UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

Licenciatura en Pedagogía

"Análisis curricular de mi experiencia en el diseño de los programas de la asignatura de Inglés para el Bachillerato Intercultural"

T E S I N A

Que para obtener el título de la licenciatura en Pedagogía presenta:

Malineli Guerrero Martínez

Asesora:

Lic. Carmen Margarita Pérez Aguilar

Septiembre de 2008

BREVE PARÉNTESIS…

Este trabajo representa el fin de un ciclo, un momento que comparto con las personas que me han acompañado a lo largo del camino:

Rosa A. Lara, Adry, Zuri, Concha, Erika Antolín, Karo, Esme, Lizeth, Luis Angulo, Eli Cabrera, Clau, Miriam, Ale, Abimael, Julius, Jaky Vazquez, Luis Carlos, Lalo, David, Rafa, Rich, Blanch, Belé, Fidex, y Maricarmen. Compañeros durante la carrera y amigos, con quienes he compartido diferentes momentos dentro y fuera de la escuela.

Los maestros: Ana Corina Fernández Alatorre, Carlos Chimal, Mónica Lozano y Carmen Margarita Pérez Aguilar, por su gran apoyo y enseñanzas.

Los" andanzas 30-30": Chona, Kate, Yuri, Totaya, Dore, Iván, Lyss, Jo y Lily. Parte de la sinergia dancística de la UPN.

Mis compañeros en la CGEIB: Alicia Schulz, Mónica, Silvia, Tere Osojnik, Pili, Magnolia, Victor, Armando, Cheque, Vange, Erick, Francoiçe, Miriam, Ricardo, Guille, Marisela, Ceci, Nacho, Daniela, Lalo y Adriana Alcalá, Con quienes emprendí esta gran experiencia y de quienes aprendí tanto.

Los maestros del BI: Francisco Guzmán, Gerardo Ruiz, Ismael Arcos, Elva Kanté. Por su disposición, compromiso y entrega con este proyecto.

Mis amigas: Adry Laguna, Espe, Bere, Mariel, Brigitte por su apoyo, y acompañamiento a lo largo de diferentes etapas de mi vida.

Mis hermanos: Jorge, Fer y Carlos+ de quienes también he aprendido mucho.

Mis papás: Virginia Martínez Arreola y Javier Guerrero Rojas por brindarme su apoyo durante todo este ciclo y por ser ejemplo de trabajo, tenacidad y crecimiento.

Mi chino, Cui. Por tus puentes, tus miradas y las flores en la ventana…

Gracias.

Todos iguales, todos diferentes…

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN…….. 8
Objeto de estudio……..…... 8
Delimitación del tema…… 9
Objetivos…….. 9
Objetivo general…… 9
Objetivos particulares……... 10
Metodología o procedimiento de trabajo…… 10
Capitulado…… 11

CAPÍTULO 1

EL ENFOQUE INTERCULTURAL, LA COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (CGEIB) Y EL BACHILLERATO INTERCULTURAL.

1.1 EL MODELO INTERCULTURAL…….…….. 13
1.1.1 Antecedentes…….. 13
1.1.2 Características del Modelo Intercultural…….. 20

1.2 LA COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (CGEIB) EN LA ATENCIÓN AL NIVEL MEDIO SUPERIOR…….. 26

1.2.1 Su creación…….. 26
1.2.2 Atribuciones de la CGEIB…… 30
1.2.3 Misión y objetivos de la CGEIB…… 33
1.2.4 La educación intercultural desde la CGEIB…… 34

1.3 EL BACHILLERATO INTERCULTURAL…… 35

1.3.1 Características generales…… 35
1.3.2 Características institucionales…….. 36
1.3.3 Características pedagógicas…… 38

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS COMO HERRAMIENTA DE APOYO PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL BACHILLERATO INTERCULTURAL

2.1 EL INGLÉS EN EL BACHILLERATO INTERCULTURAL…… 43

2.2 EL EQUIPO DE ASESORES DE INGLÉS Y EL PUNTO DE PARTIDA…… 44

2.3 ENFOQUES UTILIZADOS EN EL DISEÑO DE LOS ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS…… 50

2.3.1 El enfoque basado en tareas específicas o “Task based”…… 50
2.3.2 El constructivismo……... 58
2.3.3 El aprendizaje por proyectos …… 64

CAPÍTULO 3

EL INGLÉS COMO UNA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: EL ENFOQUE Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA EL BACHILLERATO INTERCULTURAL

EL INGLÉS COMO UNA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: EL ENFOQUE Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA EL BACHILLERATO INTERCULTURAL…… 73

3.1 ORIENTACIÓN TEÓRICO-FILOSÓFICA DEL INGLÉS EN EL BI…… 74

3.2 ORIENTACIÓN TEÓRICO-PEDAGÓGICA…… 78

3.2.1 El enfoque intercultural…….. 79
3.2.2 El “Task based” o basado en tareas específicas…….. 82
3.2.3 El constructivismo y el aprendizaje por proyectos……. 84
3.2.4 El programa de Inglés del Bachillerato tecnológico 2004…….. 94

3.3 MODALIDAD DE LA ASIGNATURA……. 96

3.4 OBJETIVOS DEL INGLÉS COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL……. 99
3.4.1 Objetivo general…….. 99
3.4.2 Objetivos particulares……. 99

3.5 CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN EL BI……. 100

3.6 PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN EL BACHILLERATO INTERCULTURAL……. 107

CAPÍTULO 4

LA EXPERIENCIA FRENTE A LA METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR

4. LA EXPERIENCIA FRENTE A LA METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR…….. 112

4.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE FRIDA DÍAZ-BARRIGA..... 113

4.2 LA PLANEACIÓN EDUCATIVA EN EL DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE INGLÉS PARA EL BACHILLERATO INTERCULTURAL……. 116

4.2.1 Dimensiones de la planeación……. 121
4.2.2 Fases……. 125

4.3 ETAPA 1: Fundamentación de la carrera profesional……... 127

4.4 ETAPA 2: Elaboración del perfil profesional……... 129

4.5 ETAPA 3: Organización y estructuración curricular…….. 131

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

PROPUESTA DE LAS MODIFICACIONES A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS DEL BACHILLERATO INTERCULTURAL TOMANDO COMO REFERENCIA LA PROPUESTA DE DÍAZ-BARRIGA Y LA EXPERIENCIA MISMA

5.1 PROPUESTA DE LAS MODIFICACIONES A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS DEL BACHILLERATO INTERCULTURAL TOMANDO COMO REFERENCIA LA PROPUESTA DE DÍAZ-BARRIGA Y LA EXPERIENCIA MISMA…… 144

1) Introducción…… 144
2) Contenidos…….. 145
3) Descripción de las actividades planeadas…… 146
4) Recursos necesarios…… 148
5) Tiempos estimados……..... 148
6) Evaluación……... 148

5.2 OBSERVACIONES A LA PROPUESTA DE DÍAZ-BARRIGA…… 149

1. La flexibilidad en las fases de la planeación…….. 150
2. El equipo de trabajo……..... 150
3. Evaluación……..... 151

BIBLIOGRAFÍA

Documental…… 153

En la red…….. 155

ANEXOS

ANEXO 1. Mapa curricular del Bachillerato Intercultural…… 156

ANEXO 2: Entrevista a la maestra Adriana Alcalá Juárez..……..... 158

ANEXO 3: Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación…….. 166

ANEXO 4: Cuestionarios aplicados a los docentes del Bachillerato Intercultural……... 171

INTRODUCCIÓN

Objeto de estudio

La experiencia descrita en este documento, se refiere a la participación que tuve en **el diseño del enfoque, los programas y las guías del docente y del estudiante de la asignatura de Inglés para el Bachillerato Intercultural (BI)**; la cual tuvo lugar en la ciudad de México en el segundo semestre de 2006, como parte del proyecto: “Bachillerato Intercultural (BI)" de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

La importancia de desarrollar esta temática, radica básicamente en dos razones: la primera, es la necesidad de sistematizar la información y aprendizaje adquiridos como asesora pedagógica en este proyecto precursor de la educación intercultural en el nivel medio superior de los estados de Chiapas y Tabasco principalmente. Y la segunda, es la de querer compartir una serie de aprendizajes profesionales y personales adquiridos durante mi formación como pedagoga en esta Universidad y que se concretaron en el proyecto de Bachillerato Intercultural de la CGEIB. En donde. al formar parte del equipo de asesores de Inglés, se generó un doble proceso de adquisición y aplicación de elementos pedagógicos muy enriquecedores tanto a nivel personal como profesional.

Delimitación del tema

Si bien la construcción e implementación del proyecto del Bachillerato Intercultural abarca una amplia gama de elementos educativos y curriculares, todos ellos objeto de estudio, en el presente análisis se describe el proceso de diseño del enfoque educativo, los programas y las guías del docente y del estudiante de la asignatura de ***Inglés como una herramienta de apoyo para la comunicación intercultural*** del Bachillerato Intercultural. Ya que dentro del proyecto fue en esta área en donde mi participación tuvo lugar, como parte del equipo de asesores de Inglés que trabajó de junio a diciembre de 2006.

Objetivos

Contemplando los distintos momentos por los que atravesó este proceso de construcción, los materiales que conforman la asignatura de Inglés, y la sistematización del mismo, se desprende como **objetivo general** de este trabajo:

> Describir cómo se elaboraron: el enfoque de la asignatura, los programas y las guías del estudiante y del docente, del 1er al 4º semestre, de la asignatura de Inglés como parte del campo: "*Herramientas de apoyo para la comunicación intercultural"*, del mapa curricular del "Bachillerato Intercultural".

Objetivos particulares

- Describir en qué consiste el enfoque intercultural, desde la CGEIB.
- Referir el marco institucional dentro del cual se desarrollo el proyecto del Bachillerato Intercultural.
- Exponer los diferentes enfoques contemplados para la elaboración de las guías, los programas y la justificación de la asignatura de Inglés.
- Detallar los elementos curriculares de la asignatura de Inglés, que la constituyen como una herramienta de apoyo para la comunicación intercultural en el BI.
- Hacer un análisis comparativo entre la metodología empleada, por el equipo de asesores de Inglés, en esta experiencia; y la propuesta que hace la autora Frida Díaz-Barriga en su libro "*Metodología de Diseño curricular para la educación superior*".

Metodología o procedimientos de trabajo

Para el desarrollo de esta tesina presentada bajo la forma de "*análisis de una experiencia educativa*", se empleó como metodología de trabajo la sistematización de la información creada y recopilada a lo largo del proceso de construcción del enfoque de la asignatura de Inglés, los programas y las guías del docente y del estudiante. Haciendo a su vez un análisis de los distintos elementos que influyeron en dicho proceso durante los seis meses en que se desarrolló.

Por otro lado, se han integrado distintos documentos y bibliografía referente al tema que permiten complementar el trabajo y dar mayor sustento teórico de dicha experiencia

Capitulado

Como parte de este análisis, en el capítulo 1 se abordan los antecedentes y las características básicas del “Modelo intercultural”, así como el marco institucional en el que se desarrolló el proyecto curricular aquí referido; es decir, las atribuciones, la misión, los objetivos y la perspectiva de la educación Intercultural desde de la CGEIB. Para finalmente ver cómo se concretaron en el modelo curricular del Bachillerato Intercultural.

En el capítulo 2 podremos apreciar cómo se construyó la fundamentación de la asignatura de Inglés bajo el contexto institucional de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); describiremos quiénes formaron parte de esta experiencia y cómo se integró el equipo de asesores de Inglés.

De igual manera se describen los enfoques educativos que se contemplaron para la construcción de estos elementos curriculares, las dificultades encontradas para la implementación de una nueva propuesta de la enseñanza del Inglés en contextos indígenas.

En el 3er capítulo, se desglosa cómo quedaron integrados uno a uno los diferentes elementos curriculares de la asignatura de Inglés para el Bachillerato Intercultural; desde la

justificación, orientación teórico pedagógica y modalidad de la asignatura, hasta los objetivos, contenidos y la propuesta de evaluación para la misma.

En el capítulo 4 se analiza la experiencia vivida en el proyecto de diseño de los programas, enfoque y guías de Inglés, tomando como punto de partida la propuesta que hace Frida Díaz-Barriga en su libro "*Metodología de diseño curricular para educación superior*" respecto a este tema.

Finalmente en el capítulo 5 se hace una serie de propuestas para modificar el programa de la asignatura de Inglés en función de la metodología que propone Frida Díaz Barriga en su obra antes mencionada y de la experiencia propia. Al mismo tiempo se hacen algunas sugerencias a la propuesta de la autora que emergen de esta experiencia en el Bachillerato Intercultural.

CAPÍTULO 1

EL ENFOQUE INTERCULTURAL, LA COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (CGEIB), Y EL BACHILLERATO INTERCULTURAL.

1.1 EL MODELO INTERCULTURAL

1.1.1 Antecedentes

Muchos son los acontecimientos de la historia a nivel mundial que han definido el curso de distintos procesos sociales. Actualmente atravesamos por una etapa donde la economía de libre mercado ha influenciado enormemente en los hábitos de consumo, el medio ambiente, los sistemas de comunicación y la forma de relacionarnos con los otros.

En este último ámbito, se ha generado un clima de inseguridad y desconfianza, que paralelamente desencadena actitudes individualistas, discriminación y abusos de poder. Es decir, escenarios desiguales en donde la mayoría de las veces los grupos hegemónicos definen el curso de vida de millones de personas.

Otro de los elementos que ha contribuido con estas asimetrías sociales es, la actual dinámica de intercambio de información, conocimientos y servicios; así como el flujo de capital que se ha generado a nivel internacional. Esta dinámica se caracteriza por ser acelerada y hacer uso de tecnologías a las que sólo un porcentaje mínimo de la población tiene acceso acotando así estos elementos de intercambio a un grupo muy selectivo.

"*Se trata de un capitalismo verdaderamente global, que ha dado lugar a relaciones sociales profundamente injustas y que ha tenido como consecuencia la exclusión de millones de seres humanos de los beneficios de la riqueza*".[1]

Dentro del ámbito educativo, esta dinámica también tiene secuelas considerables. Por un lado, observamos la cada vez más frecuente insuficiencia en la cobertura educativa, retrasos importantes en infraestructura, baja designación de recursos para la investigación, y modelos educativos más preocupados por satisfacer las demandas generadas desde la economía de libre mercado que por los procesos de enseñanza-aprendizaje que satisfagan tanto las necesidades de crecimiento y desarrollo personal, como en favor de la sociedad.

Por otro lado, encontramos diversos grupos sociales que demandan diferentes herramientas y conocimientos para poder transformar su entorno; pero que por diferentes razones han sido ignorados. Algunos de estos grupos son: las personas que viven en zonas marginadas o rurales, aquellas que tienen necesidades educativas especiales, y la población indígena; por mencionar algunos.

[1] OLIVÉ León, *Interculturalismo y justicia social*; p. 19

Este último grupo, muchas veces es segregado por preservar una cultura con usos y costumbres, vestimenta, creencias, forma de organización, estilo de vida e idioma, muy distintos de la "cultura global"; son vistos como un grupo que frena la expansión del mercado, eje de este modelo económico. Afectando, de esta manera, sus derechos básicos de convivencia y de desarrollo personal y comunitario.

Esto denota, al mismo tiempo, una fuerte carencia en cuanto al respeto por la diversidad de dinámicas sociales y estilos de vida. Situación que puede generalizarse a toda América Latina[2].

Como un intento por subsanar esta asimetría social y educativa, se han establecido diferentes acuerdos tanto a nivel internacional como nacional; en donde se plasma una intención clara por proveer a los diferentes sectores, con las herramientas básicas que les permitan tener las mismas oportunidades para su crecimiento personal, académico, comunitario y social.

Algunos de los documentos que promueven un marco normativo para el respeto a la diversidad cultural, a nivel internacional, son:

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1942

[2]Vid. MATO Daniel, *Diversidad cultural e interculturalidad, I*ESALC; UNESCO. en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es [julio, 2008]

- *Declaración Mundial sobre educación para todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje".* Jomtiem, Tailandia; 1990
- *Declaración Universal de derechos lingüísticos preliminares*: Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, Barcelona, España; 1996
- *Convenio 169 de la OIT sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales*. Ratificado por el Honorable Congreso Nacional en 1998
- *Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la diversidad cultural*. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París; 2001.
- *Declaración indígena: VI Congreso Latinoamericano de educación intercultural, Chile*; 2004

A través de la creación de documentos como estos, podemos apreciar cómo desde hace varios años en el ámbito internacional, se han ido formulando distintas alternativas para prevenir y corregir las posibles desigualdades en cuanto a la atención de la diversidad cultural en el ámbito educativo a que está expuesta toda sociedad. Mismos que han marcado la pauta para promover y consolidar diferentes reformas en el sistema educativo nacional mexicano.

Algunos de los elementos que podemos destacar de los documentos arriba mencionados, como ejes que han influenciado la política educativa nacional, son:

- El reconocimiento de la *diversidad cultural* como un patrimonio cultural de la humanidad. (UNESCO 2001)
- El reconocimiento de la *alteridad* en todas sus formas. (Idem)
- El derecho a la *educación* como un *derecho universal*. (Declaración Universal de los Derechos Humanos)
- El reconocimiento y respeto a la *diversidad lingüística*. (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos)
- La conservación de la *diversidad cultural* y la coexistencia de prácticas, y concepciones distintas como *esencia de la existencia y la identidad*. (OIT 1996)
- La *educación* como una condición indispensable para el *progreso personal y social*. (Declaración Mundial sobre educación para todos; 1990)

Estos documentos han ido adquiriendo forma en distintos proyectos a nivel nacional, tratando de favorecer escenarios como el de los grupos indígenas. En donde las desigualdades económicas, sociales y educativas son muy visibles; y se encuentran matizados por una historia nacional que converge e incluso se contrapone con la actual cultura globalizadora.

El impacto que estos modelos económicos y estilos de vida tiene en el sector indígena, es muy fuerte. Sabemos que muchas de las comunidades en donde habitan, no cuentan con los servicios básicos de vivienda tales como alumbrado público, agua potable y drenaje, por lo que considerar el acceso asequible a las tecnologías que les permitan participar de este proceso de intercambio globalizado de información, resulta casi imposible.

Por otro lado, refiriendo la atención de la oferta educativa para este sector vemos que entre otras cosas, se enfrentan a problemas de escaso o nulo presupuesto designado a esta área, endeble formación de los docentes, falta de infraestructura y materiales adecuados; es decir, libros que estén editados en su(s) lengua(s) para poner así el conocimiento y la información a su alcance.

Ante este panorama, en México se han adoptado algunas propuestas internacionales como las antes mencionadas, y se han adecuado a nuestro contexto para atender las situaciones particulares de desigualdad social, educativa, y la cultural, de nuestro país; quedando plasmados en documentos como:

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Publicada en el Diario Oficial de la Federación en febrero de 1917. Y que en sus artículos 2º y 3º resalta la *composición pluricultural* de la nación y el derecho a recibir educación por parte del Estado; respectivamente.

- Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación en julio de 1993 y que destaca:
    - *Art. 4º: Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.*
    - *Art. 38: La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país…*

- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Publicada en el Diario Oficial de la Federación, marzo 2003; que en su Art. 3º reconoce que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico.

- Ley General de Desarrollo Social. Publicada en el Diario Oficial de la Federación en enero de 2004. En su Art. 3º fracciones VII y VIII señala, respectivamente, el respeto a la diversidad y la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades.

- Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 de la Secretaría de Educación Pública. En el que encontramos como parte del pensamiento educativo para México, componentes clave tales como la equidad y justicia educativa como elementos indisociables de la calidad (p.40).

- Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Diario Oficial de la Federación, 22 de enero de 2001. De cuyas atribuciones y objetivos hablaremos más adelante.

- Creación de los primeros Bachilleratos Interculturales en los estados de Nayarit, Jalisco, Tabasco y Chiapas; a través de la CGEIB. Secretaría de Educación Pública, Boletín 2611105, Noviembre de 2005. Cuyas características serán abordadas en un apartado específico de este trabajo.

Un elemento que destaca en estos documentos, es la temporalidad a través de la cual ha viajado el reconocimiento a la diversidad cultural en nuestro país. Aunque en nuestra Carta Magna en su artículo 2º, desde 1917 hace un reconocimiento equitativo de las garantías individuales; es en años recientes[3] que se asume, de manera más explícita, el carácter pluricultural y la importancia de preservar la integridad cultural de los pueblos indígenas a través de otra serie de documentos y ejes temáticos. Mismos que le van dando forma y contenido al "Modelo intercultural". el cual se explicita en el siguiente apartado.

1.1.2 Características del Modelo Intercultural

Si bien anteriormente, mencionábamos la importancia de reconocer el amplio mosaico cultural que conforma a México como punto de partida de un proceso de transformación social; también es necesario destacar que no basta con "reconocer" a los diferentes grupos sociales e incluso las diferencias individuales que conforman la base social de nuestro país. Es necesario crear alternativas que permitan un intercambio cultural justo y equitativo entre grupos diversos como una condición básica para generar un clima de interculturalidad en la sociedad.

En términos generales el concepto de interculturalidad es una noción reciente en México, que surge con las transformaciones en el cambio de perspectiva de una sociedad homogénea a una sociedad diversa; por lo tanto, es un concepto en construcción.

[3] El art. 2º constitucional fue reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación; 14 de agosto del 2001. Ver: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s= [Consultado el: 23 de mayo de 2008]

Algunas nociones elementales que abren una reflexión con respecto a la idea de la interculturalidad, son: **pluriculturalidad**, **multiculturalidad** y **diversidad cultural**.

> *En ocasiones el término "multicultural" se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas. Estas sociedades multiculturales pueden ser de diversos tipos.*
> *Por un lado, pueden ser como los países donde han subsistido pueblos tradicionales junto con una sociedad que ha pugnado por modernizarse después de largos periodos coloniales. Tal es el caso de la mayoría de los países de América Latina. Por otra parte están los países que se han desarrollado sobre la base de grupos inmigrantes como los Estados Unidos. Un tercer tipo lo constituyen países compuestos históricamente por grupos étnicos y nacionales diferentes, en donde en tiempos recientes se han producido intensos fenómenos de inmigración, como España o el Reino Unido. Todos estos grupos son multiculturales, en ellos coexisten culturas diversas. Conviene reservar los términos de "multiculturalidad" y "pluriculturalidad" para referirse a las situaciones de hecho en las que coexisten pueblos y culturas diversas.*[4]

> *Para entender la diversidad en el contexto mexicano hay que reflexionar sobre la noción que se refiere a la diversidad cultural, étnica y lingüística.*
> *La realidad es una construcción histórica y cultural; por tanto se vive de acuerdo con una particular visión del mundo. Ahora bien, desde dicha perspectiva, no sólo nos referimos a los puntos de vista o a las ideologías sino a la existencia misma de las personas, en tanto partícipes de un espacio tiempo.*
> *Cabe destacar que si la realidad se construye de manera distinta en una y otra cultura, entonces la realidad es lo que diferencia a cierta cultura-pueblo-nación de otra cultura-pueblo-nación. Así, se advierte que la diversidad cultural es la diversidad de realidades, es decir, la variedad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de los múltiples cruces y contactos entre ella, y, sobre todo, sabedoras de la necesidad de construir lo común como patrimonio de la humanidad.*[5]

En términos generales, y refiriendo el aspecto semántico de estas nociones podemos emplearlas para referir la composición múltiple, en cuanto a orígenes étnicos y culturales de una sociedad. Que como refiere Olivé pueden integrarse de pueblos tradicionales,

---

[4] OLIVÉ León, p.21

[5] CGEIB, *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*; p. 35

étnicos u originarios; grupos inmigrantes y sociedades contemporáneas en busca de la modernización.

En el caso del concepto de diversidad cultural el punto de partida es la construcción de la realidad en función de una cosmovisión particular (de la vida, la muerte, la reproducción, la educación, la familia, la sociedad, el sexo, el juego, etc.) de cada cultura-pueblo- nación en un espacio tiempo específicos.

Por lo tanto, para erigir una realidad intercultural en cualquier nación, es necesario partir de alguna de estas tres dimensiones, reconocer la variedad de ideologías, costumbres y creencias que la integran. Que no hay "la realidad" sino "las realidades", en plural; al mismo tiempo que es preciso tender puentes entre estos grupos que permitan intercambiar de manera equitativa una forma y visión de relacionarse con el mundo.

Citando a la maestra Schmelkes, encontramos que refiere una diferencia importante entre el reconocimiento de la realidad multicultural o pluricultural y la interacción entre grupos, lo que da lugar a la realidad intercultural:

> *… a diferencia de esta realidad multicultural, la realidad intercultural supone que esta relación se da en condiciones de igualdad entre ambas culturas. La interculturalidad, desde su concepción misma, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza. A diferencia del integracionismo, o de la segregación y el olvido, donde lo que se busca es eliminar las diferencias, la interculturalidad asume la diferencia no solamente como algo necesario sino virtuoso. Esta interculturalidad, que implica una relación, supone a su vez comprensión y respeto entre las culturas.*[6]

A partir de esta concepción podemos identificar algunos elementos esenciales que constituyen la noción de realidad intercultural. Por un lado, encontramos el reconocimiento

[6] SCHMELKES Silvia, *Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes,* Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, Conferencia presentada en Santiago de Chile; 2001

de la diversidad social como un punto de partida desde el cual se pretende crear una interacción equitativa entre individuos. Mientras que por otro, y aunado a este reconocimiento de la pluriculturalidad, podemos contemplar la necesidad de tender puentes que posibiliten una convivencia más equitativa y justa, en donde se vean beneficiados los distintos sectores integrantes de una realidad; superando así, el mero aglutinamiento de grupos sociales producto del reconocimiento de los mismos.

Sin lugar a dudas, llegar a esos puntos de interacción social no es tarea menor; los caminos a recorrer y los medios a emplear para alcanzar dichas metas requieren tiempo y esfuerzo de los actores involucrados en dicho proceso. De ahí, los primeros intentos por construir esa realidad intercultural.

Retomando algunas de las reformas que el Estado ha implementado para fortalecer este carácter, cabe mencionar la recién hecha al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se lee:

> *La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.*
>
> *La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.*
>
> *Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.*
>
> *El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores*

de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.[7]

Más adelante encontramos, en lo referente a la educación:

> ***B.*** *La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.*
>
> *Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas dichas autoridades tienen la obligación de:*
> ***…***
>
> ***II.*** *Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.* [8]

Las reformas hechas a este artículo tuvieron efectos visibles en el sistema educativo nacional; que se reflejaron en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 (pag. 45) en donde se plantea que "*transitar hacia una realidad en la que las diferentes culturas puedan relacionarse entre ellas mismas como pares… Implica la participación equitativa de todos los grupos étnicos en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de la nación*".

Por otro lado, encontramos como un objetivo de la educación intercultural:

---

[7] ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL, III Legislatura, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, *Capítulo I "De las garantías individuales",* Art. 2º; p. 6
[8] Idem. p. 8

(que) esté dirigida a toda la población; elemento que establece una relación directa con uno de los propósitos básicos del sistema educativo nacional, que es el de generar condiciones óptimas de relación entre las diferentes culturas que integran al país. Además de que se busca ofrecer una educación que ayude a combatir el racismo y al mismo tiempo que promueva la relación entre las personas de diferentes culturas basadas en el respeto e igualdad".[9]

Este enfoque ha atravesado diferentes niveles educativos. Hablando particularmente del medio superior; esta perspectiva se concreta en el Bachillerato Intercultural. El cual busca, a través de toda su estructura curricular, facilitar a los estudiantes del sector indígena, principalmente; los elementos básicos para generar situaciones de reflexión, crítica e interacción, con otras cosmovisiones, y otras realidades. Al mismo tiempo que enmendar posibles asimetrías en cuanto al acceso a la información y la calidad educativa.

Por lo tanto, y tomando como referente las fuentes previamente citadas podemos decir que la educación intercultural:

- es una noción reciente,
- es un concepto en construcción,
- la "diversidad cultural" es su punto de partida;
- promueve la relación equitativa entre distintos grupos culturales,
- es un modelo educativo que si bien concentra su atención en los pueblos indígenas, va dirigido a toda la población, y
- es una alternativa educativa para combatir el racismo a través de la interacción, crítica y reflexión de otras realidades.

[9] SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Comunicación social, Boletines 2001-2006, Boletines de Noviembre*; Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol2611105 [Consultado el 23 de abril de 2007].

En los siguientes apartados podremos apreciar cómo se materializan estos elementos educativos, en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); a través del proyecto del Bachillerato Intercultural en particular.

1.2 LA COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (CGEIB) EN LA ATENCIÓN AL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

1.2.1 Su creación

Como respuesta a las demandas emanadas tanto del sector indígena como de otros grupos sociales que cursan el nivel medio superior, se han diseñado distintas medidas que buscan dar respuesta a las mismas**.**

Una de las acciones que se llevó a cabo en años recientes buscando dar una salida a las condiciones desiguales a las que se enfrenta el sector indígena, fue la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Esta coordinación fue creada el 22 de enero de 2001, con la intención de disminuir esta brecha social y educativa del sector indígena planteando por primera vez la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los grupos indígenas a todos los niveles educativos.

Posteriormente, el 21 de enero de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, se publicó un acuerdo en el nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, que marca el inicio del proceso de reestructuración interna de la dependencia. En este reglamento se modifica el nombre de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe al que se agrega una "y" quedando de la siguiente manera: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). A la que se le atribuye como tarea principal la de "*asegurar que la educación intercultural y bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena*".[10]

A nivel internacional, en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural celebrado en Chile en el 2004 paralelamente se destaca la importancia de la atención a la diversidad cultural. Donde los países latinoamericanos acuerdan implementar una serie de medidas que buscan afrontar las secuelas que ha tenido la globalización en el ámbito educativo. Además de reconocer la diversidad como un nuevo modelo intercultural para convivir entre pueblos, indígenas y no indígenas buscando alternativas y soluciones a dicha problemática. Como resultado de esta reunión, se emitieron una serie de recomendaciones para los gobiernos que igualmente convergen con los lineamientos generales de la CGEIB al señalar que:

- "*La diversidad cultural y lingüística sea tomada en cuenta como eje transversal de los sistemas educativos de cada país latinoamericano, en cumplimiento de los acuerdos internacionales suscritos.*
- *Los diseños curriculares deben tener pertinencia cultural, lingüística e integrar las cosmovisiones de los pueblos indígenas y ser elaborados con la participación de los actores sociales.*

[10] SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (SEGOB), *Diario Oficial*, Secretaria de Educación Pública. Art. 1º, del Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe; 22 de enero de 2001.

- *La educación intercultural bilingüe debe permear todos los sistemas educativos de los diferentes países en sus diferentes modalidades y niveles de la educación general*."[11]

En México, como respuesta a las demandas emanadas de sectores nacionales e internacionales involucrados en el ámbito de la educación con equidad, y considerando las peticiones de los jóvenes indígenas para continuar con su educación media superior. Por medio de la CGEIB, aparece el Bachillerato Intercultural como un proyecto pionero cuya finalidad es preparar a los estudiantes para que continúen con sus estudios en el nivel superior.

