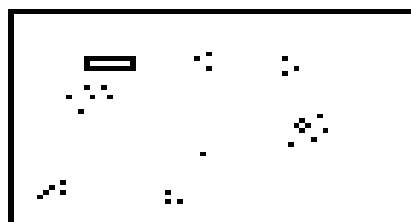


Gráfico B: Durante la de clase

Aquí es donde se aprecia la parte de *lenguaje y las zonas de desarrollo próximo* de Vygotsky. El *aprendizaje significativo* de César Coll. La *emancipación, la educación para el hombre-sujeto, la educación no bancaria* de Paulo Freire. Pasar de un

pensamiento teórico a un pensamiento epistémico, de Zemelman al trabajar con sus propias vivencias y no las historias irrelevantes e inventadas por determinado autor o autores nada conocidos para ellos.

En el gráfico C, es cuando ya pasan al frente para plasmar lo que se construyó, a pesar de que en ocasiones no pueden pasar todos y, de acuerdo a los propios comentarios de los alumnos de que no sean los mismos siempre, se procura retomar a diferentes estudiantes para que tengan más oportunidad, tanto ellos para pasar al frente, como para uno como docente para verificar su avance. A través de algunos trabajos que sean representativos para verificar y consolidar la información.

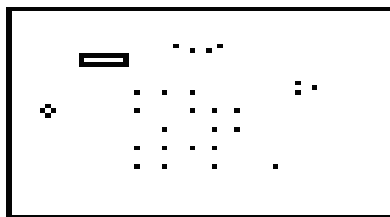


Gráfico C: Al final de la clase

Aunque, dependiendo de la actividad, sí pueden pasar todos al frente, o sí pueden participar todos, sólo es cuestión de la organización de las actividades y de los tiempos. Las actividades no pueden ser muy extensas para que sea rápido y dinámico.

Como se puede ver en la gráfica C, ya no terminan sentados en sus respectivas filas, están algunos al frente escribiendo. Otros se están preparando para pasar, aunque no se aprecia en la gráfica, algunos quedan sentados en el asiento de otra persona para estar ya sea cerca del maestro, o cerca del pizarrón para cotejar lo que se escribe con lo que ellos mismos escribieron.

También se puede apreciar que la posición del propio maestro, no es la misma, la “típica” de estar al frente solamente y que sirve para ver más de cerca la forma de trabajar de los mismos estudiantes.

Nuevamente, depende de la unidad didáctica y de las actividades a realizar la que marca el movimiento en el aula. En ocasiones es, como se representa en los gráficos A, B y C, pero a veces al final retornan al gráfico A, ya sea que el objetivo de esa sesión sea para cerrar algún tema o actividad de forma independiente, como puede ser un dictado o escribir algún ejercicio corto como cierre de la sesión.

Referente a lo que los alumnos plasman, las actividades, como ya se mencionó previamente que los alumnos escriben sus propias vivencias y experiencias, se trató de aprovechar los diferentes niveles que tienen los alumnos (básicos, intermedios y avanzados). Aprovechar las habilidades que cada alumno tiene de acuerdo a su nivel, los avanzados e intermedios, de acuerdo a las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky, ayudan a los alumnos de nivel básico a mejorar sus habilidades al usar el mismo *lenguaje* entre ellos.

Al escribir una estructura en el pizarrón, donde todos podemos ver lo que se escribió, empiezan las preguntas sobre si también se puede decir de una u otra forma, dando cabida a que no hay un solo camino para expresar lo mismo. Obviamente, aclarando el por qué el alumno X, lo escribió de esa manera, y el por qué la otra u otras formas, también están correctas y son aceptables, con el objeto de que capten que para llegar al objetivo existen diferentes caminos y no sólo uno, o el único que a veces, los maestros, erróneamente los encasilla.

Es en este tipo de actividades donde se puede ver y apreciar el *aprendizaje como un proceso dinámico*: los saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos, detenciones y construcciones (Díaz-Barriga, A.; 1990: 41), al estar interactuando e intercambiando la

información entre ellos mismos, y el maestro sólo monitorea y presta ayuda y guía dentro de ese proceso.

3.2 FASE B

Con la experiencia del semestre anterior, la Fase A, fue más sencillo aplicar las estrategias de enseñanza y, como ya se mencionó en la parte de la metodología, se trabajó con un grupo numeroso que fue el 2 y un grupo menos numeroso que fue el 5, siendo un total de 85 estudiantes.

A diferencia de los estudiantes de la Fase A, los grupos 2 y 5 cursaron la materia de inglés I, lo que implica que tuvieron que pasar dos años después de la secundaria, que es el antecedente que tienen respecto a la materia, para volver a retomarla en el nivel medio superior. También son del turno matutino y las edades fluctúan entre los 16 y 20 años, pero el grueso de las edades está entre 16 y 17.

De acuerdo a las encuestas aplicadas a estos grupos, también en su mayoría viven en las colonias aledañas, prácticamente el 96%, y el 4% vienen de Pedro Escobedo, Santa Rosa Jáuregui y Apaseo el Alto, Guanajuato (Encuesta 2009).

De la misma manera, se les aplicó una prueba diagnóstico para saber los referentes que tenían de acuerdo al programa para inglés I, y tener como referencia un punto de partida y poder apreciar el punto de llegada. Así como también tener un referente para elaborar las unidades didácticas o unidades temáticas.

Así también, se establecieron los acuerdos en cuanto a la forma de trabajar, de evaluar, de considerar como algo valioso los tiempos, lo cual no da margen a desperdiciarlos y mucho menos a la flojera. Tomar conciencia y convencerlos de lo que están a punto de realizar, es una cuestión muy importante para echar a andar las estrategias.

Otra diferencia con los grupos de la Fase A, es que estos alumnos prácticamente se les puede considerar como “nuevos”, pues es el primer semestre y el primer acercamiento que tienen dentro de la preparatoria con la materia de inglés, después del salto que hay respecto a la secundaria. Así que ellos mismos, en la primera semana de iniciar el semestre, preguntaron sobre el libro de texto que se iba a llevar.

Para no imponer, como ya se mencionó anteriormente, pues de eso se trató esta investigación, y considerar la voz del estudiante, se puso a consideración el llevar el libro de texto o no. De acuerdo al registro del diario de campo:

Enero 27, 2009. Grupo 2. 9:27 a.m. Me sorprende y entristece a la vez, ver la forma en que los alumnos tienen interiorizadas ciertas pautas, normas, lineamientos para conducirse dentro del aula. Al poner las cartas sobre la mesa, la opción de llevar el libro de texto o no, con cierto titubeo, miedo, inseguridad, en su mayoría, aprobaron llevar el libro de texto. De momento no se les pidió.

Como lo refiere el diario, no se les pidió ni exigió como regularmente se acostumbra, o se ha hecho costumbre a través de los años. Consideré darles tiempo a que “probaran” la experiencia de trabajar sin el libro de texto. Posteriormente ellos tomaron la decisión de sacar fotocopias sólo a lo que fuera relevante, tal vez por la parte institucional que todavía pesa, y que a través de la experiencia de las otras materias, están en la creencia de que se tiene que llevar forzosamente el libro de texto, o por lo menos copias de los contenidos mínimos en caso de que alguien se fuera a examen extemporáneo.