Con estas acciones se da inicio a un proyecto que durante su desarrollo habría de enfrentar diferentes obstáculos en pos de elevar la calidad educativa del nivel medio superior, al mismo tiempo que difundir el enfoque intercultural para los grupos indígenas y no indígenas con propuestas innovadoras adecuadas a los requerimientos de estos sectores. Paralelamente, promueve la regulación del intercambio de saberes, y favorece el fomento de valores como la tolerancia, el respeto y la justicia; elementos clave de este enfoque.

De manera particular, en el nivel medio superior los principales problemas y retos educativos a resolver tienen que ver con "(…)*la calidad, el acceso, la equidad y la cobertura*"[12] que se otorga a la población en edad de cursar dicho nivel.

---

[11] SEP*, Educación indigenista, Dirección General de Educación Indígena*; *La EIB en Latinoamérica.* En*:* http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_La_EIB_en_Latinoamerica [Ultima consulta: 19 de abril de 2007]

[12] SEP, *Programa Nacional de Educación (PRONAE), 2001-2006*, *Educación Media Superior*, *Principales problemas y retos;* p. 164

En lo que se refiere a la calidad como una característica de la política de educación intercultural para todos, encontramos que esta va encaminada a:

> "*Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida*."[13]

Otros elementos que se ven involucrados en este reto de la calidad educativa son:

- *los problemas del currículo,*
- *la formación y el desarrollo del personal docente,*
- *la preparación de las instituciones y de los planteles para acoger y atender con pertinencia a un número creciente de estudiantes procedentes de grupos indígenas y de sectores sociales desfavorecidos; e*
- *infraestructura deficiente*[14]

De ahí que la CGEIB, tuviera el compromiso de ofrecer no solamente una alternativa pertinente para los jóvenes indígenas; sino también de brindar los recursos humanos, y económicos que hicieran de la misma, una opción perdurable, confiable y atractiva.

En cuanto a las nociones de cobertura-acceso, y equidad educativa, se busca:

> *que los beneficios educativos alcancen a toda la población, niños, niñas, adolescentes y jóvenes que aún no son atendidos por nuestro sistema educativo; particularmente en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos y los migrantes. Por ello la cobertura y la equidad todavía constituyen el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país*.[15]

---

[13] Idem. Educación Básica, Subprogramas sectoriales; p. 137
[14] Ibidem. Educación media superior, Subprogramas sectoriales; pp. 166,167
[15] SEP Op. Cit., *Introducción general;* p. 16

Lo que compromete aún mas a la CGEIB a brindar la atención que merece el sector indígena de nuestro país. Ya que, como se menciona en el PRONAE 2201 – 2006 es uno de los grupos sociales más vulnerables del país y la deuda histórica con ellos es incuantificable.

Por otro lado, con respecto a las políticas de uno de los objetivos estratégicos de la cobertura con equidad para el nivel medio superior encontramos otros compromisos:

1. *En colaboración con los gobiernos estatales y en el marco del federalismo se ampliará y diversificará la oferta pública de educación media superior para incrementar su cobertura con equidad.*
2. *Se dará prioridad a la ampliación de servicios orientados a incrementar las oportunidades educativas de los grupos más desfavorecidos: población rural, indígena, personas discapacitadas y trabajadores migrantes. Dentro de cada una de estas categorías se prestará atención especial a la equidad de género*.[16]

Estos elementos fueron un punto de partida y un referente teórico-normativo para orientar el trabajo a realizar en la CGEIB por parte de todo el equipo de profesionales que participábamos en el proyecto del Bachillerato Intercultural. Sin embargo, al paso del tiempo veríamos cómo el ambiente político y los cambios que lo acompañan dificultarían aterrizar este esquema en la realidad.

1.2.2 Atribuciones de la CGEIB

De las atribuciones que inicialmente se le asignaron a la Coordinación General para la Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) a través de la Secretaría de Educación Pública

[16] Ídem. "*Educación media superior*", Subprogramas sectoriales; p. 171

(SEP) destaca "*la promoción, evaluación y asesoramiento para el desarrollo nacional de la política educativa intercultural y bilingüe en coordinación con los diferentes sectores involucrados en dicha tarea*."[17]

Lo cual, en términos administrativos y normativos le proporcionaba un amplio rango de acción.

Posteriormente, en el proceso de reestructuración de la dependencia, vemos que el 21 de enero de 2005, en el Diario Oficial de la Federación se publicó el nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, quedando como las atribuciones de la CGEBI:

> *I. Promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;*
>
> *II. Promover la colaboración de las entidades federativas y municipios, así como la de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en la realización de iniciativas orientadas a propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos;*
>
> *III. Recomendar medidas de acción para procurar el mejoramiento de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en los distintos tipos, niveles y modalidades de la educación y, en su caso, proponer las correcciones necesarias;*
>
> *IV. Informar a la sociedad sobre la situación de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el campo educativo, así como sobre las recomendaciones que haya formulado y los resultados obtenidos;*
>
> *V. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;*
>
> *VI. Promover y asesorar, con el concurso de las unidades administrativas de la Secretaría y entidades competentes en la materia, la formulación, implantación y evaluación de programas para propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el ámbito educativo, en particular para:*

[17]Cf. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), "*Atribuciones*". Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=52 [Consultado el: 17 de abril de 2007]

a) desarrollar modelos curriculares que atiendan la diversidad;
b) formar al personal docente, técnico y directivo especializado en esta materia;
c) desarrollar y difundir las lenguas indígenas;
d) producir materiales educativos en lenguas indígenas;
e) realizar investigaciones educativas, y
f) desarrollar formas alternativas de gestión escolar educativa con la participación de la comunidad.

VII. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que los servicios educativos para toda la población, reconozcan la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, se eduque para el desarrollo intercultural, se fomenten los valores vinculados con la equidad y se propicie la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos, y

VIII. Asesorar y proponer, en coordinación con la Unidad de Planeación y Evaluación de políticas Educativas y demás unidades administrativas competentes, los proyectos de normas y criterios para la evaluación y certificación de estudios realizados en el marco de programas educativos orientados al fortalecimiento de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social[18].

Con estas atribuciones se dotó a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe con las herramientas necesarias para generar y hacer crecer nuevas propuestas educativas orientadas a fortalecer el carácter multicultural de nuestra sociedad, a través de la educación en todos los niveles y con los distintos recursos (humanos y materiales) que la conforman. A lo largo de este trabajo iremos revisando cuáles de estas atribuciones ha hecho valer, cuáles se truncaron y algunos de los motivos que causaron dichas rupturas en caso de que sean de nuestro conocimiento.

[18]SEGOB, SEP, Diario oficial, *Art. 16 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*; Enero de 2005

1.2.3 Misión y Objetivos de la CGEIB

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe se plantea como **misión:**

> *Contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas.*[19]

Mientras que de sus atribuciones, se derivan tres **objetivos** centrales:

1. Mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas.

2. Promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos.

3. Desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.[20]

Cabe señalar que para la etapa del diseño de programas, enfoque de la asignatura y las guías del docente y del estudiante, esta misión y objetivos fueron motores que impulsaron nuestro trabajo. Elementos que nos permitieron plantear objetivos a corto y mediano plazo para cada área; sin embargo en ese periodo era prematuro definir si se habían alcanzado dichos objetivos o si la misión había sido cumplida, ese momento no era más que el comienzo. El resto se definiría con el transcurso del tiempo y las distintas experiencias que se desprendieran de la propuesta del Bachillerato Intercultural.

---

[19] CGEIB, *Misión.* Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=54 [Ultima consulta: 19 de abril de 2007]

[20] Ídem. "*Objetivos".* En: http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=53 [Ultima consulta: 19 de abril de 2007]

1.2.4 La educación intercultural desde la CGEIB

Tomando como referencia las recomendaciones y documentos emitidos a nivel nacional e internacional, y la situación a la que se enfrentan los jóvenes indígenas en edad de cursar el nivel medio superior en México; se plantea una noción de Educación Intercultural como punto de partida desde el cual se desprenden y desarrollan diferentes proyectos.

Desde la CGEIB, la educación intercultural es entendida como:

> *… el conjunto de procesos pedagógicos intencionados orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Lo anterior supone el conocimiento profundo de la lógica cultural propia pero también el de lógicas culturales distintas…(además pretende) que todos los estudiantes alcancen los objetivos educativos nacionales y asegura el acceso y pertinencia en los ciclos de educación media superior y superior.*[21]

Cuando hablamos de procesos pedagógicos, podemos enunciar cada una de las propuestas que se generaron en los campos de conocimiento del mapa curricular del Bachillerato, para *aprehender* con un *modo* distinto; es decir, en este sentido se refiere *cómo* abordar una serie de conocimientos e informaciones generales para un contexto particular (en este caso las comunidades indígenas).

¿Para qué? Para formar individuos reflexivos, conscientes de su(s) riqueza(s) cultural(es), capaces de interactuar en otros contextos y participar activamente de los cambios sociales que les permitan desarrollarse en diferentes niveles, desde el personal y académico hasta lo comunitario, nacional e internacional.

[21] Cf. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), *Modelo educativo del Bachillerato Intercultural*; p. 15

De este modo, encontramos que en términos teóricos , en el nivel medio superior, esta noción retomaba el concepto de la diversidad cultural como eje fundamental del Modelo y se articula con las propuestas hechas en el *VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural celebrado en Chile en el 2004* y con la legislación educativa vigente en México: *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de educación y el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006*. Para posteriormente materializarse en el proyecto del Bachillerato Intercultural y guiar la construcción de cada uno de los elementos que lo integran: el mapa curricular, sus campos o áreas de conocimiento, los cursos de formación docente, y los materiales específicamente diseñados para esta población como los enfoques por asignatura, programas de estudio y guías del docente y del estudiante; etc.

1.3 EL BACHILLERATO INTERCULTURAL

1.3.1 Características generales

En el reconocimiento de la diversidad cultural y de la necesidad de atención a todos los sectores sociales mediante una educación de calidad con enfoque intercultural, se evidencia la limitada investigación sobre el nivel medio superior. Y a pesar de la variedad de opciones educativas para el nivel, hay escasos modelos alternativos que se han desarrollado en nuestro país, para atender al sector indígena.

Basándose en el amplio marco normativo que da soporte a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se comenzaron a tomar acciones específicas para dar atención a estas necesidades promoviendo en todos los sectores la educación intercultural. Así surge el Bachillerato Intercultural (BI) como una opción para los jóvenes indígenas y no indígenas que cursan el nivel medio superior.

Para detallar algunas de sus características, expondremos primero las de tipo institucional en donde se detallará la forma que adquiere el Modelo Intercultural en la estructura general del Bachillerato, para después abordar las de tipo pedagógico; que se relacionan con el Modelo Intercultural como un enfoque educativo que permea el mapa curricular del mismo.

1.3.2 Características institucionales

El Bachillerato Intercultural (BI) desde la CGEIB, es visto como:

> *… un espacio de construcción colectiva que propicia la reflexión sobre las implicaciones del enfoque intercultural en todos los niveles educativos; así mismo a partir de la puesta en marcha de dicho proyecto, se perfilan líneas de investigación necesarias sobre diversos aspectos del trabajo educativo en este nivel.*
>
> *… Por otro lado, podemos agregar que el Bachillerato Intercultural es una modalidad de la educación media superior establecida en regiones indígenas, dirigida a los jóvenes que aspiran a continuar sus estudios. Se ofrece una propuesta con pertinencia cultural y lingüística, así como el diálogo intercultural con los conocimientos de otras culturas del mundo, además de apoyar la participación decidida de las comunidades.*[22]

[22] CGEIB, *Documento de trabajo*. marzo 2007

Uno de los elementos más sobresalientes que se desprenden de esta perspectiva del Bachillerato Intercultural, es que aunque los bachilleratos se encuentran localizados en diferentes comunidades indígenas del país, no son exclusivas de este sector. Es decir, actualmente se ubican en espacios en donde se concentran grupos que tienen un fuerte impacto en la historia y cultura de nuestro país y que tienen una demanda urgente en cuanto a la atención educativa para el nivel medio superior; pero que invitan a otros grupos sociales a integrarse a este proyecto. De hecho es la diversidad de pensamientos, culturas y tradiciones, lo que dota de sentido al enfoque intercultural.

En lo que se refiere al número de espacios habilitados para este fin, actualmente se cuenta con seis planteles del Bachillerato Intercultural: cuatro en Chiapas, en las comunidades de San Jerónimo Tulijá, Nuevo Progreso, Amado Nervo (antes ubicado en Pamal Navil) y Jol Sacjum en el Municipio de Chilón. Y dos en Tabasco, en la comunidad de Guatacalaca, en el Municipio de Nacajuca; y la de Melchor Ocampo, en el Municipio de Macuspana.

En términos administrativos, los seis planteles cuentan con el financiamiento de la SEP a través de los Colegios de Bachilleres de los estados de Chiapas y Tabasco respectivamente; y que en este caso representan la coyuntura entre el nivel federal y estatal. Al mismo tiempo, reciben apoyos extra de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), organismo autónomo que participa en distintos proyectos en beneficio de este sector.

Una situación que no se puede omitir en cuanto a las características institucionales de los Bachilleratos Interculturales, es la diferencia en términos de infraestructura y salarios,

principalmente, por las que actualmente atraviesan los directivos, docentes, administrativos y estudiantes de los planteles de uno y otro estado. Pues la difícil condición política que se vive en Chiapas hace que proyectos como este sean castigados, obstaculizando la canalización de apoyos, desatendiendo las demandas de los docentes, directivos y estudiantes; o bien burocratizando cada uno de los procesos que se desprenden de ellos. Mermando así el crecimiento académico, profesional, comunitario y social de los actores principales de este proyecto. [23]

1.3.3 Características pedagógicas

Se ofrece una propuesta de enseñanza – aprendizaje que fomenta la participación continua de los diferentes actores que intervienen en este proceso basada en enfoques como:

- el constructivismo,
- el task based y
- el intercultural

Promoviendo un diálogo con los conocimientos propios y los de otras culturas del mundo. También se apoya en la participación decidida de las comunidades ya que el primer paso para la creación de un plantel de Bachillerato Intercultural es, precisamente, la petición expresa de los integrantes de la comunidad para ello.

[23] Una vez que los asesores tuvimos contacto con los docentes de los diferentes planteles del BI a través de los 5 cursos-talleres celebrados desde junio de 2006 hasta el último que tuvo lugar en julio de 2008, pudimos observar que una constante en los planteles del estado de Chiapas es la falta de recursos materiales, desatención institucional y escasos apoyos proporcionados. Situación que en general es muy distinta a la del estado de Tabasco en donde hay mayores apoyos y atención a las demandas del BI; lo que está ocasionando un malestar fuerte y altos índices de deserción de la planta docente de Chiapas.

En el mapa curricular[24] del Bachillerato Intercultural se consideran los contenidos previstos para este nivel educativo organizados por “áreas” o “campos interculturales” a desarrollar durante seis semestres. En los que mediante ejes temáticos se posibilita la vinculación entre las asignaturas.

Estos campos interculturales de formación son:

- Matemáticas,
- Ciencia y tecnología (Enseñanza integral de las ciencias),
- Ciencias sociales y humanidades,
- Lenguaje y comunicación,
- Vinculación comunitaria y formación para el trabajo, y
- Herramientas de apoyo para la comunicación intercultural[25].

Al mismo tiempo, se contempló dinámica educativa que en la práctica cotidiana articulará y legitimará lo global, lo nacional, lo interétnico, lo intraétnico y lo personal; que se desprende del enfoque intercultural. Tarea compleja y enriquecedora, desde el simple hecho que nuestra composición pluricultural como país, aporta una amplia gama de elementos, para desarrollar esta característica de la educación intercultural.

Por otro lado, vemos que estos componentes curriculares que integran el mapa curricular se subdividen en:

[24] Ver anexo I
[25] En donde se ubica la materia de Inglés

- **Básicos**: que se desarrollan desde el primer hasta el sexto semestre; aquí encontramos los campos de “Matemáticas, Ciencia y tecnología, Ciencias sociales y humanidades, Lenguaje y comunicación; y las Herramientas de apoyo para la comunicación intercultural”.
- **Propedéuticos**: comprenden cuatro asignaturas, dos de los campos de “Matemáticas, Lenguaje y comunicación; y Temas selectos disciplinarios, y Temas o saberes complementarios”.
- **Formación para el trabajo**: referente a la asignatura de “ Vinculación comunitaria y formación para el trabajo” que se trabaja durante los seis semestres que comprende el Bachillerato[26].

Esto con base en los tres componentes señalados en el Programa Nacional de Educación (PRONAE 2001-2006) para el nivel medio superior[27] y que logran articularse de manera natural en la estructura del Bachillerato a través de sus ejes transversales.

Además de esto, encontramos la *tutoría y el trabajo colegiado* como elementos que complementan la estrategia pedagógica de la propuesta del Bachillerato Intercultural para la educación integral de los jóvenes.

En primera instancia, la tutoría hace referencia a una tarea que el docente desarrolla como parte del apoyo a las dificultades que enfrentan los estudiantes de cada plantel y que afectan su permanencia y desempeño académico. Es decir, hablamos de una medida que se ha implementado para abatir los niveles de deserción escolar; así vemos que además

[26] Anexo I
[27] Cf. CGEIB, *Modelo educativo del Bachillerato Intercultural;* p. 21

de atender el área académica del estudiante se consideran aspectos de orden personal y/o social que no están desligados de la persona-estudiante.

El trabajo colegiado, es una estrategia de apoyo para los docentes que se desarrolla con sesiones de trabajo entre los miembros de cada plantel, atendiendo a las problemáticas de orden académico a las que se enfrentan con sus grupos; tales como estrategias de enseñanza-aprendizaje, desarrollo coordinado de proyectos, etc., con la intención de fortalecer los ejes transversales entre campos o áreas del Bachillerato Intercultural.

Aquí cabe anotar, que si bien los docentes se esfuerzan por tener sesiones de trabajo constantes como equipo colegiado, también se enfrentan a algunas problemáticas para llevarlo a cabo, como:

- mezclar aspectos de tipo administrativo con aquellos de orden académico,
- infraestructura deficiente y tiempo reducido para la organización del trabajo colegiado, y
- los docentes no están acostumbrados a trabajar en equipo.[28]

Aunque muchos de estos aspectos están presentes en los diferentes bachilleratos, también es necesario considerar que hay diferencias en el desarrollo y alcances del trabajo colegiado, las cuales están relacionadas principalmente con los pocos recursos económicos asignados y el apoyo de la comunidad.

Por otro lado, en relación con la atención y formación docente desde la CGEIB en el

[28] Guerrero, Malineli, *Reporte de actividades del 3er curso-taller de formación docente;* agosto de 2007

tiempo que duró el diseño de los programas y guías de Inglés para el BI (seis meses). Se llevaron a cabo un "*Cursos taller de formación (docente)"*; que tuvo lugar en la ciudad de México del 31 julio al 4 agosto de 2006; participando 35 docentes, 6 directores de 7 planteles y 2 coordinadores estatales del BI. Y una "*Reunión de seguimiento del trabajo académico del Bachillerato Intercultural"* celebrado del 20 al 23 de noviembre de 2006 en la ciudad de Palenque, Chiapas; a la que asistieron 29 docentes, 6 directores de 6 planteles y 2 coordinadores estatales del BI en Chiapas y Tabasco[29].

El objetivo de estos cursos era comunicar a los docentes en qué consistía la propuesta de educación intercultural para el nivel Bachillerato; así como las propuestas particulares que se habían diseñado para cada área o campo, en el caso de las dos primeras reuniones[30]. Y en la de Diciembre se pretendía recoger las experiencias que hasta ese momento habían tenido los docentes con las propuestas, tanto general del Bachillerato Intercultural; como en las distintas materias.

Estas son las características generales que integran la estructura curricular del Bachillerato Intercultural. Componentes con los cuales dio inicio un proceso de construcción de los elementos estructurales que conforman la asignatura de Inglés para este nivel educativo con dicho enfoque, tales como: el diseño de programas, guías del docente y estudiante a emplear en cada uno de los cursos que conforman el mapa curricular de Bachillerato. Proceso del que especificaremos más detalles en el siguiente capítulo.

[29] CGEIB, Documento citado.

[30] Hubo una previa a la del mes de junio a la que no asistimos en tanto que aún no formábamos parte del proyecto.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS COMO HERRAMIENTA DE APOYO PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL BACHILLERATO INTERCULTURAL

2.1 EL INGLÉS EN EL BACHILLERATO INTERCULTURAL

La asignatura de Inglés en el Bachillerato Intercultural se encuentra ubicada, en el mapa curricular, como parte del campo "Herramientas de apoyo para la comunicación intercultural" junto con la materia de informática; son estas dos materias las que integran dicho campo.[25]

El Inglés como asignatura se imparte del primer al cuarto semestre con tres sesiones por semana, de dos horas cada una. Y forma parte del "Componente (curricular) básico" del Bachillerato Intercultural.

[25] Ver anexo I

Este componente básico:

> *tiene la finalidad de brindar los conocimientos y el dominio de habilidades en matemáticas, ciencias, lenguaje y comunicación e historia; así como en vinculación comunitaria y formación para el trabajo, que se han considerado como un mínimo esencial para todo el bachiller a escala nacional. Dichos conocimientos, habilidades y actitudes son los que se estima debe poseer para participar activamente en su formación y la transformación de la realidad, así como para contribuir a la convivencia democrática, la comprensión de su medio y la comunicación competente oral y escrita.*[26]

De este modo, el Inglés se integra en el Bachillerato Intercultural, principalmente como una herramienta de apoyo para el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita competente referidas en el componente básico. Al mismo tiempo, es una herramienta que a través de ejes transversales, crea redes de apoyo con el resto de las áreas o campos; tales como Lenguaje y Comunicación, y Vinculación Comunitaria y Formación para el Trabajo. Al abordar algunos de los temas que también se ven en esos campos.

2.2 EL EQUIPO DE ASESORES DE INGLÉS Y EL PUNTO DE PARTIDA

El desarrollo del diseño de los materiales: *justificación o enfoque de la asignatura, programas de estudio y las guías del docente y del estudiante del 1º al 4º semestre*; dio inicio a mediados del 2006. Cuando Alicia Schulz, coordinadora del proyecto, solicitó a Adriana Alcalá (maestra de Inglés en el CELE de la UNAM) que de manera personal se hiciera cargo del desarrollo del proyecto de la asignatura de Inglés para el Bachillerato Intercultural. Y se le planteó como una necesidad urgente, elaborar dichos materiales. Sin embargo, por las características y la atipicidad del proyecto ella tenía una idea muy distinta

[26]cf. CGEIB, Op.cit., p. 53

de cómo habría que desarrollar el mismo e hizo una petición y justificación, dirigida a la CGEIB de por qué se necesitaba de un equipo multidisciplinario para hacer lo que le estaban pidiendo. "*Y no por la cantidad de trabajo*" como señala Adriana en una entrevista realizada en septiembre del 2007, "*sino simplemente porque se necesitaban (más personas) para la propuesta que yo tenía, se necesitaban distintas habilidades que yo no poseo*…".[31]

La petición que hizo Adriana a la CGEIB se basó en la idea que tenía de colaborar con un pedagogo que diera una estructura lógica y metodológica a su propuesta, con un especialista en *"task based"* que diseñara las actividades en Inglés a incluir en las guías y con un diseñador gráfico que se encargara de integrar las imágenes de las actividades.
Esta justificación fue aceptada por Alicia Schulz coordinadora del proyecto del Bachillerato Intercultural de la CGEIB y entonces dio inicio el proceso.

Primero se integró el equipo de trabajo para el desarrollo de este proyecto, quedando de la siguiente manera:

- Alicia Adriana Alcalá Juárez: profesora de Inglés del Centro de lenguas extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como coordinadora del proyecto.
- Eduardo Alcántara Juárez : diseñador gráfico, encargado de crear las imágenes de las actividades a incluir en las guías de Inglés.

[31] Declaraciones hechas por Adriana Alcalá Juárez coordinadora del equipo de Inglés en entrevista realizada el mes de septiembre de 2007. Ver anexo 2

- Malineli Guerrero Martínez: pedagoga, encargada del diseño de la justificación de la asignatura de Inglés, de la estructura de los programas e introducción de las guías del docente y del estudiante.
- Alma Daniela Otero Sosa : profesora de Inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), especialista en la metodología para la enseñanza del Inglés basada en tareas específicas o "Task based"; encargada de diseñar las actividades a incluir en los guías de la asignatura de Inglés.

Una vez hecho esto, Adriana y Daniela comenzaron a elaborar la lista de contenidos que se creían necesarios para elaborar el programa. Para llegar a esa lista de contenidos se planteó como objetivo - nos comenta Adriana en la entrevista - "*alcanzar un nivel de Inglés básico con el que la población de nivel medio superior ingresa a la Universidad*"; de acuerdo a la petición hecha por parte de Alicia Schulz coordinadora general del proyecto del Bachillerato Intercultural. Para ver ese nivel de dominio del Inglés al que tenían que llegar los estudiantes al finalizar el curso, Adriana tomó en cuenta los estándares que se establecen en la Universidad Nacional Autónoma de México, los de la Universidad Autónoma Metropolitana, principalmente; así como en un par de universidades privadas para tener una gama amplía de lo que son los requerimientos considerados como básicos del Inglés de distintas escuelas.

También, se tomó en cuenta el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza*[32], el cual en términos generales plantea las habilidades

[32] Ver anexo 3. Consultado en: http://213.4.108.140/obref/marco/ [el 20 de septiembre de 2007]

comunicativas que se espera que desarrolle un sujeto, en distintos niveles de comunicación, en otro idioma; y cuyo fin es "*proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa*".[33]

Una razón de peso para considerar este marco como una referencia para el desarrollo de materiales en diversos centros escolares, surge de un ordenamiento de carácter económico-político. En tanto que es el Fondo Monetario Internacional (FMI) quien dicta los parámetros que espera que distintos países alcancen para aprobar una serie de políticas de apoyo económico para el país. Y que en este caso guardan una relación estrecha con este *Marco de referencia europeo*. De ahí que como mencionamos anteriormente, este es un referente de suma importancia que no se puede ignorar en la medida que se quieran seguir recibiendo los apoyos que proporciona esa institución.

Una vez elegidos los contenidos a integrar en los materiales de Inglés, cada uno de los miembros del equipo comenzó a desarrollar distintas actividades:

Adriana Alcalá coordinó el proyecto y proveyó de los recursos bibliográficos y materiales necesarios para que cada uno desempeñara sus actividades. Daniela Otero comenzó con la redacción de las actividades didácticas de los programas I y III**;** mientras que en coordinación con Eduardo Alcántara diseñaba las imágenes contextualizadas a este tipo de actividades para la población a la que nos dirigíamos.

[33] Anexo 3

En lo que respecta a mi labor, inicié con la redacción de la justificación de la asignatura, partiendo de los lineamientos dictados por la CGEIB, tales como: la exposición de los motivos por los que se incluye la asignatura en el plan de estudios, la orientación teórico filosófica (concepción curricular o tendencia didáctica, base teórica o modelo didáctico), la modalidad de la asignatura, el carácter de la misma, entre otros. Además de elaborar la justificación de los programas y la introducción de las guías de los docentes y estudiantes.

Para ello, me di a la tarea de revisar distintos documentos que me facilitó Adriana, la coordinadora del equipo, con respecto a la enseñanza del Inglés, pues si bien tenía algunas nociones del tema, era la primera vez que me involucraba en una experiencia de este tipo. Estos documentos estaban relacionados principalmente con el enfoque comunicativo y el task based para la enseñanza del Inglés. Además, revisé algunos instrumentos relacionados con la normatividad educativa mexicana, tales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006; útiles para justificar la enseñanza del Inglés como un derecho en si mismo, y como una “Herramienta comunicativa para la comunicación intercultural” en tanto se reconoce en estos documentos de la multiculturalidad que integra al país y de la búsqueda de la convivencia entre culturas.

Para complementar este marco y adecuarlo a las necesidades particulares del Bachillerato Intercultural, utilizamos algunos documentos proporcionados por la CGEIB en torno a lo que es el enfoque intercultural, eje del proyecto en general.

Aquí un esquema aproximado de las etapas cronológicas de dicho proceso:

ETAPA:	ACTIVIDAD:
Encuentro con la CGEIB a mediados del 2006	- Entrevista entre Adriana Alcalá (maestra de Inglés en el CELE de la UNAM) y Alicia Schulz coordinadora del proyecto del Bachillerato Intercultural de la CGEIB. - Planteamiento de las necesidades del mismo y exposición acerca del Modelo intercultural del Bachillerato.
Elección del enfoque a utilizar en el diseño de los materiales de Inglés. Finales de mayo	- Adriana Alcalá elige, al "task based" o "basado en tareas específicas" como el enfoque a utilizar para el diseño de las actividades de la asignatura. Por sus características y capacidad de articulación con el modelo intercultural del Bachillerato.
Integración del equipo multidisciplinario junio de 2006	- Adriana convoca a distintos profesionales para la participación en dicho proyecto. Entre ellos se encuentra: Daniela Otero, Eduardo Alcántara y Malineli Guerrero.
Elaboración de la lista de contenidos a incluir en el curso de Inglés. junio 2006	- Adriana Alcalá junto con Daniela Otero comienzan con la selección de los temas a incluir en los programas y guías de Inglés. Por ser quienes contaban con una amplia trayectoria y experiencia en la enseñanza del Inglés.
Elaboración de programas julio y agosto de 2006	- En estos meses se elabora la justificación de la asignatura, los programas 1 y 3; y las guías del docente y del estudiante también de los semestres 1º y 3º - Encuentro en la ciudad de México con los docentes de los diferentes Bachilleratos Interculturales ubicados en diferentes comunidades indígenas de los estados de Chiapas y Tabasco. - Correcciones a los programas y guías de Inglés, de acuerdo a las posibilidades, necesidades, intereses y dudas de los docentes generadas en el 1er curso taller de formación docente.
Entrega de productos a la CGEIB septiembre 2006	- Es la primera etapa de entrega de productos a la CGEIB que consistió en: Programas 1 y 3, guías de docente y estudiante 1 y 3.
Elaboración del resto de los programas. septiembre, octubre y noviembre 2006.	- En estos meses se elaboran los programas 2 y 4 correspondientes a dichos semestres, así como las guías del docente y estudiante. - Encuentro en Palenque, Chiapas, con los docentes de los estados de Chiapas y Tabasco de los diferentes Bachilleratos Interculturales.
Correcciones noviembre y diciembre 2006	- En estos meses se hacen los últimos ajustes y correcciones, después de la experiencia del segundo encuentro don los docentes, a todos los materiales para que pasaran a la etapa de impresión editorial.