Obviamente, conforme pasó el tiempo, ellos mismo concluyeron en sus encuestas que, sin el libro de texto, se trabajó de una manera *más dinámica, más divertida, más variada, con ejemplos más contextualizados y que se rebasó, y con mucho, el mismo libro de texto* (Cuestionarios 2008-2009).

Esta nueva forma de trabajar dentro del aula, les motivó y les proporcionó una mayor confianza en sí mismos, demostrarse a sí mismos que pueden hacer las mismas cosas, pero de diferentes formas y que hasta puede ser divertido.

Pude corroborar, con mayor seguridad, algo similar a la Fase A, pues también muy al inicio, de acuerdo al registro en el diario de campo, las primeras semanas son pocas las manos que se levantan para participar. Pero a partir de la tercera o cuarta semana de haber iniciado, el número de manos que están levantadas para participar y aportar, se va incrementando paulatinamente, hasta casi llegar a la totalidad, o dependiendo de la actividad, estaban todas las manos levantadas.

Para no dejar a un lado el acuerdo que se había tomado al inicio, de seleccionar las páginas más relevantes del libro de texto, cuando se les pidió que llevaran las fotocopias, la respuesta por parte de los alumnos fue que: “Ya no eran necesarias”. Prefirieron trabajar sin ellas, ya sin miedo, ni titubeos y sí con una mayor confianza en sí mismos y en el curso.

Se dio el mismo “movimiento” dentro del salón, como se mencionó en la Fase A. Un movimiento “ordenado”, donde se cambian de lugar, los alumnos van y vienen dentro del salón, pero de una forma organizada y tranquila. Consultan a diferentes compañeros, otros se me acercan cuando voy caminando entre las filas y preguntan sus dudas, o sólo quieren corroborar que van por el camino correcto, que lo que están construyendo por ellos mismos no está tan errado, como tienen oportunidad de consultar y contrastar con los otros compañeros, las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky, se dan cuenta que tienen coincidencias, pero que también hay diferencias y por eso consultan, pues entra la duda.

Así que, algo parecido a la fase anterior, al inicio de la unidad didáctica se plasman en el pizarrón las diferentes formas que puede haber para expresar lo mismo y, también,

las formas que están incorrectas, dando la explicación del por qué; ampliando, descartando, corroborando la información.

Para la parte expositiva, como lo menciona Díaz-Barriga y Saint-Onge, no hay que privilegiarla, sino aprovecharla para lo que es. Así que para ofertar una alternativa de la estrategia de exposición, al igual que las otras estrategias, fueron breves, ligeras y muy específicas. Se combinaron con algunas anécdotas y experiencias de diferentes personas, de diferentes países, con el objeto de incrementar su conocimiento sobre las diferentes culturas, para que fueran menos aburridas, pero muy enriquecedoras.

En todo momento y en las diferentes actividades, a través de las distintas unidades didácticas o temáticas, se contextualizó y se recuperaron las experiencias y vivencias de los alumnos, pues no siempre son los mismos. No importa que a veces nos dan algún grupo que ya hayamos tenido el semestre anterior. Cada alumno es diferente, y de un semestre a otro, el mismo alumno cambia.

En esta segunda fase, también se propició el abrir los espacios para que los estudiantes expresaran sus propios pensamientos, tanto de manera escrita así como de manera oral. Aunque parezca una actividad imposible o casi imposible por ser grupos numerosos, la organización de los tiempos y de todos los recursos *abre y brinda oportunidades* que apenas uno se puede imaginar.

3.3 Análisis

En tres diferentes momentos, a través de cuestionarios orales informales y al final con un cuestionario informal escrito, surgieron varias categorías que a continuación se analizan para ver si las estrategias de enseñanza aplicadas, bajo el prisma de una teoría crítica, tuvieron algún efecto positivo o negativo en los alumnos, ver si el cambio

de *actitud* como docentes tiene ese papel tan importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ver si realmente se pasó de un modelo explicativo-pasivo a un modelo comunicativo, o todo siguió igual; si efectivamente, a través de las estrategias de enseñanza, puede llevarse a cabo el diálogo, la comunicación, la interrelación entre la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*, especificadas en qué consisten en la página 46; si efectivamente se logra pasar de un *pensamiento teórico* a un *pensamiento epistémico o aprendizaje situado o significativo*.

Conforme a los cuestionarios y a los registros en el diario de campo, en cuanto a si se dio un cambio en el modelo de enseñanza, en una totalidad del 100%, plasmaron que sí. Pues en la pregunta que se les hizo referente al tipo de enseñanza que se les había presentado (pregunta 1, anexo 4), todos estuvieron de acuerdo en que era totalmente diferente a lo que estaban acostumbrados, no sólo en cuanto a sus maestros de la materia de inglés, sino que la compararon con sus otras materias y, algunos de manera informal, cuestionaron el por qué no estábamos todos los maestros bajo la misma sintonía y dejar las clases “aburridas”, donde sólo el maestro está sentado al frente y habla, como dicen los alumnos, “habla para sí mismo/a”.

Para la categoría sobre un cambio positivo o negativo, la pregunta no se hizo de una manera tan directa, sino con apoyo en sus diferentes respuestas, con distintas palabras, llegaban a lo mismo, nuevamente el 100% de los estudiantes, en los cuestionarios aplicados al final del semestre, coincidió en que tuvieron oportunidad de expresarse, algunos con algo de dificultad por ser en el idioma inglés, pero que lo poco o mucho que lograban decir era de cada uno de ellos mismos. Coincidieron en que las respuestas no fueron las estereotipadas de un libro de texto, que no fueron respuestas mecanizadas ni memorizadas, sino que cada quien puso lo que quería decir, conforme a sus propias vivencias y experiencias. La emoción, motivación y confianza, que fueron

las palabras que coincidieron en las encuestas y en el registro en el diario de campo, considero que sí hubo un cambio positivo en los alumnos.

Para las categorías de si se pudo dar una interrelación entre la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*, retomando las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky; la educación liberadora y el diálogo de Freire, el aprendizaje significativo de Ausubel, Coll y Vygotsky, el *pensamiento teórico* y el *pensamiento epistémico* de Zemelman, o el *aprendizaje situado* de Sagástegui y Díaz-Barriga, el precepto de *aprender haciendo* de Dewey, las *competencias comunicativas* de Monereo y sus colaboradores; de acuerdo a las encuestas al contestar a la pregunta de cómo vivenciaron las diferentes alternativas de estrategias de enseñanza durante el semestre respectivo, las respuestas coincidieron en que tuvieron oportunidad de expresarse durante todo el semestre. La oportunidad también que tuvieron de consultar a sus propios compañeros dentro del salón de clase, el “compartir” con los compañeros la información y que les pareció muy “importante”, pues aprendieron más tanto de ellos mismos, así como también de sus compañeros.

Concordaron en que las actividades que realizaron dentro del salón de clase, les parecieron “muy dinámicas y divertidas”, sobre todo que “eran situaciones reales” y no “inventadas”, como generalmente vienen en los libros de texto. Sobre todo, y que coincidieron también el 100%, que las actividades donde eran “ellos mismos” quienes “construían” los diálogos simulando “situaciones reales”, fueron muy significativas:

Noviembre 2008. “Las actividades, e incluso algunos exámenes, que ni parecían exámenes porque nos divertíamos mucho, creo que va a ser muy difícil que se me vayan a olvidar..... no sé por qué..... pero tengo muy presente el vocabulario.....los auxiliares.....todo...”

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, que fue de una entrevista informal casi al final del semestre y que coincide también con los cuestionarios informales escritos, algunos de los *exámenes* que institucionalmente exigen las autoridades educativas,

cuando se les pusieron actividades como describirse a sí mismos y a los compañeros en el salón de clase, fue mucho más significativo que cuando se les puso, por ejemplo en la Fase A que sí llevaron el libro de texto al inicio, en una unidad donde les pedían que describieran a los personajes que estaban en su libro, confundían el vocabulario, pues decían una cosa por otra, o dejaban mucho espacio en silencio entre una palabra y otra.

Pero cuando pasé a los mismos alumnos al frente, y que los primeros dos o tres fueron seleccionados por su popularidad dentro del salón, al inicio lo hicieron apoyados en su cuaderno y en su libro de texto, pero después de una semana y después de describir al cuarto o quinto compañero, cada vez fue de manera más simultánea y con mayor participación:

Septiembre 25, 2008. Grupo 4. 12:17 p.m..... al frente se encuentra Luis, quien aparte de ser el jefe del grupo, es muy popular dentro y fuera del salón de clase. Se escucha el pasar de las hojas de los cuadernos de los alumnos, pues están buscando las palabras apropiadas para describir a su compañero tanto físicamente así como la forma como viene vestido el día de hoy, incluyendo los accesorios. Poco a poco se van levantando las manos para participar.

Conforme pasaron los días, tuvieron un mayor dominio del vocabulario sin tener que consultar su libreta. Y como también se les ofertó como alternativa la estrategia de tomar cinco minutos, en diferentes momentos de la clase, para proporcionar y revisar la pronunciación del vocabulario, observé que esto les permitió adquirir mayor confianza en sí mismos y dar la descripción del compañero o compañera con mucha precisión. Inclusive, si me los encontraba en los pasillos, me detenían y me decían: “le describo a mi amiga”, “me describo a mí misa”, o “la describo a usted”. Realmente confiaban en ellos mismos.

No importaba del nivel que fuera –básico, intermedio o avanzado-. Por igual, era la misma actitud, motivación y emoción de poder describir a alguien de una manera tan completa y tan precisa.

Otra estrategia que les encantó y que los mismos alumnos tomaron algunas fotografías, o filmaron un video previo o durante la actividad, de acuerdo a las típicas unidades de los libros de texto y al mismo programa de la materia de inglés, viene una unidad dedicada a cómo pedir y ordenar en un restaurante y que viene desarrollada en la página 65, con el ejemplo de la unidad didáctica.

El vocabulario que viene establecido está muy limitado, por lo que se les proporcionó una lista con una gran variedad de alimentos y bebidas, así como los utensilios y frases referentes a situaciones no sólo para un restaurante, sino también para que ellos preparen algún platillo.

La primera impresión, al ver la extensa lista, fue de susto y preguntaban si “tenían que memorizar todo”. Pero conforme se les presentaron algunas alternativas de las diferentes estrategias, con diferentes actividades, sobre todo aterrizándolas a las propias vivencias y experiencias de los alumnos, estuvieron dominando poco a poco el vocabulario hasta llegar al punto en que por equipos, de una manera creativa, expusieron sus propias propuestas de platillos, considerando los nutrientes que realmente se necesitan. Obviamente al final, después de que pasaron los equipos, con lo que prepararon se llevó a cabo un pequeño convivio, compartiendo los diferentes platillos que cada equipo llevó y, como son grupos numerosos, nos tomó dos días nada más para la exposición.

También hubo oportunidad de entrelazar la materia de inglés con las otras materias, pues cada semestre, ya sea por parte del área de Física o Biología, se dan proyectos a nivel institucional donde tienen que participar al desarrollar algún tema determinado por esas áreas y exponerlo en la explanada o sala audiovisual a toda la escuela.

De manera breve, pues se puede decir que son actividades “adicionales” a la materia de inglés, en la exposición que dieron los grupos considerados en este proyecto de investigación, de acuerdo a los comentarios de los diferentes compañeros maestros y de los alumnos, expusieron con mucha seguridad, la parte que presentaron en inglés fue muy clara, coherente y concisa. Algunos compañeros maestros dijeron que el nivel de inglés que tenían los grupos, era muy bueno y que la pronunciación “muy clara y bonita”. Estos comentarios levantaron la autoestima de los estudiantes y los animó mucho más, pues vieron que el esfuerzo que se estaba haciendo no sólo tenía frutos dentro del salón, sino también un reconocimiento externo.

A diferencia de otros grupos que también participaron, aunque se dice que no hay que hacer comparaciones, pero son comentarios que hicieron los mismos alumnos y maestros, fue que: “como los otros grupos habían memorizado, si se les olvidaba algo ya no podían avanzar, o hacían muchas pausas, se perdían”. Al contrario de estos dos grupos que participaron, como las actividades estuvieron más centradas en que expresaran sus propias ideas, sus propios pensamientos, al exponer, lo que hicieron ellos, según sus propias palabras, fue: “como entendíamos el tema y ya habíamos revisado varios tiempos en inglés, el vocabulario, pasar al frente y hablar o escribir lo que pensábamos, cuando expusimos, fue fácil porque sólo dijimos lo que habíamos entendido de la información”.

Otra de las estrategias que se aplicaron, fue la de proporcionarles cuentos o historias que no tenían fin y ellos de manera individual y después por parejas dieron el final que quisieron, de hecho, algunos pidieron reconstruir la historia o cuento en su totalidad. Realmente estuve muy sorprendida de ver la cantidad de frases de las que son capaces de escribir, sobre todo lo que ellos expresaban en esas historias o cuentos. Esta estrategia que se aplicó tanto de manera individual y en parejas, al final en equipos y culminar con una mesa redonda, fue para ver la parte que menciona Díaz-Barriga

cuando habla de la construcción y reconstrucción, y que en estas actividades se pudo ver que es posible llegar hasta una co-construcción.

También con este tipo de estrategias y actividades, como lo establece Zemelman, en cuanto a pasar de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico, que implica *construir el conocimiento de aquello que no se conoce, no de aquello que se conoce* (Zemelman, H.; 2001: 6); o el aprendizaje situado de Sagástegui y Díaz-Barriga, conforme al cuadrante especificado en el capítulo II, donde al hablar de estar en un pensamiento epistémico, conforme al cuadro en la página 45, sería estar en el cuadrante derecho superior, pues es donde los alumnos manejan una información relevante, el aprendizaje es *in situ*, donde, en caso de tener que hacer algún análisis de alguna información, se hace de manera colaborativa, y le agregaría que también de manera cooperativa.