Cuadro no. 1. Fuente: elaboración propia

A continuación se describen las características más representativas de cada uno de los enfoques antes mencionados y que me sirvieron como eje de construcción de los

elementos estructurales de los materiales (programas y guías) de la asignatura de Inglés como herramienta de comunicación intercultural en el Bachillerato Intercultural.

Básicamente se abordan tres enfoques, además del Intercultural descrito en el primer capítulo, estos son:

- el basado en tareas específicas o “Task based”;
- el constructivismo y
- el aprendizaje por proyectos.

2.3 ENFOQUES UTILIZADOS EN EL DISEÑO DE LOS ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS

El enfoque basado en tareas específicas o “Task based”

Para hablar del enfoque “task based” en la enseñanza del Inglés es necesario referir primeramente el “Enfoque comunicativo” o “*Método de la enseñanza comunicativa del lenguaje” (CLT por sus siglas en Inglés)* que *“surge como parte de un movimiento en contra del dominio rígido del método conductista audiolingual para la enseñanza del Inglés de los años 60; … promoviendo el ejercicio de la competencia comunicativa”.*

Pero cuál era ese cambio del método *conductista audiolingual*, qué tiene de particular la **"competencia comunicativa"** en la enseñanza del Inglés. En este sentido encontramos que:

> *La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos* ***culturalmente significantes****. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe – sus capacidades inherentes – y la manera en que se comporta en situaciones particulares… los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.*[34] *(negritas agregadas)*

Por lo tanto, la diferencia fundamental entre estos métodos de enseñanza del Inglés radica en que hasta los años 60 era más de tipo memorístico, basado en la repetición de las cosas que se aprendían por medio de la habilidad auditiva, sin considerar las habilidades propias del sujeto, su contexto cultural o el contexto en donde emplearía el idioma aprendido. Elementos indisociables de este proceso, pues en el aprendizaje de un nuevo idioma va implícita la interacción con otra cultura.

Ahora bien, con la introducción del concepto de "*competencia comunicativa"* se le retribuye al individuo su carácter social, con los diferentes contextos socio-culturales en que se puede desarrollar; al mismo tiempo que se amplían sus habilidades para comunicarse.

Con la introducción del concepto de competencia comunicativa en los materiales de Inglés para el Bachillerato Intercultural también se vislumbra una reorientación del proceso de

[34] LOMAS Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras;* p. 32

enseñanza – aprendizaje de un idioma, a partir de conceptos clave tales como interpretar, intercambiar y negociar ideas a nivel interpersonal. Promoviendo al mismo tiempo la interacción de contextos culturalmente significativos en la medida en que en cada una de las actividades incluidas en las guías y manuales para el docente y para el estudiante el punto de partida son los intereses, necesidades e inquietudes de estos actores en su contexto particular.

Por otro lado, con estos conceptos se fomenta una participación más crítica, reflexiva, dinámica, respetuosa y tolerante, de los rasgos de otras culturas, y de las experiencias personales por parte de quienes intervienen en un proceso de adquisición del lenguaje. Partiendo del supuesto de que estos sujetos, partícipes del proceso de enseñanza – aprendizaje del Inglés, están interesados en conocer nueva información, transmitir un mensaje, descifrar su contenido y "reestructurar" los conocimientos y experiencias previos con base en la nueva información (auditiva, escrita, de estructura gramatical, cultural, etc) de un idioma que surge al aprenderlo.

A partir de esta dinámica, es posible afirmar que con la adquisición de un nuevo idioma se ponen en juego una serie de habilidades de comunicación cotidiana y de socialización que los van acercando a la noción de otredad**,** concepto indispensable en el Modelo Intercultural, así como para crear relaciones e intercambios más equitativos como sociedad.

Con esta nueva metodología, se concibe que un idioma es un sistema de ideas usado para comunicarnos con agentes de otras culturas, de ahí que en el CLT elementos tales como, reglas gramaticales y ortográficas adquieran una relevancia distinta, y pasan de ser un fin último de la adquisición de un idioma, a ser parte de un conjunto de elementos que posibilitan el intercambio de ideas entre personas de diferentes culturas. De hecho, en este nuevo contexto, son las *situaciones de la vida real* las que adquieren mayor peso para dicho intercambio de ideas y la creación de un ambiente comunicativo auténtico.

Considerando los lineamientos básicos del enfoque comunicativo antes mencionados podemos hablar del "Task based" como una rama de esta metodología que de igual manera pretende llevar a cabo un ejercicio de la enseñanza del Inglés dentro del aula; basado en el desarrollo de actividades específicas en donde la atención de este enfoque se centra en el proceso de interacción e intercambio de experiencias entre los estudiantes, más que en el resultado a nivel gramatical del idioma.

De acuerdo a las características del "Task based" o por *actividad específica* se entiende un ejercicio o tarea particular, diseñado para el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas. Que, al mismo tiempo, promuevan un intercambio de conocimientos y experiencias en un contexto social y cultural específico. Estas actividades, se encuentran ordenadas en una secuencia lógica de acuerdo a su grado de dificultad, y en todas ellas la premisa radica en emplear la conversación como eje esencial del aprendizaje del nuevo idioma.

Para diseñar las actividades de cada uno de los cursos del Bachillerato Intercultural, se partió de las necesidades del estudiante y de la función comunicativa específica del idioma que se quería desarrollar así como de la infraestructura escolar. Es decir, se consideró por un lado el contexto específico en dónde se iban a desarrollar las actividades, tales como: población a la que estaban dirigidas, su nivel escolar, ubicación geográfica, infraestructura escolar, e incluso condición social y política. Así como las habilidades comunicativas que se deseaba desarrollar.

Por otro lado, dada la premura del proyecto, fue indispensable comenzar a desarrollarlo a partir de muchos **supuestos** relacionados con la comunidad estudiantil del BI; tales como el nivel de participación y aceptación del modelo por parte de la comunidad, la infraestructura escolar, la formación de los docentes, el(los) idioma(s) de los estudiantes, entre otros; y en general aunque sabíamos que estos programas se iban a implementar en algunas comunidades indígenas del país, en Chiapas y Tabasco principalmente; no teníamos la certeza de las características sociales, económicas y geográficas particulares de estas comunidades. Elementos indispensables para determinar la pertinencia y viabilidad de todo proyecto educativo.

Aún así seguimos adelante y estructuralmente, estas actividades fueron diseñadas de acuerdo a los tres momentos en los que se divide toda actividad, según el enfoque basado en tareas específicas o "*Task based*":

- **Pre actividad** (Pre task)**:** este es un momento en donde el docente hace **una introducción breve del tema**, proporciona algunos elementos básicos para recordar y/o conocer el vocabulario a utilizar durante la actividad y da instrucciones claras de lo que tendrán que hacer durante el desarrollo de la misma.
- **Actividad** (Task)**:** el **desarrollo de la actividad** se compone a su vez por tres fases:

- "*Actividad(Task):* los estudiantes realizan su tarea en parejas o grupos pequeños. El docente monitorea y motiva a los alumnos en el desarrollo de la misma; detiene la actividad cuando la mayoría ha terminado y hace algunos comentarios respecto al desempeño del grupo.

- *Planeación (Planning)*: los estudiantes preparan, de manera individual o en grupos pequeños, un reporte para la clase (oral o escrito), acerca de cómo hicieron la actividad, qué descubrieron, qué decidieron, etc. El docente hace algunas observaciones acerca del uso del vocabulario (*o tema central*).

- Reporte (Report) : el docente pide a algunos grupos o alumnos (según como se haya trabajado la actividad) que presenten su reporte a la clase"[35].

[35] WILLIS Jane, *Frame work for task based learning*; Photocopiable.

- **Post actividad (Language focus):** la última fase, en donde docente y grupo hacen un **cierre de la actividad**, destacando los descubrimientos hechos durante el desarrollo de la actividad, las dificultades encontradas para desarrollarla, así como la adquisición de nuevo vocabulario (*y/o información*)."[36]

Por otro lado, se pretende que el docente genere en esta última etapa un ambiente de confianza que le permita al grupo seguir haciendo uso de los nuevos elementos adquiridos (a nivel oral, auditivo, escrito, etc.), tomando en cuenta la experiencia reciente.

Como podemos apreciar, en este enfoque el docente funge como un "monitor" más que como un director de la sesión de trabajo ya que se considera que este tipo de relación entre maestro-alumno posibilita una mayor participación del grupo e incluso permite que los mismos alumnos, de acuerdo al grado de integración y confianza que haya en el mismo, monitoreen las actividades que realizan.

Por otro lado, encontramos que algunas de las ventajas generales de la implementación de un enfoque como este, radican en que:

- *Al contextualizar las actividades o diseñarlas a partir de las experiencias de los estudiantes, se generan situaciones más auténticas que permiten un aprendizaje significativo, al mismo tiempo que posibilitan, y motivan, una práctica constante y real de lo visto en clase. Es decir, hay mayores posibilidades de llevar lo aprendido en el aula, fuera de ella.*

[36] Este momento de la actividad guarda una relación estrecha con las estrategias metacognitivas que se promueven en el enfoque constructivista, del que hablaremos en el siguiente apartado.

- *"Es un enfoque comunicativo fuerte en donde los estudiantes emplean largo tiempo comunicándose."*[37]

Si bien encontramos que este enfoque abre una amplia serie de posibilidades creativas, tanto para el docente como para el estudiante, en cuanto al diseño de actividades, la participación y tipo de aprendizaje; también vemos que su implementación implica la transformación de esquemas de enseñanza-aprendizaje "tradicionales" en donde el docente es el poseedor absoluto de los conocimientos, el estudiante un mero receptor y su participación es casi nula.

En el caso de los materiales de Inglés para el Bachillerato Intercultural, en las actividades diseñadas, además de tomar al *task based* como un referente clave en el diseño de las actividades y el proceso de enseñanza – aprendizaje. En ellas se articularon los temas previamente seleccionados, habilidades comunicativas, elementos gramaticales, nivel de aprendizaje del Inglés, etc.; que pueden ser del interés del estudiante.

También se contempló que proponer este tipo de enfoque de trabajo, era un riesgo que valía la pena correr, pues el impacto que se podía generar en los esquemas de enseñanza – aprendizaje de docentes y estudiantes, dejarían frutos que podrían extrapolar a otras áreas de su vida. Suposición que se resolvería después de que se elaboraran los materiales para la asignatura al intercambiar experiencias directamente con los docentes, durante el "2º curso taller de formación" organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en el mes de agosto de 2006.

[37] CONSEJO BRITÁNICO, Consultado en: http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/a-task-based-approach: [Fecha de consulta: 23 de Mayo de 2007]

Evento en donde el equipo de asesores de Inglés se reunió, por primera vez, con los docentes y directivos de los diferentes Bachilleratos Interculturales. Y descubrió que muchos de los supuestos eran erróneos, que la infraestructura escolar, los niveles de formación de los docentes, y experiencia de los mismos es completamente heterogénea.

Que si bien se trata de comunidades indígenas (que es la característica común de los Bachilleratos) estas son muy diversas, al igual que la participación y la aceptación de este modelo por parte de las comunidades. En el caso del Estado de Chiapas se observaron mayores dificultades en todos los niveles (infraestructura, diversidad lingüística, formación docente, aceptación del Modelo por parte de las comunidades, entre otros.) en comparación con el Estado de Tabasco.

Lo cual llevó a que se hicieran las modificaciones pertinentes a los materiales ya elaborados hasta ese momento (los programas y las guías de los semestre nones I y III), básicamente se tuvo que "bajar" el nivel de Inglés porque en varias de las comunidades (de Chiapas, principalmente) aún es un problema el dominio del español, por lo que el aprendizaje del Inglés podía ser aún más complejo.

El constructivismo

El enfoque constructivista, incluido en el diseño de los materiales de Inglés, es entendido como una "*convergencia de principios explicativos más que una teoría en sentido estricto*".[38] El cual proporcionó diversos elementos pedagógicos para delinear la orientación

[38] BARBERÁ, Bolivar, Calvo, Coll, Fuster, García, Grau, López, de Manuel, Marrero, Molla, Navarro, Onrubia, Pozo, Rodríguez, Segura, Soler, Teberosky, Torres, y Yabar, *El constructivismo en la práctica*; p. 15

teórico filosófica de la asignatura, la visión y expectativas de desempeño de los distintos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje del Inglés; es decir, el docente, el estudiante, la escuela como institución e incluso la comunidad en donde se ubica el Bachillerato.

La adopción de este enfoque para la justificación de la elaboración de los programas y guías de Inglés, fue ya más afortunada en tanto que ya se había tenido contacto con los docentes en el 1er curso taller de formación. Y si bien sabíamos que había diversas limitaciones de índole económica, administrativa y social; por otro lado encontramos como una gran ventaja la disponibilidad, ánimo y gusto por su trabajo, por parte de los docentes de los distintos bachilleratos que estaban participando. Elementos clave en un enfoque de este tipo en donde la participación y motivación constantes son de gran importancia.

Por otro lado, podemos decir que el enfoque constructivista señala que entre las distintas funciones que cada uno de los actores del proceso educativo desarrolla, "*al nivel más elevado de la jerarquía corresponden las tomas de postura relacionadas con el hecho de que la educación escolar… es ante todo y sobre todo una* ***práctica social*** *compleja con una función, entre otras, netamente socializadora*".[39]

En el caso de la CGEIB, el equipo de asesores y los docentes del Bachillerato Intercultural en conjunto para alcanzar esta función socializadora fuimos construyendo una postura educativa que posibilitará el encuentro y la interacción con otras culturas como eje fundamental del Modelo educativo de esta modalidad de Bachillerato.

Desde este aspecto de la práctica socializadora que promueve el constructivismo,

[39] Idem. p. 17

encontramos el primer elemento de convergencia con el modelo general del Bachillerato Intercultural; al destacar esta práctica como una actividad que se desarrolla dentro de y para un grupo social, con rasgos culturales particulares. Promoviendo el desarrollo de habilidades personales, la consolidación de la autonomía, al mismo tiempo que la integración social. En el caso de la asignatura de Inglés, a partir del desarrollo de habilidades de tipo comunicativo.

Otro aspecto que no escapa a esta dinámica educativa, en tanto práctica social, es que se ve influida por elementos que le son ajenos a la escuela como institución, pero que no puede dejar de lado en tanto que de algún u otro modo le afectan. Algunos de estos aspectos son la política educativa vigente y su cumplimiento, como un derecho de todo ciudadano. La relación entre la demanda y la oferta educativa, la aceptación y articulación del modelo educativo con la comunidad, la infraestructura escolar, la formación docente, la disposición del alumnado etc. Factores que también van delineando el proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive dentro del aula; y que en lo que se refiere al Modelo de Educación Intercultural para el Bachillerato, han influido a lo largo de todo el proceso.

Tomando en cuenta esta premisa del proceso educativo como acto social, a la hora de comenzar con el diseño de los materiales de Inglés, se tomó como punto de partida el contexto particular (que hemos venido describiendo); además de tomar como referencia los enfoques ya existentes de otras instituciones[40]. Haciendo las adecuaciones pertinentes para la población a la que estaba orientado el proyecto, es decir la indígena.

En cuanto al papel que se espera que desempeñe **el docente**, desde la perspectiva

[40] Dos puntos de referencia clave para el diseño de los materiales del Bachillerato Intercultural, fueron los programas de Colegio de Bachilleres y el del Bachillerato Tecnológico.

constructivista, se señala, que este funge como un orientador o guía de los contenidos enseñados, en tanto que "*aceptar la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje esta mediatizada por la actividad mental constructiva de los alumnos*";[41] es decir, la enseñanza no es un proceso aislado ni exclusivo del docente. Por el contrario, hay una interacción entre docente y estudiante (con sus respectivas historias, experiencias y contextos) que crea un ritmo de enseñanza-aprendizaje particular. De hecho, en este mismo proceso el aprendizaje tampoco se reduce a una actividad del estudiante, el docente también va aprendiendo junto con él, desde nuevos contenidos, en función de las dudas y nuevos elementos (ajenos al programa) que los estudiantes logren integrar a la clase; hasta nuevas estrategias que le permitan mejorar la dinámica de orientación de los aprendizajes individuales y grupales. Porque no todos los individuos y grupos son iguales, porque cada uno le atribuye un sentido y una utilidad distinta a lo que aprende; y es ahí donde la creatividad docente entra en juego, para hacer uso de este margen de flexibilidad que se abre a partir de la diferencia en los procesos cognitivos de cada estudiante.

Refiriendo los programas de Inglés en particular, si bien en ellos se sugiere una serie de actividades a desarrollar para cada uno de los contenidos, también se específica que estas actividades son completamente flexibles y están sujetas al avance del grupo, a sus intereses, dudas y experiencias que pueden dar pie a la creación de otras diferentes; procurando que estas estén relacionadas con los objetivos y temas planteados para cada unidad.

Por otro lado, en cuanto al rol de participación que se espera por parte del estudiante, este es completamente activo. Se espera que llegue con todo el conjunto de conocimientos,

[41] BARBERÁ, et al. p. 21

experiencias, intereses y dudas acerca de los diferentes temas para, a partir de ellos, comenzar a crear dinámicas de intercambio entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. Y entonces llegar a la creación de un aprendizaje en conjunto, guiado, que en el enfoque constructivista es conocido como **aprendizaje significativo** el cual "*conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes*".[42]

Con esta visión del docente y del estudiante, se reafirma al mismo tiempo, la condición social del aprendizaje mencionada anteriormente; en tanto que el estudiante es visto como un ser social que cuenta con todos estos elementos a partir de los cuales se pueden construir nuevos conocimientos y experiencias. Para crear estos puentes entre los conocimientos y experiencias previas, y los nuevos, es necesario encontrar aquellos ejemplos, imágenes, u otros elementos que sean relevantes, y con los que se pueda entender, retener significativamente y con mayor facilidad, lo aprendido.

En este punto cabe resaltar una paradoja que está presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje en tanto que:

> *"(si bien) los seres humanos sólo aprendemos aquello que somos capaces de construir por nosotros mismos, merced a la actividad mental constructiva que caracteriza nuestro funcionamiento psicológico , por otro, gran parte de los aprendizajes que realizamos son tributarios de la influencia que sobre nosotros ejercen otras personas."*[43]

Ubicando esta paradoja en el diseño de los materiales de Inglés para el BI, vemos que se

[42] DÍAZ BARRIGA, Hernández; *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* p. 39
[43] BARBERÁ, et al. p. 26

desprenden una serie de responsabilidades para el equipo de asesores de Inglés relacionadas con este proceso; a la hora de elegir aquellos contenidos temáticos considerados relevantes para el desarrollo personal, académico y social del estudiante. Por parte del docente la responsabilidad viene, a la hora de implementar las estrategias pertinentes que permitan hacer de estos contenidos algo accesible para los estudiantes; y por último, por parte de los alumnos, para integrar y resignificar dichos contenidos, pues si bien forman parte de un complejo sistema de enseñanza – aprendizaje, es el estudiante el último responsable de su propio proceso de aprendizaje independientemente de los métodos y estrategias propuestas por los asesores o el docente, es él quien mejor conoce lo que le interesa o necesita y por tanto, quien debe encontrar el modo de satisfacer estas necesidades en caso de que la institución, el docente o el resto de los elementos que forman parte de este proceso no lo hagan.

Para promover esta participación, y crear esta conciencia en él, en los programas y guías del docente y del estudiante de Inglés para el Bachillerato Intercultural, se abren espacios de autoevaluación con la finalidad de que el estudiante para que pueda identificar sus intereses, dudas, experiencias etc., de su proceso personal de formación.

Como podemos ver, a partir de la implementación del enfoque constructivista en la propuesta de la enseñanza del Inglés para el Bachillerato Intercultural, se intentó crear un marco de referencia de cómo se espera que se integren docente y alumno en el proceso de esnseñanza-aprendizaje, los roles a desempeñar; y finalmente el modo en que han de alcanzarse los objetivos planteados para el curso. En completa relación con el enfoque intercultural.

El aprendizaje por proyectos

Esta *estrategia de enseñanza*[44] constituye un modelo de instrucción en el que los docentes motivan a los estudiantes a planear, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase. Las estrategias de instrucción basada en Proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. De hecho, "*la incorporación de proyectos al currículo no es ni nueva ni revolucionaria. La educación abierta a fines de los años 60 y principios de los 70 dio un impulso fuerte a comprometerse activamente en los proyectos, a las experiencias de aprendizaje de primera mano y a aprender haciendo*".[45]

Esta *estrategia de aprendizaje*[46] se implementó en los materiales de Inglés; del cuarto semestre, específicamente. Como un intento por llegar a una expresión máxima de la participación del estudiante como una pieza fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje; y que en articulación con los enfoques constructivista, el basado en tareas específicas (o Task based) y el intercultural, utilizados en los primeros tres semestres, le van proporcionando mayores elementos para problematizar distintas situaciones, y

---

[44] Para este trabajo entenderemos como *estrategia de enseñanza* el concepto propuesto por Frida Díaz Barriga en el que señala que se trata de los "Procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos.
DIAZ BARRIGA, Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo;* glosario.

[45] KATZ & CHARD, 1989; citados en *Northwest Regional Educational Laboratory*, EDUTEKA: http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php [Consultado el: 05 de septiembre de 2007]

[46] Como estrategia de aprendizaje, entendemos los "Procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información. DIAZ, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo;* glosario .
Nombramos el enfoque por proyectos unas veces como estrategia de enseñanza y otras como de aprendizaje en tanto una dicotomía pedagógica y constructivista del mismo, en tanto involucra a docente y alumno como actores con el mismo nivel de importancia de este proceso.

proponer alternativas para resolverlas.

Esa propuesta, de participación activa del estudiante, dentro del campo de Herramientas comunicativas para la comunicación intercultural del Bachillerato Intercultural, a través del Inglés; se va construyendo desde los primeros semestres con el enfoque basado en tareas específicas (o Task based) y el constructivismo, y se consolida en el 4º. Partiendo del supuesto, de que a lo largo de los tres primeros semestres, los estudiantes han logrado desarrollar diferentes habilidades cognitivas y comunicativas que les permiten desarrollar y fortalecer otras habilidades de este tipo con mayor grado de complejidad en el último nivel.

Esquemáticamente podemos representar el uso de estos enfoques de la siguiente manera:

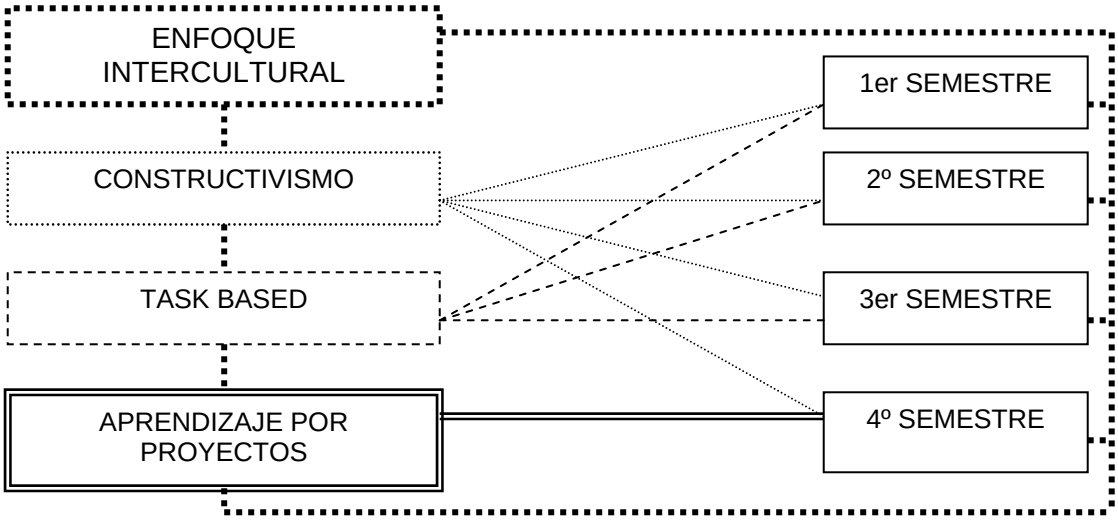


Figura no. 1. Fuente: elaboración propia

Como el enfoque por proyectos se implementó para el último semestre de la asignatura de Inglés, fue de los más afortunados, pues ya habíamos tenido dos encuentros con los docentes de los Bachilleratos y ya no partíamos de supuestos acerca de sus realidades, intereses y necesidades. Por el contrario, partimos de situaciones concretas.

El enfoque por Proyectos, se articuló muy bien con los enfoques que se estuvieron desarrollando previamente en la asignatura de Inglés. La diferencia sustancial, es que para el momento en que estábamos trabajando los materiales del 4º semestre, se acentuaron algunos aspectos de los roles del docente y el estudiante; tales como el nivel de participación que se requiere de ambos y los productos que se obtienen de este tipo de trabajo. En donde se espera que los alcances e impacto que tengan los trabajo generados en clase, sea mayor.

Es decir, con esta estrategia no se alteran los objetivos generales que se plantean para la asignatura dentro del Bachillerato Intercultural, las habilidades que se pretende desarrollar en los estudiante, ni los ejes transversales con otros campos; sino que por el contrario, los refuerza.

En este sentido, cabe recordar que la función del Proyecto de aprendizaje como estrategia de enseñanza – aprendizaje consiste en "*favorecer la creación de* ***estrategias de organización*** *de los conocimientos escolares en relación con:*

1) *el tratamiento de la información*

2) *la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos*". [47]

Con esta descripción de la función de un Proyecto de aprendizaje, resalta la idea fundamental de que con estos medios además de constituir una forma de descubrir relaciones entre diferentes temas y asignaturas, y de proponer alternativas para distintos

[47] HERNÁNDEZ Fernando, VENTURA Monserrat; *La organización del currículo por proyectos de trabajo.* p. 57

problemas académicos; son también una forma de organizar información y conocimientos escolares.

En el caso de la asignatura de Inglés en el 4º semestre, donde se incluye el trabajo por proyectos, la función de este consiste en posibilitarle a los estudiantes el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de organización de los conocimientos escolares, mediante el tratamiento constructivo de la información; para que al mismo tiempo, tenga la capacidad de utilizar lo aprendido en situaciones y contextos distintos. Mientras que el docente funge como un guía y/o monitor de este proceso de construcción de habilidades específicas; que en el caso de la asignatura de Inglés se trata de habilidades comunicativas.

Por otro lado, tenemos que en cuanto a las bases teóricas que fundamentan la organización de los materiales y contenidos de Inglés para el Bachillerato Intercultural por Proyectos, con relación a la descripción arriba hecha, destacan las siguientes:

- es un enfoque interdisciplinario que estimula el trabajo cooperativo.
- atiende a la diversidad.
- " s*e configura a partir de … una estructura lógica y secuencial de los contenidos… (para) facilitar su comprensión.*
- *se lleva a cabo con un evidente sentido de funcionalidad de lo que hay que aprender.*
- *se valora la memorización comprensiva.*
- *… la evaluación analiza el proceso seguido a lo largo de toda la secuencia y de las interrelaciones creadas en el aprendizaje*."[48]

[48] Idem. p. 58

Estos elementos teóricos, dan sustento a una propuesta educativa que no solamente se articula con los elementos teóricos de los enfoques constructivista y el basado en tareas específicas (o Task based) implementados en los primeros tres semestres del curso de Inglés para el BI; sino que incluso toma elementos de estos enfoques, principalmente del constructivismo, y les da un cuerpo a manera de estrategia de enseñanza – aprendizaje que promueve una participación activa de los estudiantes y refuerza el carácter de herramienta para el apoyo de la comunicación intercultural de la asignatura de Inglés.

Si bien al principio del proceso de creación de los materiales de Inglés para el BI, se tenía una fuerte incertidumbre en cuanto a los elementos curriculares y pedagógicos a incluir, por lo nuevo del modelo educativo. Paralelamente y según se fueron diseñando cada una de las piezas que integraron este rompecabezas, es decir, los programas y guías de la asignatura se encontraron también los enfoques adecuados que le dieran viabilidad, congruencia y pertinencia a la propuesta.

Hablando del uso del enfoque por proyectos en la propuesta de la enseñanza del Inglés en el BI, fue bastante útil. En tanto que cada vez es más frecuente que los maestros trabajen con alumnos que tienen un rango muy amplio de habilidades, que provienen de medios culturales y étnicos diversos y que en algunos casos están aprendiendo Inglés como tercera lengua. Las instituciones educativas están buscando formas de atender las necesidades de estos estudiantes y el aprendizaje basado en *proyectos* ofrece posibilidades de introducir en el aula de clase una extensa gama de oportunidades de aprendizaje. Puede motivar a los estudiantes de diferentes procedencias socio culturales ya que los alumnos pueden escoger temas que tengan relación con sus propias

experiencias, así como permitirles utilizar estilos de aprendizaje relacionados con su cultura o con su estilo personal de aprender. Por ejemplo, en muchas comunidades indígenas se hace énfasis en la experiencia directa y en las experiencias cooperativas de aprendizaje.

En cuanto a los elementos que debe incluir un proyecto de aprendizaje "auténtico" encontramos que deben:

- *(Estar) centrados en el estudiante, dirigidos por el estudiante.*
- *(Estar) claramente definidos, un inicio, un desarrollo y un final.*
- *(Abordar un) contenido significativo para los estudiantes.*
- *(Incluir) problemas del mundo real.*
- *(Contar con) investigación de primera mano.*
- *(Ser) sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.*
- *(Plantear) objetivos específicos relacionados tanto con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como con los estándares del currículo.*
- *(Obtener) un producto tangible que se pueda compartir con la audiencia.*
- *(Contar con) conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.*
- *(Promover) oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.*
- *(Proporcionar) oportunidades para la reflexión y la auto evaluación por parte del estudiante.*
- *(Manejar una) Evaluación o valoración auténtica (portafolios, diarios, etc.)"*[49]

A través de estas características fue que se intentó imprimir un carácter participativo al

[49] KATZ & CHARD, EDUTEKA, sitio web referido.

proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Ingles del Bachillerato Intercultural. Esperando que el estudiante se interaccionara constantemente con su medio, su cultura local, la institución y desarrollará habilidades de reflexión y crítica de su entorno.

Por otro lado, el rol del docente también se vio modificado desde este enfoque. Ahora es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más del proceso de enseñanza – aprendizaje. Como en el enfoque constructivista supone un clima armónico, de mutua confianza, ayudando a que los estudiantes a que se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición.