Cuando habla Sagástegui y Díaz-Barriga de las *simulaciones situadas*, dentro del mismo cuadrante derecho superior, son las situaciones reales y no inventadas en un libro de texto. Como lo mencioné en párrafos anteriores, dentro de este apartado de análisis, no es lo mismo describir un personaje o personajes del libro de texto a describir a alguien de la vida real, tal como es y cómo va vestido ese día, con su respectivo grado de dificultad, pues lo hacen lo más detallado posible.

La capacidad que desarrollan con situaciones reales, las opiniones o argumentos que dan sobre alguna situación o información determinada van a ser reales. Aunque al hablar de su propia realidad, por ejemplo, cuando se ve el tema para expresar las actividades que les gusta o les disgusta hacer, como plasman su realidad, como maestros, nos enteramos de situaciones muy tristes o muy desagradables que, en un momento dado, se siente la impotencia de no poder cambiar esa realidad en ese instante, pero sí ofrece la oportunidad de hacer algún comentario que los pueda alentar.

Para las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky, de acuerdo a las encuestas escritas, dentro de la pregunta de cómo vivenciaron las alternativas de las diferentes estrategias de enseñanza, coincidieron en que tuvieron “oportunidad y libertad de moverse dentro del salón”. Por lo que considero importante que, como lo especificué en el capítulo II, de acuerdo a Hobbes (2006), en cuanto a que debe existir un orden, donde se establecen reglas, acuerdos en conjunto; así que cuando se trasladan de un lugar a otro al consultar a sus compañeros, no hay ningún problema de estarlos controlando, ellos mismos se controlan, y se puede dar el intercambio de información entre ellos mismos, lo cual resulta muy significativo y muy enriquecedor.

El lenguaje, el diálogo, las competencias comunicativas, se plasmaron en las producciones orales y escritas, en el intercambio de información entre los mismos estudiantes. Por supuesto que requirió mucha paciencia, sobre todo con los estudiantes de nivel básico, que apenas empiezan a desarrollar sus habilidades comunicativas, pues existe el miedo al inicio, y empiezan a estructurar de manera vertical y por estructuras cortas.

Pero cuando se dan cuenta que están expresando precisamente lo que quieren expresar y que, efectivamente lo lograron, que fueron capaces de construir por sí mismos, algunos con ayuda, otros se arriesgan a hacerlo solos, según los registros en el diario de campo:

Marzo 25, 2009. Grupo 5. 12:37 p.m..... Al pasar entre las filas, observo que cada alumno ha adoptado su forma, su estilo de plasmar la información. Me llama la atención que los que son de nivel básico, a pesar de que se sientan en lugares distintos y que algunos coinciden en estar cerca, pero otros no, son muy similares en estructurar a través de oraciones cortas. Una en cada renglón, de forma vertical. A diferencia de los intermedios y, sobre todo, los avanzados, quienes escriben a renglón seguido, haciendo uso de comas, punto y coma, punto seguido y punto y aparte. Pero todos plasman sus ideas. Algunos se mueven de lugar, otros permanecen en su sitio. Piensan, escriben, se quedan mirando al vacío. Continúan escribiendo. Algunos se levantan a preguntar si está bien y se entiende lo que quieren decir.

Como se puede ver en el párrafo anterior, del diario de campo, no todos avanzan al mismo tiempo. Cada quien requiere de su espacio, de esa libertad, de esa emancipación que plantea Freire. O según la postura de Dewey, *aprender haciendo*, dejar que entren en conflicto con ellos mismos, dejar que “jueguen”, armen y desarmen la gramática, el vocabulario, pues sólo así van tomando el sentido y captan que hay diferencia al expresarse en un idioma y otro.

Al analizar estos párrafos, considero que sí hubo un cambio de *actitudes* en uno mismo como docente. A pesar de que el objetivo principal no era ver si se lograba que los alumnos estuvieran contentos o felices, la coincidencia en las encuestas escritas e informales, expresaron en un 99% que estuvieron muy contentos, que “disfrutaron” y que se “divirtieron”. El otro uno por ciento, tal vez los estudiantes fueron menos efusivos, pues plasmaron que las estrategias y las actividades fueron “buenas”, pero ya no mencionan más o ya no utilizan frases como lo hicieron los demás.

Trabajar a la luz de una teoría crítica, fue una herramienta que tuvo un peso muy importante, pues es la que me llevó a realizar mi práctica docente con una mayor consciencia de lo que implica estar al frente de un grupo. Fue la que me llevó a hacer una crítica de mi propia labor docente, para elaborarla y reelaborarla continuamente. Fue la que me permitió analizar, como su nombre lo dice, de una forma más crítica, las estrategias y las actividades a realizar.

La teoría crítica, fue la que me ayudó a organizar las unidades didácticas o unidades temáticas, para lograr los micro objetivos que cada unidad requirió. Como lo especifiqué en la propuesta, en cada unidad, dependiendo de los objetivos y los conocimientos que se pretendían, se entrelazan valores, actitudes, aptitudes, habilidades, tomar conciencia ante diferentes problemas.

La teoría crítica, de igual modo, me permitió resignificar mi práctica docente, a través del análisis, reflexión y crítica del proceso enseñanza-aprendizaje. Me ayudó a

sensibilizar los sentidos y percibir los momentos oportunos para intervenir cuando era necesario. Detener, ampliar, ejemplificar o cambiar dentro del mismo proceso.

En la argumentación teórica, que ya se mencionó en el Capítulo II, Ausubel, Coll, Vygotsky y su aprendizaje significativo, el cual hace el enlace entre los conocimientos previos y los nuevos. Considera los organizadores previos como material introductor a un nivel más elevado de abstracción, o aprendizaje situado, que se pretende lograr. La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo (Gimeno, J. y Pérez, A.; 1994:329).

Por su parte, Mayer sostiene que estos organizadores previos deben tener las siguientes características: ser un conjunto de información verbal o visual; debe presentarse antes del aprendizaje que se pretende; no incluye contenido específico; proporciona medios para generar relaciones lógicas entre los elementos de la información por aprender y, por último, influye en los procesos de codificación de los estudiantes (Ibídem.). Y es, precisamente, lo que se estuvo trabajando con las alternativas de diferentes estrategias de enseñanza a través de las unidades didácticas.

El camino no está hecho, ni existen recetas de cocina que nos digan o nos indiquen el camino, sino que uno mismo va abriendo la brecha y se aprovecha lo que otros ya hicieron, o hasta lo que uno mismo hizo, pero que no vuelve a ser exactamente lo mismo por la diferencia de condiciones, contexto, evento y momentos. Así, en el siguiente capítulo, se encuentran las conclusiones del trabajo de la aplicación de las alternativas desarrolladas en torno a diferentes estrategias de enseñanza del inglés en el nivel medio superior.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

4.1 Resignificando mi práctica docente

Al haber aplicado las diferentes estrategias de enseñanza sugeridas por Díaz-Barriga y Hernández (2007) y algunas que surgieron sobre la marcha, creo que es bueno arriesgarse y explorar, por uno mismo, que una de las partes importantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, como lo mencioné desde el inicio de esta investigación, es el propio maestro.