De manera particular se espera que el docente de Inglés como mediador, "*conozca los intereses de los estudiantes y sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas de cada uno, los estímulos de sus contextos familiares, comunitarios, educativos, etc.; y sea capaz de contextualizar las actividades incluidas para cada proyecto.*" [50]

Tarea que no siempre fue posible llevar a cabo en el Bachillerato Intercultural con los docentes de Inglés, pues por su formación, infraestructura escolar y por los niveles de participación de los estudiantes que son completamente heterogéneos. Por lo tanto estos objetivos fueron imposibles de cumplir en algunos casos, mientras que en otros fueron más factibles. Cabe señalar que una de las ventajas de este objetivo, es que los grupos en los Bachilleratos Interculturales son pequeños, además de que muchas veces el profesor forma parte de la misma comunidad en donde se encuentra el Bachillerato y los alumnos lo

[50] Ídem.

que facilita más el trabajo y cumplimiento de los objetivos.[51]

Finalmente, incluimos un esquema en donde se representan los momentos o etapas que componen las actividades del enfoque por proyectos (en negritas) y los que integran el *task based* (en cursivas). Además de las habilidades que se pretende desarrollar con la implementación de estos enfoques en la asignatura de Inglés para el BI:

Figura 2. Fuente: elaboración propia

Como podemos ver, son tres los momentos del proceso de aprendizaje planteados por ambos métodos. Mientras que en el de Proyectos encontramos el inicio, desarrollo y final de las actividades que conforman un proyecto. En el "*task based*" o "*basado en tareas específicas*", encontramos la pre-actividad, la actividad y la post-actividad; con las cuales

[51] En el tercer curso taller celebrado del 29 de julio al 03 de agosto en la ciudad de México, se aplicó un cuestionario a los tres maestros de Inglés que acudieron al curso para valorar los avances y dificultades que tuvieron los docentes en cuanto a los programas y guías de Inglés, mismos que se anexan al final de este trabajo (Ver anexo 4).

se inyecta un carácter dinámico e interactivo del proceso de enseñanza – aprendizaje al promover el desarrollo del saber, el saber hacer y el saber ser. Que en el caso del Inglés dentro del Bachillerato Intercultural, se da a través de los temas de cada curso. Que finalmente van encaminadas al desarrollo de las habilidades comunicativas correspondientes en el área personal, académica, comunitaria y en relación con el mundo.

CAPÍTULO 3

EL INGLÉS COMO UNA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: EL ENFOQUE Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA EL BACHILLERATO INTERCULTURAL

Si bien en los capítulos anteriores ya hemos mencionado algunos elementos pedagógicos, curriculares y estructurales del diseño de los materiales de Inglés para el Bachillerato Intercultural, aún falta describir cómo se concretan y articulan todos estos elementos en "El enfoque, los programas y las guías del docente y del estudiante" de la asignatura de Inglés como los materiales de trabajo diseñados para hacer de esta, una herramienta de comunicación intercultural.

Para facilitar esta exposición, hemos dividido los elementos que conforman el enfoque, los programas y las *Guías* de la asignatura de Inglés para el Bachillerato Intercultural, en los siguientes: orientación teórico filosófica de la asignatura, orientación teórico-pedagógica, modalidad de la asignatura, objetivos del Inglés como herramienta de comunicación intercultural (general y particulares), contenidos que integran los programas de Inglés y la propuesta de evaluación para la asignatura de Inglés en el Bachillerato Intercultural.

3.1 ORIENTACIÓN TEÓRICO-FILOSÓFICA DEL INGLÉS EN EL BI.

Este elemento forma parte del material “Enfoque y programas del campo: Herramientas de apoyo para la comunicación Intercultural” del Bachillerato Intercultural (BI). En él encontramos la exposición de motivos por los cuales se incluye la asignatura en el plan de estudios del Bachillerato; así como su contribución tanto al currículo del BI, como al sector educativo al que está dirigido.

En primera instancia se propone que uno de los motivos esenciales de incluir esta asignatura en el plan de estudios del BI, se debe a que en el actual ámbito social, laboral, político y económico la adquisición de una lengua extranjera representa un esfuerzo conjunto y necesario para proporcionar a los individuos los elementos que les permitan adaptarse, interpretar y/o disipar los cambios vertiginosos a los que se enfrenta nuestra sociedad día con día como parte del proceso de globalización. Al formar parte de una dinámica de interacción global nuestro país ha sufrido diversas modificaciones en sus procesos de intercambio de información, cultura, creencias, valores, tradiciones, conocimientos, etc.; los efectos de estos intercambios se extienden por las distintas redes que constituyen nuestro sistema social generando nuevas necesidades y nuevos estándares de desarrollo.

Sin lugar a dudas, la educación no queda exenta de este proceso, por lo que se hace indispensable llevar a cabo los ajustes necesarios que posibiliten el cumplimiento de los

objetivos y metas plasmados en los documentos que sustentan a la educación como un derecho innegable de todo ciudadano mexicano.

Si bien la "*globalización nos acerca a la realidad educativa de otros países*" (PRONAE 2001-2006), también es cierto que hay que contar con las herramientas necesarias para procesar y hacer uso de los diferentes recursos e informaciones que se originan a partir de este proceso socio-económico de intercambio. Es por ello que en el plano educativo, se proponen algunas alternativas que hagan de esta situación un proceso equitativo.

De manera particular, es necesario proporcionar a los estudiantes del Bachillerato Intercultural en contextos indígenas los elementos necesarios que les permitan participar de manera equitativa en los distintos procesos de la vida nacional; así como seguirse desarrollando a nivel personal, académico y profesional.

En este marco, el Bachillerato Intercultural, a través del grupo de asesores de Inglés, construyó una propuesta para la enseñanza de este idioma con la intención de que el estudiante pudiera adquirir, crear o proponer las herramientas, con las cuales participe de manera crítica y reflexiva en los procesos de su contexto social. Y que le permitan *mirar la realidad desde diversas ópticas culturales*.

Por lo tanto, se puede decir que la importancia de la enseñanza del Inglés en el BI, se debe, principalmente, a las transiciones políticas, sociales y económicas que se viven, no sólo de México, sino en el mundo entero. El Inglés es un idioma que se habla cada vez en

más lugares y que por lo tanto ha adquirido una gran incidencia en diferentes ámbitos de la sociedad.

Actualmente, este idioma forma parte de una amplia red de comunicación[52], que genera un intercambio de ideas, conocimientos e informaciones para los cuales el estudiante de nivel medio superior debe estar preparado. Ya sea para tener la posibilidad de acceder a otras culturas, ideas, intereses e información generada en este idioma o bien para compartir las propias.

En el mismo documento de la asignatura de Inglés: "Enfoque y programas del campo: herramientas de apoyo para la comunicación intercultural" se plantea que otro aspecto que resalta la importancia de incluirla en el plan de estudios del BI, radica en que esta es una de las herramientas de comunicación que le permiten al estudiante ampliar su visión del mundo, acercarse a otras culturas y a otras realidades; a través no sólo del conocimiento de otra forma de nombrar el mundo, sino también del análisis de la(s) cosmovisión(es) que van implícitas en esta forma de nombrarlo.

Por otro lado, el aprendizaje de este idioma le permite al estudiante, conocer diferentes redes de información y comunicación que, finalmente, lo pueden llevar a cuestionarse, reestructurar y revalorar su contexto inmediato; es decir, fortalecer su identidad cultural y así generar condiciones para una relación intercultural. En este caso particular, en relación

[52] Con todo, el porcentaje de la población mundial que utiliza activamente el idioma inglés es menor al 25 por ciento. Pero la importancia de este idioma como lengua mundial no radica en el número de personas que lo habla sino en la utilidad que reviste para sus usuarios. Es el idioma en el que se llevan a cabo los negocios internacionales. Por: MICHEL EVANS, Elizabeth. *The importance of english as a cross-cultural link.* Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1680-38172005000100010&lng=en&nrm=is&tlng=es [Fecha de consulta: 28 abrill 2008]

a su comunidad en Chiapas o Tabasco. Ya que al contrastar otras realidades con la propia, los jóvenes tienen un referente distinto del cotidiano que les permite valorar la propia cultura y apreciar otras.

Bajo este enfoque de “interculturalidad” que implica el conocer, reflexionar, cuestionar y reestructurar su identidad cultural en relación con otras culturas; se espera que el aprendizaje del idioma Inglés sea una herramienta de apoyo para la comunicación intercultural. En tanto que el aprendizaje de este idioma no es un fin en sí mismo, sino un medio que le permite al estudiante acceder a otras cosmovisiones .

Finalmente, un tercer motivo que resalta la importancia de brindar una enseñanza de calidad del idioma Inglés en los Bachilleratos interculturales, radica en un intento por homologar las posibilidades de ingreso a las instituciones de nivel superior que tienen los estudiantes de nivel medio superior de las comunidades indígenas de Chiapas y Tabasco; con aquellos que han cursado este nivel en otro tipo de instituciones. En donde también integran la asignatura de Inglés como parte de su plan de estudios.

Basta con revisar los planes de estudios de Colegio de Bachilleres, Bachilleratos tecnológicos, Centros de Educación Artística (preparatorias del INBA) y Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), por mencionar algunos, en donde se incluye esta asignatura del 1º al 4º semestre.

Por lo tanto, consideramos que así como diferentes instituciones de nivel medio superior integran la asignatura de Inglés como parte de su plan de estudios, brindándole a los

estudiantes otro elemento para desarrollarse en el ámbito que les compete (artístico, tecnológico, científico, humanístico, etc.); aquellos del sector indígena, tienen no sólo el mismo derecho, sino también las mismas posibilidades de abordar este tipo de contenidos. Para que, si así lo desean, al finalizar sus estudios puedan incorporarse a las distintas instituciones del nivel superior o bien a algún campo laboral con las mismas herramientas con las que cuentan los estudiantes egresados de otras instituciones de nivel medio superior.

3.2 ORIENTACIÓN TEÓRICO-PEDAGÓGICA

En este caso, los enfoques que le dieron cuerpo a este elemento curricular de la asignatura de Inglés en el Bachillerato Intercultural, fueron el enfoque intercultural, el “Task based” o “Basado en tareas específicas”, el constructivismo a través del aprendizaje por proyectos; y el programa de Inglés del Bachillerato tecnológico.

Dado que en los capítulos anteriores hemos expuesto en qué consiste cada uno de estos enfoques, y su aportación para este proyecto; en este apartado explicitaremos de manera concreta, cómo quedaron plasmados cada uno de ellos en los materiales de Inglés; es decir, en el enfoque de la asignatura, los programas por semestre y/o las guías del estudiante y del docente.

3.2.1 El enfoque intercultural:

Buscamos que esta perspectiva atravesara todos y cada uno de los elementos que integran la asignatura de Inglés. Desde el enfoque general de la asignatura y sus programas, así como los objetivos (general y particulares), y las actividades sugeridas para el desarrollo de los temas incluidos en cada programa. Para lo que tomamos como punto de referencia algunos de los elementos clave del enfoque intercultural; como el análisis, la reflexión, el cuestionamiento, la crítica, y la reestructuración de la perspectiva que tienen los estudiantes de la(s) realidad(es) y las distintas cosmovisiones de diversas culturas; así como de su interacción con las mismas .

Para llevar a cabo esta tarea, incluimos tanto en la guía del estudiante como del docente actividades sugeridas de enseñanza – aprendizaje, que resaltarán esa interacción entre la(s) cultural(s) local(es) y culturas de otras partes del país o del mundo.

A continuación se incluye una actividad de la guía del estudiante de 3er semestre[53]:

UNIDAD II: Landmarks

Reading 2. Inuit

Poetry

Lee el siguiente poema y resuelve el ejercicio.

I am the weaber of dreams.
I am the dream keeper.
I gently walk through your sleep.

[53] CGEIB, Bachillerato Intercultural, *Guía del estudiante, Inglés, tercer semestre*; p. 25

And place visions in your heart.
I travel on soft night winds
through the land of Dream Spirit.
I protect you while you sleep.
I am the Guardian Spirit…
the Guardian of your dreams…

Yes, I have danced with the wind…
the wind and I frolick
in fields of sunshine and tall grass.
We make dandelion spirits fly to the heavens
and watch as they gently returned to earth.
My wind and I are strong.
We deanced headlong to unknown places,
throwing caution aside.
These are the summer of seeking.
The wind and I dance a rebel's dance.
Soon the wind will softened
And I will dance to another song.
This dance brings a lover's kiss to my lips,
a gentle caress to my cheeks.
As we dance, I learn to love and be loved.
The wind whispers to me
and holds me close in its gentle arms.
The wind is a soft warm breeze and sings to me.
While we wait to dance our final dance…
Yes, I dance with the wind…

Whispers
Whispers beneath his back,
Whispers just above a whisper
Not loud enough for all to hear,
But loud enough for him to hear…
"heart of stone", he hears

carried on the soft winds.
The words wound, they hurt.
The words cause tears to start.
His heart whispers, "not always
did we havea I of stone."

He smiles a secret smile.
Remembering different whispers.
They were together, they were apart.
He dries his tears.
Now he whispers
"yes, a heart of stone…
Never to be broken again…"

Activity 1

1. *Lee el poema y disfruta su mensaje*
2. *Discute en grupo con tus compañeros ¿cuál crees que sea el tema del poema?.*
3. *Subraya todas las palabras que piensas que son verbos.*
4. *Subraya todas las palabras que son totalmente desconocidas para ti y las que piensas que no te permiten entender el significado del poema.*
5. *Si no alcanzas a inferir cuál es su significado, busca las palabras en el diccionario.*

Activity 2

La poesía indígena manifiesta sus emociones mayormente en elementos de la naturaleza. ¿Hay algún poema o canción similar en tu lengua? Compártela con el resto del grupo.

En esta actividad se trató de resaltar el carácter intercultural base del modelo del Bachillerato Intercultural, a través de la inclusión de un poema que forma parte del acervo artístico y cultural de un grupo indígena de otro país. Por otro lado, al preguntarles a los estudiantes en las actividades ("activities") si hay algún referente similar en su lengua se hace un doble ejercicio de análisis cultural. Uno dirigido a la cultura de la que es producto

dicho poema; y otro a su propia cultura. Invitándolos a compartir sus experiencias y conocimientos respecto a este tema.

Finalmente, también se promueve el ejercicio de habilidades de lectura de comprensión en Inglés; las cuales son eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en cualquier nivel.

Como podemos ver en esta actividad además de promover el desarrollo de distintas habilidades comunicativas del Inglés, paralelamente se genera un intercambio de información, y elementos artísticos y culturales de un grupo social distinto del propio. Generando, de esta manera, una interacción entre diferentes expresiones culturales.

3.2.2 El "Task based" o basado en tareas específicas

Fue el eje fundamental para el diseño de los **momentos** o etapas en que se subdividirían cada una de las actividades sugeridas, para el desarrollo de los temas incluidos en cada uno de los programas de Inglés del semestre 1º al 3º.

Aunque en el capítulo anterior hemos detallado sus características, cabe recordar que éste enfoque se basa en el desarrollo de actividades desglosadas en tres momentos: la preactivity o preactividad, la activity o actividad y la postactivity o post actividad.

Para ejemplificar de manera más concreta, cómo se materializó éste enfoque en las guías de Inglés a partir de lo planteado en el programa de la materia, a continuación incluimos una actividad del 1er semestre[54] como aparece en la guía del estudiante:

UNIDAD 1: Greetings

[54] CGEIB, Bachillerato Intercultural, *Guía del estudiante, Inglés I, primer semestre*; p. 16

Activiti 1.3: Nice to meet you

Preactivity

Good bye!

Indicaciones: Responde ¿qué está sucediendo en estás imágenes?

Imagen 1. Fuente: Guía del estudiante Inglés I; CGEIB

Activity:

Write

En grupos, escriban un diálogo de saludo y despedida.

_____

_____

_____

_____

_____

Postactivity

Presenten frente al grupo su diálogo para llegar al acuerdo de cuál es el más original.

En éste ejercicio titulado: *“Nice to meet you”*, en la *“preactivity” o preactividad* se promueve el desarrollo de distintas habilidades cognitivas tales como la observación, la reflexión y análisis; el consenso, el trabajo en equipos, la creatividad y el desarrollo de la habilidad de la escritura en Inglés en la “*activity o actividad*”; mientras que en la “*postactivity o post actividad*” se hace un cierre del tema retomando las habilidades desarrolladas en los dos momentos previos del ejercicio. Con la diferencia que se lleva a un nivel más amplio de consenso, al involucrar a todo el grupo.

3.2.3 El constructivismo y el aprendizaje por proyectos

Este enfoque se retomó en el diseño de los materiales de Inglés en lo referente a la visión que se tiene del docente y el estudiante. En donde destaca que se requiere una participación activa y constante de ambos; y principalmente del estudiante, dado que bajo esta perspectiva es él el principal agente constructor de nuevas ideas y conceptos, desde las experiencias y conceptos propios, presentes y pasados.

De manera conjunta, a través del desarrollo de proyectos, que en la asignatura de Inglés se llevan a cabo en el cuarto semestre, los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar más esa libertad de aprender, de encontrar su ritmo y estrategias más apropiados a ellos mismos, y de traspasar los límites del aula como espacio único de aprendizaje. Dado que con esta estrategia, se promueve el aprendizaje experimentando situaciones cotidianas, de su contexto inmediato y de poner en práctica las habilidades previamente adquiridas.

Para tal efecto, en las Guías de Inglés del 4º semestre del docente y el estudiante se propusieron una serie de proyectos. A continuación integramos uno de los trabajadps en la Unidad II de la guía del estudiante del 4º semestre.[55]

UNIDAD II:Academic and job opportunities

Proyecto 1: INGRESANDO A LA UNIVERSIDAD

Actividad A1: Lectura y discusión.

1.1 Lee el siguiente texto:

Carlos Cuevas

Alumno de Comunicación, Movilidad 2005-1

Mount Royal College, Calgary

> *Aquí en Canadá… Todo esta muy chido la neta… me la estoy pasando muy a todo dar… el clima, la gente, los amigos que he hecho a lo largo de este mes y medio que ya tengo aquí… todo me ha gustado mucho… y creo que me está gustando más pues es algo que he querido hacer por mucho tiempo… venir a Canadá nuevamente. La escuela, las instalaciones, la forma en que imparten los estudios, el programa… en serio que todo ha sobre pasado mis expectativas de este viaje. Me han ofrecido la oportunidad de quedarme durante el verano a hacer unas prácticas en una casa productora de videos aquí en Calgary… me tiene muy ilusionado todo… el clima.. qué les puedo decir del clima… un día caliente es 5 grados sobre cero… un día frío… menos 40 grados… siiii 40 grados bajo cero!!!!... es lo máximo!!! Despertar y ver por las mañanas a través de la ventana cómo está nevando… Caminar una cuadra y sentir que se te congelan hasta los…dedos…en serio que es algo a lo que me he acostumbrado demasiado rápido… cuando estamos a menos 10 o a 5 grados sobre cero ya me puedes ver en chanclas y playeras y bermudas… y tengo sorprendidos a todos mis amigos canadienses, porque me he sabido adaptar a la cultura y a la gente muy rápido… pero creo que cuando quieres algo con muchas ganas ayuda más al proceso de adaptación… El segundo domingo de marzo puede ser que ya tenga mi programa de radio aquí en la Universidad. El programa duraría lo mismo que me quede de mi estancia… y pues voy a procurar poner música de todos lados del mundo, Chile, España, México, Cuba, Japón, Tailandia, China… etc… lo que me llama mucho la atención de esta estación de radio es que los estudiantes son los encargados de producir y dirigir sus propios programas… En la materia de Extended Broadcast*

[55] CGEIB, *Bachillerato Intercultural, Guía del estudiante, Inglés IV, Cuarto semestre;* pp.45-52

Studies, estamos haciendo un video corporativo para una fundación que se llama the Famous Five Foundation, una fundación de mujeres que han ayudado a desarrollar los derechos de la mujer y la auto motivación infantil… en la clase de Advanced Televisión Productions, estamos haciendo cada viernes, un noticiero que sale al aire cada fin de semana en un canal de televisión local, el programa está muy chido porque cada quien toma un rol diferente cada semana… el próximo viernes me toca ser director del programa, espero que todo salga bien… saludos a todos….

1.1.1 En grupo comenten:

¿Qué les pareció la experiencia de Carlos?
¿Cuáles creen que fueron las principales dificultades culturales para Carlos al llegar a un nuevo país?
¿Les gustaría tener una experiencia similar?
¿Saben qué programas hay para estudiar una licenciatura en otro país?

En esta primera parte de este proyecto, incluí el texto "*Carlos Cuevas*" que refiere la experiencia real de un joven que se fue a estudiar a Canadá. El objetivo de incluir este tipo de lecturas, además de introducir al tema del proyecto, (lo que equivaldría a la preactividad planteada desde el enfoque task based); es el de incluir la experiencia real, de un joven que puede servir como una motivación para despertar el interés de los estudiantes por indagar acerca de las distintas alternativas que tienen para continuar sus estudios a nivel superior, becas y otros apoyos; o bien, viajar para estudiar en el extranjero si así lo desean. Misma que se complementa con el siguiente momento del proyecto.

1.2 Lee el siguiente texto y busca las palabras clave o aquellas que no entiendas en el diccionario:

FACULTY OF BUSINESS & COMMERCE

The Faculty of Business & Commerce was created to study and research commerce in the spirit of Yukichi Fukuzawa's scientific philosophy of modern rationalism. The educational goals of the Faculty are about developing creative thinkers who are capable of applying viable solutions to actual problems, forward-looking organizational leaders able to stay one step ahead of the times. Students explore the world of modern industry from four core areas of study: Management, Accounting, Commerce,

and Economy & Industry. This program trains the highest number of successful applicants for Japan's national examinations for Certified Public Accountants.

The cultivation of a capacity for deep insight insures that our graduates will be individuals with knowledge and analytical skills that will be needed to address contemporary and future issues in international society. A number of renowned individuals have been graduates of our faculty in various fields, particularly business and industry. Over the past thirty years we have been ranked top among Japanese universities in successful applicants for the extremely challenging State Examination of Certified Public Accountants. The total number of CPAs and CPA trainees among Keio alumni has already surpassed 16,000.

A distinguishing trait of the faculty is the interpretation given to "Commerce." We believe this term inherently refers to "Modern Industrial Society." Accordingly, we approach education and research from a wider perspective. Core areas are (1) Management which explores the managerial dimensions of enterprise operations, (2) Accounting which examines monetary aspects of management operations, (3) Commerce which broadly refers to the study of commodity distribution processes in markets, and (4) Economy and Industry which is mainly concerned with applied economics for the study of wider organizational frameworks.
In light of this practical concern, the faculty has Chairship Professors and knowledgeable experts from the worlds of business and public officials from all over the world who are positively utilized in the omnibus course of studies. Students can also gain dynamic experience through business internships.

1.2.1 De cuerdo a la lectura anterior, por parejas, completen el siguiente cuadro:

¿Which of the areas mentionated above do you think is the best option to develop a proyect?		
¿What kind of community projects would you do with each one?		
¿What would you need to develop this projects? (human and material resources)		
¿What benefits would your community get from the appliction of this proyect?		
¿What experiences and personal benefits would this proyect give you?		

Fuente: Guía del estudiante, Inglés IV; CGEIB

1.3 Language focus: Wh questions.

Fill in the blanks using the Wh-question and write the correct verb form which is in the parenthesis. Reinforce Wh-questions befote the class if necessary.

1. What (to be) ___ your occupation nowadays?
   I write the words for advertisements.

2. What (to do) ___ you do before?
   I wrote music for living.

3. ____ (to do) ___ you do that?
   In a music's company enterprise.

4. Now tell me, ____ do you (to want) ____ to work here?
   Because it sounds challenging and because I know that there's an available position.

5. ____ much would you ____ to earn?
   I don´t know, maybe fifteen thousand pesos per month.

6. ____ are your skills?
   I am basically good at musical instruments. I love to play the piano and the violin.

7. ____ kind of composer are you?
   I am a Jazz composer.

8. _____ did you(to see) ____ the job's advertisement?
   I saw it in the newspaper.

9. ____ will you recommend for another position such as secretary?
   I will recommend a friend of mine who studied in the same university.

10. ____ does she (to work) ____?
    She works efficiently.

1.4 Elaboren un diálogo acerca de alguna oportunidad de trabajo. Usen preguntas y respuestas como en la actividad previa

Con la lectura "*Faculty of Business & Comerse*", lo que se les brinda, es información actual, acerca de la misión educativa de la Universidad de Keio en Japón. Invitando a hacer un análisis y reflexión a través de distintas preguntas respecto a las áreas educativas que ofrece en la rama de Negocios y Comercio. Partiendo de la idea de que con esta

información se pueden desarrollar distintos proyectos al servicio de la comunidad en donde habitan, si es que es de su interés; o bien complementar algún proyecto que ya estén llevando a cabo en otra asignatura o campo. Al mismo tiempo, se refuerza el uso del diccionario, como una habilidad comunicativa del Inglés. Y por último, al introducir información en Inglés proveniente de Japón que no es un país angloparlante, se intenta generar una reflexión respecto al uso del idioma Inglés en distintas áreas y países.

El ejercicio se ve complementado con un esquema en donde los chicos pueden relacionar la información perteneciente a esa Universidad en particular, con las características de un proyecto comunitario. Y mas adelante se incluye un ejercicio gramatical, que está enfocado al repaso del uso de preguntas en Inglés utilizando “Wh” las cuales refuerzan habilidades gramaticales, escritas y de vocabulario del Inglés.

1.5 LECTURA Y ESCRITURA

1.5.1 READING. Lee en voz baja junto con un compañero el siguiente texto y responde el cuestionario.

GUIDE TO UNDERGRADUATE ADMISSIONS

Enrollment in a faculty

To enroll in a faculty of The University of Tokyo (four years for graduation, and six years for graduation in the Faculty of Medicine and the Department of Veterinary Science in the Faculty of Agriculture), you are required to pass the same general screening test as Japanese students or a special screening test (for students who have graduated from foreign schools).
Basic qualifications for foreign students.

A person who completed or is scheduled to complete a 12-year course of school education at foreign facilities or a appropriate person specified and approved by the

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

A person who was born before April 1, 1986 and has the international baccalaureat granted by the International Baccalaureat Bureau founded according to the Swiss Civil Code in a foreign country, the Abitur qualification to enroll in a university in the Federal Republic of Germany, or the baccalaureat to enroll a university in the French Republic.

Requirements: All of the following requirements must be satisfied.

The applicant must take all the standard tests for the specified subjects on the Examination for Japanese University Admission for International Students (in June or November, 200X).

1.5.2 Answer:

1.- Have you completed or schedule to complete a 12 year course?

☐ Yes ☐ No

2.- Where you born before April 1, 1986?

☐ Yes ☐ No

1.6 Llena la siguiente solicitud

ACADEMIC EXCHANGE AND INTERNATIONAL BUSINESS DEPARTMENT

Personal information

(Complete name) _____ _____ _____ Last name First name Name (s)		
Place of birth:		Date or birth:
Nacionality:	Sex: **o M** **o F**	Address: Telephone: e-mail:
In case of emergency call: Name: Kind ship: Address: Telephone:		Allergies: Blood type:

Information about academic exchange

Mode: o Prebachelor stay o Thesis research	**Date:** _____ _____ Departure Return
Reasons: Describe shortly the personal reasons why you ask the academic exchange and how do you think this would contribute to your proffessional grow.	
Date:	**Name and signature:**

Fuente: Guía del estudiante, Inglés IV; CGEIB

1.7 DESARROLLO DEL PROYECTO: INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Elige uno de los proyectos señalados en el cuadro de la actividad de la página 86[56] y desarrolla de manera individual una exposición del proyecto que elegiste incluyendo:

- *¿Cómo te podría ayudar el ingresar a una Universidad en Japón o Canadá a desarrollar dicho proyecto?. (puedes considerar otras universidades en donde se requiera el Inglés si lo deseas).*
- *¿Cómo podrías enriquecerlo?*
- *¿Qué detalles tendrías que considerar a la hora de llevarlo a cabo en México o el otro país?*

AUTOEVALUACIÓN

1.8 Responde y comparte con tus compañeros:

- ¿Cómo fue tu desempeño al trabajar con otros compañeros durante el desarrollo de las diferentes actividades, qué aprendiste de otros y qué se te dificultó al trabajar con tus compañeros?

- ¿Qué opciones de desarrollo a nivel licenciatura conocías del extranjero al iniciar esta unidad?

- ¿Cambió en algo tu perspectiva de desarrollo a nivel licenciatura al conocer las características y requisitos de distintas universidades del extranjero?

- ¿Qué dificultades encontraste para comprender las lecturas incluidas?

- Tu vocabulario para desarrollar las actividades en esta unidad fue:

Excelente *Muy Bueno* *Bueno* *Regular* *Malo*

- ¿Qué relación has encontrado entre el idioma Inglés y tu desarrollo académico?

Con la última lectura "*Guide to undergraduate admissions*" se les proporciona a los estudiantes los lineamientos que pide la Universidad de Tokio para estudiar carreras como

[56] En la guía aparece en la página 47

Medicina, Veterinaria, Ciencia y Agricultura. Y con un breve cuestionario se les invita a hacer una reflexión acerca de cuáles son sus intereses a respecto a su vocación profesional. Adjunta a esta actividad se integran dos esquemas que tienen que ver con las solicitudes que actualmente hacen algunas Universidades del extranjero como parte de su proceso de selección para integrarse a su sistema. Con la finalidad, una vez más, de que conozcan, y aprendan a resolver, en Inglés, situaciones de la vida real.

Para cerrar la actividad, se les pide a los estudiantes responder un breve cuestionario en dónde se les pregunta acerca del interés y la viabilidad que pudieran tener para estudiar alguna licenciatura en el extranjero, y los diferentes elementos (académicos, personales, comunitarios, etc.) que tendría que considerar.

Finalmente, como parte del proyecto, se deja un espacio para la **"***Autoevaluación***"** en donde se promueve la reflexión y el análisis acerca de los aciertos y dificultades personales para el desarrollo de las actividades que integraron el proyecto, así como a la hora de trabajar con otros compañeros.

Sin lugar a dudas, y como se puede apreciar, el desarrollo de proyectos propuestos en el 4º semestre requiere de una participación y trabajo constante del estudiante. De compartir sus intereses, expectativas y dudas; pues es todo esto, la materia prima cada una de las actividades que integran este y el resto de los proyectos.

3.2.4 El programa de Inglés del Bachillerato tecnológico 2004

Este programa, sirvió como un referente básico en la selección y organización de los temas a revisar en los cuatro semestres de la asignatura de Inglés. De manera particular, se tomaron conceptos fundamentales como:

- Mi persona: ¿Quién soy yo?
- El entorno y yo: ¿Dónde vivo?
- Mis actividades: ¿Qué hago? [57]

Que se integraron en la orientación teórico-filosófica de la asignatura. Si bien estos ejes fueron una referencia importante para la elaboración del enfoque y programas del BI, se hicieron las consideraciones y adecuaciones pertinentes para el contexto en que estos serían utilizados considerando principalmente el contexto geográfico de cada uno.

Estas modificaciones se ven reflejadas en los ejes que guían el curso de Inglés en cada institución: mientras que en el bachillerato tecnológico es la materia de "Sociedad, Ciencia y Tecnología" la que fortalece el carácter técnico del bachillerato y con la que el Inglés guarda una estrecha relación; en el Bachillerato Intercultural los ejes fuertes de su currículo son los campos de "Lenguaje y comunicación", y "Vinculación comunitaria y Formación para el Trabajo". Con los que la asignatura de Inglés se relacionó a través de sus temas, dándole así un carácter distinto a la asignatura. Particularmente se crea un vínculo fuerte con el campo de "Lenguaje y comunicación" a través de su enfoque "funcional comunicativo" que sustenta como punto de partida la "construcción de significados", lo que permite tanto al docente como al estudiante reconocer la situaciones vividas en las que el

[57] SEP, *Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico, Programa de Estudios Inglés*; 2004

uso del Inglés constituye un problema para resolver a través de la reflexión y los procesos de resignificación de su(s) contexto(s).

Temáticamente podemos ver la relación entre un modelo y otro[58] a través del siguiente cuadro:

BACHILLERATO TECNOLÓGICO	***BACHILLERATO INTERCULTURAL***			
DIMENSIONES:	**NIVEL/ SEMESTRE:**	**ANTECEDENTE**	**TEMA**	**DIMENSIÓN**
MI PERSONA: ¿QUIÉN SOY YO?	Inglés I 1er sem	Nivel secundaria ó ninguno	Presentación: yo	"Mi persona: ¿Quién soy yo?"
	Ingles II 2º sem	Inglés I	Mi contexto	"El entorno y yo: ¿Dónde vivo?"
EL ENTORNO Y YO: ¿DÓNDE VIVO?	Inglés III 3er sem	Inglés II	Mi comunidad	El entorno y yo: ¿Dónde vivo? y "Mis actividades: ¿Qué hago?"
MIS ACTIVIDADES: ¿QUÉ HAGO?	Inglés IV 4º sem	Inglés III	Mi comunidad y el mundo	El entorno y yo: ¿Dónde vivo? y "Mis actividades: ¿Qué hago?

Cuadro no. 2. Fuente: elaboración propia

Además de la necesaria adecuación de los ejes temáticos del Bachillerato tecnológico al modelo del Bachillerato Intercultural, un elemento clave en la implementación de estos ejes en el BI, es la combinación y el juego que se hace con el uso de estos ejes. Pues de manera gradual se va abriendo no sólo el campo de análisis, reflexión e interacción entre el estudiante y su medio; es decir de lo particular (mi persona), a lo general (mi comunidad y el mundo); sino que al mismo tiempo, se va construyendo un esquema integral de su

[58] En el cuadro no. 3, representamos más ampliamente la influencia de estos ejes en los contenidos temáticos de cada curso.

relación y posibilidades de incidencia y participación en los diferentes contextos de los que forma parte.

3.3. MODALIDAD DE LA ASIGNATURA

La modalidad de la asignatura de Inglés, así como del resto de las que integran el plan de estudios, es presencial. Es decir, los estudiantes del Bachillerato Intercultural, acuden al salón de clases y participan de 3 horas de clase a la semana en la presencia de un docente que es quien orienta el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Estas condiciones, son los mínimos básicos, en la asignatura de Inglés, para poder llevar a cabo una dinámica de enseñanza - aprendizaje que sea congruente con los enfoques propuestos para esta asignatura; y principalmente con el enfoque constructivista, en donde confluyen los otros dos enfoques propuestos para la enseñanza del Inglés: el basado en tareas específicas y el basado en proyectos. En tanto que para la asignatura de Inglés, de este enfoque se definieron los *"roles"* del estudiante y del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Concretamente, se parte de dos principios básicos del enfoque constructivista para estos roles:

a) se ubica al aprendizaje como un proceso activo en el que participan estudiantes y docentes; y

b) las estrategias de aprendizaje se configuran teniendo en cuenta, cómo se presentan los contenido en un tiempo y en una forma determinada y cómo los estudiantes organizan, elaboran y reproducen dicho material mediante su propia actividad. [59]

Por lo tanto, se espera que a través del enfoque constructivista, como eje orientador del proceso de enseñanza - aprendizaje presencial estén involucrados un conjunto de personas dispuestos a confrontar, consensar, acordar, disentir, construir, deconstruir y reconstruir sus conocimientos y experiencias previos.

Este conjunto de criterios relacionados con el rol del docente y del estudiante desde el enfoque constructivista, también permean y se articulan con el "*Basado en tareas específicas o Task based*" y el "*Basado en proyectos*"[60]; ya que cada uno resalta la participación que se espera de los estudiantes, así como el *monitoreo* del aprendizaje y la flexibilidad del docente de acuerdo a la respuesta de cada sujeto y cada grupo.

De manera explícita, ésta propuesta quedó expresada en las guías del docente de la siguiente manera:

> En esta *Guía* de "Inglés II" usted encontrará diferentes actividades didácticas que lo apoyarán para impartir la asignatura. Ésta fue estructurada de manera tal que usted pueda dar el curso de una forma dinámica y participativa con los agentes que lo integran, es decir estudiantes y docente juntos.

[59] Apud. CGEIB, *Enfoque y programas del campo. Herramientas de apoyo para la comunicación*. Bachillerato Intercultural; p.10

[60] Como lo veíamos en la figura no. 1 de este trabajo.

El enfoque implementado para el logro de estos propósitos es el “Task based” o “Basado en Actividades Específicas” ya que nos permite crear una proceso de aprendizaje interactivo y dinámico. La parte central de este Enfoque Basado en Actividades específicas es que éstas sean significativas para el estudiante, es decir que le generen interés, que sean relevantes, actuales y acorde a sus intereses. Al mismo tiempo que se articule con las cuatro habilidades comunicativas de la enseñanza de un idioma: competencia lingüística (oralidad), comprensión auditiva, gramática y vocabulario; y compresión de lectura.

Para ello, en la *Guía* usted encontrará de tres a cinco actividades por cada unidad temática del programa de estudios; cada una de estas actividades está subdividida en tres momentos: preactividad, actividad y postactividad las cuales cuentan con las indicaciones claras de cómo desarrollarlas.

… Esperamos que, apoyándose en la experiencia del semestre anterior, pueda utilizar esta *Guía* para resolver de manera creativa las actividades propuestas en la *Guía* del estudiante de la misma asignatura. Sin embargo, cabe resaltar que la estructura de ambas guías, es **flexible y está abierta a las adaptaciones** que usted, como principal agente de interacción con el grupo de alumnos que cursen la materia, considere pertinentes para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados para el curso. (negritas agregadas)

Como lo señalábamos anteriormente, su creatividad y experiencia como docente son elementos indispensables para una adecuada resolución de cada una de las actividades que integran las guías. Su creatividad y experiencia le permitirán no solamente resolver satisfactoriamente cada una de esta actividades, sino también atraer y mantener el interés de los alumnos por la materia así como resolver situaciones inesperadas que surjan de la dinámica grupal.[61]

[61] CGEIB, *Bachillerato Intercultural, Guía del docente, Inglés II, Segundo semestre;* p. 11

3.4. OBJETIVOS DEL INGLÉS COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Los objetivos que se plantearon para hacer del Inglés una herramienta de comunicación intercultural fueron, junto con la orientación teórico filosófica de la asignatura, la pauta que orientó la organización de los contenidos y las actividades incluidas en los cuatro semestres en que se imparte esta materia. Quedando plasmados en un objetivo general y objetivos particulares.

3.4.1 Como **objetivo general** de la asignatura se planteó:

> *Proporcionar a los estudiantes la estructura básica de comunicación oral, comunicación escrita, comprensión lectora y auditiva del idioma Inglés, para que puedan acceder a nueva información generada en otras sociedades hablantes de este idioma, conocer otras culturas y utilizar los nuevos conocimientos en beneficio de su desarrollo personal, académico y comunitario*.

Esto con la idea de integrar tanto los elementos básicos de la enseñanza del idioma Inglés, como los ejes fundamentales de la enseñanza intercultural, sin dejar de lado el desarrollo del estudiante en el área personal, académica y comunitaria. Es decir, fueron tres los ejes que se articularon en este objetivo general:

1) la enseñanza de las habilidades comunicativas del idioma Inglés,

2) el carácter intercultural propio del modelo general del Bachillerato; enfocados al

3) desarrollo personal, académico y comunitario del estudiante.

3.4.2 Por otro lado encontramos una serie de **objetivos particulares**, que se desprenden del objetivo general y que quedaron plasmados en cada una de las guías de los cuatro

semestres; así como en el enfoque de la asignatura. Con la diferencia de que el grado de dificultad de los mismos se va incrementando de acuerdo al semestre, en relación con los temas a revisar y las funciones comunicativas que se espera desarrollar y/o trabajar.

Destacan de entre estos objetivos:

- *fomentar el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas para aplicar funciones lingüísticas que le permitan al estudiante comunicarse en Inglés de manera oral y comprender textos sencillos escritos en Inglés.*
- *servir como herramienta de acceso a espacios multiculturales.*
- *apoyar proyectos de Desarrollo Comunitario y Formación para el Trabajo haciendo uso de los nuevos conocimientos adquiridos en relación con el resto de las materias que integran en mapa curricular.*
- *adquirir un grado de comunicación y comprensión del Inglés que le permita ingresar de manera equitativa a la educación superior.*

Con estos objetivos se esbozó uno a uno los escalones previos que había que cubrir para llegar al objetivo general de la materia.

En el siguiente apartado veremos cómo se articulan estos objetivos con la orientación teórico-filosófica de la asignatura hasta llegar a los temas a desarrollar en cada semestre.

3.5 CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN EL BI

En el cuadro de abajo encontramos los temas a revisar en cada semestre, los cuales se encuentran especificados en el material de "*Enfoque y programas del campo: herramientas de apoyo para la comunicación intercultural*". Al mismo tiempo incluimos los ejes temáticos, objetivos y la metodología sugerida y nivel que se espera alcanzar en cada semestre, de acuerdo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

	SEMESTRE: 1º	SEMESTRE: 2º	SEMESTRE: 3º	SEMESTRE: 4º
Antecedentes:	Secundaria o nulo	Inglés I	Inglés II	Inglés III
Eje(s) temático(s):	**ENFOQUE INTERCULTURAL**			
	"Mi persona: ¿Quién soy	"El entorno y yo: ¿Dónde vivo?"	"El entorno y yo: ¿Dónde vivo?" y "Mis actividades: ¿Qué hago?"	"El entorno y yo: ¿Dónde vivo?" y "Mis actividades: ¿Qué hago?
Temas por unidad:	**Inglés I: "Yo"** 1. Greetings 2. Presenting myself 3. This is my friend 4. My family 5. Personal information	**Inglés II: "MI contexto"** 1. My home 2. A great place to live 3. Jobs and occupations 4. Our features 5. Typical dishes 6. Mother nature	**Inglés III: "Mi comunidad"** 1. Local celebrations and holydays 2. Memories of a landmark 3. Local news 4. Legends 5. Talking about plans 6. Ecology	**Inglés IV: "Mi comunidad y el mundo"** 1. Critical thinking 2. Academic and job opportunities 3. Tourism
Objetivos: Se espera que al finalizar este nivel el estudiante:	- Cuente con un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales. - Tenga un control limitado de algunas estructuras gramaticales. - Maneje expresiones breves, aisladas y preparadas de antemano.	- Disponga de un repertorio más amplio de palabras y frases relativas a situaciones concretas. - Se haga entender con expresiones muy breves. - Participe en una conversación de forma sencilla.	- Utilice estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas. - Se haga entender con expresiones breves. - Sepa indicar cuándo comprende una conversación. - Sea capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como: "y", "pero", y "porque".	- Cuente con un repertorio lingüístico amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse. - Utilice adecuadamente un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual. - Sea capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas.
Método (de enseñanza) sugerido:	**CONSTRUCTIVISMO** **TASK BASED O BASADO EN TAREAS ESPECÍFICAS**			**APRENDIZAJE POR PROYECTOS**
Nivel según el marco de referencia europeo:	A1	A1 - A2	A2	B1
Evaluación:	DIAGNÓSTICA O INICIAL, FORMATIVA Y AUTOEVALUACIÓN.			

Cuadro no. 3. Fuente: elaboración propia

Como se puede ver, en el primer semestre se incluyeron temas básicos para cualquier metodología de la enseñanza del Inglés, con la idea de que el antecedente que los estudiantes pudieran tener al respecto, era mínimo y en algunos casos nulo. Estos temas están relacionados con información personal del estudiante, así como con sus actividades cotidianas: formas de saludar en Inglés, de presentarse con otras personas, de compartir información a nivel descriptivo, acerca de sus amigos y familia; así como de él mismo (número de teléfono, edad, nacionalidad, etc.).

Contenidos que se encuentran fundamentados en el eje temático "Mi persona: ¿Quién soy yo?", y cuyos objetivos se orientan a proporcionar al estudiante elementos básicos a nivel gramatical y de vocabulario que le permitan generar esta información y desarrollar las habilidades comunicativas que se plantean para el *nivel A1 del Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*[62] las cuales refieren que para comunicarse, el estudiante:

- *Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.*
- *Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.*
- *Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.*
- *Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.*
- *Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como "y" y "entonces".*

[62] Ver anexo 3

En cuanto al enfoque propuesto para el desarrollo de las actividades incluidas para cada uno de estos temas del *primer semestre* es el "T*ask Based" o "Basado en tareas específicas*" que como mencionábamos anteriormente, requiere de una participación constante tanto del docente como del estudiante (perspectiva constructivista).

Considerando que para el *segundo semestre* el estudiante tiene ya el antecedente del 1º, se incluyeron temas que llevan al estudiante a conocer más acerca de tópicos relacionados con el reconocimiento del vocabulario de las partes de su cuerpo, la descripción de los espacios que integran su casa, nombrar frutas y verduras, direcciones de dónde están ubicados algunos de los lugares importantes dentro de su vida cotidiana, acontecimientos y celebraciones de su comunidad, descripción de las profesiones que desempeña la gente de su comunidad, y la descripción de los ecosistemas que forman parte de su comunidad; todo esto en Inglés.

Estos temas tienen como base el eje temático "*El entorno y yo: ¿Dónde vivo*?", mismo que permite ir abriendo la perspectiva del estudiante y trasladar su mirada de su espacio personal, al de su casa y comunidad. En donde a través del desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas que se ejercitan con el enfoque "*Task based*" el estudiante es capaz de nombrar su contexto de otra manera, al mismo tiempo que conoce una cosmovisión distinta.

Para este semestre se espera, que el estudiante logre desarrollar otras habilidades, además de las trabajadas en el primer semestre y que de acuerdo al *Marco de referencia europeo lo ubiquen en los niveles A1 al A2*. Este último destaca que en este nivel de comunicación el estudiante:

- *Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.*
- *Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.*
- *Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.*
- *Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.*
- *Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como "y", "pero" y "porque".*

En cuanto *al tercer semestre*, se incluyeron temáticas orientadas a que el estudiante abriera más su óptica, a que analizara y reflexionara acerca de algunos eventos que ocurren dentro de su comunidad, principalmente. Algunos de estos temas son: celebraciones locales, descripción de sus días de vacaciones y lugares que ha visitado, análisis de textos poéticos, debates acerca de leyendas locales, conversaciones acerca de sus planes a futuro, descripción y predicción del clima, análisis de textos relacionados con el ecoturismo, medio ambiente y desarrollo sustentable, exploración de las características y daños a los ecosistemas, etc.

Como se puede apreciar, para este semestre los temas que se abordan tienen mayor complejidad, en ellos convergen dos ejes temáticos: *"El entorno y yo: ¿Dónde vivo?" y "Mis actividades: ¿Qué hago?",* en donde a la hora de indagar acerca de eventos trascendentes de su comunidad el estudiante requiere poner en práctica tanto los elementos construidos en los semestres anteriores, así como desarrollar nuevas habilidades comunicativas que le brinden mayor autonomía para comunicarse en Inglés.

Las habilidades comunicativas que se espera el estudiante desarrolle en este semestre, se encuentran ubicadas en *el nivel A2 del marco de referencia europeo*; las cuales hemos detallado en párrafos anteriores.

Finalmente, en el *cuarto semestre*, el alumno trabaja con temas como: el análisis de textos referentes a *Programas de Fomento y Desarrollo de las Culturas Indígenas, Oportunidades de desarrollo académico*, tanto a nivel nacional como internacional; en este semestre, el estudiante también ahonda sobre distintas oportunidades que ofrece el campo laboral en nuestro país, los requisitos que se solicitan a la hora de estar incursionando en este ambiente (entrevista de empleo en Inglés, currículum vitae, etc.); así como posibles proyectos de desarrollo turístico comunitario.

Estos contenidos se basan en los ejes temáticos: *"El entorno y yo: ¿Dónde vivo?"; y "Mis actividades: ¿Qué hago?"*; si bien estos ejes también son abordados en el semestre anterior, hay dos diferencias básicas que modifican el sentido que estos ejes adquieren en éste semestre: 1) que los temas están más orientados a vincular los conocimientos que el estudiante tiene acerca de sí mismo, su comunidad y las habilidades comunicativas hasta ahora desarrolladas, con una serie de proyectos de desarrollo educativo, profesional, y comunitario que le demandan relacionarse con ámbitos que salen de su contexto cotidiano; es decir, le requieren conocer, analizar, cuestionarse y reflexionar, acerca de una serie de eventos que se dan fuera de su comunidad.

La segunda diferencia que hace de estos ejes temáticos algo distinto en los Programas y las *Guías* del docente y del estudiante es el *Método de trabajo sugerido* para el desarrollo de los temas, que en el cuarto semestre consiste en el "Aprendizaje por proyectos" el cual, como explicábamos anteriormente, permite llevar la práctica educativa fuera del aula, explorar situaciones *reales*; le posibilita al estudiante ser más autónomo, participar más de su proceso de aprendizaje. Y el docente, participa como un *"monitor"* de las prácticas que se llevan a cabo para la exploración de los temas.

Los objetivos que se pretenden alcanzar para el cuarto semestre se encuentran estrechamente relacionados con los criterios de la adquisición de habilidades comunicativas que plantea el *marco de referencia europeo para el nivel B1*, las cuales señalan que en este punto el estudiante:

- *Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.*
- *Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.*
- *Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.*
- *Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.*
- *Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.*

Como se puede apreciar, ya para este nivel el desarrollo de habilidades es más complejo y solicita de mayor participación de los estudiantes, apoyándose en las habilidades desarrolladas en los semestres previos.

Estos fueron los temas que se integraron en los programas de la asignatura de Inglés para el Bachillerato Intercultural, que articulados con elementos como los ejes temáticos del Bachillerato tecnológico, previamente adaptados a la propuesta del BI; el mismo Modelo Intercultural, los criterios del Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, y los objetivos particulares de cada programa; conformaron una propuesta encaminada a brindar una opción pertinente, para la población que cursa el nivel medio superior en comunidades indígenas de los estados de Chiapas y Tabasco, principalmente.

3.6 PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN EL BACHILLERATO INTERCULTURAL

En lo que se refiere a la propuesta para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, se planteó en relación con los elementos antes mencionados, buscando que haya correlación entre ellos. Principalmente con los objetivos que se proponen para cada curso, así como con el tipo de formación que se está promoviendo a través de la Orientación teórico filosófica de la asignatura. Quedando plasmados en los “momentos y las técnicas o instrumentos de evaluación”.

Los momentos de evaluación que se plantean para la asignatura, son tres: 1) diagnóstico o inicial, 2) formativa y 3) la autoevaluación, propuesta al finalizar cada unidad o curso.

1) La evaluación diagnóstica o inicial está pensada para realizarla al inicio del curso o semestre, con el fin de obtener información precisa acerca del nivel

de aprendizaje de los conocimientos previos del estudiante, necesarios para iniciar el trabajo. En caso de detectar diversas dificultades, se sugiere a los docentes retomar algunos de los temas vistos en el curso anterior.

2) Por otro lado, la evaluación formativa es la que se propone realizar concomitantemente con el proceso de enseñanza – aprendizaje; es decir, a lo largo de todo el curso. Para ello, en el *Enfoque y programas de la asignatura,* se incluyen algunas técnicas para llevar a cabo este tipo de evaluación entre las cuales encontramos: la presentación de los temas vistos durante la unidad o el semestre, la participación de los estudiantes en las actividades realizadas dentro y fuera del aula, los trabajos tanto individuales como en equipo, exámenes que promuevan una memorización comprensiva, la reflexión y el análisis.

Para este momento de evaluación, también se incluyen una técnica de evaluación, que no solamente es parte de la propuesta de Inglés, sino que conforma la propuesta de evaluación del Bachillerato Intercultural. Se trata del *portafolios,* una opción flexible y viable tanto para el método *task base*" como para el *aprendizaje por proyectos*. Esta técnica:

"consiste en hacer una colección de producciones o trabajos (por ejemplo, ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados) e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativos (tales como cuestionarios, mapas conceptuales, exámenes) que los aprendices realizan durante un cierto episodio del ciclo educativo. Incluso pueden elaborarse portafolios digitalizados.

La evaluación de portafolios tiene la posibilidad de utilizarse en todas las disciplinas y con ello es posible evaluar los distintos tipos de contenidos curriculares (uso y aplicación de conceptos, habilidades, destrezas, estrategias, actitudes, valores, etcétera).

Ya sea que se proponga el portafolios para la clase de matemáticas, física, lectoescritura o arte; el propósito es el mismo: contar con una muestra de trabajos que hagan constar los aprendizajes y progresos de los alumnos durante un cierto periodo escolar.

Lo más importante en la evaluación de portafolios es que permite la reflexión conjunta sobre los productos incluidos sobre los aprendizajes logrados. Por un lado, es posible que el docente reflexione sobre las producciones de los alumnos para analizar los progresos de su aprendizaje, al mismo tiempo que le permite analizar las actividades y estrategias docentes empleadas, y orientar su actividad docente próxima. Por otro lado, por medio del portafolios los alumnos llegan a reflexionar sobre sus procesos y productos de aprendizaje.
Por tanto es una estrategia evaluativa que promueve la evaluación del profesor, la coevaluación profesor-alumno, la evaluación mutua entre compañeros y, sobre todo, la autoevaluación."[63]

Como se puede apreciar, esta técnica de evaluación cuenta con elementos muy variados que permiten emplearla en distintas asignaturas, y se adecua para evaluar diferentes actividades de aprendizaje que se concretan a través de productos con características muy variadas. Los cuales pueden ir desde un periódico mural, un ensayo, exámenes, cuestionarios, mapas conceptuales, etc. Sin embargo un riesgo que se corre al utilizar este tipo de técnica, es que se puede convertir en un sumario de trabajos sin utilidad alguna. Para evitar que esto ocurra, en los cursos impartidos con los docentes de los diferentes bachilleratos el *" 2º y 3er curso taller de formación del Bachillerato Intercultural"*[64], se destacó la importancia de **plantear un objetivo claro** en cuanto al uso del portafolios, es decir, se trata de pensar para qué me van a servir los trabajos recopilados, o bien qué habilidades quiero evaluar y qué productos me permiten evaluar dichas habilidades. Para

[63] DÍAZ BARRIGA, Hernández; *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. p. 347
[64] Celebrados en Noviembre de 2006 y Julio de 2007 respectivamente.

impedir que se convierta en un mero compendio de trabajos realizados durante el curso y por el contrario, encontrarle un fin específico a dicho compendio.

3) La autoevaluación en la asignatura de Inglés esta planteada como un espacio de reflexión que se da al finalizar cada unidad de trabajo y/o al finalizar el semestre. Para ello se incorporaron en las *Guías del estudiante y del docente* una serie de cuestionarios breves que incorporan preguntas como: *¿alcanzaste los objetivos propuestos al inicio de la unidad?, ¿cuáles fueron las dificultades que se te presentaron?, ¿cómo las resolviste?, ¿además de los objetivos planteados al inicio de la unidad, aprendiste algo distinto?, ¿qué?; ¿encontraste alguna relación entre las actividades desarrolladas y tu realidad en la comunidad?*. Para el estudiante.

   Mientras que en la *guía del docente* se le sugiere escribir sus observaciones sobre el avance y/o dificultades para el desarrollo del programa, de las actividades y la relación con el grupo. Algunas de las preguntas que se incluyeron para este ejercicio son: *¿qué dificultades presentó el grupo para alcanzar los objetivos de la unidad?, ¿qué dificultades encontró usted para la enseñanza y el desarrollo de esta unidad/semestre?, ¿cómo podría superar esas dificultades?*; entre otras.

Estos son los elementos a través de los cuales intentamos concretar todo un enfoque curricular, articulándolo con la atención a las necesidades educativas del sector indígena a quienes estaba dirigido el proyecto; sorteando las circunstancias de infraestructura, de

tiempos de trabajo, de orden administrativo y político de las que un proyecto de carácter público es presa.

En términos generales, se puede considerar que dadas las circunstancias que hemos venido explicando en los capítulos 1 y 2, principalmente, el resultado de trabajo fue muy satisfactorio. Sin embargo igual creemos que hay una serie de modificaciones que sería oportuno hacer.

Para ampliar más este tema, en el siguiente capítulo, haremos las anotaciones pertinentes en cuanto a los errores o posibles correcciones que se podrían hacer tanto a la propuesta del *diseño del Enfoque y programas de Inglés*; así como las *guías del docente y del estudiante* tomando como referencia la propuesta de Frida Díaz-Barriga respecto a este tema.

CAPÍTULO 4
LA EXPERIENCIA FRENTE A LA METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR

A lo largo de la descripción hecha en este trabajo, acerca de la experiencia en la que participé, denominada: "*Diseño de los programas de la asignatura de Inglés como parte del campo: Herramientas de apoyo para la comunicación intercultural del Bachillerato Intercultural*" de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), en el segundo semestre del 2006. He ido refiriendo los aspectos básicos que conformaron dicha experiencia. Desde aquellos de tienen que ver con la institución de donde surgió este proyecto, los enfoques que lo conformaron, la propuesta metodológica elaborada por el equipo de asesores para la enseñanza del Inglés en la modalidad intercultural, etc.; así como los resultados finales plasmados en los materiales para la enseñanza del Inglés para este nivel*: enfoque general de la asignatura, programas y guías del estudiante y del docente*.

Debido a que la implementación del enfoque intercultural para el nivel medio superior es algo muy reciente, a que fue un proyecto atípico, y a diversas circunstancias sociales,

económicas, políticas, administrativas, etc.; que se fueron presentando a lo largo del mismo. Hubo una serie de elementos que quedaron débilmente estructurados, desfasados e incluso ignorados. Es decir, si bien podemos señalar que los resultados de trabajo de esta experiencia fueron satisfactorios considerando las circunstancias y tiempo específicos; también cabe destacar que hay una serie de elementos que requieren algunas modificaciones.

Por lo tanto, en este último apartado analizaré el proceso tal cual lo llevó a cabo el equipo de asesores de Inglés del que formé parte; y lo compararé con la propuesta que hace Frida Díaz-Barriga Arceo para el diseño curricular, en el libro: "*Metodología de diseño curricular para la educación superior*", que recupera diversas propuestas metodológicas e integra en su propuesta los elementos más relevantes para el diseño; por lo que constituye un referente básico en esta área. Para así destacar los aciertos, dificultades, diferencias y coincidencias entre ambas metodologías.

4.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE FRIDA DÍAZ-BARRIGA

Si bien la propuesta de la "*Metodología de Diseño curricular para la educación superior*", está orientada a la educación universitaria, es un referente útil que, con las consideraciones pertinentes, sirve para hacer una valoración de cómo se dio el proceso del *Diseño de Programas de Inglés para el Bachillerato Intercultural*, y cotejar las coincidencias, diferencias, y dificultades que se presentaron en dicho proyecto en relación con la metodología sugerida por la autora.

En dicha obra se refiere que la metodología del diseño curricular, está integrada por cuatro etapas:

ETAPA 1:	ETAPA 2:	ETAPA 3:	ETAPA 4:
Fundamentación de la carrera profesional.	Determinación del perfil profesional	Organización y estructuración curricular	Evaluación continua del currículo.

Estas etapas, incluyen una serie de características teórico-metodológicas del currículo que fortalecen y le dan sentido a cada uno de estos momentos. De igual manera, se resalta la importancia de los elementos imprescindibles del diseño curricular, mismos que los diseñadores deben adaptar a sus propias condiciones, agregando o reestructurando las actividades necesarias.

Por otro lado, en dicha metodología, más que abordar todos los aspectos necesarios para el diseño curricular de una manera muy general, se puntualizan los aspectos que se consideran esenciales académicamente, (por lo que no se incluyen aspectos administrativos ni de recursos)”[65].

En cada una de estas etapas se pretende ir haciendo una construcción de los elementos que integran un proyecto educativo, en este caso en el nivel de la educación superior, que de manera articulada conformen una propuesta viable en relación con un contexto específico.

[65] cf. DÍAZ-BARRIGA, Lule, Pacheco, Saad, Rojas; *“Metodología de diseño curricular para educación superior”*. p. 45

La primera etapa "*Fundamentación de la carrera profesional*" se orienta a establecer los cimientos de la carrera que se va a diseñar, valiéndose de la investigación de las necesidades del contexto, así como del análisis de las opciones que ofrecen otras instituciones.

En la segunda etapa "*Determinación del perfil profesional*", se pretende definir las metas que se quieren alcanzar, establecer las habilidades y conocimientos que poseerá, en ese caso, el profesionista al egresar.

La tercera etapa, "*Organización y estructuración curricular*", está encaminada a estructurar los contenidos de la carrera que se diseñará tomando como referencia las etapas previas, es decir, el tipo de profesionista que se quiere formar, así como las investigaciones hechas en torno al contexto en donde ejecutará esa propuesta. Estos elementos se organizan en áreas de conocimientos, temas, y contenidos de la disciplina; en un plan de estudios (lineal, modular o mixto) que favorezca el desarrollo de la misma.

Finalmente, la cuarta etapa "*Evaluación continua del currículo*" como su nombre lo indica, es la valoración constante del currículo; ya que "el plan curricular no se considera estático"[66]. Para llevarla a cabo se sugiere la implementación de la evaluación interna y externa, ya que ambas pueden aportar distintos referentes de cómo se va desarrollando el currículo.

[66] DÍAZ BARRIGA, et.al. Op. Cit. p. 50

En conjunto, estas cuatro etapas conforman la propuesta de la autora en torno a la metodología de diseño curricular para educación superior.

En el siguiente apartado, haremos un análisis entre esta propuesta y la experiencia del diseño de los materiales de Inglés para el Bachillerato Intercultural. Partiendo del concepto de planeación educativa, por considerarlo uno de los elementos teórico-metodológicos clave de este tipo de proyectos educativos.

4.2 LA PLANEACIÓN EDUCATIVA EN EL DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE INGLÉS PARA EL BACHILLERATO INTERCULTURAL

En el primer capítulo del texto "*Metodología de diseño curricular para educación superior*", Díaz-Barriga incluye algunos conceptos básicos del diseño curricular, tales como: *planeación educativa, sus dimensiones y fases*; *diseño curricular, los orígenes y fundamentos de la teoría curricular, tecnología educativa*, así como algunos de los *problemas sociales y epistemológicos del currículo*; entre otros. Y que en la citada obra son cotejados con perspectivas de diferentes autores para ampliar los referentes de dichos conceptos.