A pesar de que estaba la sugerencia de sólo aplicar una o dos de las estrategias, quise arriesgar y aplicar varias y diferentes, pues considero, que de haber sido de esa manera, se habría caído en una inercia de estar aplicando siempre la misma estrategia o las dos mismas estrategias. Como esta investigación es exploratoria, precisamente, se estuvo *explorando* con las diferentes estrategias sugeridas por estos dos autores y, al mismo tiempo, haciendo una combinación de las mismas e incorporando el surgimiento de otras, a través de actividades cortas como fue la de “construcción” o “deconstrucción” de la gramática en textos cortos, cantar, cocinar y explicar lo que estaban preparando, describir a cualquier persona sin limitarse a lo que sólo viene en un libro de texto, crear historias nuevas a partir de algún cuento o historia que no tiene fin y que se le puede dar un final de acuerdo a sus propios gustos.

Así que, desde mi posición, como maestra frente a grupo, lo más factible que puedo hacer, es poder participar ahora con una postura más crítica, aunque dentro del área siempre hay alguien que impone su voluntad, pero creo que ahora tengo el poder para opinar, con un sustento, y esto es algo muy valioso.

Explorar y demostrar que se puede llegar tan lejos como se lo proponga uno mismo, fue algo que aprendí y compartí con mis alumnos a través de este cambio con mi propuesta de alternativas de enseñanza. Creo que el plan de estudios, en cierta manera, tiene esa flexibilidad, para poder hacer las adecuaciones, modificaciones, cambios necesarios y hacer una planificación propia.

Enseñar desde la autoconciencia, análisis, reflexión y crítica de nuestra propia práctica, es la que nos va a llevar a poder identificar las irregularidades que se estén dando, y al verlas a través del prisma de la teoría crítica y con una pedagogía emancipadora, son para una nueva base que proporciona los elementos para buscar la forma o formas de una intervención didáctica más efectiva y creativa.

En este caso, la propuesta de trabajar con una didáctica fundamentada y una praxis organizada, planeada y diversa para abordar los contenidos programáticos, es una de esas formas que alcanzo a ver como parte de la búsqueda de una mejor práctica docente. Pues si uno mismo como docente no busca salir de lo que siempre ha existido, los alumnos seguirán también en lo que siempre se ha hecho: asumir una actitud pasiva ante lo que lo rodea, hacer las cosas de una forma acrítica, donde no se le da el espacio para desarrollarse y expresarse de acuerdo a sus propias vivencias y experiencias.

Al buscar los cambios, tal vez como dice Luhmann (1993), no se trata de mejorar la sociedad, sino de salir del círculo vicioso que forma una educación homogeneizadora. Por lo que parte de ello está en nuestras manos, como educadores, de seguir mecanizando, anulando al ser humano, o liberarlo y emanciparlo, de manera que pueda ver su realidad tal cual es, y sea capaz de interpretarla y entenderla, para que pueda intervenir en la mejora de la misma.

En cierta manera, a través de las diferentes estrategias aplicadas, se logró pasar al cuadrante superior derecho de la tabla de Frida Díaz-Barriga, es decir al análisis

colaborativo de datos relevantes, simulaciones situadas y al aprendizaje *in situ*, puesto que se trató de evitar trabajar con situaciones inventadas y trabajar más con lo que es su realidad y por eso en los cuestionarios los estudiantes plasman que sí aprendieron.

Obviamente no es nada sencillo trabajar sin la tecnología de punta, pues es más desgastante estar hablando o leyendo uno mismo la parte que corresponde a una cinta, un CD o un video, pero tampoco debe ser un obstáculo y decir que no se pueden trabajar estas áreas porque no se cuente con dicha tecnología.

Se trata de organizar, planificar, optimizar los tiempos, momentos y eventos. Tampoco es nada fácil “lidiar” con los diferentes niveles de conocimiento que tiene del idioma inglés: básicos, intermedios y avanzados. En una de las presentaciones por parte de las casas editoriales al final del semestre, el ponente nos planteaba la situación tan difícil para uno como maestro saber a quién atiende primero, ¿al de nivel básico, a los de nivel intermedio o a los avanzados? Pues sea cual sea la actividad, los avanzados van a terminar primero y muy rápido, y se aburren al esperar a los demás.

La respuesta, desde mi perspectiva, es que se puede atender a todos al mismo tiempo, pero depende del tipo de estrategias que se apliquen entrelazadas con las actividades a realizar. El camino que recorren los avanzados, intermedios y básicos es diferente, pues los primeros lo hacen de una manera más corta y directa, el recorrido de los básicos es con pausas y en forma de un espiral, pues avanzan y retroceden en el camino; los intermedios tienen características tanto de los avanzados como de los básicos.

Por cierto, respecto a la atención que se les puede proporcionar a todos, algunos alumnos, del grupo 2 que participaron en esta investigación, en los cuestionarios que se aplicaron al final del semestre, escribieron que les había llamado la atención de cómo se había trabajado, ya que había básicos, intermedios y avanzados en proporción equitativa, es decir, había casi el mismo volumen de alumnos para cada nivel, y

comentaron que al trabajar no se sentía esa diferencia y esto le daba un toque muy especial a la clase, en sus propias palabras: “nadie era más ni nadie era menos”.

Las estrategias de enseñanza requieren de mucha paciencia para poder atender las diferentes necesidades, pues bien lo dice Luhmann (1993), cuando cuestiona a la educación cuando dice: ¿cómo se espera homogeneizar a un grupo siendo tan heterogéneo? Efectivamente, cada alumno es tan diferente y se podría decir que habría que hacer tantos planes y programas como número de alumnos, lo cual sería titánico, pero sí se pueden buscar actividades donde todos trabajen la actividad pero cada uno desde su nivel y a su propio ritmo.

Con las alternativas de diferentes estrategias y una planificación a través de las unidades didácticas, el compromiso es mayor y no hay margen a espacios vacíos, flojera, o pedir que sólo contesten la página X y Z. Más bien es aprovechar cada minuto, cada momento para enseñar y aprender.

4.2 Otros Alcances

Afortunadamente tuve la oportunidad de trabajar con el grupo 1 la Fase A y la B, aunque no está el registro de dicho grupo en la presente investigación, sí hubo tiempo y espacio de llevar una secuencia no en el orden como se estudiaron estos grupos, pues cabe recordar que en la Fase A, eran de quinto semestre, con Inglés II y en la Fase B eran de cuarto, con Inglés I, porque así fue como se presentaron los tiempos, momentos y eventos. Y con este grupo 1, el orden fue cuarto semestre, con Inglés I y quinto semestre con Inglés II, o sea, la secuencia y orden correcto que deben llevar de acuerdo al mapa curricular.