En lo que respecta al concepto de ***planeación educativa,*** se considera que es una de las primeras etapas del diseño curricular y un momento clave en el desarrollo el proyecto.

Específicamente, Llerena, Mc Ginn, Fernández y Álvarez señalan que la planeación, es un:

> *… proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos: especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción, y a partir*

de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización[67].

Como se puede ver, la planeación educativa es un ejercicio básico, sobre el cual se siguen cimentando una serie de elementos y etapas que conforman a un proyecto educativo.

En el caso del equipo de Inglés involucrado en el diseño de los materiales (enfoque, programas y guías) de dicha asignatura, este proceso no fue un momento que se diera una vez y concluyera de manera definitiva. Por el contrario, había una planeación constante, así como una estructuración y reestructuración de los conceptos fundamentales que fueron integrando el modelo educativo del Bachillerato Intercultural. Hubo una parte del proceso de planeación (la que tenía que ver con el Modelo general del Bachillerato Intercultural) en donde participábamos la mayoría de los integrantes de los distintos campos que integran el mapa del BI; cerca de 20 personas con distintas formaciones. Lo cual alimentaba de perspectivas y aportaciones muy interesantes al modelo, al mismo tiempo que dificultaba llegar a acuerdos y construir conceptos concretos.

La planeación del proyecto general de la elaboración de guías y programas de las distintas materias y campos que integraban el mapa curricular del BI iba al día; el equipo de asesores se reunía una vez por semana para discutir los avances y propuestas por asignatura. Este proceso influía en el ritmo de trabajo del resto de los equipos, pues de la mayoría de los acuerdos generados con el equipo de asesores de todos los campos, se obtenían lineamientos generales del Modelo del Bachillerato Intercultural; mismos que debían ser tomados en cuenta en la construcción de los materiales por campo y/o asignatura.

[67] Apud. DÍAZ BARRIGA, et. al. Op cit. p. 12

De hecho, cuando el equipo de asesores de Inglés se integró al proyecto general del Bachillerato Intercultural, ya había una serie de conceptos y acuerdos construidos que posteriormente formaron parte de nuestros lineamientos de trabajo. Era como un “efecto en cascada”, cuando se lograba llegar a algún concepto en concreto de los elementos que integrarían los materiales de trabajo (guías y programas), tales como la fundamentación de la materia, la orientación teórico-filosófica, las competencias y los criterios de desempeño, entre otros, de todos los campos en general; incluíamos dichos elementos en la construcción de los materiales de Inglés; hasta que el tiempo no permitió seguir con esa dinámica, y cada quien se enfocó al diseño de sus productos por campo y/o asignatura, tratando de preservar los acuerdos básicos en cuanto al modelo intercultural que se habían logrado durante ese tiempo.

Incluso las dinámicas de otras instancias como la SEP, también afectaban la dinámica interna de la CGEIB y la planeación del proyecto del Bachillerato Intercultural; principalmente en lo que respecta a la aprobación de presupuestos. Pues sólo una vez que estos estaban totalmente autorizados era que se le daba fluidez a las actividades propuestas para el proyecto del BI y para cada una de sus asignaturas y/o campos. Y si consideramos que la CGEIB es una instancia reciente dentro del organigrama de la SEP, junto con todos sus proyectos, los montos aprobados para su continuidad estaban sujetos a muchos obstáculos y cuestionamientos.

Aunque a nivel del proyecto general del Bachillerato Intercultural se construyeron referentes en común entre los asesores de los diferentes campos; había un concepto que

cada jueves que nos reuníamos salía a discusión: *"¿qué era la educación intercultural? y ¿cómo debía abordarse desde cada área?"* . Y aunque había un documento de trabajo que ya abordaba dicho concepto[68], y que sirvió como punto de partida para el trabajo por áreas; por lo novedoso del mismo se seguían expresando muchas dudas. Algunas se fueron resolviendo, mientras que otras se fueron asumiendo, suponiendo e ignorando. El concepto, así, sigue en construcción.

Ahora bien, la importancia de está dinámica a nivel del proyecto general, radica en que influía notablemente en la dinámica interna del equipo de Inglés; en donde pasó algo muy similar a lo ocurrido en el proyecto general del BI. Cuando yo me integré al equipo de asesores con Adriana Alcalá, Daniela Otero, y Eduardo Alcántara, ya había un buen número de elementos acordados que conformarían la estructura curricular y pedagógica de la asignatura. Entre ellos la metodología para la enseñanza del Inglés (propuesta por la maestra Adriana Alcalá), que fue el "*task based*"; así como los contenidos de los diferentes cursos de Inglés, elegidos por Adriana Alcalá y Daniela Otero. Para lo que tomaron como referencia su experiencia personal en la enseñanza del Inglés, el modelo y objetivos del Bachillerato Intercultural, así como el modelo del Bachillerato Tecnológico, que mencionamos en el capítulo 2.

Tomando en cuenta dichas circunstancias, al inicio del proyecto sentí que mi labor como pedagoga era la de *"armar un rompecabezas"*.Buscar la congruencia de esta propuesta de la enseñanza del Inglés para los Bachilleratos Interculturales, considerando otros modelos

[68] Que actualmente aparece en el libro "*Modelo educativo del Bachillerato Intercultural*" y que hemos referido en el primer capítulo.

para la enseñanza del Inglés a nivel bachillerato en relación con las supuestas necesidades de las comunidades indígenas a quienes nos dirigíamos, que eran canalizadas a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe; y la propuesta de la misma coordinación.

Tarea que se fue volviendo cada vez más compleja conforme avanzaba el tiempo, debido a que había una división de tareas dentro del equipo de asesores de Inglés, que aunque estaban encaminadas a la elaboración de un solo producto, y había un acuerdo en el enfoque y objetivos del trabajo a realizar, se alcanzaba a percibir algunas inconsistencias en los productos elaborados por cada miembro. Esto se observaba principalmente entre los objetivos planteados (por semestre y unidad), las actividades que se estaban sugiriendo para alcanzarlos, y el modelo general del BI; es decir el enfoque intercultural.

Como se puede ver, el proceso de planeación tanto del proyecto general del Bachillerato Intercultural, como el del diseño de los materiales de la asignatura de Inglés fueron completamente inconsistentes y variables; en gran parte creo que se debió a la falta de conocimiento del contexto, social, cultural y económico de la población (docente y estudiantil) a quienes íbamos dirigidos; así como por la propia complejidad del modelo intercultural.

De hecho, fue hasta agosto del 2006 cuando conocimos a los docentes (y a sus estudiantes a través de las pláticas que teníamos con ellos) que el panorama en cuanto al área social, económica y cultural de las comunidades en donde se ubican los bachilleratos se fueron esclareciendo un poco. Y aún así siguieron surgiendo cambios conforme avanzaba el proceso, pues cada vez que recibíamos alguna retroalimentación de los

docentes respecto a los materiales o actividades propuestas para los semestres en curso, contábamos con mayores elementos para perfeccionar los que aún estaban en etapa de diseño.

Por lo tanto, retomando tanto este proceso que viví dentro del equipo de asesores de Inglés, y el concepto señalado al inicio de este capítulo en cuanto a la planeación educativa. Puedo concluir que además de que la planeación es un proceso útil y necesario en donde se prevén distintos escenarios, se especifican objetivos, fines y metas; así como la inclusión de las estrategias para alcanzarlas. Cabría incluir que este proceso debe ser ***flexible***, y dejar espacio para aquellas situaciones propias de la realidad, que no se contemplan al momento que se está iniciando un proyecto. Para así, poder hacer las adecuaciones pertinentes, según sea el caso.

En cuanto a cómo quedaron plasmadas las dimensiones y fases de la planeación educativa señaladas por la autora, en relación con el proceso de diseño de los materiales de Inglés para el Bachillerato Intercultural se aprecia lo siguiente.

4.2.1 Dimensiones de la planeación

En lo referente a las dimensiones[69] de la planeación educativa que cita la autora (la social, técnica, política, cultural y prospectiva) en relación con este proyecto de diseño de programas de Inglés para el Bachillerato Intercultural, hay tres que estuvieron muy

[69] Apud. DÍAZ-BARRIGA, et, al. Op.cit. p. 12

presentes a lo largo del desarrollo del mismo. La primera, es la ***dimensión social,*** a través de la cual se reitera la parte *"humana"* de este proyecto educativo. Donde las historias, habilidades, debilidades, intereses, formación y las experiencias de cada persona, influyeron en el curso que fue tomando el desarrollo del proyecto. Considero que es de gran relevancia señalar que estos proyectos no cobran vida por sí mismos, sino que están *hechos por y para seres humanos*; y esta experiencia, no fue la excepción.

La segunda, es la ***dimensión cultural*** del proyecto que tuvo un impacto fuerte en mi. Pues desde un inicio en que me plantearon la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica de la enseñanza del Inglés a nivel medio superior dirigida a jóvenes de comunidades indígenas (en un inicio no sabíamos a qué estados en particular pertenecían dichas comunidades) me surgieron múltiples dudas y temores respecto a las condiciones socioculturales de la población a la que nos estaríamos dirigiendo. Me preguntaba si *¿en realidad era una necesidad de estos pueblos el que los jóvenes aprendieran Inglés?*; cuando desde mi punto de vista tienen otro tipo de necesidades básicas más urgentes; si *¿dominaban el español?, ¿cuáles eran las condiciones socioeconómicas de su comunidad?*, si *¿esta solicitud de enseñarles Inglés no correspondía más bien a una serie de intereses del actual modelo socio-económico del país?*, si *¿no estábamos transgrediendo sus valores socio-culturales con la enseñanza de uno de los idiomas que se ha vuelto predominante por nuestra condición geo-política?*… entre muchas otras inquietudes y temores que me vinieron a la mente, las cuales tuve que resolver pronto, pues el tiempo para decidir era muy poco. Y de cualquier manera sabía que la solicitud que

se me estaba haciendo no estaba dirigida a aprobar la pertinencia o no de dicho proyecto, eso ya lo había decidido alguien más. Lo que me pedían era diseñar esos programas.

Para superar este momento y no quedarme atorada en toda esta nube de pensamientos y sensaciones, me remití a mi experiencia personal del aprendizaje del Inglés. La cual tuvo lugar en octubre del 2000 a junio del 2001 en Vancouver, Canadá. Y recordé que si bien tuve la oportunidad de conocer, convivir e interactuar con otras culturas, eso no se había convertido en un elemento trasgresor de mi identidad cultural. Sino que por el contrario, me había ayudado muchísimo a valorar algunas cosas, en cuanto a la dinámica sociocultural mexicana, que regularmente daba por sentadas estando en el país. Principalmente a nivel de recursos naturales, el clima, las tradiciones y costumbres nacionales y familiares; entre muchas otras. Al mismo tiempo que generó en mí un deseo por transformar y mejorar mi entorno en distintos niveles.

Además, el equipo de asesores de Ingles; la maestra Adriana, principalmente, me brindó mucha confianza, motivación y apoyo para el desarrollo del mismo.

Fue de esta manera, recordando mi propia experiencia donde el Inglés se convirtió en una herramienta de conocimiento, exploración de otras culturas y la propia; y con el apoyo de maestras con gran experiencia en la enseñanza del Inglés con la que inicié mi participación en dicho proyecto. Al mismo tiempo, tenía presente que independientemente del origen de esta necesidad de la enseñanza del inglés, y de los intereses que hubiera detrás de ella, el sentido y utilidad culturales finales que se le diera a este conocimiento; no estaría sino en manos de los estudiantes del Bachillerato Intercultural.

La tercera dimensión que tuvo una gran influencia en el desarrollo del proyecto de Bachillerato Intercultural, fue la ***política.*** En el sentido de que aunque el artículo 2º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* reconoce la *composición pluricultural como nación,* y en su fracción II hace referencia a "*Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural*". Para los agentes encargados de darle viabilidad a estas garantías hacen falta elementos para llevarlas del deber ser a realidades tangibles.

Por otro lado, la culminación del gobierno foxista y el correspondiente cambio de administración en todos los sectores; definió el momento de la asignación del presupuesto económico para el seguimiento del mismo, por supuesto muy tardío. Así como tiempos muy sesgados para su realización; afectando la calidad de los productos. En el caso del equipo de Inglés en particular, fue uno de los últimos *subproyectos* en aprobarse debido a esta misma causa, por lo que los tiempos de trabajo fueron aún más limitados.

Incluso este tipo de situaciones trastocaron la tarea principal, la visión, misión y objetivos de la CGEIB:

- "*asegurar que la educación intercultural y bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena"…* [70]
- *"Desarrollar y difundir las lenguas indígenas*
- *Producir materiales educativos en lenguas indígenas*"[71]

[70] SEGOB, SEP, *Diario Oficial*, Op cit.
[71] CGEIB, Atribuciones, fracc. VI sitio web referido.

Lamentablemente, estos enunciados se quedaron en una expectativa, una meta que parece inalcanzable mientras los sectores económicos, políticos y educativos correspondientes, no articulen una serie de estrategias para rebasar el deber ser para integrarlos en la realidad.

Finalmente, en lo referente a las dimensiones de la planeación educativa en el diseño de los programas y guías de Inglés para el Bachillerato Intercultural, puedo decir que ningún proyecto educativo escapa a la influencia de los eventos que se suscitan en las diferentes áreas (social, política y/o cultural) del contexto en donde se desarrolla.

4.2.2 Fases

Ahora bien, en relación con las cinco fases de la planeación: *diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las opciones de acción, implantación, y evaluación*; que de acuerdo a la autora Díaz-Barriga requiere todo proyecto educativo para que se "realice en las mejores condiciones posibles"[72]. Destaca que en el diseño de los programas y guías de Inglés para el Bachillerato Intercultural, no hubo un proceso de planeación guiado por una serie de fases o etapas bien definidos. Y considerando estas cinco en particular, hablamos de que el equipo de asesores de Inglés se fue directo al diseño de opciones de acción. Y no hubo un proceso formal de diagnóstico y análisis de la naturaleza del problema. De hecho, los diferentes componentes del proyecto en general, se iban orientando "*sobre la marcha*", día a día; con base, principalmente, en los acuerdos

[72] DÍAZ BARRIGA, et. al. Op. Cit. p.13

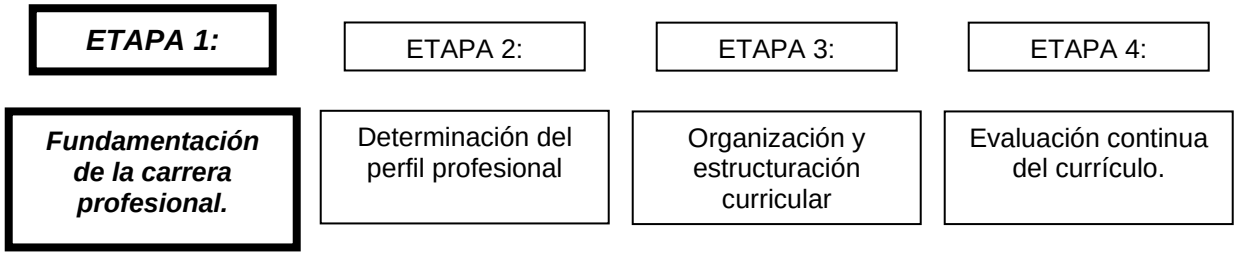
internos y externos; y, como mencionaba en el apartado anterior, a la infraestructura económica aprobada para la realización del mismo.

Esta falta de diagnóstico y análisis del problema, derivó en una serie de suposiciones en torno a la población educativa a la que se dirigía la propuesta (el grado de participación de la comunidad, la infraestructura escolar, la formación docente, el idioma de los estudiantes, etc.) que sirvieron de base para el diseño y evaluación de las opciones de acción y la implantación de las mismas. Bajo estas circunstancias, el equipo de Inglés comenzó a elaborar su propuesta y a diseñar sus operaciones de acción, que al ser puestas en marcha, arrojaban una serie de inconsistencias y elementos objeto de modificaciones.

Por lo tanto, respecto a las fases del diseño curricular para los programas de Inglés, en comparación con la propuesta de la autora, destaca que no hubo una secuencia lógica y ordenada temporalmente hablando. Sino que fueron momentos simultáneos con base en circunstancias del proyecto del Bachillerato en general; así como a situaciones de orden económico y político por las que atravesaba el país. Lo cual habla, una vez más de la necesidad de la flexibilidad y la capacidad de adaptación para desarrollar este tipo de proyectos.

En los siguientes apartados señalamos de manera más concreta los elementos que en particular se presentaron en este proyecto, en cuanto a los momentos del diseño curricular, tomando como referencia las cuatro etapas que, de acuerdo a la autora, conforman dicho proceso.

4.3 ETAPA 1: Fundamentación de la carrera profesional



En el caso del proyecto general del Bachillerato Intercultural, más que la fundamentación de una carrera profesional, se trató de la fundamentación de la **modalidad intercultural** para este nivel; la cual ha sido explicada en el capítulo 1.

En el caso particular del diseño de los materiales de Inglés, se dio un proceso de fundamentación de la asignatura como una herramienta de apoyo para la comunicación intercultural (ver cap. 3), misma que sirvió de eje articulador del trabajo en equipo y de los diferentes elementos que integraron los programas y guías para la enseñanza del Inglés. Y destaca, que esta fundamentación no se dio en el orden en el que aparecen en la propuesta de la autora, sino que una vez que ya estaban seleccionados y organizados los contenidos a incluir en los materiales de Inglés, y que se tenía una lectura más sólida del modelo intercultural, se elaboró la fundamentación de la asignatura. Lo cual, considero fue de gran utilidad; pues me sentía con más elementos para dar soporte a la propuesta hecha por el equipo de asesores de Inglés[73].

[73] Más adelante, incluimos un esquema en donde se especifica el orden cronológico en el que se desarrollaron estas etapas.

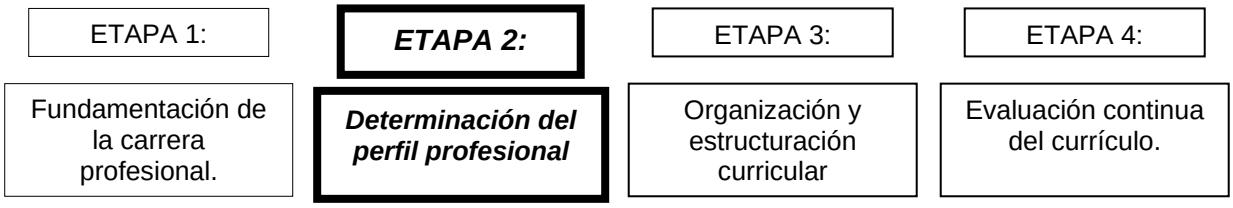
En esta etapa destaca que algunos factores del sector político, cultural, social y económico plasmados en distintos documentos normativos de la educación en México, fueron referentes básicos para dar sustento al producto derivado de esta etapa. Tal es el caso del *art. 2º Constitucional, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 y la Ley General de Educación*, entre otros, citados en el primer capítulo.

Mismos que ayudaron a "articular" el/los *"porqué(s)"* de los distintos elementos curriculares propuestos por el equipo de asesores de Inglés para la asignatura; que en general responden a diferentes esferas de nuestra sociedad: la política, económica, educativa, cultural, etc. a nivel micro y macro. Y es aquí donde incluso se deja ver que muchas veces más que satisfacer las necesidades y demandas del sector educativo de interés para el proyecto, estas estuvieron sujetas a una serie de intereses de otras esferas.

En general respecto a esta primera etapa, cabe señalar que, por un lado, no se dio en el orden propuesto en el modelo de la autora, lo cual no afectó negativamente el desarrollo del mismo. Mientras que por otro lado destaca, que a la hora de crear esta fundamentación, se apeló – por la misma inercia del proyecto general del BI – más a una normatividad educativa, a los planes e intereses previamente delimitados por las instancias educativas correspondientes, a las condiciones económicas y políticas por las que atravesaba el país en ese momento y a los supuestos derivados respecto a la población indígena a que estaba orientado el proyecto; que a las necesidades e intereses reales de ese sector. Situación que sí produjo fuertes estragos no sólo en la etapa de diseño de

estos materiales, sino también ya a nivel de la práctica escolar de los docentes y estudiantes que comenzaron a usar dichos materiales.

4.4 ETAPA 2: Elaboración del perfil profesional



En el proyecto del diseño de los materiales de Inglés para el BI, en esta etapa fue donde más sobresalió la falta de información del equipo de asesores de la asignatura, respecto al perfil de ingreso de los estudiantes, las características de su comunidad, sus condiciones socioculturales, dominio del español, y/o de otras lenguas etc.; básicos para poder adoptar los medios pedagógicos, sociocomunicativos, y didácticos a emplear en la enseñanza del Inglés. Ya que la única información con la que contábamos al iniciar el proceso, era que en términos generales el proyecto del Bachillerato Intercultural, estaba orientado a estudiantes que: 1) pertenecían a comunidades indígenas, 2) estaban entre 15 y 18 años de edad; y 3) su antecedente académico era la secundaria.

Como se puede apreciar, no sabíamos de qué comunidades indígenas en particualar estábamos hablando, provenientes de qué estados; si hablaban español o alguna otra lengua indígena. Y qué tipo de secundaria era a la que habían acudido, si era una telesecundaria, secundaria diurna, técnica, etc. pues este tipo de factores determinan el

punto de partida del nivel de Inglés que se va a enseñar. Por lo que decidimos trabajar sobre dos supuestos básicos:

1) que los estudiantes hablaban español, ya que todos los materiales que se estaban produciendo en la coordinación estaban siendo solicitados y escritos en ese idioma, y,
2) que si bien los chicos contaban ya con un antecedente en el aprendizaje del Inglés, era muy probable que este fuera mínimo. Por lo que se decidió partir del nivel básico de la enseñanza del Inglés.

Tomando como referentes estos elementos discutidos con el grupo general de asesores, el equipo de Inglés, planteó el perfil de sus estudiantes. El cual quedó plasmado en los objetivos generales y particulares por semestre y por unidad. Donde se describían las habilidades a nivel comunicativo, gramatical, oral y/o escrito del Inglés que el estudiante debía poseer para continuar con el curso siguiente, para incorporarse a otro tipo de actividades académicas que requirieran el uso del Inglés; y/o bien en el caso del último semestre, para poseer un nivel de compresión del Inglés, en sus diferentes áreas, que le permitiera incorporarse a la educación superior, al campo laboral, y/o a algún proyecto en beneficio de su comunidad, según sus intereses y/o necesidades.

En este sentido, hay una coincidencia fuerte con la autora, cuando señala que " *los elementos que componen un perfil profesional son las áreas de conocimientos generales y laborales en las que se desempeñará el profesionista…*"[74] ya que en el caso del

[74] DÍAZ BARRIGA, et. al. Op. Cit. p. 91

Bachillerato Intercultural, fue precisamente la intención de formar individuos capaces de valorar su cultura de otra manera y convivir con otras distintas lo que definió la serie de ejes temáticos, contenidos y estrategias pedagógicas por área. Y en el caso de la asignatura de Inglés, en particular, esta característica no quedó de lado; por el contrario, utilizamos algunos supuestos, como los antes mencionados, para definir un perfil de estudiante de la materia y los conocimientos que requeriría para alcanzar los objetivos planteados para cada curso.

En términos generales, respecto a esta etapa, resalta que si bien no había claridad respecto a las características elementales de la población educativa a quienes estaba dirigido el proyecto, se tomaron como base algunos supuestos que nos permitieron continuar con el desarrollo del mismo, y elaborar una propuesta sólida de la enseñanza del Inglés. Misma que sufrió diversas modificaciones una vez que tuvimos la oportunidad de conocer algunas de las características de las poblaciones indígenas (en plural) a quienes íbamos dirigidos. Y sus condiciones socioculturales, educativas, de infraestructura, etc. tan heterogéneas; dando como resultado, una propuesta general con los elementos básicos de la enseñanza del Inglés, para comunidades indígenas muy diversas.

4.5 ETAPA 3: Organización y estructuración curricular

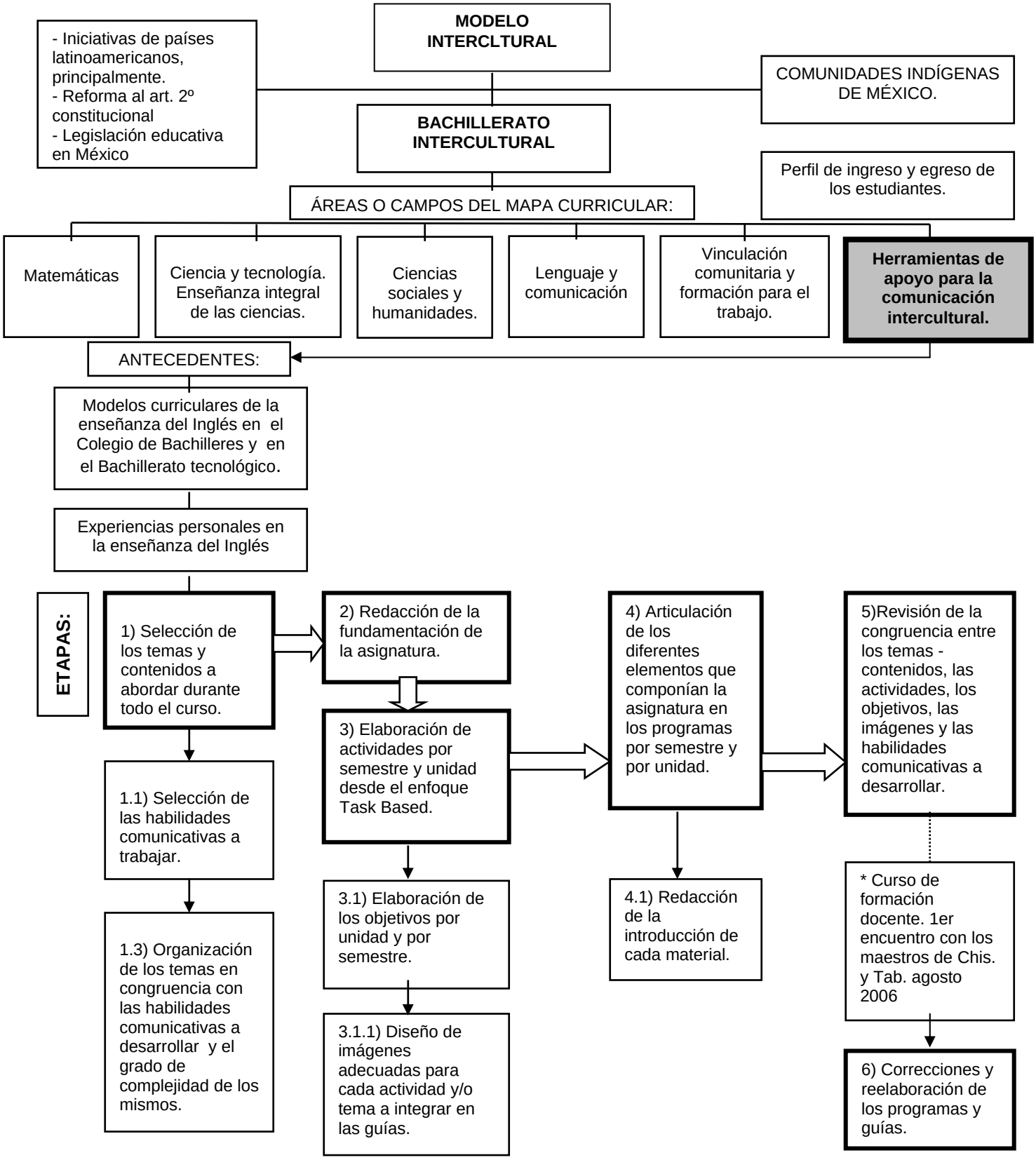
ETAPA 1:	ETAPA 2:	***ETAPA 3:***	ETAPA 4:
Fundamentación de la carrera profesional.	Determinación del perfil profesional	***Organización y estructuración curricular***	Evaluación continua del currículo.

Partiendo del concepto propuesto por Díaz-Barriga en su obra, de que el proceso de organización y estructuración curricular consiste en "*establecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje que permitirán a la institución formar al profesionista con base en los lineamientos establecidos*"[75]. Podemos decir que también aquí hay una coincidencia importante entre esta propuesta, y el proceso de cómo se diseñaron las actividades para los programas y las guías de trabajo de Inglés. Donde el punto de partida, fue *la elección* de los temas que se debían incluir en los programas de estudios por semestre, tomando como referencia los modelos de otros bachilleratos.

Posteriormente se organizaron los contenidos de manera tal que hubiera una secuencia progresiva, lógica y gradual en la complejidad de los temas; en función de las *habilidades comunicativas* que se pretendía desarrollar en cada curso. A continuación, Daniela (especialista en el enfoque task based) elaboró las *actividades* que permitieran el desarrollo de los temas seleccionados.

Al mismo tiempo, mi labor consistió en elaborar la *fundamentación de la asignatura*, y los *objetivos* de cada semestre y unidad; así como cuidar la congruencia entre los diferentes elementos que se iban incorporando a la propuesta para la enseñanza del Inglés en el Bachillerato Intercultural; es decir, entre el modelo intercultural, el perfil de egreso de los estudiantes, el desarrollo de otros temas en las otras áreas o campos, el enfoque particular de la asignatura de Inglés, los temas seleccionados, las actividades propuestas para cada uno de ellos; y los objetivos particulares por semestre y por unidad. Esquemáticamente podemos ubicar este proceso de la siguiente manera:

[75] Ibid., p. 111



Esquema no. 1. Fuente: elaboración propia

Tomando en cuenta los momentos que desde la propuesta de la autora conforman el proceso de organización y estructuración curricular; encontramos las siguientes coincidencias:

1) Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional. (*Momento 1 y 1.1. del diseño de programas y guías de Inglés*)
2) Determinación y organización de áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente. (*Momento 1.3*)
3) Elección y elaboración de un plan curricular determinado.
4) Elaboración de los planes de estudio de cada curso del plan curricular. (*Momento 4*)

Se puede apreciar que hay una similitud en los puntos fundamentales del proceso de organización y estructuración curricular, entre el proceso de diseño de los materiales de Inglés y la propuesta de la autora; es decir, en el sentido de la selección y organización de los temas con sus correspondientes subetapas. Salvo en el caso del apartado 3 del proceso que señala la autora, y que tiene que ver con la elección y elaboración de un plan curricular determinado. Pues esta etapa formó parte del proyecto de organización y estructuración general, previa a la participación del equipo de asesores de Inglés; por lo que no tuvimos incidencia en ello.

Cabe señalar que, un momento que marcó este proceso de organización y estructuración curricular en el diseño de los programas de Inglés, fue el encuentro que tuvimos con los docentes en agosto del 2006, a dos meses de haber iniciado el trabajo, en el *curso-taller de formación docente*. Pues para ese momento ya se habían elaborado los materiales correspondientes a los semestres 1º y 3º, para los cuales nos basamos en una serie de supuestos, que en ese encuentro pudimos corroborar o bien eliminar. Lo cual nos llevó a replantear la organización y estructuración curricular de todos los programas, así como de las guías del docente y del estudiante correspondientes.