Al darle seguimiento a este grupo en el orden correspondiente, fue más evidente y más fácil llevar una secuencia lógica de un punto de inicio y un punto final de todo un

programa de dos semestres, o sea todo un año de trabajo consecutivo y continuo. Existió la oportunidad reforzar constantemente los puntos débiles y las deficiencias.

Pues estos estudiantes, a diferencia de los grupos que participaron para esta investigación, en las encuestas surgen otras categorías donde comentan que cuando les tocó pasar al laboratorio de inglés, les resultó muy fácil trabajarlo y no tuvieron miedo en la sala de conversación; o cuando sus maestros les hablaban en inglés, comentan no tener dificultad, sobre todo los básicos, en entender las ideas generales de lo que se les estaba hablando o pidiendo hacer.

De hecho, algunos escribieron en las encuestas que el laboratorio de inglés era muy fácil y la teoría era la que estaba “cargada”, al cuestionarles, de manera informal, el por qué usaban ese término, dijeron:

Mayo 2009. “Es que en la clase.....bueno, en la clase de teoría es donde hacemos todo el trabajo pesado, pues es donde escribimos, se explican los temas y los trabajamos de tantas y diferentes formas que cuando ya vamos al laboratorio y nos pongan a hacer lo que nos pongan a hacer, no importa la actividad, para nosotros es más fácil.”

Una minoría, sobre todo de los de nivel básico pero no todos, tal vez un 5% del total de todo el grupo, comentaron que al principio pensaban que no iban a aprender, pues sentían “muy lejos” la perspectiva de lograr entender, escribir o hablar el inglés y aprenderse los verbos. Conforme pasó el tiempo, como a mitad de semestre estaban muy contentos, pues decían que ya entendían más o menos, sobre todo, se vio reflejado en las calificaciones que obtenían en el laboratorio de inglés.

Cuando terminó el semestre, estaban rebosantes de gusto, pues se aprendieron los verbos, pudieron escribir sus ensayos para el laboratorio de inglés y, aunque no saben precisar bien cómo o cuándo fue el momento, mejoraron en la materia y comentan que ya entendían más al escuchar, leer y comprender alguna información escrita y, sobre

todo, tratar de expresar lo que ellos querían decir aunque fuera en algunas ocasiones con errores, otras sin errores, pero a fin de cuentas, se expresaban.

La alegría de ver ellos mismos su propio progreso fue de forma muy particular, pues en los comentarios informales que hicieron a mitad del semestre es que podían entender los juegos que descargan del internet y que, en su mayoría, están en el idioma inglés, situación que también incrementó su motivación.

A este respecto, tuve la oportunidad de que algunos maestros del laboratorio de inglés me comentaron que era curioso para ellos, pero a la vez un aspecto favorable fue ver que mis alumnos se insertaban con mayor facilidad que otros al sistema de estos espacios que tienen como sustento el *aprender a aprender*, espacios donde se manejan términos como la “autonomía” y la “independencia”. Así que la triangulación entre lo que perciben los alumnos con lo que perciben los maestros coincide.

El avance y progreso en cada estudiante al inicio no se percibe en gran manera o a simple vista, sino hasta después de toda una serie de actividades, trabajo mutuo y arduo de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto relevante a comentar es que, al trabajar a la luz de la teoría crítica, cada semestre es diferente, aunque aparentemente las actividades parecen ser las mismas, cada grupo tiene sus propias características y no se puede aplicar la actividad tal cual se aplicó a otro grupo. De hecho, con cada grupo se trabajó la misma actividad de diferente forma, precisamente, por esas características que los hacen ser únicos. Y también, de semestre a semestre, ha sido diferente, se debe atender a cada ocasión la situación que se presente en el grupo.

Algunos aspectos surgen como una constante, como la que describo referente a los estudiantes de nivel básico cuando empiezan a redactar en inglés, pues lo hacen de manera vertical (ver imagen I), estructura por estructura en cada renglón, pero

conforme pasa el tiempo, van juntando los renglones en párrafos y llegan al mismo punto que los intermedios y avanzados.

Imagen 1: Redacción inicial de un estudiante de nivel básico



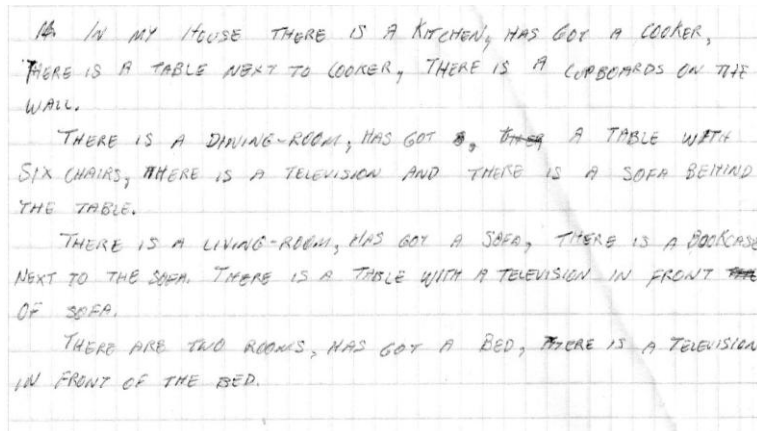
Como se puede ver en la imagen, es la receta de una ensalada saludable, fue un trabajo individual y que posteriormente se compartió y comparó con la de los compañeros.

Las recetas de los intermedios y avanzados, fueron más elaboradas, a renglón seguido, excepto por los ingredientes, pero cuando pasaron al frente a leer algunas recetas, se dieron cuenta que cada quien a su manera manifestó más o menos la misma información.

En la imagen 2, es la descripción de sus propias casas. La elaboró también un alumno de nivel básico que, en el examen diagnóstico, no pudo hacerlo en su momento cuando se les pidió una actividad similar pero fue describir el salón de clase. La actividad en el

libro de texto donde tienen que describir una casa que viene en una fotografía no les llamó mucho la atención, así que les interesó más hacerlo con las propias.

Imagen 2. Descripción elaborada por un estudiante de nivel básico



IN MY HOUSE THERE IS A KITCHEN, HAS GOT A COOKER,
THERE IS A TABLE NEXT TO COOKER, THERE IS A CABINETS ON THE
WALL.
THERE IS A DINING-ROOM, HAS GOT A TABLE WITH
SIX CHAIRS, THERE IS A TELEVISION AND THERE IS A SOFA BEHIND
THE TABLE.
THERE IS A LIVING-ROOM, HAS GOT A SOFA, THERE IS A BOOKCASE
NEXT TO THE SOFA. THERE IS A TABLE WITH A TELEVISION IN FRONT
OF SOFA.
THERE ARE TWO ROOMS, HAS GOT A BED, THERE IS A TELEVISION
IN FRONT OF THE BED.

Por otra parte, para la producción oral en los básicos, es común encontrar espacios entre oraciones o palabras, de una manera más lenta van acomodando la información y la producen. Con el tiempo, la práctica y las estrategias que retoman de una u otra manera los contenidos, van mejorando, y su forma de hablar y de escribir se hace más fluida y logran el mismo objetivo que los intermedios y avanzados, cada uno a su nivel, pero todos producen.

Al ofertar alternativas de diferentes estrategias de enseñanza, prueba de ello es que los estudiantes logran desarrollar una habilidad para entretener de manera coherente y gradual los contenidos, de tal forma que cuando piden que se les asesore ya sea para algún examen en inglés o para la obtención de puntaje Toefl, no importa si algunos saben más que otros, como fue el caso del semestre que anterior, se preparó a algunos estudiantes para dichos exámenes y lograr hacerlo satisfactoriamente.

4.3 Limitaciones

Como todo proyecto que se lleva a cabo, existen las variables independientes, y en este caso, uno de ellas, fue el tiempo, pues a veces uno planea determinadas actividades sin contar con las dinámicas y necesidades de la propia institución o centro de trabajo.

Por citar un ejemplo, el mes de abril del año pasado, cuando se trabajó con el grupo 2 y 5, en la Fase B, se suspendieron clases no sólo a nivel institucional, sino nacional debido a la influenza. Y aún pasado el periodo estipulado, la asistencia a la escuela fue muy irregular y donde se detectaban algunos casos sospechosos, mandaron a descansar a grupo completos hasta que no se verificara bien el estado de salud de los alumnos de dicho grupo.

El tiempo de aplicación de la propuesta y el material de apoyo fueron situaciones que estuvieron fuera de todo lo normalmente establecido. Por lo general procura uno, como maestro frente a grupo, guardar una perspectiva para casos extraordinarios como son las pláticas que les llevan a los diferentes planteles sobre temas de interés general, con apoyo del departamento de psicología o de alguna otra área, pero lo que pasó para aplicar la Fase B, fue una situación fuera de lo normal.

Nuevamente la falta de tiempo para sistematizar todo el trabajo que se realiza en el aula, pues para quienes tenemos que trabajar doble turno, en dos planteles tan distantes como son la ubicación de la Escuela de Bachilleres Plantel Norte y Plantel Sur.

Y una vez más, el tiempo para llevar un buen registro del diario de campo, las observaciones de todo lo que sucede en el aula, con cada grupo, ya que es más difícil hacerlo con cada alumno, sobre todo cuando son numerosos y se tienen varios grupos, como fue en este caso para el presente estudio.

La falta de tecnología de punta, que si bien, como se puede ver en este trabajo, se buscan otras alternativas para suplirlas, sería de gran ayuda y, sobre todo, optimizaría los tiempos y se aprovecharían más los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Otra aportación de la tecnología es el uso del internet que, desafortunadamente en los salones no contamos con este servicio, y que facilitaría el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a los enfoques instruccionales de la cognición situada, se trabajaría con situaciones *in situ*, ya que a través de estas redes, se comunicarían con gente angloparlante de una forma inmediata, directa y con un bajo costo. Aprovechando todas las bondades que proporcionan este tipo de servicios en beneficio de los estudiantes.

Otra limitante fueron los espacios, por ejemplo, para la actividad del karaoke académico y que es una estrategia muy común para enseñar lenguas extranjeras, en ocasiones no estaba el espacio disponible para llevar a los alumnos y, precisamente, aprovechar la tecnología para optimizar la actividad. Los salones de clases, en su mayoría, no tienen ni siquiera la instalación adecuada para conectar alguna grabadora.

La parte propiamente de la evaluación del aprendizaje, por cuestión de la misma falta de tiempo, queda como tema abierto para trabajarlo y analizarlo posteriormente. El punto relevante para este trabajo fue echar a andar algunas alternativas de diferentes estrategias de enseñanza y observar la reacción a las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, C., Gallego, D. y Honey, P. (2009) Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Séptima Edición. Bilbao, España: Ed. Mensajero.

AUSUBEL, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2006). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.

BONILLA, E. y García J. R. (2009). La motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés en adolescentes de nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas: un estudio en la región noreste de México. IV Congreso Internacional sobre docencia. Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán. Reynosa, Tamaulipas, 27 al 29 de mayo de 2009.

CAMILLONI, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

CARR, W. y Kemmis. S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, España.

CARREÑO, F. (1998). Instrumentos de Medición del rendimiento escolar. México: Trillas.

CASANOVA, A. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. Biblioteca Normalista. España.

CEFR: Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assesment. Council of Europe. CUP 2001.

COBIÁN, S. y otros (1999). Vygotsky y la educación. Educar: Revista de educación. Nueva Época Núm. 9. Abril/Junio 1999. Educación Jalisco.

COLL, C. (1991). Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. "Intervención Educativa". Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. UPN. Madrid, España.

COLL, C. (1988). Un marco de referencia Psicológico para la Educación Escolar; la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza, en: Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (Comps.) Desarrollo Psicológico y Educación. V.II. Psicología de la Educación. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. UPN. Madrid, España.

COMENIO, C. (1991). Didáctica Magna. "Sepan cuántos..." Núm. 167. México: Ed. Porrúa.

COON, D. (2005). Psicología. Décima Edición. México: International Thomson Editores, S. A. de C. V.

Curso de Inducción 2008. Escuela de Bachilleres U. A. Q. México.

DE ALBA, A. (2002). Evaluación Curricula. Conformación conceptual del campo. México, UNAM.

DEWEY, J. (2004). Experiencia y educación. Biblioteca Nueva Serie Clásicos de la Educación. Madrid, España.

DÍAZ BARRIGA, A. (1990). Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio. México: Ediciones Nuevomar.

DÍAZ-BARRIGA, F. y Hernández, G. (2007). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición, Mc. Graw-Hill.

DÍAZ-BARRIGA, F. (2003). Cognición Situada y Estrategias para el Aprendizaje significativo. Revista electrónica de Investigación Educativa, año/vol. 5, número 002. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.; pp. 105-117.

DÍAZ, A. (1971). Historia de la Universidad de Querétaro. Parte Primera. El Colegio de San Ignacio y San Francisco Javier. Ediciones del Gobierno del Estado de Querétaro.

DÍAZ, A. (1972). Historia de la Universidad de Querétaro. Parte Segunda. El Colegio Civil del Estado. Ediciones del Gobierno del Estado de Querétaro.

DÍAZ, A. (1976). Historia de la Universidad de Querétaro. Parte Tercera. La Universidad. S. A. México: Editorial Libros de México.

DURKHEIM, E. (2006). Educación y Sociología. Colofón S. A. de C. V. México.

ELKONIN, D. y otros (2000). Semblanza de L. S. Vygotsky. Revista Psicología. No. 36. México, D. F.

FRANCO, P., Bocanegra, A., Díaz, M. (1999). Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los cursos de los Ciclos Elemental y Superior de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

FREIRE, P. (2007). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.

GARIN, E. (1987). La educación en Europa 1400 – 1600. España: Grijalbo.

GIMENO, S. y Pérez, A. (1994). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Tercera Edición. Madrid, España: Ed. Morata.

GIMENO, S. y Pérez, A. (1998). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Capítulo 1; pp. 11-29. Madrid, España: Ed. Morata.