Algunas de los aspectos que pudimos conocer para ese momento fueron:

1. Los estados en donde se iba a poner en práctica esta propuesta educativa, eran Chiapas y Tabasco.
2. La infraestructura era muy carente en ambos estados, pero más aún en Chiapas.
3. Había diferencias muy marcadas en la organización y gestión educativa entre ambos estados e incluso dentro de los planteles de un mismo estado.
4. La formación de los docentes que impartirían la asignatura era muy heterogénea y en algunos casos muy baja, sólo una de los cuatro docentes tenía formación especifica para la enseñanza del Inglés.
5. Dentro de los planteles los maestros contaban con los recursos básicos para impartir la asignatura. (el salón de clases, pizarrón, gises y bancas para los alumnos).

6. Había una dificultad fuerte en el dominio del español en las diferentes comunidades, principalmente en las del estado de Chiapas.

Las principales modificaciones que se hicieron después de este encuentro, fueron:

1. Reducir el nivel de Inglés que se incluía en los programas y guías.
2. Tratar de ser lo más explícitos posibles en los programas y las guías, usando un lenguaje claro y sencillo.
3. Dar un espacio dentro del curso de formación. para trabajar de manera *express* el enfoque central de la asignatura: el *Task Based*.
4. Proporcionarles la mayor cantidad de bibliografía y fotocopias con información y ejercicios que pudieran apoyar a los docentes en el desarrollo de los temas mientras se concluía con la impresión de los programas finales.
5. Mantenernos en comunicación constante, en la medida de las posibilidades, vía mail, para resolver cualquier duda que tuvieran.

En realidad ese encuentro con los maestros fue un parteaguas en el diseño de los programas de Inglés, pues sólo una vez que pudimos conocer de fuente directa las circunstancias de la población estudiantil a quienes íbamos dirigidos, pudimos adecuar mejor la propuesta, con los intereses y posibilidades de estas comunidades.

Por lo tanto, en términos generales podemos decir que pese a que cuando se dio este proceso de construcción de los programas y guías de Inglés para el Bachillerato

Intercultural, no contábamos con una referencia curricular concreta de los elementos y/o etapas a considerar para su elaboración, ni de la población educativa a la que íbamos dirigidos; los productos y el proceso en sí mismo, no estuvieron muy alejados de la propuesta de Frida Díaz. Aunque con el paso del tiempo, y contando con más elementos tanto a nivel de campo como teórico-metodológicos, sí han surgido una serie de observaciones, comentarios y propuestas en torno a posibles modificaciones a los materiales.

Por otro lado, en lo que respecta a mi labor en particular dentro de este proceso, esta consistió en la elaboración de los programas de estudios (*Etapa 4 del esquema antes referido)* para cada curso; articulando los ejes temáticos por semestre y por unidad, con sus correspondiente habilidades comunicativas, las actividades específicas; y en redactar los objetivos generales y específicos por semestre, por unidad y por tema. Tomé como punto de partida un documento de trabajo de la CGEIB que incluía una serie de lineamientos básicos para ello.

En la página siguiente señalo estos lineamientos en relación con la propuesta que hace la autora para cotejar ambas:.

Propuesta de Díaz-Barriga, de los elementos que deben integrar un programa de estudios:	**Documento de trabajo de la CGEIB:** ***"Elementos estructurales del programa"***	**OBSERVACIONES**
1. DATOS GENERALES	1. FUNDAMENTACIÓN: - Justificación - Orientación teórico-filosófica - Modalidad - Carácter	SON SIMILARES
2. INTRODUCCIÓN	xxxxxxxx	LA CGEIB NO EXPLICITA LA INTEGRACIÓN DE UNA INTRODUCCIÓN POR LO QUE EL EQUIPO NO LA ELABORÓ
3. OBJETIVOS TERMINALES	2. COMPETENCIAS, CRITERIOS DE DESEMPEÑO, LOGROS, OBJETIVOS.	SON SIMILARES
4. CONTENIDO TEMÁTICO	3. CONTENIDOS, CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS	SON EQUIVALENTES
5. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PLANEADAS.	4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: - Actividades - Técnicas - Recursos - Tipo de estrategias	SON SIMILARES
6. RECURSOS NECESARIOS	6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*	ES SIMILAR AL PUNTO 6 DE LA PROPUESTA DE LA CGEIB
7. TIEMPOS ESTIMADOS	xxxxxxxx	LA CGEIB NO LOS CONTEMPLA
xxxxxxxx	5. EVALUACIÓN: - Modalidades - Técnicas o instrumentos - Momentos	FRIDA DÍAZ-B. NO LA INCLUYE

Cuadro no. 4. Fuente: elaboración propia

* Se modificó el orden numérico para efectos del análisis comparativo

A partir de este cuadro, podemos ver que hay una gran semejanza entre una propuesta y otra; de manera puntual podemos señalar las siguientes:

1) Ambas hacen referencia a la inclusión de datos generales de la asignatura, los cuales son desglosados en el documento de la CGEIB.

2) Dado que en su documento de trabajo, la CGEIB no solicitó una introducción, ésta no fue elaborada por el equipo de asesores de Inglés.

3) Los objetivos terminales que refiere la primera propuesta, tampoco son especificados por parte de la CGEIB, pero hay una similitud en cuanto a la inclusión de competencias, criterios de desempeño, logros y objetivos solicitados para el Bachillerato Intercultural. Además, cabe señalar que en los programas de Inglés, se elaboraron objetivos generales por semestre, por unidad y terminales.

4) En cuanto a los contenidos ambas propuestas los especifican. De manera particular, en los materiales de Inglés, los contenidos quedaron plasmados a través de los diferentes temas a desarrollar en conjunto con las actividades y las funciones gramaticales. Aunque también cabe mencionar, que no se diseñó un temario por semestre o por unidad en donde se vieran estos contenidos más especificados.

5) Este punto guarda relación con el anterior en el sentido de que si bien se incluyen actividades específicas para cada tema por unidad, estas no son del todo descriptivas.

6) En cuanto a los recursos necesarios que plantea la propuesta de la autora, se puede decir que podría ser equivalente a las referencias bibliográficas que menciona la propuesta de la CGEIB, aunque en caso de que la actividad a desarrollar necesite de recursos distintos al material bibliográfico para llevarla a cabo, habría una diferencia.

7) Los tiempos estimados que se deben especificar en los programas, de acuerdo a la propuesta de Díaz-Barriga, no los solicita la CGEIB a través del documento de trabajo; sin embargo estos fueron incluidos por el equipo de asesores, como un punto de referencia para los docentes.

8) Finalmente, la propuesta de la CGEIB, explicita un espacio para la evaluación dentro de los programas; aspecto que no menciona la propuesta de Frida; y que en los programas de Inglés, se explicitó y sugiere el método por proyectos o portafolios, según el semestre, como parte del enfoque de la materia.

A continuación incluimos el esquema de una de las unidades para apreciar mejor cómo quedaron plasmados estos elementos en el programa de Inglés I para el Bachillerato Intercultural[76]:

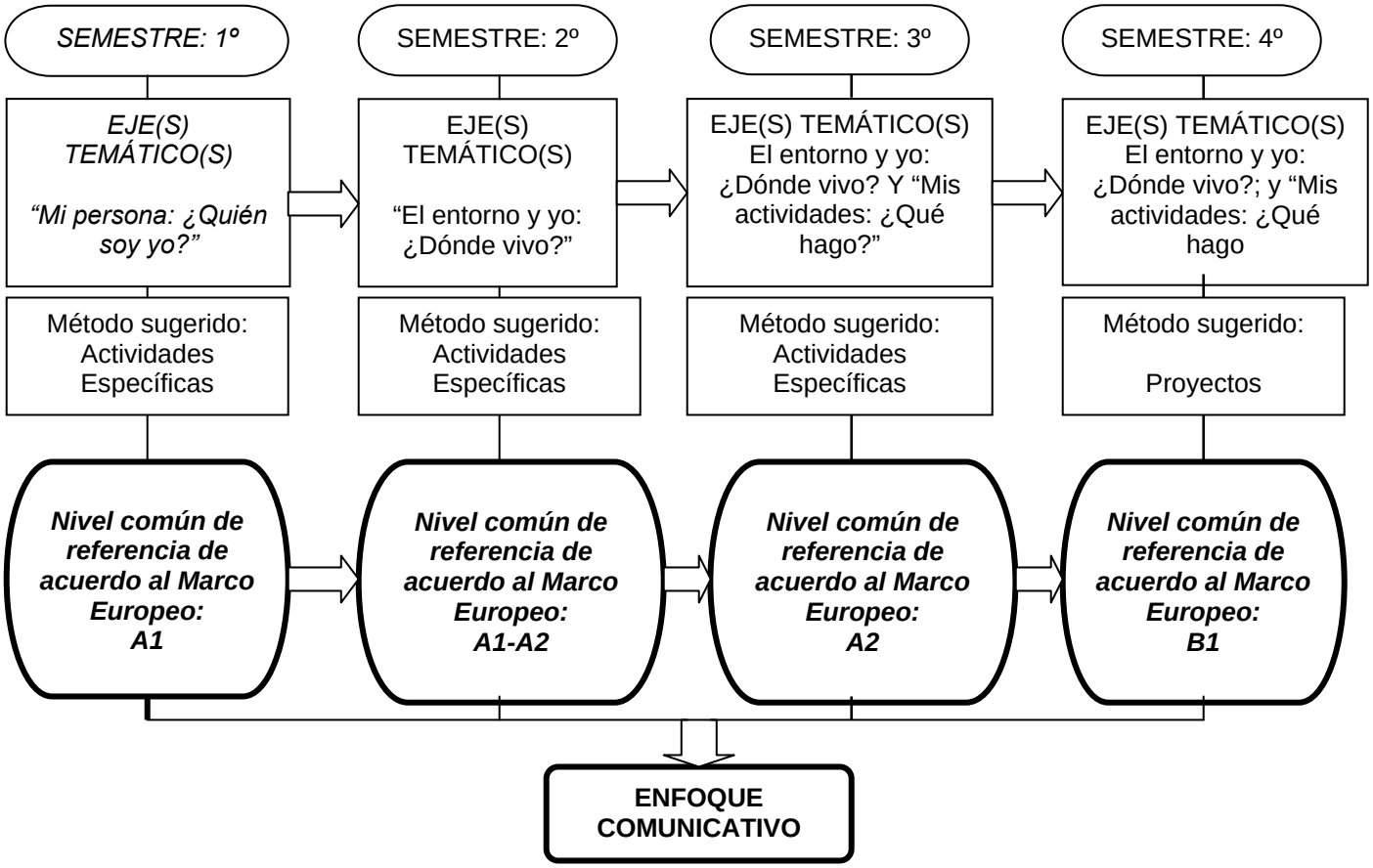
En el semestre *Inglés I*, se desarrolla el eje *"Mi persona: ¿Quién soy yo?"* A través de temas como: *greetings (unidad I),presenting myself (unidad 2), this is my friend(unidad 3),*

[76]Cf. CGEIB, *Enfoque y programas del campo: Herramientas comunicativas para la comunicación Intercultural*. Bachillerato Intercultural. p. 33
Cabe señalar, que además del programa se incluyó la descripción del enfoque de la asignatura con elementos como: El enfoque de la materia, los indicadores de desempeño, la orientación teórico-filosófica, la descripción de los enfoques *task based y por proyectos*; las actividades y estrategias sugeridas para el docente y el estudiante. Así como una propuesta de evaluación de la asignatura.

my family (unidad 4) y personal information (unidad 5). Hay un nivel de dificultad básico que, de acuerdo con el marco de referencia europeo[77], se sitúa en el grado A1, en el que se pretende que el estudiante se introduzca a:

1. *Un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y situaciones concretas.*
2. *El control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones.*
3. *El manejo de expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano.*
4. *El planteamiento y respuesta de preguntas relativas a datos personales.*

Gráficamente se aprecia el desarrollo de habilidades y el aumento en el grado de dificultad de la siguiente manera:



Esquema 2. Fuente: elaboración propia

77 Ver anexo 3

En donde los *indicadores de desempeño* que permiten valorar los logros y dificultades del estudiante de primer semestre son:

- Identificar elementos comunicativos en el idioma inglés que le permitan intercambiar información elemental sobre si mismo con otros compañeros.
- Emplear expresiones formulaicas para saludar formal e informalmente a distintas horas del día.
- Reconocer el alfabeto, nacionalidades y números en inglés.
- Enunciar en inglés información acerca de su familia.

Y los *objetivos generales* que se plantean en la *unidad I* para el mismo semestre son:

a) Realizar presentaciones de sí mismo ante otros compañeros.

b) Emplear expresiones formulaicas para saludar y despedirse formal e informalmente en inglés.

c) identificar expresiones de saludo y respuesta a un saludo.

d) Usar las estrategias de familiarización y uso de cognados para comprender fragmentos de un texto en Inglés.

e) Evitar la descripción, traducción directa de textos en Inglés.

Finalmente se integran los elementos curriculares para la enseñanza del Inglés en un esquema como el siguiente:

FUNCIÓN COMUNICATIVA	***ACTIVIDADES SUGERIDAS***	***ORGANIZACIÓN DEL GRUPO***[78]	***FUNCIÓN GRAMATICAL A UTILIZAR PARA CADA ACTIVIDAD:***	***TIEMPO APROXIMADO***
Saludar formal e informalmente a distintas horas del día.	Actividad 1.1 (Interacción oral) Saludar en Inglés a compañeros de clase.	Parejas	Greetings: Hi, hello, good-bye, good morning, good night, good evening, good afternoon, nice to meet you. How are you? I'm jus fine Not bad, thanks I'm O.K. Bye, bye… Have a good… Thanks, you too Good bye, night, etc.	6 sesiones
	Actividad 1.2 (Interacción oral y escrita) Dibujar situaciones en las que tenga que saludar a alguien.	Individual Todo el grupo		
Analizar un texto en inglés a través del debate.	Actividad 1.3 (Interacción oral y escrita) Buscar un texto en dónde se haga referencia al saludo y/o presentación entre dos personas.	Grupos pequeños		

Fuente: Enfoque y programas del campo; CGEIB

[78] Durante todo el curso el monitoreo de las actividades estará a cargo del profesor.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES:

PROPUESTA DE LAS MODIFICACIONES A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS DEL BACHILLERATO INTERCULTURAL TOMANDO COMO REFERENCIA LA PROPUESTA DE DÍAZ-BARRIGA Y LA EXPERIENCIA MISMA

Ahora que hemos hecho un recorrido por el proceso del diseño de los programas de Inglés, ocurrido de Junio a Diciembre de 2006 como parte del proyecto de Bachillerato Intercultural en la CGEIB. Y cotejándolo con la propuesta que hace Frida-Díaz en cuanto a la metodología para el diseño curricular, sin duda alguna me surgen diversas ideas de algunas modificaciones a realizar a estos materiales; tales como:

1) **INTRODUCCIÓN.** Como lo veíamos en el cuadro de cotejo de ambas propuestas, esta no se incluyó para la propuesta de la CGEIB, pero consideramos que sí sería importante hacerlo. En tanto que en ella se le puede proporcionar, al docente y al estudiante, una descripción básica de los temas que verá en el curso, su

importancia, sus antecedentes, y los precedentes que puede brindar para cursos posteriores. E incluso, destacar la importancia del enfoque de la materia en relación con el modelo intercultural. No sólo por la novedad del mismo, sino también porque en gran medida, ese vínculo determina el proceso de enseñanza-aprendizaje que se generará durante el curso. Al mismo tiempo puede servir de referente para saber qué tipo de participación se espera tanto del docente como del estudiante.

2) **CONTENIDOS.** Las modificaciones en este rubro estarían orientadas a incluir más temas diferentes de los que comúnmente se incluyen en los libros de Inglés. De manera particular una de las docentes del BI de la comunidad de Nuevo Progreso en Chiapas, hizo la petición de incluir *temas de arte* en Inglés como parte de los intereses de los estudiantes. Y que desde luego estén en relación con las habilidades comunicativas y objetivos que se quiere alcanzar.

Por otro lado, si bien al principio de cada unidad se señalan los temas que se abordarán durante el semestre, estos no quedan lo suficientemente resaltados, además faltó hacer una articulación entre estos, los objetivos y las actividades; para que tanto el docente como el estudiante establezcan una relación clara entre ellos. De manera concreta diría que en este caso, es más bien una cuestión de formato; por lo que la modificación concreta sería hacer un esquema en donde se incluyan de manera articulada *los contenidos, los objetivos, las funciones comunicativas a desarrollar, y las actividades*.

Otro elemento que también quedó débilmente estructurado en la parte de los contenidos, es el relacionado con las *"referencias gramaticales"*; pues estas sólo se incluyeron en las guías, al final de cada unidad. Lo que le dificultaba tanto a los docentes como a los estudiantes, la vinculación de los temas y las actividades vistas, con la parte de la gramática del idioma. Situación que podría afectar principalmente la adquisición y el desarrollo de la escritura del Inglés.

Finalmente, otro aspecto que falto fortalecer en los programas en el sentido de los contenidos, es el del enfoque intercultural. Pues si bien se integran algunas actividades que propician la investigación, la crítica y la reflexión de otros contextos culturales, se percibe cierta debilidad en la interacción entre los temas propuestos y su propia cultura; de manera aún más específica lo referente a su lengua materna o la lengua hablada en su comunidad. Elemento que, desde mi perspectiva es un punto de partida, pues para poder reflexionar en torno a mi propia cultura, primero es necesario conocerla. Por lo tanto, creo que sería adecuado diseñar algunas actividades que propiciaran esta interacción entre la lengua materna, y el Inglés; resaltándolos como dos de tantas formas de nombrar al mundo.

3) **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PLANEADAS.** En este caso también habría cambios a realizar, orientados a hacer una descripción más detallada de las actividades que se proponen en cada unidad. Porque aunque estas se incluyeron en el cuadro de contenidos, no fueron del todo inteligibles para los docentes, esto de

acuerdo a sus propios comentarios hechos en los cursos de formación[79]. Aquí cabe recordar que, por las condiciones temporales en que se desarrollo el proyecto, cuando los Bachilleratos Interculturales arrancaron actividades a mediados de 2005, los planteles no contaban con los materiales de trabajo editados por la CGEIB y comenzaron a trabajar con sus propios recursos; es decir con materiales de la Educación Media superior a Distancia (EMSaD) y del Colegio de Bachilleres de Chiapas COLBACH. Situación que en la *"Reunión de seguimiento del trabajo académico del Bachillerato Intercultural"* reflejó un choque fuerte en la práctica educativa por los diferentes enfoques con los que se estaban trabajando.

Por otro lado, por momentos la petición de más materiales y más explícitos parecía desmesurada, pues en mi corta experiencia yo no conozco algún programa de estudios que además incluya la descripción de las actividades sugeridas por unidad. Sin embargo, dadas las condiciones del proyecto, es decir, se trata de un nuevo enfoque, los docentes cuentan con poca infraestructura en sus planteles y a que su formación no está cimentada en la enseñanza del Inglés, es comprensible y hasta justificable darles mayores elementos para que desarrollen su labor.

Finalmente, considero que una vez más no es clara la relación entre *los objetivos de la unidad, los temas, las funciones comunicativas y las actividades*. Por lo que el cambio de formato vuelve a ser una opción pertinente.

[79] Ver anexo 4

4) **RECURSOS NECESARIOS.** En este caso, considero que dadas las condiciones socioeconómicas y de infraestructura de los Bachilleratos Interculturales, está un poco sobrado este elemento. Pues más bien ellos trabajan con lo que cuentan (que es lo mínimo) y hacen uso de su creatividad e improvisación para sacar adelante el trabajo.

5) **TIEMPOS ESTIMADOS.** En cuanto a los tiempos estimados creo que no hay modificaciones que hacer en los programas de Inglés, pues por lo que nos comentaban los docentes, el tiempo que tenían era suficiente para abordar los temas, además de que de cualquier modo fue la CGEIB a la hora de diseñar el mapa curricular, la que los determinó. Por lo tanto, lo único que le quedó hacer al equipo de asesores de Inglés fue "proponer" una administración de este tiempo. Pero finalmente, son los docentes los que deciden cómo hacer uso de él.

6) **EVALUACIÓN.** En este sentido, creo que no hay cambios fuertes a realizar en los programas de Inglés, pues cabe mencionar que la propuesta que se incluye en los programas de Inglés – el método por portafolios y el de proyectos – no es más que una alternativa para el docente. Misma que se explicó y trabajó durante los cursos de formación; y que está sujeta a la gestión académica de cada plantel.

Lo que sí creo que debe reforzarse para darle mayor solidez y congruencia a la propuesta, es el espacio que se le da a la autoevaluación. Pues en un modelo que promueve la participación constante del estudiante en su proceso de aprendizaje, la

autoevaluación puede ser un referente de gran utilidad para analizar los aciertos y errores cometidos en un periodo determinado. Esto con la intención más que de calificar, de *"retroalimentar"* las experiencias personales de enseñanza-aprendizaje.

De manera general, estas son las propuestas que me surgieron, una vez que se hizo la impresión final de los programas, al analizar en retrospectiva el trabajo hecho. Sin embargo, pienso que si un nuevo equipo de asesores valorará el trabajo hecho en los programas, si se recogieran de manera formal las opiniones de los docentes y los estudiantes que trabajan con ellos, y hubiera mayores recursos para atender a dichas situaciones. Muy probablemente surgirían más observaciones y modificaciones para estos programas.

5.2 OBSERVACIONES A LA PROPUESTA DE DÍAZ-BARRIGA

Si bien la propuesta que hace Frida Díaz-Barriga, junto con otros autores, en "*Metodología del Diseño Curricular para la educación superior*" es un referente importante en este tema, y aporta una serie de elementos que pueden servir como punto de partida para cualquier proyecto educativo. Sin embargo, desde mi experiencia personal en el diseño del enfoque, los programas y las guías de la asignatura de Inglés, para el Bachillerato Intercultural como parte de uno de los proyectos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe; puedo decir que hay algunos elementos que cabría integrar o bien reforzar a dicha porpuesta, tales como:

1. **LA FLEXIBILIDAD EN LAS FASES DE LA PLANEACIÓN.** Dada la importancia que se le atribuye a esta etapa en el desarrollo de todo proyecto educativo y a sus fases, considero que de igual manera se deben abrir los espacios para que esta pueda ser rediseñada de acuerdo al ritmo que toma cuando se está desarrollando. Pues creo que ningún proceso educativo es del todo predecible y mucho menos estático. La mayoría de las veces es seriamente afectado por los cambios políticos, sociales y económicos, principalmente, que se viven en el país. Y si consideramos la condición actual del nuestro a nivel interno y externo, vemos que hoy más que nunca se tiene que estar preparado para todo.

   La flexibilidad, la apertura a los cambios y la creatividad para resolver situaciones imprevistas, son habilidades que no sólo como pedagogos, sino también como seres humanos; nos pueden favorecer en el logro de objetivos previamente planteados. Difícilmente se puede integrar en un esquema por etapas, todo lo que implica desarrollar un proyecto de cualquier tipo.

2. **EL EQUIPO DE TRABAJO.** Si bien la autora destaca la importancia de tomar en cuenta la dimensión social del proyecto educativo, al considerar que *"alguien"* se verá afectado por este. De igual manera me parece importante, resaltar más este carácter social, desde el equipo multidisciplinario de trabajo que lo diseña.

Pues desde que se empieza a gestionar un proyecto o programa educativo, vemos que hay un grupo de seres humanos involucrados; seres con una formación específica, con una historia personal, con habilidades y carencias que también afectan al proyecto y le dan forma.

Desde el caso particular del diseño de los programas de Inglés, se pudo apreciar la importancia de este aspecto; pues la fragmentación de tareas, el enfoque que cada quien le dio a su trabajo y la formación distinta de cada uno se vio reflejada al final en los materiales de trabajo de la asignatura. De lo que surgen algunas preguntas: *¿es el especialista en la materia quien tiene y/o debe liderar un proyecto educativo, aunque no tenga elementos teórico metodológicos en el área pedagógica?* o *¿qué características debe tener el líder o coordinado del proyecto?; ¿cómo se pueden coordinar, de manera más adecuada, esfuerzos y conocimientos de los diferentes especialistas para diseñar mejores proyectos y programas educativos en beneficio de los estudiantes?*.

Creo que estas preguntas son de gran relevancia, no sólo por los aspectos de tipo curricular que puede adquirir el proyecto; sino también por los de orden administrativo y de trabajo al interior del equipo de que desarrolla el proyecto.

3. **LA EVALUACIÓN.** Finalmente, considero que la evaluación es un elemento que debe incluirse en la propuesta que hace la autora en cuanto a la elaboración de los programas. Ya que es un momento que, de igual manera, forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje. De hecho, es una

referencia importante en donde convergen *lo que se enseña, cómo se enseña, lo que se aprende, a qué de lo aprendido se le da importancia, porqué; y qué medios se utilizan para dicha evaluación*.

La evaluación, como el resto de los elementos que integran un programa educativo, no se puede prescribir en ninguna propuesta, pues ésta dependerá del tipo de proyecto que se este desarrollando. Pero creo que es un elemento que tampoco puede obviarse.

Hasta aquí llega el análisis de esta experiencia educativa que como lo mencionaba anteriormente, ha resultado muy satisfactoria tanto a nivel personal como profesional. Una experiencia que una vez pasado el tiempo ha dado otro fruto, que es esta tesina.

Con este ejercicio de sistematización y mi actual perspectiva pedagógica he logrado distinguir una serie de elementos que de volver a pasar por la misma situación tal vez cambiaría, sin embargo pienso que entonces acotaría la posibilidad del error y con ello del aprendizaje, la creatividad y el crecimiento. Así es que con todos los errores y aciertos que han surgido de esta experiencia pedagógica, volvería a formar parte de ella tal cual ha ocurrido y la comparto con un profundo agradecimiento y satisfacción a quienes de alguna u otra manera formaron parte de ella. Con la esperanza, finalmente, de que sea de utilidad para otras personas.

BIIBLIOGRAFÍA:

DOCUMENTAL:

- ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL. III Legislatura, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Colección Ordenamientos Jurídicos; Publicación Gratuita.
- BARBERÁ Elena, BOLIVAR, et al. *El constructivismo en la práctica. Claves para la innovación educativa*; España 2002.
- COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE, (CGEIB), *Documento de trabajo*; marzo 2007.
- ---------- *Enfoque y programas del campo. Herramientas de apoyo para la comunicación, Bachillerato Intercultural 2006.*
- ---------- *Guía del estudiante. Inglés. Cuarto semestre IV* 2006.
- ---------- *Guía del estudiante. Inglés. Primer semestre I* 2006.
- ---------- *Guía del estudiante. Inglés. Tercer semestre III* 2006.
- ---------- *Guía del docente. Inglés. Segundo semestre II* 2006.
- ---------- *Modelo educativo del Bachillerato Intercultural*; México 2006
- ---------- *Políticas y fundamentos de la educación intercultural en México 2007.*
- DÍAZ-BARRIGA Arceo Frida, HERNÁNDEZ Rojas Gerardo; *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw – Hill; México, 2001.
- ---------- *Metodología del diseño curricular para la educación superior*. Trillas; México, 2007.
- GUERRERO, Malineli. *Reporte de actividades del 3er curso-taller de formación docente*, agosto 2007.
- HERNÁNDEZ Fernando, VENTURA Monserrat, *La organización del curriculum por*

proyectos de trabajo. *El conocimiento es un caleidoscopio*. Graó; Barcelona. 1998

- LEAVER B. & WILLIS (Eds.), First part of “Perspectives on task based instruction: understanding our practices, acknowledging different practitioners” in *An overview of task-based instruction: from Theories to Practices*. Georgetown University Press; Copy right permisssion 2004.
- LOMAS Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 2ª ed. corregida y aumentada, Paidós, s.f.
- OLIVÉ León, *Interculturalismo y justicia social*, UNAM; México 2004.
- SCHMELKES, Silvia. *Educación Intercultural, Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. Documento de trabajo. Tomado de: La formación de valores en la educación básica. Biblioteca para la actualización del maestro. Secretaría de Educación Pública. *Conferencia presentada en el 46º Congreso Mundial del Internacional Council of Education for Teaching*, celebrado en Santiago de Chile, julio 2001.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006*
- ---------- *Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico*, *Programa de Estudios Inglés*. DGEIB, México 2004.
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (SEGOB), Diario Oficial de la Federación. *Reglamento interior de la secretaría de educación pública (SEP),* enero 2005.
- ---------- *Acuerdo por el que se crea la CGEIB*, enero; 2001.
- ---------- *Ley general de derechos lingüisticos, marzo; 2003.*
- ---------- *Ley general de educación*, junio; 2006.
- ---------- Ley general de desarrollo social, enero; 2004.
- WILLIS Janes, *Frame work for task based learning*. Longman Photocopiable.

EN LA RED:

- CONSEJO BRITÁNICO, *Task based approach*: http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/a-task-based-approach (mayo 2007)

- COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (CGEIB): *"Archivo fotográfico"*: http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=33#

----------"*Atribuciones"*: http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=52 [abril 2007]

---------- "*Misión"*: http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=54 [abril 2007

---------- *"Objetivos*": http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=53 [abril 2007]

- EDUTEKA, *Aprendizaje por proyectos*: http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php (septiembre 2007)

- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:* http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s= [marzo 2008]

---------- *2º constitucional*: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s= mayo 2008]

- MATO Daniel, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad,* Instituto Internacional para la Educación Superior en America Latina y el Caribe (IESALC),UNESCO: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es 2008

- MICHEL EVANS, Elizabeth. *The importance of English as a cross-cultural link*: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168038172005000100010&lng=en&nrm=is&tlng=es [abril 2008],

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (SEP) Comunicación social. Boletines 2001–2006 *Boletines noviembre:* http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol2611105 (abril 2007)

---------- *Educación intercultural y bilingüe:* http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_La_EIB_en_Latinoamerica (abril 2007)

ANEXO 1

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO INTERCULTURAL

Bachillerato Intercultural
Propuesta para contextos Indígenas y Bilingües

CAMPO Ó ÁREA INTERCULTURAL	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS I Fortalecimiento de los conocimientos básicos	6	MATEMÁTICAS II	6	MATEMÁTICAS III	6	MATEMÁTICAS IV	6	MATEMÁTICA APLICADA I	3	MATEMÁTICA APLICADA II	3
CIENCIA Y TECNOLOGÍA ENSEÑANZA INTEGRAL DE LA CIENCIAS Ejes temáticos multidisciplinarios	Química I Física I Eje temático: ECOLOGÍA	10	Biología I Eje temático: ECOLOGÍA	5	Física II Eje temático: TRABAJO Y ENERGÍA	5	Química II Eje temático: NUTRICIÓN Y SALUD	5	Biología II Eje temático: NUTRICIÓN Y SALUD	4	Ecología y medio ambiente Eje temático: PROYECTO DE INTEGRACIÓN	3
					GEOGRAFÍA	3						
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	CONTEXTO SOCIAL, NACIONAL, REGIONAL, COMUNITARIO	3	HISTORIA DE MÉXICO Y CULTURA E HISTORIA PROPIA	3	HISTORIA DE MÉXICO Y CULTURA E HISTORIA PROPIA	3	GOBIERNOS, CIUDADANÍA DERECHOS SOCIALES Y COLECTIVOS	3	HISTORIA Y PENSAMIENTO UNIVERSAL	4	METODOLOGÍA APLICADA A PROYECTOS	3
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	CULTURA Y LENGUA INDÍGENA I	4	CULTURA Y LENGUA INDÍGENA II	4	CULTURA Y LENGUA INDÍGENA III	4	EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y LENGUA INDÍGENA	3	PROYECTO DISCIPLINARIO APLICADO I	3	PROYECTO DISCIPLINARIO APLICADO II	3
			TALLER PARA FORTALECER EL DOMINIO DE LA SEGUNDA LENGUA	3	TALLER PARA FORTALECER EL DOMINIO DE LA SEGUNDA LENGUA	3	TALLER PARA FORTALECER EL DOMINIO DE LA SEGUNDA LENGUA	3	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN EN ESPAÑOL	3	LITERATURA Y TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN EN ESPAÑOL	3
VINCULACIÓN COMUNITARIA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	DESARROLLO COMUNITARIO Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO I	3	DESARROLLO COMUNITARIO Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO II	4	DESARROLLO COMUNITARIO Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	4	DESARROLLO COMUNITARIO Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	4	DESARROLLO COMUNITARIO Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	4	DESARROLLO COMUNITARIO Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	4
									FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA EL TRABAJO	4	FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA EL TRABAJO	4
	HERRAMIENTAS DE APOYO PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL INFORMATICA E INGLES I	5	HERRAMIENTAS DE APOYO PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL INFORMATICA E INGLES II	5	HERRAMIENTAS DE APOYO PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL INFORMATICA E INGLES III	5	HERRAMIENTAS DE APOYO PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL INFORMATICA E INGLES IV	5	TEMA SELECTO DISCIPLINARIO I	3	TEMA SELECTO DISCIPLINARIO II	3
		31		30		33		29	TEMAS O SABERES COMPLEMENTARIOS I	3	TEMAS O SABERES COMPLEMENTARIOS II	3
										31		29
Total de horas del mapa curricular acordado SEP		30		30		32		32		30		32

COMPONENTES CURRICULARES

Componente Básico

Componente Propedéutico

Componente Formación para el trabajo

ANEXO 2

ENTREVISTA A
LA MAESTRA
ADRIANA ALCALÁ JUÁREZ

ENTREVISTA A: ADRIANA ALCALÁ JUÁREZ

(Coordinadora del equipo de asesores de Inglés en el proyecto del Bachillerato Intercultural).

Septiembre de 2007

ENTREVISTADORA: *Malineli Guerrero Martínez*

- *¿Por qué elegiste estos* enfoques el comunicativo y el task based *para el diseño de los materiales de Inglés?*

- Primero el comunicativo: porque Alicia me pidió una metodología que no fuera la tradicional, que pudiera vincularse con lengua y comunicación. Ella me explicó a grandes rasgos lo que era lengua y comunicación igual de vago como lo sabemos ahorita.

Me pidió que fuera una metodología que se basara en proyectos y que la evaluación pudiese ser continua y no sumativa y que fuera por portafolios de preferencia, entonces yo pensé que la que más se adaptaba era la del *task based*.

- *Tú ya la conocías entonces?*

- Yo ya la conocía

Ya conocía el task based y ya la había empleado con los alumnos… justo tenía unos un año de haber sido empleada en la UNAM en donde trabajaba y en donde los resultados habían sido muy claros en cuanto a proceso; es decir, los alumnos en el proceso aprendían bastante más y el uso de portafolios les permitía regresar, revisar sus errores, modificarlos y hacer una especie como de discusión, etc. Entonces así fue como lo decidí.

Sin embargo, al momento de presentarlo ya no le pareció tan bien. De repente le pareció cuadrado, y yo no entendía porque le pareció cuadrado hasta que vi los otros programas (de las otras asignaturas) que eran de "ve y discútelo"; no?

Hasta el propio programa de lengua y cultura. Sin embargo, si te fijas también en el programa de español es totalmente tradicional, totalmente tradicional…

- ¿Tú que conocías de ***los enfoques*** *que se utilizan actualmente para enseñar Inglés a nivel medio superior?*

- Prácticamente o teóricamente?

Es que a eso vamos. Otra de las premisas que me dio Alicia, fue que el alumno fuera formado para entrar a la Universidad, cualquier universidad que se le pusiera enfrente. Entonces, yo me base mucho en lo que estaba viviendo e investigando en ese momento en la UNAM. Por lo siguiente: hubo un cambio hace… un par de años en los grandes exámenes de validación de nivel de inglés, que es el TOEFL que es el Cambridge, que la mayoría de las escuelas privadas y algunas públicas los piden.

Antes esos exámenes eran basados en preguntas de cierto, falso, verdadero, escoge opción a,b,c, etc. Por cuestiones políticas por hacer una como normalización… se nos estaba pidiendo que las universidades llegaran a cierto nivel de Inglés, el FMI una de sus prerrogativas fue este cambio educativo, a fuerzas. Que hicieran esos exámenes de nivelación del conocimiento, entonces dentro de eso el idioma, empieza a cobrar otra importancia. Entonces, estos exámenes en vez de ser responde y que te digan un número, empezaron a ser más sobre: escribe un ensayo, empezaron a meter entrevistas, y de repente se dieron cuenta que el método tradicional del inglés ya no funcionaba porque a los alumnos no se les enseñaba a hablar, a producir en inglés. Se les enseñaba a responder como *pericos* a ciertas interrogantes, que les llaman “colocaciones básicas de un idioma”; es decir, en inglés así se coloca, así se dice y así se responde, por eso se la llama colocación.

Entonces eso fue lo que se hacia antes, al momento que hay este cambio, que dicen “sabes qué México, le tienes que subir de nivel educativo y entre eso esta que tus alumnos de nivel universitario tienen que saber un mínimo de inglés que son tantos puntos” basados en estos exámenes que ahora ya no son escritos, ahora además son por

computadora, en donde hay una entrevista … y se dieron cuenta que los estudiantes mexicanos no tenían ese nivel.

Entonces el método comunicativo llega en los años 80 como tal , antes el método que existía era el audiolingual que era hablar y escuchar, pero se daba como repetición o sea a partir de la repetición algún día terminas hablándolo, terminas y algún día terminas "produciéndolo" hasta cierto nivel.

Pero digamos que se quedaba en un nivel intermedio, pero el intermedio es en donde siempre se quedaban y de hecho la mayor parte de los que se salían de los cursos de inglés eran de nivel intermedio. ¿Porque? Porque en el básico el alumno aprendía muy rápido, y memorizaba frases hechas. Cuando llegaban a partes de tiempos, de verbos, a partes sobre todo verbales y adverbiales, más complejas que tenían que ver con la liga entre oraciones y ya hacer trabajos más largos, se empezaban a trabar; entonces, ahí se quedaban y había mucha deserción a nivel intermedio.

Cuando llega el comunicativo, quiere decir que ya me puedo comunicar desde el principio hasta el final. Ya no con frases hechas, si no como pueda, esa es la base del comunicativo, comunicar una necesidad, una idea, con dos o tres palabras, no importa; lo que importa es que no dejes de comunicarte.

Se metió lo que es la gestión, se metió lo verbal, lo auditivo, se metieron muchos otros elementos que antes no estaban incluidos, entonces eso fue en los años 80. En México llega hasta los 90 y en las universidades físicamente llega hasta hace unos cinco años, el material comunicativo, como tal. Cuando empiezan a ver las ventajas y sobre todo los estudiantes universitarios al tener acceso a maestrías, a otros niveles de lectura y toda esta metodología, se empieza a dar más importancia a los centros de lengua de las universidades, te hablo de las públicas, no de las privadas; en las privadas es otra cosas. Se le empieza a dar más importancia y se empiezan a modificar los programas para ir más allá de las nuevas metodologías. Entonces empezó el comunicativo como tal, en donde se reforzaban las cuatro habilidades básicas (de la comunicación). Después se dieron cuenta que esas cuatro habilidades no podían estar separadas. Y que había una correlación entre la auditiva y la hablada, entre la lectura y la escritura, entonces, el siguiente paso fue

empezar a juntar habilidades. Y posteriormente se dieron cuenta de que se necesitaban las cuatro habilidades para poderse comunicar de una manera efectiva, en conjunto entonces es cuando surge el "*task based*" en el cual se deja una tarea en donde el alumno tiene que utilizar todas las habilidades que pueda para desarrollar esa actividad o task. Y a así es como surge en las universidades.
Ahora yo entro en contacto con esta metodología *task based* por la UNAM pero sé que la esta implementando la UAM, sé que la están implementando la mayor parte de las universidades privadas y de hecho esta evolucionando a algo más, está evolucionando muy rápido.

- ¿Una vez que Alicia te comenta cuál es la necesidad del Bachillerato, tú eliges el task based como el enfoque óptimo para este proyecto, qué viene después, pensando como en etapas de ***este proceso****?*

Tuve que **organizar el trabajo**, de entrada se requería de una sola persona, pero yo tuve que hacer una justificación de porqué se necesitaba un **equipo multidisciplinario** para hacer esto que me estaban pidiendo. Me estaban pidiendo **programas**, me estaban pidiendo **manuales** tanto del alumno como del estudiante y no es por cantidad de trabajo, sino simplemente porque se necesitaban **distintas habilidades** y que yo no las poseo. Yo soy una maestra de inglés que sé lo que es inglés, y sin embargo no sé metodológicamente, o yo estaba buscando la manera de que todo lo que yo estaba pensando no fuera una alucinación mía, y fuera nada más yo quien estaba haciendo las cosas de una manera irracional. O sea necesitaba del apoyo de un **pedagogo** que me ayudara a estructurar las ideas que yo tenía de una manera lógica, real, ante un proyecto totalmente vago. Porque aunque Alicia me lo explicó en dos sesiones, me dio los documentos y yo los leí, no me quedaba claro qué es lo que requerían de mi.
Entonces yo tenía mucho temor de hacer algo que saliera de lo metodológicamente viable, y si aunque por todos mis años de experiencia, yo sabía que la tarea era muy distinta a la de dar clase y hacer un programa para cualquier otro tipo de universidad o preparatoria. Entonces yo necesitaba uno, a alguien que acotara y dos, necesitaba a un especialista en *task based* que supiera cómo elaborar las actividades de una manera clara. Entonces para

plantearle esto al Bachillerato Intercultural, **tuve que justificarlo**, e hice esta justificación que te platiqué yo ahorita. De porqué escogí el *task based*, se hizo la presentación y bueno, en primera instancia quedaron muy contentos con esa presentación.

Después de ese paso, fue **integrar a las personas** que iban a ser parte del proyecto, para esto yo ya tenía la decisión tomada del *task based*, porque ya estaba aprobado hasta por Tomás, y por Alicia que era la coordinadora del proyecto. Entonces yo ya no iba a cambiar esa mentalidad, esa metodología, entonces integré a las otras tres personas.

El siguiente paso que tomamos, fue llevar a cabo la **lista de contenidos** que creíamos necesarios para elaborar el programa antes que nada. Para llegar a esa lista de contenidos, el objetivo era alcanzar un nivel con el que se ingresa a la Universidad. Y para ver ese nivel, me basé tanto en la **UNAM, como en la UAM** como en un par de universidades privadas; tratando de satisfacer como necesidades de varios ámbitos, no sólo la necesidad de una universidad pública, sino universidad privada, es más para una universidad extranjera, qué es el mínimo de idioma que debe conocer alguien. Que puede ser de responder un formulario por ejemplo, con sus datos personales, eso es lo que te pide una universidad

Entonces lo primero que hicimos, era plantearnos el objetivo, el objetivo es que el alumno llegue a la universidad y pueda pasar un examen de admisión de cualquier tipo de universidad; de un nivel básico o intermedio y para eso se necesita una cantidad de puntos. Ahora se escogió la puntuación del **Marco de Referencia Europeo** porque fue precisamente en FMI basado en el Marco de Referencia Europeo el que nos esta dictando como país el parámetro de idioma. El Marco de Referencia Europeo se hizo en Europa para normar y poder estandarizar el nivel de idioma, o qué se considera un nivel básico, intermedio y avanzado basándose en las cuatro habilidades integradas. Es decir, el Marco de Referencia Europeo tiene una serie de reglas o de métodos, de instrumentos, rúbricas por llamarlas de alguna manera, basado en cinco habilidades; ellos están tomando la habilidad visual, que dice qué es lo que se toma como un nivel básico, un intermedio y un

avanzado. Ya no como lo conocíamos sino como de A1 - A2, B1 – B2, ya no con esas (calificaciones) de bien o mal, bajo o alto, mas bien con letras.
Entonces eso es lo que el FMI estaba pidiendo a las Universidades, entonces eso es a lo que se aspiro desde un principio (para el BI), esa fue otra decisión que yo tome.

A partir de eso, con Daniela que fue quien me ayudo a hacer los contenidos, se hizo una investigación, juntamos varios contenidos que por nuestra experiencia habíamos visto en universidades y en preparatorias, y juntamos absolutamente todos. Y en varias reuniones fuimos conformando cada una de las **listas de contenidos.** Empezamos por el nivel 1 y 3 de manera simultánea. ¿Porqué? Porque nos estaban pidiendo el programa 1 y 3 al mismo tiempo, cuando hicimos el 1 y el 3. El 1 resulto muy fácil, el 3 no resultó tan sencillo, lo tuvimos que entregar y luego tuvimos que hacer el 2 y ahí empezamos a tener **problemas** porque quedaron temas como demasiado sueltos, como atiborrados en el 2; lo que no cupo en el 1 lo pasamos…

Ahí si hubo un **problema de progresión**, y hubiéramos necesitado un contacto directo con el pedagogo para ver de qué manera lo hubiéramos podido distribuir. Pero bueno, por lo atípico del proyecto, que tenía que entregarse en muy poco tiempo el programa hicimos 1 y 3. Ahora de los contenidos es importante mencionar, que el contenido, ese contenido, es progresivo de cualquier aprendizaje de cualquier lengua. O sea no hicimos distinción, porque Alicia me cuestionaba si estaba yo tomando en cuenta la **“interculturalidad”** en la elaboración de los contenidos. Pero como no me supo decir, ni mostrar cómo los otros estaban haciendo la integración de lo intercultural en los contenidos, yo le comente que el aprendizaje de una lengua tiene una ruta crítica y que después iba una cosa antes que otra o hasta el momento nadie lo ha hecho, no? Por una cuestión social, y que tan crítico era que si no se aprendía algo en cierto momento, corríamos el riesgo de que nunca se iba a aprender más adelante o se iba a socializar en un programa de lenguaje. Y de verdad yo investigué para ver si había alguien que hubiera experimentado con aprender una cosa antes que otra pero no le vi el caso, porque no entendí cómo querían que la interculturalidad estuviera vista. Hasta que al fin, me dijeron es que ***no tienes que hacer que prevalezca una cultura sobre de otra y eso es algo que cuidamos mucho***

hacerlo. No tienes que mostrar que la cultura inglesa es la mejor, o me lo dieron en un plano más social que lingüístico.

Entonces los programas los hicimos del 1, 3, y 2 de esa manera totalmente atípica, para que del 1 al 3 el alumno llegará a un nivel del manejo de colocaciones, del manejo de estructuras básico para que pudiera tener acceso al 4 Fue entonces con el 3… de hecho del 1 al 3 metimos task based y metimos la estructura básica se decidió,- o yo la decidí más bien - en el 4 fuimos ya más bien hacia al modelo que nos estaban proponiendo en el Bachillerato en concreto, que fue proyectos, que fue portafolios. No obstante, en los otros tres, lo hicimos basado en tareas, lo hicimos con autoevaluación, y aunque no le dimos el espacio por ejemplo en los materiales, el portafolios se sugiere como una manera de evaluación y no como la única, no? Porque eso también sería como circunscribirlo, no?

ANEXO 3

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN.

El ***Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*** *(MCER)* es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

El proyecto fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa.

El Marco Común Europeo de Referencia establece una serie de niveles para todas las lenguas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas.

Configuración actual

El desarrollo posterior del Marco Común Europeo de Referencia permite la simplificación del esquema anterior al siguiente, que facilita en gran medida la comprensibilidad a los usuarios de la información.

- **Nivel A1**: Corresponde al nivel *principiante*.
- **Nivel A2**: Corresponde al nivel *elemental*.
- **Nivel B1**: Corresponde al nivel *intermedio*.
- **Nivel B2**: Corresponde al nivel *intermedio alto*.
- **Nivel C1**: Corresponde al nivel *avanzado*.
- **Nivel C2**: Corresponde al nivel *muy avanzado*.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías *comprender*, *hablar* y *escribir*. La categoría *comprender* integra las destrezas *comprensión auditiva* y *comprensión de lectura*; la categoría *hablar* integra las de *interacción oral* y *expresión oral* y la categoría *escribir* comprende la destreza *expresión escrita*.

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
B2	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

C1	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.
C2	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

ANEXO 4

CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS DOCENTES DEL BACHILLERATO INTERCULTURAL

Cuestionario para valorar la pertinencia de los materiales (programas y manuales de inglés)

El siguiente cuestionario, es una herramienta de apoyo que permite a los asesores de inglés conocer más acerca de la pertinencia de los materiales elaborados para los Bachilleratos Interculturales.

Nombre: José Ismael Arcos López
Bachillerato de procedencia: 142, San Jerónimo Tulijá, Chilón, Chiapas
Creación del Bachillerato (mes y año): OCTUBRE 2005
Asignatura(s) que imparte: Inglés y Taller p/fortalecer el dominio de la 2a lengua
FORMACION: LIC. CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
Experiencia en el BI (tiempo que lleva laborando en él):
Lengua materna: Chol Estudiantes: tseltal
Otros(s) idiomas que domine: Inglés, Español
estuve en el plantel 144 Pamal novil.

1. ¿Qué material utilizaste para impartir el (los) curso(s) de inglés durante este tiempo? fotocopias, recortes de figuras, colores, cartulinas libros, diccionarios, los materiales del B. I. Mayo. 2007 revisión con los estudiantes para reforzar lo visto en el semestre
2. ¿Qué estrategias de enseñanza implementaste para su enseñanza? task-basic. enfocado a tareas específicas, tareas, investigaciones, diálogos, actividades individual, parejas o por equipos de 5,
3. ¿Conoces los materiales de inglés diseñados para el Bachillerato Intercultural (programas y guías)? ¿Pudiste trabajar con ellos?
Sí, ambos, sí el de 2º semestre, y un poco del 4º semestre.
4. ¿En una escala del 0 al 5, qué tanto lograste acercarte al cumplimiento de los objetivos planteados en los programas de inglés en cada semestre? 3

5. ¿Qué dificultades tuviste para alcanzar los objetivos planteados en los programas y guías de inglés? en segundo semestre fue la parte de la preactividad, porque los alumnos no les interesa aprender el inglés, les falta interés, buscar estrategias para enfrentar el cambio cultural de una lengua a otra.

6. ¿Consideras que los temas incluidos en los programas son de interés para los alumnos? Sí,

7. ¿Hay algún tema que omitirías o agregarías al programa? ¿Porqué?
hasta ahora está muy bien porque alcanza el tiempo para ver el programa del semestre

8. ¿Qué estrategias de evaluación utilizaste para la asignatura de inglés? ¿Porqué? se evaluó más el proceso; desde la preactividad (tareas, investigaciones) actividad (ejercicios, prácticas, diálogos, vocabulario). postactividad. entregar el portafolio de evidencias de los trabajos y actividades durante el parcial, y un examen escrito de acuerdo a las actividades, tareas, investigaciones realizadas

Tareas 30%
Inv. 30%
Desempeño 30%
Part 10%

9. Durante las sesiones de trabajo colegiado se abordó algún tema que impactara en la asignatura de inglés. ¿Cuál? ¿Cómo?
aún no, pero se intentó al montar una exposición de comidas tradicionales,

10. ¿Lograste articular el campo de inglés con algún otro campo? ¿Cual? ¿Cómo? de cultura y lengua, VCFT. y un poco en la asignatura de biología

11. Considerando una escala del 0 al 5, qué tan difícil resulto la integración de la lengua materna, el español y el inglés. ¿Porqué?

3 la cosmovisión y la forma del estilo de vida

12. Para el campo de Herramientas para la comunicación intercultural, ¿recibiste algún material de apoyo por parte del COBACH? ¿Qué tipo de material? ¿Cómo lo utilizaste? no.

los estudiantes trabajaron con el enfoque EMSAD y en 2º semestre solamente tuvieron pocas sesiones.

13. ¿Qué modificaciones le haría al material (programas y manuales) para lograr los objetivos planteados? ¿Porqué? Aún no, porque falta concluir con los demás semestres.

objetivo de trabajo colegiado - integrar los proyectos de inglés al de UCRT. y otras materias.

14. Si consideras que hay algún otro tema que no se haya incluído en este cuestionario, y sea de relevancia para el mejoramiento de el enfoque, la metodología o los materiales de inglés por favor agrégalo.

Incluir algunas estrategias para trabajar en equipos usando dinámicas para un mejor aprovechamiento del aprendizaje del inglés

(8) AUTOEVALUACION. ha faltado

e-mail. bajlum30@hotmail.com

Muchas gracias

Atte:

Malineli Guerrero Martínez

Cuestionario para valorar la pertinencia de los materiales (programas y manuales de inglés)

El siguiente cuestionario, es una herramienta de apoyo que permite a los asesores de inglés conocer más acerca de la pertinencia de los materiales elaborados para los Bachilleratos Interculturales.

Nombre: ELVA KARIE GUTIERREZ. aveviajera-78@Hotmail.com
Bachillerato de procedencia: NUEVO PROGRESO PLANTEL 143
Creación del Bachillerato (mes y año): 28. Oct. 05
Asignatura(s) que imparte: INGLES, INFORMATICA Y TALLER PARA FORTALECER EL DOMINIO DE L2

Experiencia en el BI (tiempo que lleva laborando en él): 2 años
Lengua materna: Tseltal
Otros(s) idiomas que domine: Español
Lic. EN pedagogia

1. ¿Qué material utilizaste para impartir el (los) curso(s) de inglés durante este tiempo? Libros del colegio de Bachilleres de Chiapas, diccionarios, Materiales del B.I, EN ABRIL 2007

2. ¿Qué estrategias de enseñanza implementaste para su enseñanza?
Dialogos, Traducciones, Juegos task-basic enfocados a actividades especificos, trabajos en equipo, parejas e individual.
Semestre que ~~IV~~ II

3. ¿Conoces los materiales de inglés diseñados para el Bachillerato Intercultural (programas y guías)? ¿Pudiste trabajar con ellos?
ABril del 2007
Guia de Estudiante de primer Semestre
Guia de Estudiante de Segundo Semestre
Guia de docente I, II, III, IV.

4. ¿En una escala del 0 al 5, qué tanto lograste acercarte al cumplimiento de los objetivos planteados en los programas de inglés en cada semestre?
Del 0-3 es lo que logre cumplir con el Programa.

5. ¿Qué dificultades tuviste para alcanzar los objetivos planteados en los programas y guías de inglés? Ninguna ya que el programa es muy flexible, y se puede adaptar a la comunidad.
Resistencia por parte de los estudiantes

6. ¿Consideras que los temas incluidos en los programas son de interés para los alumnos?
Si, ya que los alumnos les gusto el texto y se adapta al contexto de la comunidad.

7. ¿Hay algún tema que omitirías o agregarías al programa? ¿Porqué?
Lo Ecoturismo ya que ahí en la comunidad no es Zona Turistica.

8. ¿Qué estrategias de evaluación utilizaste para la asignatura de inglés? ¿Porqué?
Portafolios de trabajo; utilice este tipo de de evaluación para mejorar los trabajos
Dialogos entre parejas
Examen escrito

9. Durante las sesiones de trabajo colegiado se abordó algún tema que impactara en la asignatura de inglés. ¿Cuál? ¿Cómo?
No; ya que abordamos la articulacion de las otras materias se proposieron nuevos proyectos que se vinculaban con otros campos.

10. ¿Lograste articular el campo de inglés con algún otro campo? ¿Cual? ¿Cómo?
Si; Con Vinculacion y desarrollo comunitario
Lengua y cultura
Informatica
Toda estas Materias se relacion con los proyectos que se llevan a cabo

11. Considerando una escala del 0 al 5, qué tan difícil resulto la integración de la lengua materna, el español y el inglés. ¿Porqué?

Escala de 0 a 3 Me costo ya que ellos dice que el ingles no lo necesitan; ahi en la comunidad.

12. Para el campo de Herramientas para la comunicación intercultural, ¿recibiste algún material de apoyo por parte del COBACH? ¿Qué tipo de material? ¿Cómo lo utilizaste?

libro de 1 y 2 semestre Cobach.

13. ¿Qué modificaciones le haría al material (programas y manuales) para lograr los objetivos planteados? ¿Porqué?

Ninguna

* en segundo semestre referencia artistica *

14. Si consideras que hay algún otro tema que no se haya incluído en este cuestionario, y sea de relevancia para el mejoramiento de el enfoque, la metodología o los materiales de inglés por favor agrégalo.

15.- Idiomas de los alumnos Tseltal, Español

16.- Estrategias (Daniela y Serio). Juegos que nos enseño

*- Hubo cambio de director.

Director

Willeus Johan Alvaro Perez

* promover la autoevaluacion Docente - alumno

Muchas gracias

Atte:

Malineli Guerrero Martínez

Cuestionario para valorar la pertinencia de los materiales (programas y manuales de inglés)

El siguiente cuestionario, es una herramienta de apoyo que permite a los asesores de inglés conocer más acerca de la pertinencia de los materiales elaborados para los Bachilleratos Interculturales.

Nombre: FRANCISCO GUZMÁN ACOSTA, francofga@hotmail.com.
Bachillerato de procedencia: B.I. N° 2 MELCHOR OCAMPO 3ª SECC. MACUSPANA, TAB.
Creación del Bachillerato (mes y año): 16 AGOSTO 2006.
Asignatura(s) que imparte: INFORMATICA E INGLÉS

Experiencia en el BI (tiempo que lleva laborando en él):
Lengua materna: CHÓL (ALUMNOS).
Otros(s) idiomas que domine: INGLÉS y FRANCES.
FORMACIÓN. ESPECIALIDAD EN TURISMO. EN LA UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE TABASCO.

1. ¿Qué material utilizaste para impartir el (los) curso(s) de inglés durante este tiempo? LISTA DE VERBOS, DICCIONARIO, CARTAS, POSTALES, POSTERS (FLASH CARDS) REVISTAS, DISCOS, ETC
BIBLIOGRAFIA: NEW INTERCHANGE

2. ¿Qué estrategias de enseñanza implementaste para su enseñanza?
JUEGOS, DIALOGOS, LLUVIAS DE IDEAS, INVESTIGACION, EXAMEN.

3. ¿Conoces los materiales de inglés diseñados para el Bachillerato Intercultural (programas y guías)? ¿Pudiste trabajar con ellos?
SOLO NOS LLEGO EL LIBRO DE SEGUNDO SEMESTRE PERO NO HE PODIDO TRABAJAR CON EL Y NOS HACE FALTA LIBROS DE 1°, 3° y 4° SEM.

4. ¿En una escala del 0 al **5**, qué tanto lograste acercarte al cumplimiento de los objetivos planteados en los programas de inglés en cada semestre?
3 YA QUE EL TIEMPO NO ES SUFICIENTE PARA CUBRIR EL PROGRAMA.

5. ¿Qué dificultades tuviste para alcanzar los objetivos planteados en los programas y guías de inglés?

EL TIEMPO NO ES SUFICIENTE PARA CUBRIR EL PROGRAMA.

6. ¿Consideras que los temas incluidos en los programas son de interés para los alumnos?

NO TODOS, YA QUE TENEMOS QUE ADECUARLOS AL ENTORNO EN QUE VIVIMOS.

7. ¿Hay algún tema que omitirías o agregarías al programa? ¿Porqué?

AGREGARIA INVESTIGACIONES DE CAMPO.
PARA QUE LOS ALUMNOS INTERACTUEN CON EL ENTORNO NATURAL.

8. ¿Qué estrategias de evaluación utilizaste para la asignatura de inglés? ¿Porqué?

ASIGNANDOLE UN PORCENTAJE A CADA ASPECTO.

PARTICIPACIÓN.	20%
TAREAS.	20%
EXAMEN	30%
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS.	30%

9. Durante las sesiones de trabajo colegiado se abordó algún tema que impactara en la asignatura de inglés. ¿Cuál? ¿Cómo?

REUNIONES INFORMALES PARA DIALOGAR SOBRE TEMAS EDUCATIVOS, PROBLEMATICAS, EXPERIENCIAS, ETC.

10. ¿Lograste articular el campo de inglés con algún otro campo? ¿Cual? ¿Cómo?

DESARROLLO COMUNITARIO
YA QUE TIENEN QUE INTERACTUAR CON OTRAS CULTURAS.
NO SE DESARROLLARON PROYECTOS.

11. Considerando una escala del 0 al 5, qué tan difícil resulto la integración de la lengua materna, el español y el inglés. ¿Porqué?

3 YA QUE AL TOCAR EL ESPAÑOL EN EL ANALISIS DE ALGUN. TEMA LA INFORMACION TIENDE A SEPARARSE DEL SIGNIFICADO TRABAJAR DIRECTAMENTE INGLÉS – CH'OL CH'OL – INGLÉS.

12. Para el campo de Herramientas para la comunicación intercultural, ¿recibiste algún material de apoyo por parte del COBACH? ¿Qué tipo de material? ¿Cómo lo utilizaste?

NO PARA INGLÉS Y SI PARA OTRAS MATERIAS.

13. ¿Qué modificaciones le haría al material (programas y manuales) para lograr los objetivos planteados? ¿Porqué?

NO MODIFICARIA SI NO ADAPTARIA YA QUE EL LIBRO ES MUY BUENO.

14. Si consideras que hay algún otro tema que no se haya incluído en este cuestionario, y sea de relevancia para el mejoramiento de el enfoque, la metodología o los materiales de inglés por favor agrégalo.

15: EN LA REUNION DE PALENQUE ME AYUDO A TENER MAS IDEAS PARA APLICAR ACTIVIDADES EN LAS CLASES Y FUE DE MUCHO PROVECHO PARA MI COMO DOCENTE YA QUE REGRESE AL PLANTEL MAS MOTIVADO.

16: VARIANTES DEL CH'OL.

Muchas gracias

Atte:

Malineli Guerrero Martínez