GÓMEZ, L. y col. (2008). *Unidad Didáctica*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bienestar Institucional. Programa Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje (PDHA). Portal Ingeniería, opción PDHA.

HAWK, T. y Shah, A. (2007). *Using Learning Style Instruments to enhance student's learning*. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. Volume 5 Number 1. U.S.A.

HERNÁNDEZ, P. (2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y Técnica de la Programación y el Proyecto Docente*. Madrid: Narcea.

HERNÁNDEZ, R. (2003). *Metodología de la investigación*. Tercera Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

HOBBS, T. (2006). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura.

JOHNSON, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México: Fondo de Cultura.

KEMMIS, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Segunda Edición. Madrid, España: Ediciones Morata.

LATAPÍ, P. (2008). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? Recuerdos de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. Relato de Pablo Latapí Sarré. RMIE. Octubre-Diciembre 2008, Vol. 13, NÚM. 39. Pp. 1295-1313.

LUHMANN, N. (1993). Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós Educador.

MCLAREN, P. (1994). El surgimiento de la Pedagogía Crítica y Pedagogía Crítica: una revisión de los principales conceptos. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. UPN. México: Siglo XXI.

MONEREO, C. y col. (2000) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Series Pedagogía, Teoría y Práctica. Barcelona, España: Graó.

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

NOLASCO, Rob Arthur, L. (1993). Large Classes. Essential Language Teaching Series. London: Mcmillan Publishers LTD.

OBREGÓN, A. y otros (1987). Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los inicios 1625 – 1957. Tomo I. Universidad Autónoma de Querétaro. México

OCHOA, A. (2004). Reestructuración Curricular. Universidad Autónoma de Querétaro. México.

OCHOA, A. (2006). Reconstrucción de cambios. Sindicato Único de Personal Académico. Universidad Autónoma de Querétaro.

Programas de Estudios de la Escuela de Bachilleres U.A.Q. 2003. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

RINCÓN, G. y otros (1993). Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tomo II. México.

ROCKWELL, E. (1985). Ser maestro, estudios sobre trabajo docente. México: SEP/Ediciones El caballito.

SAGÁSTEGUI, D. (2008). Una apuesta por la cultura: El Aprendizaje Situado.
<http://mail.google.com/mail/?ui=0.1&disp=vah/view=att&th=1192e28a7174cd70>

SAINT-ONGE, M. (2000). Yo explico pero ellos... ¿aprenden? FCE/SPE. Biblioteca para la actualización del magisterio. México.

SHAW, F. (2003). La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKY, L. (2008). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. México: Ed. Quinto Sol.

VYGOTSKY, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. México: Grijalbo.

VILCHES, A. (2007). Una unidad didáctica clave para la implicación del alumnado. ¿Cómo empezar? IES Sorolla de València.

WALLACE, T., et al. (2006). Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir. Serie Prácticas Educativas – 14. Universidad de Illinois, Chicago.

ZEMELMAN, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Conferencia Magistral ante los alumnos del posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina de la Universidad de la Ciudad de México.

www.ceppemsgro.org. CEPPEMS (Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior). México.

ANEXO 1

MAPA CURRICULAR Plan Semestral Aprobado el 23 de junio de 2003

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
Lógica I	Lógica II	Filosofía I	Filosofía II	Derecho	Sociología
Historia I	Historia II	Historia III	Psicología	Orientación Voc. Y Prof.	Economía
Lectura y Redacción I	Lectura y Redacción II	Laboratorio de Biología	Inglés I	Inglés II	Formación Cívica y val.
Orientación Educativa	Laboratorio de Química	Raíces Griegas	Física I	Física II	Formación Estética
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI
Química I	Química II	Biología I	Biología II	Laboratorio de Física	Formación Ambiental
Informática I	Informática II	Informática III	Informática IV	Laboratorio de Inglés I	Laboratorio de Inglés II
Horas 33	Horas 33	Horas 33	Horas 33	Horas 33	Horas 33

ANEXO 2

Personal Docente: tipo de contratación 2008 – 2009

INFORMACION DE DOCENTES POR TIPO DE CONTRATACION Y GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS.

INICIO DE PERIODO 2008-2009

ESCUELA DE BACHILLERES

POR TIPO DE CONTRATACIÓN

PREPARATORIAS	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	DE ASIGNATURA	TOTAL
ESCUELA DE BACHILLERES, PLANTEL NORTE	29	0	89	118
ESCUELA DE BACHILLERES, PLANTEL SUR	32	0	65	97
ESCUELA DE BACHILLERES, PLANTEL SAN JUAN DEL RÍO	1	0	26	27
ESCUELA DE BACHILLERES, PLANTEL COLÓN	0	0	8	8
ESCUELA DE BACHILLERES, PLANTEL PEDRO ESCOBEDO	1	0	11	12
ESCUELA DE BACHILLERES, BACHILLERATO SEMIESCOLARIZADO	0	0	12	12
TOTAL	63	0	211	274

ANEXO 3

Alumnos por edad

INFORMACION DE ALUMNOS POR PLANTEL/SEMESTRE/EDAD
 INICIO DEL PERIODO 2008-2009

NIVEL BACHILLERATO

ESCUELA DE BACHILLERES, PLANTEL NORTE

SEMESTRE	RANGO DE EDAD					TOTAL
	14-	15-17	18-20	21-23	24 +	
1	55	838	7	0	0	900
2	0	0	0	0	0	0
3	0	715	26	0	0	741
4	0	20	6	0	0	26
5	0	599	125	4	0	728
6	0	16	49	3	0	68
TOTAL	55	2.188	213	7	0	2.463

ESCUELA DE BACHILLERES, PLANTEL SUR

SEMESTRE	RANGO DE EDAD					TOTAL
	14-	15-17	18-20	21-23	24 +	
1	46	731	10	0	1	788
2	0	1	0	0	1	2
3	0	675	21	0	0	696
4	0	15	4	0	1	20
5	0	534	82	0	0	616
6	0	6	34	0	0	40
TOTAL	46	1.962	151	0	3	2.162

ANEXO 4

CUESTIONARIO 2008 – 2009

1. ¿Cómo fue y cómo percibes la enseñanza del inglés a la que se te oferta en este momento?
2. ¿Cómo viviste o experimentaste las alternativas de diferentes estrategias de enseñanza?
3. ¿Aprendiste algo?
4. ¿Cómo fue y cómo viviste tu aprendizaje?
5. La diferencia entre trabajar con libro de texto y sin él ¿qué opinas?

ANEXO 5

ENCUESTA 2008 – 2009

Nombre completo:

Edad:

Grupo:

Semestre:

Ocupación:

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia:

Dirección:

Nombre de tu papá:

Edad:

Grado de estudios:

Ocupación:

Lugar de nacimiento:

Nombre de tu mamá:

Edad:

Grado de estudios:

Ocupación:

Lugar de nacimiento:

Describe tu casa:

Los servicios con los que cuentas:

Número de computadoras con las que cuentas en casa:

Describe tu recámara:

Actividades que te gusta hacer:

Actividades que no te gusta hacer: