



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

“UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JOVENES Y ADULTAS AL
DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES, PLANTEL SUR”

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

P R E S E N T A:

MARGARITA EUGENIA MEANEY MARTÍNEZ

ASESORA: MAESTRA: MERCEDES SUÁREZ RODRÍGUEZ

MÉXICO, D.F

MARZO, 2011

AGRADECIMIENTOS

A MI PADRE Y HERMANA

Por su ejemplo de tenacidad y disciplina

A MI MADRE

Por su apoyo y cariño incondicionales

A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Por brindarme un espacio de formación no encontrado en otras instancias

A LA MAESTRA MERCEDES SUÁREZ

Por su apoyo, palabras de aliento y por haber creído en mí

A LOS MAESTROS ROSALBA CANSECO Y ALEJANDRO MOTA Y A MIS COMPAÑEROS LOS
PAT'S

Por su paciencia y solidaridad

A LA DRA. LOURDES GONZÁLEZ Y AL MTRO. GERÓNIMO MENDOZA

Por su acompañamiento y apoyo

AL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y A MIS ALUMNOS

Por permitirme crecer profesionalmente

Dedicatoria

A MI HIJO DANIEL EDUARDO

Por ser la luz que me guía y el motor de mi vida

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO PRIMERO	
I.LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EPJA) Y EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	
1.1 Educación de Adultos en momentos históricos.....	9
1.2 La Educación de Adultos a nivel internacional.....	11
1.3 La EPJA actual en México.....	14
1.4 Aprendizaje de una segunda lengua como el inglés.....	17
1.4.1 Modelos de enseñanza-aprendizaje.....	19
1.4.2 Métodos de enseñanza del inglés.....	22
1.4.3 Estilos de aprendizaje.....	24
1.4.4 Ambiente colaborativo.....	25
CAPÍTULO SEGUNDO	
II. EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL SUR, TURNO VESPERTINO	
2.1 Educación Media Superior (EMS).....	27
2.2 El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....	30
2.3 Asignatura de inglés en el CCH.....	33
2.3.1 Aprendizaje significativo.....	35
2.3.2 Estrategias didácticas.....	37
2.3.3 Aprendizaje autónomo.....	39
2.4 Generalidades de la Adolescencia.....	40

CAPÍTULO TERCERO

III. CURSO DE INGLÉS EN EL CCH SUR EN EL CICLO 2009-2010. REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

3.1 Experiencia educativa con el grupo 147 B turno vespertino.....	43
3.2 Los alumnos: actores principales.....	45
3.3 Enfrentando el cambio.....	47
CONCLUSIONES.....	57
REFLEXIONES FINALES.....	59
BIBLIOGRAFÍA	61
ANEXOS.....	66

INTRODUCCIÓN

La práctica educativa que se describirá en el presente trabajo está inmersa en el nivel de educación media superior, en el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur (CCH), específicamente con jóvenes en el programa de la asignatura de Inglés, cuyo objetivo principal es que los estudiantes continúen con el estudio y manejo de la lengua inglesa.

La práctica educativa a la que se hace referencia se considera *innovadora* debido a que se centra en el sujeto, en sus características como aprendiz, en sus capacidades y habilidades y en sus necesidades reales de aprendizaje. Asimismo considera el contexto, al bagaje y experiencia del mundo de cada sujeto, como punto de partida para que el individuo inicie un proceso de aprendizaje en donde utilice los conocimientos previos para construir nuevos aprendizajes indispensables para el dominio del idioma inglés. Lo cual lo llevará a potenciar su formación académica.

La problemática que se detecta se ubica dentro de un amplio sector de estudiantes que ingresan al CCH provenientes, en su mayoría, del sistema educativo público, con un bajo nivel de conocimiento del idioma inglés. De ahí la importancia de que los alumnos desarrollen las habilidades correspondientes para el dominio de ésta segunda lengua.

Se presupone que los alumnos llegan a la educación media superior con conocimientos previos del idioma, de tal forma, estipula que los alumnos deben desempeñar funciones comunicativas, como la de saludar, presentarse a sí mismos y a otras personas, preguntar por direcciones, describir estados de ánimo

o compartir preferencias, principalmente. Pero en la realidad, la gran mayoría del alumnado no tiene buen manejo de éstas funciones.

Otra limitante es el poco tiempo que se tiene estipulado para la asignatura de inglés. Se contemplan 16 horas mensuales y se considera que para la adquisición de una segunda lengua, la práctica de la misma debe ser continua y cuatro horas a la semana no es el tiempo suficiente. Se tiene la necesidad de convertir las sesiones en un espacio de práctica pero no se cuenta con el tiempo óptimo para desarrollar completamente las habilidades requeridas para el dominio del idioma inglés.

Existe una amplia diversidad en los grupos del CCH en cuanto a conocimientos del inglés. La mayoría del alumnado presenta serias deficiencias en cuanto a la adquisición de una segunda lengua. Las causas son diversas. Entre algunas, se encuentra que en los niveles de estudio anteriores al de la educación media superior, la enseñanza de una segunda lengua es insuficiente.

Esto representa una dificultad con respecto al trabajo en clase. Se debe dar atención a todos los estudiantes aun cuando tengan diferentes niveles de conocimientos del idioma.

Otro aspecto medular a considerar es que la mayoría de los alumnos tienen resistencia al idioma inglés. Muchos argumentan que no saben el idioma, o que les es muy difícil, o no les gusta, o no lo entienden. Por otra parte, a muchos les da pena hablarlo o escribirlo por miedo al ridículo, característico de la adolescencia.

Profesionalmente el docente debe enfrentar esta realidad y centrarse en el sujeto más que en los contenidos a abordar. Se deben emplear estrategias didácticas que logren que los estudiantes alcancen a desarrollar las cuatro habilidades en la segunda lengua.

Tomando en cuenta lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo central ofrecer una mirada, desde la perspectiva de una educadora de personas jóvenes y adultas, de cómo se puede acompañar pedagógicamente a los educandos jóvenes, mediante *estrategias didácticas*, para contribuir en su formación académica y personal. Será una descripción reflexiva de cómo se abordó la problemática detectada y para ello en el capítulo I se brinda un marco en donde se abarca el concepto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y lo que es el aprendizaje de una segunda lengua.

En el capítulo II se presenta una descripción contextualizada del aprendizaje del idioma inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, haciendo una reflexión sobre el programa institucional, el cual fue punto de partida para desarrollar el programa operativo que ayudó a los estudiantes a alcanzar los objetivos. Debido a que el CCH es una institución de Educación Media superior, se proporciona un panorama general de este nivel en México. Finalmente como la experiencia profesional se da con jóvenes adolescentes, se caracteriza esta etapa de la vida del ser humano.

En el capítulo III se reconstruye la experiencia profesional en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en el ciclo escolar 2009-2010. Esta recuperación cuenta con un marco referencial, el cual da una visión más general del contexto donde se desarrolla dicha experiencia. Asimismo se reflexiona sobre los aciertos y errores que resultaron de trabajar con el grupo al que se hace referencia.

En las conclusiones se reflexionara sobre el importante papel que ha jugado la licenciatura en Educación de Adultos en este proceso de reconstrucción de la práctica profesional y lo que se adquirió dentro de ella para poder laborar en el ámbito educativo de personas jóvenes y adultas.

La mejor manera de presentar esta reflexión de la práctica es realizando una recuperación del proceso vivido.

Los educadores somos los más aptos para hacer procesos de reflexión sobre nuestra propia práctica educativa, somos los que podemos darle voz porque la conocemos, la vivimos cotidianamente y por eso podemos presentarla a los demás.

Este trabajo será, no sólo la narración de lo acontecido en la materia de Inglés, sino una vinculación entre lo vivido con la teoría. Con el firme convencimiento que desde la práctica se identifican saberes y se crean conocimientos.

Se describirá lo que se considera importante sobre la práctica educativa, se resaltarán las ideas centrales de lo que se quiere compartir, como insumo para la reflexión, ya que la práctica cuando es pensada, analizada y reflexionada entra en un estado transformador.

Por tal razón, el presente trabajo hará uso de la recuperación para entender por qué este proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolló de tal manera mediante la reconstrucción de lo sucedido. Se interpretará y se pretenderá aprender de la propia práctica para así poder mejorarla.

CAPÍTULO I “LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA”

1.1 Educación de Adultos en momentos históricos

La Educación de Adultos ha ido modificándose o ajustándose con el transcurso del tiempo. Sus objetivos han sido dirigidos de acuerdo al contexto histórico en el que se encuentra.

Como ejemplo de estas modificaciones tenemos la época de la colonización, donde la ideología de los colonizadores, era ejercer la enorme influencia sobre los colonizados, la educación de adultos tenía un papel primordial, ya que entonces la educación se dedicaba a evangelizar a los dominados, infundiendo las ideas y conceptos de los mismos colonizadores a niños y adultos indígenas. Los frailes establecieron escuelas para enseñar a leer y a escribir, así como la enseñanza de algunos oficios, primordialmente fue con fines de evangelización. La única instrucción que imperaba era la relacionada con la doctrina cristiana. (Gonzalbo,1994, p.13)

Los esfuerzos educativos que se realizaban en la época colonial estaban dirigidos a niños y adolescentes y concluían cuando el joven adolescente llegaba al matrimonio y se insertaba en la vida productiva de la comunidad; una vez que hubiera aprendido un oficio y en ese momento se consideraba “adulto”. (Gonzalbo, 1985, p.14)

Con la llegada de la revolución mexicana, cuando los ánimos de renovación del país que surgieron, propiciaron que la educación tomara un papel central para propagar un programa revolucionario, el cual estaría en las manos del Estado.

Esto conllevaría a una pugna sobre el papel del Estado en la educación porque, por un lado, estaban los liberales los cuales defendían la libertad de la enseñanza basándose en las ideas maderistas que defendían todas las libertades. Por otro

lado, estaba un grupo formado por militares, abogados, maestros rurales y aliados militares los cuales rechazaban las ideas liberales y no estaban de acuerdo con la intervención del Estado en los asuntos educativos y querían que el Estado impusiera un modelo educativo acorde a sus intereses, aun cuando no se respetara la libertad de enseñanza.

Carranza decía que la educación debía ser laica y gratuita y que la Iglesia debía tener poca participación en el establecimiento de políticas educativas. Esta propuesta fue debatida sobre todo por el concepto de “laica” que no quedaba muy claro y después del debate quedó entendido que ninguna corporación religiosa podría establecer escuelas de instrucción primaria.

También se dio la discusión por tratarse de adultos analfabetos que estaban fuera de la edad escolar y había que integrarlos a la fuerza de trabajo, por lo que era imperante instrumentarlos para competir en el ámbito laboral.

En el tiempo maderista se concibió a la educación como el instrumento que aumentaría el bienestar del pueblo. Se pensaba que un ciudadano educado sería al mismo tiempo una persona honesta, con disciplina para el trabajo y podría elegir en las votaciones conscientemente. Así, la educación capacitaría al ciudadano para su participación en la democracia del país. En este sentido, educar era integrar a grandes masas de población en la sociedad.

Esta propuesta venía de los profesionistas, intelectuales urbanos, maestros y pequeños comerciantes los cuales querían que los individuos contaran con las condiciones necesarias para enfrentar las demandas de la nueva vida económica del país, la cual estaba basada en la iniciativa privada, la competencia y la democracia política.

En el periodo de 1910 a 1920 la alfabetización fue el foco primordial ya que casi el 87% de la población era analfabeta (se consideraba analfabeto a todo aquel mayor de 13 años que no supiera leer ni escribir), por lo que la tarea educativa resultaba impostergable (Ramos, 1994, p. 318). Para remediar esta situación se

implementaron las “escuelas rudimentarias” cuyo objetivo principal era el de impartir conocimientos de “el habla castellana, la lectura, la escritura y las operaciones más usuales de matemáticas”. Estas escuelas consideraban a la población indígena un problema nacional debido al atraso, tanto en la lecto-escritura, como en la castellanización.

1.2 La educación de adultos a nivel internacional

Después de la Segunda Guerra Mundial, en donde casi la mitad del mundo estaba en ruinas, los países que deseaban desarrollarse veían pertinente contar con una población instruida. De ahí que los gobiernos incentivaban campañas de alfabetización para que todos los ciudadanos supieran leer y escribir. En México hubo dos campañas muy importantes: la de 1936 y la Campaña Nacional de Educación Popular en 1937 (Loyo, 1994, p. 377).

Sin embargo, a pesar del interés por impulsar la alfabetización por parte de las autoridades educativas, los obreros y campesinos fueron los que más empeño pusieron y los que exigieron que se establecieran centros educativos para que ellos pudieran estudiar, exigían que se abrieran escuelas nocturnas. Así inició la campaña por la educación popular cuyo objetivo principal era abatir el analfabetismo y terminar con la desigualdad en los niveles educativos y sociales. Había que educar al obrero que vivía en una completa ignorancia, manteniendo su estado de inferioridad y convirtiendo su mano de obra en una mano de obra barata, mal pagada.

En el mundo actual, la concepción de educación de adultos manifiesta que la población debería contar con una educación integral, es decir, que cada ser humano que se eduque pueda desarrollar todas sus capacidades y adquirir las habilidades que le permitan tener una vida con calidad, entendiéndose por *vida con calidad* a vivir en un mundo equitativo, con igualdad de circunstancias, con oportunidades para satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, salud, educación y trabajo, así como el reconocimiento, afecto, amor, seguridad, aceptación y obtención de información. No obstante la realidad sobre todo

actualmente, a la educación le falta calidad y no es integral ya que no conlleva a los educandos a desarrollar todo su potencial. Con mayor frecuencia se incrementa la deserción, en la mayoría de los casos por falta de recursos económicos, situación que contribuye a aumentar el rezago en materia educativa, además de otros problemas sociales, familiares y sobre todo personales.

Los países del mundo han expresado su preocupación por la falta de educación, que impera sobre todo en los países no desarrollados o en vía de desarrollarse. Se han reunido para tratar la problemática a nivel mundial.

Como resultado de estas reuniones, se han llevado a cabo a la fecha seis conferencias, conocidas como Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), las cuales se realizan con el fin de analizar la situación de la educación de adultos y establecer líneas de acción, compromisos y suscribir acuerdos encaminados a mejorar este campo educativo.

En los diferentes informes de estas conferencias se han presentado los resultados de las discusiones vinculadas al desarrollo de la educación de adultos, en las que se ha re-significado el concepto. Desde la penúltima, CONFINTEA V, ya se habla de una educación más incluyente, donde se resalta la importancia de una educación a lo largo de toda la vida, como un derecho de cada ser humano sin importar ideología, nacionalidad o género. Se conceptualiza a la educación como el desarrollo de capacidades, el enriquecimiento de conocimientos y la mejora de competencias técnicas o profesionales, así como la atención a las necesidades de los individuos y de las sociedades. Y sobre todo se hace hincapié que la educación de adultos y de adolescentes, llamada Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), es un elemento obligatorio desde una visión de la educación donde el aprendizaje es a lo largo de toda la vida (ALV) el cual exige continuidad y complementariedad. (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997)

El ALV es concebido como un proceso en el cual el individuo va analizando sus propios conocimientos, sus habilidades, sus valores y experiencias para de ahí construir nuevos saberes que le permitan interactuar con su entorno. Este proceso

de construcción demanda acciones pedagógicas destinadas a favorecer su potencial y a enriquecer y ampliar conocimientos adquiridos en el pasado, es decir, a darle nuevo significado a sus experiencias y aprender a partir de lo vivido.

En el 2003, los países asistentes a CONFINTEA V llevaron a cabo la Reunión de Seguimiento para hacer un balance general de la educación de adultos. Uno de los resultados de este análisis es el consenso de que el ALV abarca desde la edad pre-escolar hasta la edad posterior a la jubilación incluyendo el aprendizaje formal, no formal e informal (Torres, 2009, p. 55).

El aprendizaje a lo largo de toda la vida debe entenderse como “toda actividad ocurrida en la vida con el fin de mejorar el conocimiento, las habilidades y las competencias desde una perspectiva personal, cívica, social y vinculada al empleo” (Torres, 2009, p. 55).

Hasta hace algunos años la EPJA se ha considerado como aquella que se brinda a personas que por alguna razón no pudieron estudiar o completar los distintos niveles educativos de acuerdo a su edad cronológica. Es decir, aquellos que no cursaron la educación básica cuando tenían la edad establecida por la ley (de 4 a 15 años) en esta edad se presupone que las personas deben cursar la educación preescolar, primaria y secundaria.

Al llegar a la edad adulta con estos vacíos sobre la falta de la habilidad lectora, la escritura y nociones básicas de matemáticas, se les ofrece insertarse en programas educativos “compensatorios” que cubran estas carencias.

Sin embargo, como lo han exigido los cambios mundiales y retomando lo declarado en las conferencias internacionales sobre la temática, la EPJA se está visualizando en un sentido más amplio y como parte de la educación permanente, la cual abarca desde la primera infancia hasta la edad denominada “tercera edad”, en un proceso continuo a lo largo de la vida, que significa que el individuo aprende durante toda su existencia.

Por lo mismo, existen ofertas educativas que no se limitan a la enseñanza de la lecto-escritura o a la educación básica. Estas ofertas educativas se pueden encontrar en programas para la capacitación para el trabajo, el cuidado de la salud, la promoción de derechos ciudadanos y el trabajo académico que se da en instituciones de educación media superior y superior.

La educación de personas jóvenes y adultas debe centrarse en las características del sujeto y a éste se le debe considerar como un sujeto que tiene una historia de vida, una experiencia previa del mundo y diferentes necesidades de aprendizaje en comparación de los infantes. Es por ello que no se debe tratar al sujeto adulto o joven adulto como una persona que no sabe y que alguien más, en este caso el docente, va a ser el que le enseñe. Al contrario, se deben rescatar sus saberes, comprender su contexto, distinguir los motivos que lo llevaron a insertarse en determinada práctica educativa. Y de ahí partir para la construcción de nuevos conocimientos.

1.3 La EPJA actual en México

A pesar de los planteamientos expresados en la Declaración de Hamburgo, en nuestro país ha pasado más de una década en donde la educación de personas jóvenes y adultas se ha limitado, de manera compensatoria, a la alfabetización y educación básica de los adultos. La respuesta del gobierno mexicano ante estos compromisos es abatir el rezago educativo en educación básica y alfabetización. Para esto cuenta con el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) el cual labora con un bajo presupuesto y los resultados no son del todo alentadores. Los esfuerzos han sido insuficientes y falta mucho por hacer para brindar más oportunidades de educación a la población joven y adulta.

En el contexto mexicano donde ha aumentado la pobreza y el desempleo; se ha incrementado la migración hacia los países del norte y se ha acrecentado la población de jóvenes y adultos mayores, se presenta una panorama complejo, donde la educación es un factor, entre otros aspectos, fundamental para enfrentar estos grandes retos.

Se estima que de los 112 millones 336 mil 538 habitantes en el país, más de 44.7 millones de habitantes mexicanos se encontraban en situación de pobreza a finales del sexenio 2000-2006: (CONEVAL, La Jornada, agosto 2007). El Banco Mundial asegura que en América Latina se produjeron 8.3 millones de nuevos pobres a causa de la crisis mundial del 2009, de éstos la mitad corresponde a México. La tasa de desempleo durante el séptimo mes del 2009 se ubicó en 5.37%.

En los últimos años (2000-2005) 557,000 mexicanos han cambiado su residencia a Estados Unidos. La población que emigra hacia otros países en mayor cantidad se encuentra entre los 20 y 34 años de edad, le siguen los jóvenes de 15 y 19 años.

En la actualidad existen en nuestro país más de 29 millones cien mil jóvenes, o sea, la cuarta parte de la población tiene entre 15 y 29 años de edad. De estos 29 millones, el 47% no asiste a la escuela. Los jóvenes de 15 años y más tienen en promedio hasta el 2° año de secundaria. En el nivel medio superior 28.8% son mujeres y el 34.8% son hombres. (www.inegi.org.mx consulta marzo 2011)

Ocho de cada cien habitantes son adultos mayores. En el 2005, 2.4 millones de personas de 60 años y más no sabían ni escribir ni leer. En áreas rurales 41 de cada 100 hombres y 58 de cada 100 mujeres son analfabetas.

Las cifras estadísticas muestran el incremento en el número de jóvenes en nuestro país. Esto nos tiene que llevar a repensar que la educación debe estar enfocada a esta realidad.

Los jóvenes insertos en el sistema educativo deben permanecer en él y por eso la educación que se da en las instituciones de educación media superior, debe responder a sus necesidades e intereses.

La EPJA promueve abatir el rezago educativo causante de la deserción escolar. Cada vez más los alumnos se retiran de la escuela, por diversas razones, entre ellas las económicas o por falta de interés en la vida académica. Actualmente

existen millones de jóvenes que no estudian y no trabajan (los NiNis o NET's). Las noticias nos hablan casi a diario de que estos jóvenes están expuestos a los altos índices de violencia y al atrayente consumo de drogas. Son presa fácil para el narcotráfico y el crimen organizado. Y aunque por años se ha puesto especial énfasis en que la EPJA sea de carácter compensatorio y que esté dirigida principalmente a los pobres, se deberá poner atención a la población joven que está exigiendo programas y modalidades acordes a sus intereses.

Si a eso le sumamos la problemática que el estudio no garantiza la obtención de un trabajo bien remunerado, pues la situación se vuelve aún más difícil.

Otra problemática a considerar es la exclusión educativa. Y para evitarla debemos ir en el mismo sentido de cómo va el mundo. Es decir, si el mundo de hoy está en constante cambio, la educación también debe estarlo. La exclusión y la marginación no sólo se dan en las zonas marginales de nuestras ciudades cuando las personas no aprenden a leer y a escribir o no estudian la educación básica. Se dan en otros ámbitos, cuando en la actualidad un individuo que no tiene conocimientos de computación y de una segunda lengua, como el inglés en el caso de nuestro país, se puede considerar excluido. No tiene las mismas oportunidades laborales, no tiene acceso a la información ni a la investigación y no cuenta con todas las habilidades que le permitan un desarrollo personal y profesional.

Los educadores debemos poner atención a este problema y tratar de darle solución de la mejor manera posible. Cada quien desde su ámbito, habrá quienes lo puedan hacer incidiendo en la política, habrá quienes pueden hacer el cambio desde el lugar de la toma de decisiones, pero también tenemos los que podemos hacer el cambio desde nuestras aulas haciendo lo que esté en nuestras manos para que los estudiantes no dejen la escuela. Y lo que mejor podemos hacer es amar nuestra profesión como educadores y creer que otro mundo es posible mediante la educación. De esta forma, todo lo que hagamos será en beneficio de nuestros educandos.

Por lo anteriormente mencionado, podemos destacar que, conforme al contexto actual y tomando en cuenta que la EPJA ayuda al individuo a desarrollar las habilidades que le permitan mejorar la calidad de su vida, entonces, el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés se convierte en una más de esas habilidades.

1.4 Aprendizaje de una segunda lengua como el inglés

Desde mi perspectiva como educadora de personas jóvenes y adultas considero que hoy en día el hecho de no dominar una segunda lengua como el inglés, hace que las personas sean parte de un rezago educativo donde las personas se quedan atrás, teniendo pocas oportunidades de estudio o laborales, disminuyendo sus posibilidades de mejorar su calidad de vida debido a la exclusión de conocimientos en ese sentido.

Es por eso que hoy en día es primordial que las personas aprendan el idioma inglés como una segunda lengua por ser considerado como el idioma universal debido a cuestiones económicas o comunicativas, pero sobre todo por ser el idioma que más demanda tiene para colocarse en cualquier ámbito profesional o laboral.

Además, dentro de la concepción del Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida en el marco internacional, se definen ocho competencias clave, entre las que destaca que un individuo debe tener comunicación, tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras. Las competencias se definen como aquello que toda persona necesita para su desarrollo personal y para su propia realización personal (Torres, 2009, p. 55). Y el hecho de aprender el idioma inglés es necesario para el desarrollo personal y profesional.

Son varias las teorías que estudian la adquisición de una segunda lengua. Algunas se centran en un enfoque natural donde se establece que es un proceso parecido al del niño que desarrolla el manejo de la lengua materna. Este proceso no es consciente y por lo tanto, se puede comunicar sin resistencias.

La teoría del lingüista estadounidense Stephen Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua, establece la diferencia entre aprender y adquirir, argumentando que una segunda lengua no se “adquiere” sino se “aprende”, ya que aprender una lengua significa hacer un esfuerzo mental por conocer esta lengua meta que requiere práctica y estudio para poder dominarla. Cuando desarrollamos el lenguaje en nuestra etapa de niñez, empezamos a comunicarnos sin estar conscientes de las estructuras gramaticales que estamos utilizando. No nos preocupamos por la forma gramatical, en cómo producimos las oraciones o las palabras, simplemente nos comunicamos con alguien que es hablante de nuestra misma lengua. Ahí radica la diferencia entre adquirir y aprender una segunda lengua, que se adquiere de manera no consciente y se aprende de forma consciente (Krashen, 1981).

Debido a lo anterior podemos decir que los estudiantes del bachillerato aprenden una segunda lengua, caso específico el inglés, ya que lo hacen de manera consciente y no de forma natural como adquirieron su primera lengua.

También existe la teoría del “filtro afectivo” de Krashen (Krashen, 1981) la cual dice que cuando un individuo tiene la necesidad de aprender una segunda lengua en un ambiente no natural, como es el caso del Colegio, se produce ansiedad en él, lo cual la mayoría de las veces, impide que la aprenda. Por tal razón, el docente tendrá que aplicar estrategias didácticas que bajen esa ansiedad y trabajar sobre la confianza y la motivación. Krashen piensa que los alumnos que están lo suficientemente motivados, que tengan confianza en sí mismos, una buena imagen de ellos mismos y poca ansiedad, son los que están mejor preparados en aprender una segunda lengua. Por el contrario, si existen altos niveles de ansiedad, baja autoestima y poca motivación, esto conducirá a que los estudiantes se bloqueen mentalmente y que el filtro afectivo incremente, lo que llevará a un impedimento para aprenderla. Como parte de la motivación la música que les gusta a los jóvenes, el uso de las nuevas tecnologías y la moda en los videojuegos son opciones para lograr que los jóvenes se interesen por aprender el idioma.

Al aprender inglés de esta forma, el joven o adulto desarrolla habilidades comunicativas, enriquece su acervo de conocimientos y desarrolla competencias profesionales aprendiendo una segunda lengua. Eso le abrirá las puertas a la información, que como decíamos, es una necesidad del ser humano.

1.4.1 Modelos de enseñanza-aprendizaje

Al hablar del aprendizaje del idioma inglés nos lleva a pensar qué modelo o modelos habrá que seguir para la enseñanza de dicho idioma. En la actualidad, el modelo que hace referencia a una educación tradicional ha sido muy cuestionado.

Durante décadas este modelo persiste en la educación mexicana, en donde “aprender” es seguir, tal vez al pie de la letra, lo que el maestro dice. Este es quien “sabe” y el que “puede” y los alumnos son como “recipientes vacíos” a los que hay que llenar con conocimientos. Lo que Paulo Freire denomina como “educación bancaria”, donde el docente es el narrador y llena a los educandos con su narración y éstos la memorizan (Freire, 1999, p. 69).

Asimismo, el modelo tradicional concibe que “educar” es como si fuera “adiestrar”. Se adiestran a los animales como a los perros, dándoles órdenes. Si las obedecen les damos un premio, si no lo hacen, les damos un castigo para que “aprendan la lección” y no vuelvan a cometer la acción o conducta no deseada.

Esta educación tradicional se da, sobretodo, en los niveles de educación básica en el ámbito formal. Los alumnos están condicionados a considerar que el maestro es el que sabe y les va a enseñar lo que sabe a aquellos que no saben. Me he encontrado en mis grupos a estudiantes que así están acostumbrados a pensar y esperan del docente, en este caso de mí, que yo les enseñe inglés porque soy la maestra y entonces “debo saber mucho” del idioma. Para que reflexionen sobre este actuar, les he platicado sobre el conductismo con el ejemplo del experimento de Pávlov y sus perros, cuyo condicionamiento radicaba en que los animales al oír el sonido de una campana, empezaban a salivar ya que sabían que después del sonido, venía el alimento (Pávlov 1849-1936). Al darse cuenta de que no son

como los perros condicionados se concientizan de que son seres humanos con capacidad de decidir, de pensar y reflexionar y por lo mismo capaces de aprender por sí solos y que el docente es un facilitador de ese aprendizaje. Que ellos traen saberes y conocimientos previos del inglés y que mi labor consistirá en guiarlos para que asimilen esos conocimientos y los relacionen con nuevos.

En el modelo tradicional el aprendizaje se centra en el condicionamiento operante, es decir, las conductas son aprendidas como resultado de refuerzos que obtuvieron los alumnos (Skinner 1904-1995).

El proceso de enseñanza/aprendizaje se basa en la transmisión de conocimientos, en el que la actividad principal de los alumnos se reduce a establecer asociaciones que fueron reforzadas externamente por el docente (De Zubiría, 2006).

Aun cuando este modelo ha sido muy cuestionado y se han hecho esfuerzos por cambiarlo y seguir otro modelo o modelos educativos, existe una realidad: los educadores a veces nos sentimos, sobre todo cuando no hemos reflexionado sobre nuestra práctica educativa, que para no perder nuestra zona de confort ejercemos este modelo (o tal vez porque fuimos la mayoría educados con él) que se sostiene por jerarquías en donde el docente está más arriba que el alumno. En donde el docente sabe más que los alumnos y por lo tanto tiene el control del proceso. He visto a muchos compañeros ponerse nerviosos o sentirse inseguros si algún alumno muestra más conocimientos sobre la materia sin aceptar que todos podemos aprender de todos. En algunos casos, esto representa una de las razones de la deserción escolar porque no se respeta la personalidad de la persona que aprende.

También existe la realidad de que muchos docentes dominan su materia pero no cuentan con la didáctica adecuada para impartirla o no se cuenta con el perfil deseado. En el Colegio de Ciencias y Humanidades, por ejemplo, existen docentes que estudiaron carreras que no son afines a la educación, por ejemplo, algunos son ingenieros, odontólogos, economistas, etc. Imparten la materia de

inglés por dominar el idioma pero no han sido preparados en el terreno de la didáctica o pedagogía. Esa sería una diferencia con el educador de EPJA, que sí cuenta con la preparación didáctica y pedagógica.

Y por último, este modelo se enfoca más en los resultados y en los productos, más que en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí que los estudiantes lo que más les importa son las calificaciones y las maneras de acreditar, que el aprender por el simple hecho de aprender. Y cómo no hacerlo, si todavía la mayoría de las escuelas en nuestro país, implantan números o letras como calificaciones para establecer si un sujeto sabe o no sabe. Por lo tanto, aunque en nuestra labor en el aula sea enfocada al proceso de aprendizaje, al terminar cada curso, el docente vuelve a enfrentarse con la evaluación con fines de acreditación y certificación.

Pero si no se trabaja con el modelo tradicionalista, entonces ¿con cuál?

Existen varias teorías de la educación, así como modelos a seguir. Están las que enfocan su atención en el proceso por el que pasa nuestro cerebro cuando aprendemos. Así tenemos las teorías cognitivas o de procesamiento de la información donde se impulsa el “aprender a aprender” como guía donde el conocimiento se crea, se acumula y se renueva. En esta teoría, el docente actúa como guía del estudiante para que consiga construir su propio aprendizaje.

Tenemos la teoría cognitiva del aprendizaje en la que David Ausubel se centra en el aprendizaje significativo, el cual es opuesto al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico (Ausubel, 1983).

El aprendizaje significativo se refiere a cuando los nuevos conocimientos por adquirir se relacionan con lo que ya sabe el alumno, es decir, cuando al alumno le da sentido a lo nuevo que está aprendiendo porque lo está relacionando con algo que ya aprendió o sabe. De ahí que una de las estrategias que utilizamos los docentes es activar los conocimientos previos cuando estamos presentando contenidos nuevos.

El Constructivismo, cuyo marco de referencia es la psicología para el desarrollo, presenta al aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento y a la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción social.

El maestro no “enseña” sino hasta después de que los educandos lo han intentado utilizando esfuerzos propios o mediante la ayuda de la zona de desarrollo próximo (ZDP) planteada por Vigotsky (Vigotsky, 1988, p. 133), la cual se refiere a la distancia que hay entre lo que el alumno aprenda a hacer hoy con la colaboración del docente, lo hará mañana por sí sólo (Vigotsky, 1988).

De acuerdo a esta teoría educativa, el maestro programa situaciones de aprendizaje grupal y colaborativo que propician y fomentan las relaciones de cada individuo y del grupo con el objetivo de lograr la internalización del conocimiento, ya sea por descubrimiento propio o de manera natural.

El maestro desarrolla una enseñanza directa de acciones con espacios para la reflexión, o de búsqueda y de procesamiento de la información. Esto viene a incidir en el desarrollo de la autonomía del educando en un ambiente afectivo y de respeto. Así, la construcción del conocimiento le permite al alumno alcanzar un aprendizaje significativo.

Esta teoría es quizá la más pertinente para el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés, ya que se necesita un ambiente colaborativo para la práctica del idioma a aprender, además los alumnos de la educación media superior traen consigo conocimientos previos del idioma, por haberlo estudiado en niveles educativos anteriores, y sólo necesitan relacionarlos con los nuevos.

1.4.2 Métodos de enseñanza del inglés

Al igual que las teorías, existen varios métodos que en el transcurso del tiempo han tenido auge según la intencionalidad que se haya tenido para aprender una segunda lengua.

Por ejemplo, en tiempos de la Segunda Guerra Mundial, se utilizaba el método audio-lingual o método estructuralista, el cual surge de la necesidad de comunicarse en otro idioma extranjero para que el “enemigo” no entendiera las conversaciones referentes a estrategias de guerra, o bien, para entenderlas y todo aquello que el “enemigo comunicara”. Es decir, se les ponían cintas grabadas en ese idioma para que se familiarizaran con él y así pudieran entender lo que se decían a través de la intervención telefónica. Aunque este método cumplía con su propósito, carecía de algún sustento didáctico.

Otro método antiguo es el basado en la gramática y en la traducción considerado el primer método de enseñanza de lenguas extranjeras. Este método se basa en la traducción del idioma y para ello se aprende memorísticamente las reglas gramaticales y largas listas de vocabulario, por lo que su limitación radica en que como el aprendizaje es memorístico se olvida fácilmente el idioma, además por la falta de práctica.

Existe el método directo donde el objetivo central es poner al alumno en contacto directo con el idioma, simulando situaciones concretas o lo más parecidas a la realidad dentro del aula.

El cognoscitivo donde el aprendizaje de una lengua consiste en adquirir control consciente de las estructuras gramaticales, así como de los elementos fonéticos y léxicos por medio del análisis y estudio. Una vez que el alumno adquiere un determinado nivel del dominio cognoscitivo de la lengua, desarrolla en forma casi automática la capacidad de usarla en situaciones reales.

El enfoque más utilizado en la actualidad es el comunicativo, debido a que existen lineamientos establecidos en el Marco Común Europeo, en el cual el aprendizaje debe ir dirigido al logro de competencias comunicativas por parte de los alumnos, adquirir una serie de habilidades que les permita comunicarse con los nativo-hablantes en situaciones de la vida cotidiana.

Aun cuando existe una variedad de métodos en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras, quizá cabría la idea de ser eclécticos y utilizar lo positivo de cada método y sobretodo adecuarlo a nuestras situaciones particulares. Los alumnos tienen diferentes maneras de aprender y diferentes intereses para aprender el inglés. La labor del profesor es la de promover un dominio sólido del idioma abarcando el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: comprensión auditiva y de lectura y expresión oral y escrita.

1.4.3 Estilos de aprendizaje

Un estilo de aprendizaje es como un sello personal para aprender. Lo que es efectivo para alguna persona puede no serlo para otra.

Como se ha mencionado, los estudiantes poseen distintas maneras de aprender, de acuerdo con la clasificación de Kenneth Dunn (Dunn, 1978), estas pueden ser: visual, auditiva, táctica o kinestésica. Mientras que Cawley, Miller y Milligan aumentan dos clasificaciones más: analítica y global (Schmeck, 1988)

Estilo de aprendizaje visual

El alumno visual aprende a través de la observación y la visualización. El uso de colores les resulta benéfico para recordar información específica. Estos alumnos aprenden mejor a través de dibujos e imágenes. La información se les debe presentar de forma escrita, acompañada de gráficos.

Estilo de aprendizaje auditivo

El alumno auditivo aprende por medio de lo que oye. Aprende a partir de instrucciones verbales, exposiciones, lectura, audios, música, etc. Recurren a la repetición y a la memorización, la cual les resulta fácil. Aprenden mejor cuando se les pregunta y se les pide que respondan oralmente. Para este tipo de estudiantes les funciona su participación en discusiones, debates o que se grabe las lecciones para que después ellos las reproduzcan y repitan cuantas veces les resulte necesario.

Estilo de aprendizaje kinestésico

Estos alumnos aprenden a través de la acción, el movimiento o la participación activa en alguna actividad. Son aprendientes prácticos que necesitan involucrar su cuerpo. Necesitan manipular, tocar elementos concretos que los obliguen a ser activos en el proceso de aprendizaje. Son particularmente asertivos en las experiencias en laboratorio y en las demostraciones físicas. El docente deberá permitirle que desarrolle actividades moviendo su cuerpo, por ejemplo, leer en voz alta mientras camina alrededor del aula.

Estilo de aprendizaje analítico

Los alumnos con este estilo aprenden mejor siguiendo secuencias o pasos. Son lógicos, racionales y les gusta anticipar lo que va a suceder. Les gusta hacer anotaciones, hacer listados y organizar su tiempo. Necesitan tranquilidad y silencio para poder concentrarse. Son muy reflexivos y tienen destreza para la habilidad verbal.

Estilo de aprendizaje global

Los alumnos con este estilo usan más el hemisferio derecho del cerebro. Utilizan un pensamiento de tipo holístico, es decir, que les gusta mirar el todo, comprender la idea global. Tienen destrezas para descubrir semejanzas y hacen analogías. Son bastante intuitivos. Se orientan por la fantasía. Pueden tener muchos proyectos en curso al mismo tiempo. Tienden a necesitar música de fondo para poder concentrarse y les es de mucha ayuda utilizar mapas conceptuales.

El distinguir los estilos de aprendizaje de nuestros educandos nos llevará a escoger una variedad de actividades y materiales en los que se involucre las diferentes formas en que los individuos aprenden.

1.4.4 Ambiente colaborativo

Además de la elección adecuada de actividades y materiales que le permitan a cada quien aprender con base en su estilo, se necesita que el docente propicie un

ambiente colaborativo en donde se trabaje de manera conjunta para alcanzar metas comunes.

En un ambiente de aprendizaje colaborativo, cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje y el de los demás. Se busca que cada sujeto desarrolle habilidades individuales, pero también grupales.

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad entre los alumnos y la conexión entre el grupo en donde existan una distribución equitativa de responsabilidades, planificación conjunta y el intercambio de roles. (Díaz Barriga, 2010, p. 92-94)

Para que se dé el aprendizaje colaborativo de una segunda lengua, debe predominar en el aula un ambiente en donde el estudiante esté lo bastante motivado para aprender por sí mismo y en grupo. Deberá sentirse dispuesto a aprender y el profesor deberá propiciar un clima de confianza en donde se establezcan límites de conducta, (y más en el caso de los adolescentes) proporcionar tareas estimulantes, fomentar el espíritu de colaboración y contar con un medio físico confortable.

Para fomentar la motivación dentro del aula es aconsejable dar una orientación pertinente, el docente deberá mostrar entusiasmo y proponer alternativas a escoger, así como ofrecer alabanzas sinceras y reforzar el éxito. En los alumnos se deberá estimular la curiosidad y el interés en un clima de confianza y satisfacción (Morales, 2002, p. 32-42).

Ahora que hemos visto lo que arroja la teoría sobre qué es la educación de jóvenes y cómo éstos pueden aprender una segunda lengua, podremos entonces, analizar una situación en particular: el aprendizaje del inglés en un contexto escolar específico como el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur.

Capítulo II “EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR”

Dado que la práctica educativa que se describe en el presente trabajo se desarrolla en la Educación Media Superior con adolescentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, es imprescindible hablar de este nivel educativo y brindar su definición, así como de la etapa de la adolescencia.

Se ofrecerá un panorama de la institución y de la asignatura de inglés donde está inmersa la experiencia profesional a la que se hará referencia.

2.1 Educación Medio Superior (EMS)

A este nivel educativo se le conoce en nuestro país como el “bachillerato”, cuya finalidad es un proceso propedéutico, donde los alumnos, al concluir sus estudios, están preparados para cursar estudios de nivel superior o incorporarse a la actividad productiva del país. (www.sems.gob.mx página consultada en agosto 2010).

Actualmente, existen varias modalidades de bachillerato, entre ellas están la general y la tecnológica. El bachillerato general, cuyo propósito es preparar a los alumnos para ingresar a instituciones de educación superior, puede llevarse a cabo en dos o tres años. En algunas comunidades rurales, semirurales e indígenas se ofrece el *tele bachillerato* creado en 1980, cuenta con más de 890 centros de estudio y beneficiando a más 3,500 comunidades. Existe el profesional técnico, que proporciona una formación para el trabajo y el bachillerato tecnológico, ya sea en el ámbito industrial, agropecuario, forestal y del mar. En la actualidad se ofrece la modalidad de bachillerato a distancia, llevado a cabo utilizando la tecnología y el internet. (www.sems.gob.mx página consultada en agosto del 2010).

Es importante tener en cuenta que la tasa de terminación en los últimos ciclos escolares de este nivel educativo, ha ido en aumento como se muestra en la siguiente tabla:

Ciclo escolar	Tasa de terminación
2000-2001	32.2%
2005-2006	41.1%
2006-2007	42.1%
2007-2008	44.4%

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa. Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

De continuar las tendencias actuales, para el ciclo escolar 2010-2011, la tasa de terminación sería del 47.1%.

Los datos estadísticos nos muestran que existe un rezago del más del 50% y esto hace aún más imperante que se intensifiquen los esfuerzos para brindar una educación de calidad, entendiéndose ésta como pertinente, fomentando que los jóvenes permanezcan en la escuela, formando personas que desarrollen habilidades y destrezas que requerirán para acceder a la educación superior e integrarse al sector productivo del país en su vida adulta.

El perfil deseado del educando del nivel medio superior

El egresado de la educación media superior debe desarrollar ciertas competencias al concluir sus estudios en este nivel educativo. Entre las competencias a desarrollar se encuentra que el alumno debe cuidar de sí mismo, valorándose y teniendo claro los objetivos o metas que persigue. Asimismo, debe tener la capacidad de expresarse y comunicarse; aquí se establece una segunda competencia en comunicación con una segunda lengua. Por otro lado, el estudiante de bachillerato debe tener un pensamiento crítico y reflexivo proponiendo soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Debe aprender de manera autónoma y colaborativa. Y por último, debe encaminarse a ser un individuo consciente cívica y éticamente de su entorno, su comunidad,

región, etc. manteniendo una actitud respetuosa hacia la diversidad y realizando acciones responsables que contribuyan al desarrollo sustentable del país.

Perfil del docente de educación media superior

Además de la enseñanza de calidad, que se traduce en programas pertinentes, instalaciones, organización, políticas educativas, etc., otro factor determinante es el perfil del educador. Utópicamente, el docente en este nivel educativo debe contemplar las necesidades de los adolescentes, centrarse más en el sujeto que en los contenidos. Debe apoyar de manera integral la formación de los jóvenes y dejar de reproducir el modelo de la educación tradicional. (www.sems.gob.mx fecha de consulta: 10 de agosto del 2010).

El perfil del docente del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) es definido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente utiliza para generar ambientes de aprendizaje.

Estas competencias incluye su propia evaluación para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y desarrollo de competencias; debe aprender de las experiencias de otros docentes; debe mantenerse en constante formación y actualización; domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; planifica; lleva a la práctica procesos de enseñanza/aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora; promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos y en relación con su contexto sociocultural; evalúa el proceso de enseñanza/aprendizaje desde un enfoque formativo; propicia ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo; favorece el deseo de aprender entre los alumnos y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento; motiva a los estudiantes, tanto de forma individual como grupal, para producir expectativas de desarrollo y superación; y facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de

pertenencia (portal virtual de la Subsecretaría de Educación Media Superior (www.sems.gob.mx fecha de consulta: 10 agosto del 2010) .

2.2 El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Una de las instituciones que brinda educación media superior en nuestro país es el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el cual inició su labor con el objetivo de atender la demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y para ayudar a incrementar la matrícula de alumnos para acceder a la educación superior.

Desde sus inicios, el Colegio ha buscado que sus estudiantes sean los actores de su propia formación, su filosofía reside en que el estudiante *aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser*, es decir, que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por su cuenta, que no dependa del docente para ello; que desarrolle las habilidades necesarias que le permita poner en práctica lo aprendido y que además desarrolle valores humanos, cívicos y éticos.

El CCH busca que sus estudiantes, se conviertan en sujetos autónomos de su propio aprendizaje, capaces de obtener información utilizando instrumentos tecnológicos y de desarrollarse como personas con valores éticos para contar con las bases que los lleven con éxito hacia estudios superiores y más adelante incorporarse a la vida laboral de forma satisfactoria.(www.cch-sur.unam.mx página consultada en septiembre del 2010).

El modelo educativo del Colegio, el cual es de cultura básica, se considera propedéutico debido a que su intencionalidad es la de preparar a los alumnos a ingresar a la educación superior y además está orientado a la formación ética y social.

El CCH está conformado por una Dirección General, encargada de la conducción académica y administrativa y por cinco planteles ubicados estratégicamente en el área metropolitana del DF y del Estado de México (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur).

Su máximo órgano colegiado de gobierno es el Consejo Técnico instalado por el Consejo Universitario de la UNAM, el cual está integrado por el director y secretario general del Colegio, los cinco directores de cada plantel, un representante de profesores por plantel, dos representantes por plantel por área académica y un representante de alumnos, los cuales son elegidos por votación. (www.cch-sur.unam.mx fecha de consulta. Septiembre del 2010).

Asimismo, el Colegio cuenta con el apoyo de comisiones permanentes del Consejo Técnico: Planeación, Evaluación, Planes y Programas de Estudio, Legislación y Elecciones, Honor y Mérito Universitario, Asuntos del Personal Académico y Asuntos Estudiantiles.

Actualmente, la estructura administrativa del CCH se compone por una Dirección General la cual está conformada por las Secretarías General, Académica, Administrativa, Servicio de Apoyo al Aprendizaje, Planeación, Estudiantil, Programas Institucionales, Comunicación Institucional e Informática.

El Plan de Estudios contempla seis semestres, en los primeros cuatro se imparte la materia de inglés como asignatura con carácter obligatorio. Dado el carácter de propedéutico que impera en el Colegio, en los últimos dos semestres los estudiantes seleccionan las materias de acuerdo con la carrera profesional que vayan a elegir al ingresar al siguiente nivel educativo, el de la educación superior.

El Plan de Estudios se compone de cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Talleres de Lenguaje y Comunicación y el área Histórico-social. Las asignaturas optativas y con perfil obligatorio son:

Obligatorias:

Primer Semestre: Matemáticas I: Álgebra y Geometría, Taller de Computo, Química I, Historia Universal Moderna y Contemporánea I, Taller de Lectura y Redacción I y Lengua Extranjera I (Inglés o Francés)
--

Segundo Semestre: Matemáticas II: Álgebra y Geometría, Química II, Historia
--

Universal Moderna y Contemporánea II, Taller de Lectura y Redacción II, Taller de Cómputo y Lengua Extranjera II.

Tercer Semestre: Matemáticas III: Álgebra y Geometría, Física I, Biología I, Historia de México I, Taller de Lectura y Redacción III y Lengua Extranjera III.

Cuarto Semestre: Matemáticas IV: Álgebra y Geometría, Física II, Biología II, Historia de México II, Taller de Lectura y Redacción IV y Lengua Extranjera IV.

Quinto Semestre:

Optativas:

Opción 1: Cálculo I, Estadística I, Cibernética y Computación I

Opción 2: Biología III, Física III, Química III

Opción 3: Filosofía I (obligatoria) Temas selectos de Filosofía I

Opción 4: Administración I, Antropología I, Ciencias de la Salud I, Ciencias Políticas y Sociales I, Derecho I, Economía I, Geografía I, Psicología I, Teoría de la Historia I

Opción 5: Griego I, Latín I, Lectura y Análisis de Textos Literarios I, Taller de Comunicación I, Taller de Diseño Ambiental I, Taller de Expresión Gráfica I

Sexto Semestre:

Optativas:

Opción 1: Cálculo II, Estadística II, Cibernética y Computación II

Opción 2: Biología IV, Física IV, Química IV

Opción 3: Filosofía II (obligatoria), Temas Selectos de Filosofía II

Opción 4: Administración II, Antropología II, Ciencias de la Salud II, Ciencias Políticas y Sociales II, Derecho II, Economía II, Geografía II, Psicología II, Teoría de la Historia II

Opción 5: Griego II, Latín II, Lectura y Análisis de Textos Literarios II, Taller de Comunicación II, Taller de Diseño Ambiental II, Taller de Expresión Gráfica II

Fuente: Mapa Curricular del CCH www.cch-sur.unam.mx

Como se puede apreciar en el Plan de Estudios, el aprendizaje de una lengua extranjera se da en los primeros cuatro semestres, dando así un lapso de 2 años para su enseñanza y aprendizaje.

Cada idioma cuenta con una coordinación, tanto en el turno matutino como en el vespertino. La función principal de los coordinadores es servir de enlace entre las diferentes instancias directivas y los docentes. La coordinación busca la mejor manera de seguir fomentando la práctica de los idiomas y es por eso que programa diferentes actividades culturales con nativo hablantes de cada idioma para realizar intercambios culturales. También es la encargada de fomentar la participación de los docentes y alumnos en cursos de actualización, obtención de becas e intercambios.

2.3 La asignatura de inglés

El Plan de Estudios del Colegio establece un cambio en el enfoque de la asignatura de inglés: no se orientará a la comprensión de la lectura, como se venía haciendo desde su creación en la década de los 70, sino que a partir del año 2009, a los grupos de recién ingreso, se les imparten cursos de cuatro habilidades que comprenden la práctica oral, la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y la expresión escrita.

Todavía no existe un programa institucional para este cambio. Se ha elaborado un primer acercamiento a lo que después será el programa indicativo, sin embargo, para empezar a trabajar con el nuevo enfoque, se buscaron métodos que

cumplieran con los requerimientos del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas (MCER), en el cual se determina que se debe buscar desarrollar en el alumno las competencias necesarias para lograr una interacción lo más cercana posible a la que se realiza en la vida real.

El MCER establece una serie de niveles para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de todas las lenguas. Se hace una distinción en tres bloques y cada bloque tiene diferentes niveles:

Bloque 1: Usuario básico, nivel A1 y nivel A2

Bloque 2: Usuario independiente, nivel B1 y nivel B2

Bloque 3: Usuario competente, nivel C1 y nivel C2

El Colegio de Ciencias y Humanidades tomó como referente metodológico al MCER y estipuló que la organización de los aprendizajes para los cuatro semestres en donde se impartiría la asignatura de inglés, se ubicaría en los niveles A1 y A2. Cada nivel contemplaría dos semestres que corresponden a 200 horas reales.

El nivel A1, estipulado en el MCER determina que un estudiante, al terminar el segundo semestre, será capaz de comprender y utilizar expresiones de uso cotidiano, así como frases sencillas para satisfacer necesidades de tipo inmediato, es decir, el alumno puede presentarse a sí mismo y a otros, será capaz de pedir y dar información personal básica sobre su persona como su domicilio, lo que le gusta y lo que no le gusta, sus pertenencias, su ocupación, etc., así como realizar compras y preguntar por direcciones.

El nivel A2 determina que el aprendiz al concluir de cursar el cuarto semestre, podrá comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le sean relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).

Podrá comunicarse cuando realice tareas simples y cotidianas que requieran solamente intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son familiares o habituales. Y será capaz de describir su pasado y entorno en términos sencillos.

Resumiendo, un alumno que alcance estos dos niveles (A1 y A2) podrá participar en conversaciones cortas y sencillas hablando despacio y con claridad y entenderá lo que se le dice, siempre y cuando el interlocutor también hable despacio y pueda repetir varias veces lo que dice. Asimismo, podrá leer textos breves, brindar información personal y escribir mensajes breves como notas o correos electrónicos.

Bajo los parámetros de este Marco se decidió trabajar con el libro llamado “Top Notch Fundamentals” de las autoras Joan Saslow y Allen Ascher, el cual está dirigido a adultos y personas jóvenes. Bajo un enfoque comunicativo, prepara a los estudiantes a interactuar con nativo hablantes y no nativo hablantes de la lengua inglesa, tanto de forma lingüística como cultural. Considera que los estudiantes jóvenes y adultos necesitan confirmar su propio progreso, por eso cada lección concluye con actividades para la práctica autónoma que demuestran su avance en incorporar el nuevo vocabulario, la gramática y el lenguaje utilizado en situaciones socioculturales, adquiridas previamente.

Como se refleja en el enfoque del libro Top Notch Fundamentals, se hace hincapié a la práctica autónoma de la lengua inglesa, que va de acuerdo con el modelo educativo del Colegio, el cual sostiene que el alumno es el responsable de su formación.

2.3.1 Aprendizaje significativo

No solamente se debe buscar el método y el material adecuado, también se debe promover en los alumnos aprendizajes significativos.

Desafortunadamente, la mayoría de la población estudiantil del Colegio cuenta con un nivel bajo de conocimientos del inglés. La mayoría proviene de estudiar la

educación primaria y secundaria en escuelas del sistema público, donde no se ha puesto mucho énfasis en que los estudiantes aprendan una segunda lengua. No existe vinculación entre niveles, es decir, los contenidos que abordan en la secundaria los vuelven a trabajar en el bachillerato. Esto se refleja cuando se les presentan los contenidos del curso y no faltan opiniones como “¿otra vez vamos a ver el verbo to be?” Esta situación también desmotiva a los alumnos, ya que no quieren volver a ver los mismos temas que vieron antes. De ahí que hay que tener cuidado con los contenidos, pero más atención a lo que estamos enseñando.

Como ya se mencionó, el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. El alumno, aparte de ser el que construye su propio aprendizaje, también es un sujeto activo el cual explora, descubre, manipula lo que lee, ve o escucha (Coll, 1994, p.39).

Podríamos decir que el aprendizaje significativo es aquel en donde el alumno relaciona la nueva información con la que ya posee, la asimila, se la apropia y le da un nuevo sentido. El docente debe promover este tipo de aprendizajes mediante la presentación al alumno de los contenidos escolares debidamente organizados y la activación de conocimientos previos para facilitarle al aprendiz la vinculación con los nuevos.

Para la promoción de aprendizajes significativos el docente también deberá desempeñar el rol de mediador entre el alumno y el aprendizaje. Para esto deberá de apropiarse de nuevas formas de enseñar (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 2) y nuevos conceptos de lo que es un alumno. Se debe de cambiar la posición tradicional del docente y del alumno, en donde el primero promueva el desarrollo de competencias, dirija sus esfuerzos en que el alumno “aprenda a aprender, aprenda a ser y aprenda a hacer”. Y por su lado, el alumno ya no deberá ser más el sujeto pasivo que espera aprender todo del docente, que hace lo que le digan que debe hacer y se convierta en lo que le dicen que debe ser.

Se debe encaminar a los alumnos hacia la autonomía, que sean responsables de sus propias decisiones como aprendices. Para lograr lo anterior el docente deberá

tener completo dominio de su materia, poseer conocimientos de didáctica y propiciar aprendizajes significativos (Zarzar, 1993, p. 13) Además debe inculcar valores y actitudes que fomenten el aprendizaje, dejar de sentirse el centro de atención y poner en este lugar al alumno. Por otro lado, debe conocer a sus alumnos, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones y sus hábitos de estudio y de acuerdo con esto, planificar y preparar actividades adecuadas, así como un buen sistema de evaluación (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 4).

En su papel de mediador, el docente se puede ubicar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto de Vigotsky, el cual se refiere a lo que el alumno aprenda a hacer hoy con la colaboración del docente, lo hará mañana por sí sólo.

Bajo esta perspectiva, el apoyo que brinda el docente (explicaciones, demostraciones, guía, retroalimentación, etc.) promueve el aprendizaje significativo en los alumnos.

2.3.2 Estrategias didácticas

Otro medio que deberá utilizar el docente para la promoción de aprendizajes significativos son las estrategias didácticas que se adaptan según el contexto educativo.

Las estrategias didácticas se pueden definir como “ayudas” o recursos que los docentes utilizan para auxiliar a sus alumnos a alcanzar aprendizajes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 116).

Para el empleo de estrategias didácticas, el docente debe contar con un marco teórico que utilice como referente, por medio del cual aborde el proceso de enseñanza-aprendizaje y así poder emplear estrategias afines.

Debemos recordar que el término “estrategia” implica “reflexión”. El docente debe estar inmerso en el círculo “reflexión-acción-reflexión”. Esto es, reflexionar sobre lo que ocurre en el aula con sus alumnos, para así poder poner en acción estrategias que lo ayuden a encaminarlos hacia el aprendizaje autónomo de sus alumnos y

después reflexionar sobre esto mismo. Tal como lo expresa Vigotsky (Vigotsky, 1993) con su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo, el docente tendrá que vislumbrar a través de qué tipo de estrategia didáctica podrá ayudar al alumno a pasar por esta Zona, es decir, qué estrategia empleada por el docente ayudará al alumno para que sea capaz de hacer mañana por sí sólo, lo que hoy logra con la ayuda del docente, tomando siempre en cuenta la demanda y las necesidades de los mismos alumnos.

El docente deberá contar con un amplio repertorio de estrategias que le permitan realizar su tarea de enseñanza de una forma óptima. Existen varios tipos de estrategias, entre las que se encuentran las motivacionales, de trabajo cooperativo y las evaluativas. El uso de las mismas dependerá de las necesidades del alumno.

En este sentido y de acuerdo con Onrubia (cit. por Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 119) para que las estrategias logren efectivamente aprendizajes significativos en los alumnos, se deberá tomar en cuenta que las actividades que se realicen en el aula tengan sentido para los alumnos (que estén contextualizadas), y que se considere actividades adicionales para consolidar, complementar o profundizar aprendizajes. Por otro lado, se deberá fomentar de manera permanente la participación activa del alumno y propiciar la interacción entre ellos.

El docente tendrá que realizar ajustes, siempre que sea necesario, al programa (temas, contenidos, etc.) basándose en la observación del desempeño de sus alumnos, así como relacionar constantemente lo que sus alumnos ya saben (conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.

Es fundamental establecer momentos de síntesis o de recapitulación que brinden al alumno la oportunidad de reflexionar sobre lo aprendido y promover la autonomía como fin último.

2.3.3 Aprendizaje autónomo

Como ya hemos mencionado, uno de los principios del enfoque del constructivismo y de la filosofía educativa del Colegio es que los alumnos se conviertan en aprendices autónomos.

La autonomía consiste en que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea centrado en el alumno y sus necesidades. El alumno deberá desarrollar habilidades de aprendizaje que vayan más allá del aula, que lo preparen para su tránsito por la vida.

Un alumno autónomo, en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua, es aquel que es totalmente responsable de las decisiones que toma con respecto a su aprendizaje, él decide qué, cómo, dónde y cuándo aprender.

Un aprendiz autónomo es un sujeto activo en el aula que “interpreta la nueva información y la relaciona con la que ya sabe, sabe cómo aprender y utiliza el conocimiento en cualquier situación que se le presenta en su vida” (Dam, et al, 1990).

Si bien es cierto que lo institucional no permite mucho el desarrollo de la autonomía (ya que ésta involucra la participación activa del alumno en cuanto a la selección de materiales, contenidos y formas de evaluación y en las instituciones educativas como el Colegio, estas decisiones se hacen sin tomar en cuenta a los alumnos) se puede desarrollar en el aula presentando los contenidos a abordar, una gama de materiales y diferentes formas de evaluación y dejar que sean los mismos alumnos quienes decidan y escojan qué contenidos necesitan, qué materiales les interesan y cómo quieren evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Hablar de autonomía en el aprendizaje, es hablar de independencia. Esto no quiere decir que el alumno deba estar sólo. Quiere decir que el alumno estará participando en un proceso de aprendizaje auto-dirigido en donde el profesor será su guía y no el que tenga el control y decida por él.

2.4 Generalidades de la adolescencia

Los alumnos que cursan el bachillerato en el CCH son adolescentes entre 14 y 18 años. Según algunos teóricos la adolescencia es un proceso de evolución donde el niño se convierte en adulto joven. Abarca de los 11 ó 12 años hasta los 19 ó 20 años (Papalia, 2005, p. 426). En esta etapa de la vida del ser humano se presentan cambios significativos tanto en lo físico, como en lo emocional y en lo socio-cognitivo.

Entre los cambios físicos se encuentra el desarrollo de los senos y del aparato genital externo en caso de los varones. Hay desarrollo del vello y crecimiento corporal. Aparece la menstruación en las jóvenes y la producción de esperma en los jóvenes, entre otros.

Además de los cambios físicos, los adolescentes se enfrentan con la problemática de que tienen que crecer para convertirse en adultos. Especialistas en adolescencia como Winter y Muss (1978) afirman que el adolescente es un ser que está a “medio hacer” y para continuar con este proceso de “hacerse” un joven adulto la escuela adquiere una gran importancia ya que aquí es un espacio donde conocen a la mayoría de sus amigos, relaciones que son cruciales en esta etapa.

En esta fase de la vida, el individuo entra en el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo (Papalia, 2005) es decir, ya no les importa solamente el aquí y el ahora como cuando niños, ya que cuentan con las operaciones formales como las define Piaget y esto quiere decir que ya desarrollan un pensamiento abstracto, el cual los conduce a emitir juicios morales, pueden hacer planes más reales a futuro y pueden pensar en lo que “podría ser” en vez de lo “que es”.

Pero también esta edad se caracteriza por ser una etapa en donde el individuo adolescente todavía tiene inmadurez en su pensar y en su actuar, como el psicólogo David Elkind lo ha denominado “pensamiento inmaduro”. (cit. por Papalia, 2005, p. 448) caracteriza el pensamiento del adolescente y afirma que en esta edad los adolescentes se dan cuenta que el mundo real está muy lejos de su

mundo ideal y hacen responsables a los adultos de esto. Están convencidos de que saben más y mejor que los adultos de cómo funciona el mundo. Esto los lleva, frecuentemente, a encontrar defectos en los adultos que los rodean, por ejemplo, sus padres, sus maestros, etc. No reconocen la diferencia entre la expresión de un ideal y lo que se tiene que hacer para alcanzarlo.

Tienden a discutir, buscan continuamente la oportunidad de probar y demostrar sus habilidades de este razonamiento formal del cual hablábamos anteriormente, de las operaciones formales que su desarrollo cognoscitivo les permite realizar.

Pero también es una etapa de mucha indecisión, pueden tener en su mente muchas alternativas para su actuar y se les hace difícil elegir entre ellas debido a su inexperiencia.

Algo característico de este período es que empiezan con un proceso de autoconciencia en el que piensan que todos los demás están pensando en lo mismo en lo que ellos piensan: en ellos mismos. Elkind define esto como “audiencia imaginaria”, por ejemplo, es común ver a una chica que siente que lleva ropa inadecuada a una fiesta y piensa que todos los asistentes a la fiesta están pensando que su ropa es, efectivamente, inadecuada.

Y finalmente está la suposición de ser invulnerable, es típico escuchar a algún adolescente expresar “a mí no me pasa nada” o “a los demás les va a suceder, pero a mí no”. Elkind denomina a este pensar como “fábula personal” en donde los adolescentes creen que son especiales en cuanto al resto del mundo, que sus experiencias son únicas y que no están sujetos a las reglas que gobiernan a todos los demás seres humanos.

Conocer las características del adolescente permite, a los docentes y padres, entender mejor su comportamiento en el aula. Responsabilizan constantemente al docente si van mal en alguna materia o si no la acreditan: “el profesor (a) me reprobó” “no sabe enseñar” o si hablamos de la fábula personal a la que hace referencia Elkind, he escuchado a muchos adolescentes decir “yo no voy a

reprobar, tal vez mis compañeros que no estudian sí, pero yo no". Y que decir de cuando empiezan a discutir cuando algo no les parece, pero cuando se les invita a que hagan propuestas de cambio, muchas veces no saben qué decir.

Como hemos podido apreciar, el aprendizaje del idioma inglés en el Colegio está empezando a tomar un rumbo distinto. Ahora se tendrá que re-significar la práctica, ya que no será solamente enfocada a la comprensión de lectura, por lo tanto no se podrá trabajar con el idioma de la misma manera. Este cambio traerá consigo nuevas inquietudes y solamente la reflexión permitirá que dichas inquietudes se conviertan en oportunidades para mejorar la práctica educativa y darle respuesta a las necesidades reales de nuestros educandos.

Capítulo III CURSO DE INGLÉS EN EL CCH SUR. REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

3.1 Experiencia educativa con el grupo 147 B, turno vespertino

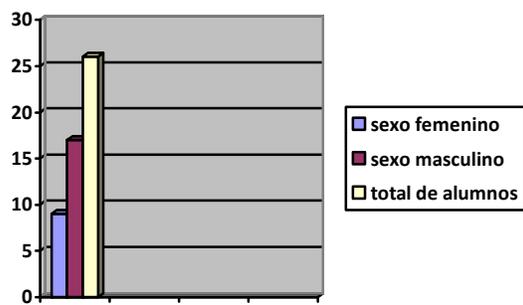
Al terminar la licenciatura en Educación de Adultos en la Universidad Pedagógica Nacional, tuve la oportunidad de entrar a laborar al Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur impartiendo la materia de inglés, la cual consistía en enseñar estrategias de comprensión de lectura para que los alumnos pudieran leer y comprender textos escritos en inglés.

Al tener cerca de tres años trabajando así, las autoridades de la UNAM y el CCH contemplaron un cambio en el enfoque de la asignatura de inglés: ya no se iba a orientar a la comprensión de la lectura, como se venía haciendo desde su creación en la década de los 70, sino que a partir del año 2009, a los grupos de recién ingreso, se les impartirían cursos de cuatro habilidades que comprenden la práctica oral, la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y la expresión escrita.

Por falta de comunicación institucional a mí no se me dio el aviso de este cambio y no pude empezar el curso de cuatro habilidades en el semestre 2010-1. Fue hasta el semestre 2010-2 que me di cuenta del cambio de enfoque y tuve que diseñar un curso que contemplara los objetivos, tanto del primer semestre como del segundo.

En este capítulo describiré cómo fue esta experiencia educativa.

En el ciclo escolar 2010-2 tuve a mi cargo al grupo 147 B, turno vespertino con alumnos de 15 y 16 años. Tuve inscritos al curso 26, 17 chicos y 9 chicas. De los cuales, 8 fueron dados de baja por no haberse presentado a tomar el curso.



Trabajé con 18 jóvenes, en su mayoría, recién egresados de la educación secundaria con promedio general de 7.00 o inferior a 8.00, por lo que no pudieron ingresar al turno matutino, que acepta promedios de 8.00 a 10.00. Algunos estaban condicionados por sus padres a mejorar su promedio general en el primer año y así poder cambiarse de turno.

El curso dio inicio en enero del 2010 y concluyendo en mayo del mismo año. Contó aproximadamente con 25 sesiones de dos horas, los días martes y jueves de 17.00 a 19.00 horas.

El objetivo principal de este curso es que los alumnos logran desarrollar habilidades de comprensión y comunicativas en inglés de forma oral y escrita en un nivel básico. Como objetivos específicos que pudieran comunicarse con frases sencillas para dar información personal de sí mismos y de otras personas, así como leer y redactar textos breves.

En un principio hubo desconcierto, ya que se trataba de un cambio casi radical. Los alumnos estaban acostumbrados a tener cursos de comprensión de lectura, en donde el profesor les enseñaba estrategias para que comprendieran lo que leen. Las sesiones se daban en español, la lengua materna, y los alumnos se expresaban en la misma. Sólo se tenía contacto con el idioma inglés a través de los textos que se leían.

Hubo cierto rechazo por parte de algunos alumnos al encontrarse con sesiones dirigidas en inglés; los materiales están elaborados en este idioma y ellos tenían que aprender a expresarse en dicha lengua.

Sin embargo hubo algunos a quienes les agradó el cambio, ya que consideraban que leer solamente era muy aburrido; y además esta forma de aprender el idioma representa un reto para ellos, para continuar su aprendizaje del idioma.

Otra situación difícil que enfrentaron fue la compra del material. Éste consta del libro para el estudiante (Student's book) y otro de ejercicios (Workbook), incluía un cd rom con los audios para que el alumno pueda practicar fuera de la clase. Como esta clase de libros son editados en Estados Unidos, al traerlos a México, incrementa su costo. El Colegio logró hacer un convenio con las editoriales responsables de distribuirlo; a los maestros se les obsequia el material y se estipuló un descuento para los alumnos: la editorial lo vendía en 600 pesos aproximadamente y en el Colegio, los alumnos lo podían adquirir por 420 pesos. Aún así esto representó un problema para muchos que no estaban en condición económica para hacer ese gasto. Sin embargo, aunque entendí su situación, los exhorté para que lo consiguieran, buscando opciones para ello. El libro del estudiante, de menor costo, sí debían comprarlo porque es el que trae las ilustraciones y colores, ambos necesarios para el aprendizaje de un idioma.

3.2 Los alumnos: actores principales

La mayoría vive con su familia compuesta por ambos padres, aunque se ve con más frecuencia hogares con madres de familia. Hay casos en los que no viven con sus padres, sólo con sus tíos o abuelos.

Algunos trabajaban, generalmente ayudando en los negocios de la familia (es el caso de dos: uno trabajaba en la pastelería del papá y el otro ayudaba en el huerto familiar) Hay quienes venden dulces, cigarros o pulseras dentro del plantel para ayudarse. Otros, obtienen una beca escolar como apoyo para sus gastos, lo cual

los condiciona a obtener buenas calificaciones, ya que si no conservan el promedio requerido, les retiran dicha beca.

Respecto a la situación económica, se reportó en el año 2009, que el 62% de la población obtiene un ingreso mensual familiar entre menos de 2 y hasta 4 salarios mínimos. Esto quiere decir que más de la mitad de las familias sobreviven con menos de 1,644 y hasta un máximo de 6, 576 pesos mensuales. Sólo el 8% cuenta con un ingreso mensual de 8 o más salarios mínimos (Perfil del alumno del CCH. Cuadernillo # 2; oct. 2009).

En cuanto a antecedentes académicos la mayoría de la población estudiantil en el Colegio proviene del sistema público, es decir, la mayoría ha estudiado la educación primaria y secundaria en escuelas públicas.

En el aula, el ambiente fue siempre de gran inquietud de todo tipo; se presentaban con frecuencia agresiones verbales y físicas entre ellos, sobre todo entre varones. Prevalcían las bromas con una connotación sexual, lo que comúnmente conocemos como “en doble sentido”. Había conflictos interpersonales, como por ejemplo entre novios, que al terminar la relación dejan de hablarse, lo que conlleva a que no quieran seguir trabajando juntos. Algunos estaban muy seguros de querer continuar con sus estudios en el nivel superior, pero había otros que no sabían a qué se querían dedicar y si iban a terminar el bachillerato o no. La mayor parte del tiempo de clase los estudiantes se mostraron inquietos y se cansaban con rapidez.

Hubo algunos que ingerían bebidas alcohólicas antes de que empezar la clase, lo cual tenía como resultado que no se les permitiera la entrada y de esta manera se incrementaban sus ausencias.

La mayoría no tenía el hábito del estudio. Generalmente no dejó “tareas”, a las cuales no denomino así, sino “trabajos de refuerzo”, pero cuando los dejaba, no lo hacían o se copiaban entre sí. Eran descuidados con el material de trabajo, se les

olvidaba o lo perdían con facilidad. No abrían el libro cuando no les tocaba clase, sólo hasta que yo les decía que lo hicieran.

Una debilidad que tiene el Colegio, es que los salones son espacios reducidos y por lo general están sucios. Hace un año construyeron un edificio nuevo, sólo para los cursos de inglés, pero los salones son aun más reducidos y casi no tenemos espacio para movernos (algo muy necesario para los adolescentes, sobre todo los inquietos) Los salones de este edificio están cerrados y no se les permite la entrada a los alumnos hasta que llegue su profesor. Esto hace que el aula no la sientan como parte de ellos. No se puede pegar en las paredes material visual, lo cual es lamentable, pues éste contribuiría con su aprendizaje.

En cuanto a conocimientos, tienen problemas con la gramática y la ortografía en su lengua materna, lo que complica el aprendizaje de una segunda lengua.

Se recomienda que el adolescente tenga descanso suficiente y una alimentación adecuada para su desarrollo físico e intelectual. Sin embargo los alumnos con los que me ha tocado trabajar, en el turno vespertino, no tienen estos hábitos. El estudiar por las tardes provoca que cambien sus rutinas y organización del día. Generalmente su horario de entrada es a las 15.00 horas y el de salida es a las 21.00, lo que ocasiona que lleguen a sus hogares entre las 22.00 o 23.00 horas, desvelándose, por lo que al día siguiente se levantan y desayunan tarde, no disponen de mucho tiempo para realizar tareas o para estudiar, ya que la mayoría hace de una hora a dos de camino para llegar al Colegio. Si desayunan tarde, no comen, lo que hace que se encuentren con hambre para la segunda clase, que en este caso, era la de inglés (17.00-19.00) Esto hacía que estuvieran más inquietos y menos interesados en aprender.

3.3 Enfrentando el cambio

El hecho de que el cambio de enfoque de la asignatura se presentara de forma tan intempestiva no fue una tarea fácil de cumplir, ya que de por sí tenemos muy poco tiempo asignado para la materia y luego juntar dos cursos en uno, fue laborioso.

Fue entonces cuando empecé el curso con un diagnóstico inicial para detectar tres aspectos: lo primero, las necesidades de aprendizaje, es decir, qué contenidos necesitaban aprender mis alumnos o reforzar. Segundo, los intereses, ya que a partir de ellos se pueden organizar actividades, por ejemplo, si los intereses de los alumnos están más enfocados a la música, se pueden ver contenidos a través de canciones y tercero las expectativas que tienen del mismo curso porque se les tiene que centrar en los objetivos, es decir, muchas veces los alumnos vienen al curso creyendo que con este curso de 4 horas semanales van a salir hablando, leyendo, escribiendo y entendiendo todo lo que escuchan. Y es por eso que se les tiene que ubicar en cuanto al alcance del curso.

Realizar un diagnóstico al comienzo del ciclo escolar es otra acción que defino como estratégica porque, como educadora de personas jóvenes y adultas, lo más importante es considerar que el sujeto educativo trae consigo conocimientos, los cuales hay que retomar para de ahí construir nuevos. Por eso es indispensable diagnosticar al grupo desde el inicio. Los resultados servirán de guía para escoger los contenidos a abordar.

Este diagnóstico inicial se compone de tres fases. La primera consistió en un cuestionario que los alumnos tenían que responder, abarcando los temas del libro que me había sido asignado previamente por la institución. (Anexo 1)

La segunda fase abarcó una entrevista grupal donde solicitaba que me hablaran de sus intereses.

Y la tercera, fue un escrito donde les pedí que escribieran sobre las expectativas del curso.

En cuestión de idiomas a los libros que se emplean para el aprendizaje y el aprendizaje de una segunda lengua se les puede llamar “métodos” de enseñanza/aprendizaje. Estos se utilizan como libros de texto, con los que los alumnos consiguen obtener la teoría gramatical y realizar ejercicios prácticos para adquirir las cuatro habilidades: escuchar, escribir, leer y hablar el idioma inglés.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior el método asignado para esta experiencia fue el de “Top Notch Fundamentals”, el cual en ese momento era el más indicado para trabajar con jóvenes.

Como el tiempo era muy limitado tuve que hacer una selección de los temas, que a mi criterio, eran los más importantes y con los resultados del diagnóstico inicial, enfocarme en aquellos temas que los alumnos necesitaban aprender.

Esto me llevó a un proceso de análisis y de mi quehacer docente. Mis preguntas iniciales y mis dudas rondaban sobre la inquietud de cómo íbamos a lograr en tan poco tiempo alcanzar los aprendizajes establecidos y si estos iban a hacer significativos o no.

El análisis lleva consigo la parte reflexiva, fue entonces cuando empecé a observar más detenidamente a los alumnos y los resultados de las actividades realizadas en cada sesión (Anexo 2). Esto me llevó a emplear una serie de estrategias de enseñanza para ayudarles a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Como ya señalé en el capítulo previo, las estrategias de enseñanza son la ayuda reflexiva que el docente brinda a los alumnos para que logren el aprendizaje.

Lo primero que hice fue escoger un libro que fuera lo más adecuado posible para mis alumnos. El Top Notch Fundamentals contiene un lenguaje adecuado para adolescentes y es visualmente atractivo. Del libro escogí los contenidos que me parecieron pertinentes y basándome en el diagnóstico previo hice el ajuste a los contenidos (Anexo 3). Por ejemplo, no hubo necesidad de detenernos mucho la unidad I del libro que contiene los temas de nombres y ocupaciones, ya que el grupo tenía el conocimiento previo de cómo decir su nombre, el de otras personas, así como que todos sabían cómo se dice en inglés que son estudiantes. Así que pasé al siguiente contenido.

Los grupos en CCH, con respecto al nivel del idioma inglés, son grupos muy heterogéneos. Nos podemos encontrar con alumnos provenientes de escuelas secundarias bilingües, así como los que vienen de públicas donde no hubo una

buena aproximación al estudio del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, fomenté la participación e involucramiento de los alumnos en un ambiente de aprendizaje colaborativo en donde todos aprendemos de todos. Propicié que trabajaran, a lo largo del curso, en parejas organizadas estratégicamente, por ejemplo, una pareja podía estar compuesta con uno que ya hubiera comprendido el tema y con otro que todavía no lo comprendiera del todo. Otra pareja podía conformarse con un tímido y otro extrovertido, o a veces, dos amigos o con dos personas que nunca se hubieran hablado antes. Eso permite que todos interactúen con todos.

Para promover el desarrollo de la autonomía en los alumnos lo que hice fue sensibilizarlos de ser responsables de su propio aprendizaje sin la ayuda del profesor. Quitar el rol establecido en que no pueden resolver un ejercicio o entender una lectura sin la ayuda del profesor. También deben ser responsables de sus propias decisiones y asumir las consecuencias de las mismas, por ejemplo, si entraban o no a clase, si practicaban la segunda lengua por su cuenta o no, si traían el material o no, etc.

Pero los alumnos no pueden empezar a desarrollarse autónomamente si no tienen una motivación que los haga cambiar de rol. Debido a esto, consideré la motivación escolar como una acción fundamental. Esta motivación consistió en hacerlos sentir que todos y cada uno de ellos son importantes, me aprendí los nombres de cada uno, así como los apodos o formas que ellos mismos escogen para ser identificados.

Durante cada sesión me dirigí de un alumno a otro, percibiendo el avance de cada uno en el desarrollo de las actividades. Aunque tuve algunos casos en que los alumnos se cohibían, al principio cuando me les acercaba, pero con el tiempo se fueron acostumbrando a que yo estuviera cerca.

Tal fue el caso de Carlos, que se cohibía por no saber inglés y estaba convencido de que no podía aprenderlo. En la secundaria él llevó como lengua extranjera el

francés. Por lo mismo no había tenido contacto con el inglés. No pudo inscribirse a los cursos de francés en el plantel y además sentía la necesidad de aprender inglés, aún cuando le daba miedo y timidez no saber nada. Le gustaba que yo centrara mi atención en él y lo invitara a empezar a aprender el idioma. Lo primero que hice fue promover su reflexión sobre que no estaba “en blanco” como él aseguraba, ya que muchos de los alumnos están expuestos al idioma inglés, ya sea por los videojuegos, las películas producidas en inglés, la música, revistas etc. Después trabajamos sobre su pronunciación ya que el inglés lo quería pronunciar como pronunciaba el francés. Y fue en ese momento que me di cuenta de que podíamos utilizar su experiencia previa con el francés para que aprendiera inglés. Suscitó que usara las mismas estrategias que utilizó para aprender francés para aprender el idioma meta: primero fue conociendo la pronunciación de las letras para después poder leer palabras. Relacionó algunas palabras llamadas “**cognados**” que son similares en pronunciación y escritura en ambos idiomas y cada que aprendía una palabra nueva relacionaba ambas lenguas: “esta palabra en francés es...” Así fue logrando más confianza y aunque no consiguió obtener una calificación aprobatoria en el curso, pienso que lo importante fue que se quitó esa representación mental que tenía de no poder aprender el idioma, así como el miedo.

Algo estratégico para empezar a desarrollar alumnos autónomos en su aprendizaje es involucrarlos en todo el proceso del curso. Al hablar de autonomía se habla de dejar que los alumnos tomen sus propias decisiones, entonces una forma de hacerlo es el consensuar con ellos la forma de acreditación, esto es algo muy importante para ganarte la confianza de los adolescentes. Les di algunas opciones para acreditar la materia como la asistencia, la participación en clase, exámenes, etc., hicieron propuestas por equipos y en consenso grupal escogieron los criterios y el porcentaje. No fue nada sencillo porque todos querían que se escogiera su propia propuesta, pero después de una acalorada discusión, se llegó al acuerdo en que la asistencia iba a tener más peso con el 50% y el trabajo en clase y los exámenes intermedio y final el otro 50%. Los alumnos tienden a tener

ansiedad por los exámenes y suelen tener miedo de no acreditar la materia. Para bajar un poco el nivel de ansiedad, además de consensuar la forma de acreditar, a los exámenes, no los llamo así ya que desde los niveles educativos anteriores, la palabra “examen” causa preocupación y angustia. En este caso, los llamo “ejercicios de autoevaluación” y les explico a los alumnos que tienen la función de evaluar cómo van aprendiendo. Por lo general, se hacen dos: uno a la mitad del curso y otro al final. Las preguntas o ejercicios a responder son muy parecidos a los que trae el libro, por lo que los alumnos ya están familiarizados con ellos. Esto forma parte de la motivación en el sentido de que ellos están conscientes de su propio avance, saben perfectamente cómo van, qué han hecho o dejado de hacer, si han asistido regularmente al curso o no. Y también de esta manera se empiezan a volver responsables de sus propias decisiones.

En cuanto a mi labor como facilitador, planeé actividades que tuvieran sentido para ellos como escuchar canciones, leer instrucciones de videojuegos, concursos, juegos (que aún los más simples como “Simón dice” para trabajar el vocabulario de las partes del cuerpo, fue un éxito) ya que a los adolescentes les gusta sentir que están jugando (aunque lo nieguen la mayoría de las veces). El tradicional juego de “gato” es muy útil para poder hacer un repaso general de algunos temas o como actividad de cierre o de inicio (Anexo 4). Las actividades deben promover la participación de todos y el sentido de competencia entre ellos mismos. Este juego llamado en inglés “Tic tac toe” fue significativo para los alumnos ya que permitió que se dieran cuenta de sus aciertos o errores con respecto a los contenidos más importantes revisados a lo largo del curso. Después de jugarlo, cada alumno sabía en qué estaba bien y qué debía repasar.

Otra actividad que resultó provechosa fue la de trabajar con canciones. Debido a que existen diferencias en cuanto a gustos musicales, decidí escoger una canción cuyo ritmo les fuera agradable a la mayoría, además de que se pudiera trabajar con ella elementos gramaticales. En esta ocasión escogí al grupo Pink Floyd con su canción “Another brick in the wall”. Con esta canción se trabajó vocabulario

referente al tema de la escuela y el presente simple en su forma negativa y con el verbo “to be” (Anexo 5).

Otra estrategia empleada fue la manera en que les hablé, ya que procuré siempre darles palabras de aliento y mensajes positivos, sobre todo a los alumnos inseguros. Tal fue el caso de Emmanuel, que al principio del curso, se sentía muy inseguro y casi siempre le copiaba algún compañero las respuestas y no era participativo en ninguna actividad. Reparé en ello y le puse mucha atención. Poco a poco fui convenciéndolo de que hiciera los ejercicios él solo sin copiarle a nadie y lo invitaba a participar en clase. La primera vez que resolvió un ejercicio sólo, le ayudé a que se diera cuenta que tenía la capacidad para seguir realizando las tareas por sí mismo. Esto hizo posible que obtuviera confianza en sí mismo y logró, hacia el final del curso, ser más participativo y trabajar por sí sólo.

Otro caso es el de Francisco, que al empezar, era muy tímido a la hora de hablar ya que su pronunciación no era muy buena. Esto hacía que lo demás se burlaran de él, por lo mismo no quería participar. Sin embargo, su producción oral era elevada. Así que opté por acercarme a él. Cada vez que lo invitaba a participar en actividades en donde tenía que hablar, me acercaba a su lugar y le indicaba que hablara conmigo solamente. Trabajamos en su pronunciación y fue tomando confianza. Al final del curso ya no tuve que acercarme a su lugar, ya participaba en voz alta.

Desde mi experiencia como aprendiente de una segunda lengua, me di cuenta que la pronunciación es un factor determinante al momento de la producción oral. Habían pasado más de 15 años de haber estado estudiando inglés cuando una maestra me indicó que pronunciaba mal el sonido de la “t” y la “d”. Al aprender que para producir estos sonidos los hispanohablantes colocamos la lengua entre los dientes y los angloparlantes la colocan detrás, pegada al paladar, decidí que eso no les iba a ocurrir a mis alumnos. Por tal razón, no solamente trabajé con Francisco, sino también a todo el grupo les indiqué desde el principio cómo se

pronuncian estos sonidos y para que captaran la diferencia cada vez que las pronunciaban como en nuestro idioma, les marcaba la diferencia invitándoles a que practicasen la “t y la d inglesas” así se acordarían que la “t y la d inglesas” son pronunciadas con la lengua pegada al paladar.

Otra estrategia que me funcionó fue al momento de las explicaciones gramaticales o de cualquier otro contenido, el usar ejemplos contextualizados, es decir, usar ejemplos que les sean conocidos a ellos. Por ejemplo, cuando se enseña a dar y pedir direcciones, por lo general los libros ponen ejemplos con calles con nombres en inglés. Yo utilicé calles reales que los alumnos conocen, como las que están ubicadas alrededor del Colegio.

Pero como en todo, hubo algunas estrategias que no funcionaron. Como ejemplo, fue la de firmar los trabajos en clase, los cuales formaban parte de la calificación final. Esta forma de llevar el control del trabajo en clase se la oí un día a una maestra y me pareció buena idea y decidí aplicarla. Al principio funcionó porque fue mucho más fácil para mí sacar el porcentaje correspondiente y así tener un control cuantitativo. Pero con el paso del tiempo me fui dando cuenta de que los alumnos sólo trabajaban o ponían interés si los trabajos en clase iban a ser firmados. Y posteriormente me percaté de que hubo dos alumnas que falsificaron mi firma con tal de contar con las firmas requeridas. Sin querer las condicioné a que “si era firma, entonces trabajaban”. Entonces, decidí no firmar más. Al principio fue difícil quitarles la idea, el condicionamiento anteriormente impuesto, pero poco a poco se fueron adaptando. Cada vez que me preguntaban “¿entonces maestra, qué voy a ganar haciendo este ejercicio?” les contestaba que iban a ganar práctica o iban a adquirir nuevos conocimientos. Las primeras veces, me veían con cara de incredulidad, pero después hacían el trabajo en clase sin preguntar por las firmas.

Esto me lleva a reflexionar que no me quité del todo el papel tradicional en donde el profesor debe tener el control, porque quise tener el control a la hora de las

calificaciones y tal vez haya sido por mi propia inseguridad. Quería tener un mecanismo que me fuera sencillo de aplicar, además de evidencia por si surgía alguna reclamación posterior, las cuales se dan con mucha frecuencia “maestra ¿por qué me reprobó?” suelen reclamarte los alumnos. Aprendí que no es necesario tener evidencias físicas ni mecanismos, sólo basta observar para saber quién trabaja y cómo lo hace.

Considero que también hay que ser sensibles cuando los alumnos no quieren estar en el curso. Un ejemplo es Ana cuyo interés por el estudio no era una de sus prioridades. Faltaba constantemente a las sesiones y la mayoría de las veces uno la podía encontrar afuera del salón acompañada del novio. Le propuse que tanto ella como su novio tomaran el curso pero no le pareció buena idea. Al avanzar un poco el curso me di cuenta que tenía un nivel más elevado, ya que había estudiado en los niveles educativos anteriores el idioma y consideraba que este curso no le servía, puesto que ya sabía los temas y contenidos. Como no tenía interés por tomar el curso, habló conmigo sincerándose de su sentir. Me propuso no asistir y que le aplicara un examen final para acreditar el curso. Al principio tuve mis reservas porque en el Colegio nos dicen que todos los alumnos deben asistir y que si hay estudiantes que dominen el idioma, les dejemos trabajos de investigación o que den conferencias a otros grupos. Pero pienso que esto se puede llevar a cabo si los alumnos están interesados en asistir, pero ¿qué se puede hacer con aquellos que no lo están, que se nota claramente que sus intereses son otros?, como en el caso de Ana que quería estar con el novio, dándole importancia y prioridad a su vida sentimental más que la académica. Además, reflexioné que parte de la autonomía es dejar que ellos tomen sus propias decisiones y se hagan responsables de las consecuencias que éstas traerán. Por lo tanto acepté su propuesta y acreditó el curso.

De los 18 alumnos, 4 no acreditaron, 7 acreditaron con la calificación mínima para acreditar (6), 3 con 7 y 3 obtuvieron 8.



Como se podrá apreciar la tarea educativa en el Colegio no es una tarea sencilla de llevar a cabo. Pero es precisamente por lo mismo que se convierte en un reto para los que somos educadores de jóvenes y adultos.

CONCLUSIONES

1. La educación de adultos no debe ser considerada de carácter compensatorio, sino como un proceso a lo largo de toda la vida, la cual está dirigida a cubrir algunas carencias que los seres humanos poseen, por distintos motivos. Como por ejemplo, tener un vacío en cuanto a la cultura cibernética se refiere, o en el conocimiento y dominio de una segunda lengua como el inglés, entre otras.

2. Desde la CONFINTEA V se empieza a reconocer que no sólo está abocada a los adultos, sino que comprende desde la adolescencia hasta la tercera edad, renombrada Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), misma que se desarrolla en los ámbitos formal, informal y no formal.

4. La tarea del educador de la EPJA es ser un guía que acompañe pedagógicamente al educando en su proceso de aprendizaje, conociendo primordialmente sus necesidades de aprendizaje.

5. El aprendizaje es concebido como “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (ALV), en el cual el individuo va analizando sus propios conocimientos, sus habilidades, sus valores y experiencias y los toma como punto de partida para construir nuevos saberes que le permitan interactuar con su entorno inmediato.

6. En la actualidad es indispensable aprender una segunda lengua como el inglés debido a que abre oportunidades, tanto académicas como laborales y culturales. Además permite desarrollar en el joven habilidades comunicativas que lo conducirán a la obtención de la información, necesidad vital del ser humano.

7. Trabajar con jóvenes implica conocer que poseen diferentes maneras de aprender, intereses y motivaciones. El educador tiene que estar consciente de esto y detectar necesidades de aprendizaje para de ahí partir y escoger contenidos y actividades que vayan acorde.

8. El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) busca que los bachilleres se conviertan en sujetos autónomos de su propio aprendizaje y el educador debe propiciar un ambiente donde los adolescentes sientan la confianza de desarrollarse y expresarse.

9. La asignatura de Inglés en el CCH está en una fase experimental debido al cambio en el enfoque. Los cursos ya no abarcan solamente la comprensión de la lectura, ahora desarrollan las cuatro habilidades del idioma: práctica oral, comprensión de lectura, comprensión auditiva y expresión escrita.

10. El curso llevado a cabo en el ciclo 2009-2010 fue un espacio, desde la mirada de una educadora de jóvenes y adultos, de cómo incentivar a los adolescentes a que se motiven para aprender inglés.

11. Uno de los resultados de esta experiencia educativa fue darme cuenta de que los educadores de jóvenes y adultos tenemos la didáctica y la metodología para realizar cualquier práctica educativa con jóvenes y adultas.

12. La propuesta educativa realizada con jóvenes presentada en este trabajo es considerada perfectible debido a que cada generación es diferente y porque, aunque se tuvo la intención, no se pudo abarcar todos los aciertos y todos los errores vividos en la misma. Pero se tiene la fuerte convicción de aprender de los desaciertos y mejorar día a día la misma práctica.

REFLEXIONES FINALES

Como profesora de asignatura en el CCH mi labor educativa es muy gratificante ya que siento que día a día voy creciendo profesionalmente. Con esta experiencia, aprendí mucho de mis estudiantes a tratarlos, a respetarlos, a comprenderlos y sobre todo a encaminarlos para que transiten por su vida académica en el Colegio.

Decidí que mi labor era sujeto de estudio, ya que estudiándola iba a reflexionarla y así mejorarla. El compartirla a través de este trabajo de titulación, hizo que me diera cuenta de mis aciertos y equivocaciones, que podré mejorar en un futuro.

Como estudiante de la Licenciatura de Educación de Adultos obtuve las herramientas metodológicas y didácticas para poder dar respuesta a situaciones laborales como las descritas en estas páginas.

En la licenciatura conocí los distintos modelos pedagógicos y me he dado cuenta, que en mi práctica educativa siguiendo el modelo pedagógico humanista, me he centrado en el sujeto y he tratado de fomentar un ambiente de confianza donde los alumnos puedan expresarse libremente. Bajo esta perspectiva, he contribuido a que los alumnos se dirijan hacia la autonomía y tengan la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Haciendo una suma de todo lo positivo sucedido en este curso, considero que mi propuesta como educadora de personas jóvenes y adultas en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera en el CCH, es primero, conocer a tus alumnos, sus características, sus intereses y motivaciones, así como identificar

sus necesidades de aprender; tomarlo como punto de partida para escoger los contenidos y diseñar actividades que sean acordes.

Al término de la recuperación de mi experiencia como educadora de jóvenes y adultos, estoy consciente de que mi papel ha sido relevante para que los alumnos hayan tenido aprendizajes significativos. Además del modelo humanista, me siento identificada con el modelo constructivista por lo cual concibo que los alumnos tienen conocimientos previos y los tomo como punto de partida. Establezco el encuadre en las primeras sesiones, realizo un diagnóstico para detectar necesidades de aprendizaje y diseño actividades que vayan acordes, presento los objetivos, indago las expectativas del grupo y propicio el consenso en la acreditación. No solamente domino el idioma inglés, sino que tengo conocimientos de didáctica y busco en cada sesión propiciar que los alumnos aprendan el idioma, centrándome en ellos y no en mí.

Los adolescentes de hoy tienen el gran reto de ser mejores adultos y mi tarea como educadora consiste en guiarlos y acompañarlos en este camino hacia la adultez, que no formen parte de tantos y tantos adultos sin formación o como muchos jóvenes que están fuera de la escuela.

A muchos de los alumnos del curso me los encuentro constantemente por los pasillos del Colegio y me han expresado que el curso los ayudó para sentirse más confiados con respecto al inglés. Algunos me han expresado que me extrañan o que quieren volver a ser mis alumnos.

No es común que me vuelvan a tocar en alguno otro curso, sin embargo, siento que mi tarea educativa sirvió de algo y eso me hace sentir satisfecha y con ánimo de seguir con otros grupos y otros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barreto, A. y Luja, L. (coords) 2010. *"Primer acercamiento al Programa de Inglés II"*. México: Universidad Autónoma de México. CCH.
2. Caruso A, Di Pierro M, Ruiz M y Camilo M. 2008. *"Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe"*. México: CEAAL/CREFAL.
3. Coll, C. 1994. *"Psicología y Curriculum"*. Buenos Aires: Paidós.
4. Dam, L.,R Eriksson, D. Little, J. Miliander y T.Trebbi. 1989. *"Towards a definition of autonomy"*. En Proceedings of developing autonomous learning in the F.L. classroom. Alemania: Institutt for praktisk pedagogikk. Universidad Bergen.
5. De Agüero, M. 2004. *"¿Qué es un modelo pedagógico?"* en Revista DIDAC Número 43. México: Universidad Iberoamericana.
6. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos.1997. CONFINTEA V, Hamburgo, Alemania.
7. Delors, J. 1995. *"La Educación encierra un Tesoro"*. México: Santillana UNESCO.
8. De la Torre, S. y Barrios, O. (coords.) 2000. *"Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio"*. España: Ediciones Octaedro, Colección Recursos No. 31.
9. De Zubiría, J. 2006. *"Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante"*. Bogotá: (2º ed.) Cooperativa Editorial Magisterio.
10. Díaz Barriga, F., y Hernández, G. 2010 *"Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"*. México: (3ª ed.): Editorial Mc Graw Hill.
11. Dickinson, L. y Miller, L. 1987. *"Self- instruction in language learning"*. Reino Unido: Cambridge University Press.
12. Dunn, R. y Dunn, K. 1978. *"Teaching students through their individual learning styles"*. Cit. por Orlich, D y Harder, R. (1995)

13. Erickson, F. 1989. "*Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza*" en: Wittrock, M. (comp) *La investigación de la enseñanza II. Métodos Cualitativos y de Observación*. España: Paidós.
14. Freire, P. 1999. "Pedagogía del oprimido". México: (52ª. ed.) Siglo Veintiuno Editores.
15. González Ugalde D. "*Del juego al aprendizaje en Preescolar I*". Tesina presentada para obtener el título de Licenciada en Pedagogía. Unidad Ajusco, opción: recuperación de la experiencia profesional. Programa de Titulación para egresados del Plan 1979. México.
16. González Sánchez A. 2010 "*El taller de autoestima con mujeres adultas en la Unión de Bases Autogestivas Democráticas Emiliano Zapata (UBADEZ)*". Tesina presentada para obtener el título de Licenciada en Educación de Adultos. México: Unidad Ajusco.
17. Gonzalbo, P. 1994. "Capítulo II "*Hacia el cristianismo y la sumisión siglos XVI-XVII*" en *Historia de la Alfabetización y de la Educación en México*. México: SEP/INEA/Colegio de México.
18. Hernández Sampieri. R. et al. 2003. "*Metodología de la Investigación*". México: Editorial Mc Graw Hill.
19. Informe en síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFINTEA V. 2003. Bangkok, Tailandia.
20. Krashen, S. 1988. "*Second language acquisition and second language learning*". Nueva York: Prentice Hall.
21. Leon, A. 1991. "*Psicología y Formación de los Adultos*" en *Psicopedagogía de los Adultos*. México: Editorial Siglo XXI.
22. Leon, G. (2007, 5 de agosto). *La pobreza en México sin cambios estadísticamente significativos*: CONEVAL. *La Jornada*. México.
23. Loyo, E. 1994. "*Educación de la comunidad, tarea prioritaria 1920-1934*" en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. México: SEP/INEA/Colegio de México.

24. “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. (2002) En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, Instituto Cervantes..
25. Medina Rivilla, A. 1980. “*Didáctica e Interacción en el Aula*”. Colombia: Editorial Cincel.
26. Messina, G. 2005. “*La Sistematización Educativa: acerca de su Especificidad*”. México. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, núm. 2.
27. Morales, P. 2002. “*La relación profesor-alumno en el aula*”. Madrid, España: Editorial PPC.
28. Papalia, D, et al. 2005. Capítulo 11 “*Adolescencia*” en Desarrollo Humano. México: (9ª ed.) Editorial Mc Graw Hill.
29. “Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico académico” en: Proyecto académico para la revisión escolar. Cuadernillo #2. 2009. México: Dirección General, CCH.
30. Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria. SEP. México.
31. Plan y Programas de Estudio de la Escuela Nacional Preparatoria
32. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.
33. Ramos, C. 1994. “*De instruir a capacitar, la educación para adultos en la revolución 1910-1920*” en Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. México: SEP/INEA/Colegio de México.
34. Requejo, A. 2003. “*Educación Permanente y Educación de Adultos*”. Barcelona: Editorial Ariel.
35. Rodríguez, H. 2003. Capítulo III “*Pubertad y Psicología de la Adolescencia*” en los Adolescentes en el Siglo XXI. Barcelona: Editorial. UOC.
36. Saslow, J y Ascher, A. 2006. “*Top Notch Fundamentals*”. Nueva York: Pearson Longman.

37. San Román, A. y Christlieb C. (coord.) 1994. *"Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México"*. México: SEP/INEA/Colegio de México.
38. Schmeck, R. 1988. *"Individual differences and learning strategies"* en Learning and study strategies issues in assessment, instruction and evaluation. Nueva York: Academic Press.
39. Sistema Harvard-APA de citas y referencias bibliográficas. 2001. Perú: (5° ed.) Universidad de Piura.
40. Stigliano, D., y Gentile D. 2006. *"Enseñar y aprender en grupos operativos"*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
41. Tenti, E. 2007. *"La escuela y la cuestión social"*. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
42. Tardo, Y., y Matos E. 2007. *"Dinámica para una formación interpretativa contextualizada en lenguas extranjeras de inmersión sociocultural"* en Revista Pedagógica Universitaria. Vol. XII. No. 3. Cuba.
43. Torres, R. 2009. *"De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la EPJA en América Latina y el Caribe"*. México: UNESCO.
44. Vigotsky, L. 1988. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". México: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
45. Winter G y Nusse E. 1978. *"Adolescencia y Aprendizaje"*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
46. Zarzar, Carlos. 1993. *"Habilidades básicas para la docencia"*. México: Editorial. Patria.

Páginas Web:

www.sems.gob.mx

www.cch-sur.unam.mx

www.lajornada.unam.mx

www.inegi.org.mx

Periódicos y Revistas:

Periódico La jornada agosto del 2007

Revista DIDAC

ANEXO 1 CUESTIONARIO PARA EL DIAGNÓSTICO INICIAL

Instrucciones:

Contesta en inglés a las siguientes preguntas. Deja en blanco si no sabes la respuesta.

1. Nombre y apellidos
2. Edad
3. Dirección
4. Teléfono
5. ¿Cuál es tu ocupación y la de tus padres?
6. Describe dónde vives
7. Describe la ropa que llevas puesta
8. ¿Qué hora es?
9. ¿Qué haces en tu tiempo libre?
10. ¿Qué actividades vas a hacer el próximo fin de semana?
11. ¿Cuál es tu comida favorita?
12. ¿Qué actividades realizaste las vacaciones pasadas?
13. ¿Cómo está el clima el día de hoy?

ANEXO 2 GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha	¿Qué hicimos?	¿Para qué lo hicimos?	¿Cómo lo hicimos?	Resultados	Observaciones

ANEXO 3 PROGRAMA OPERATIVO DE INGLÉS I Y II



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL SUR
PROGRAMA OPERATIVO INGLÉS I

Ciclo escolar: 2010 – 2011

Semestre: 1°

Horas: 4 semanales

Carácter: Obligatoria

Créditos: 8

Propósito del curso: Preparar a los estudiantes a entender el inglés de forma escrita y oral y a expresarse con confianza y de manera fluente.

Contenidos: En este semestre los contenidos se organizarán en 7 unidades abarcando los siguientes temas y aprendizajes primordiales:

Unidad I Nombres y ocupaciones

Aprendizajes: El alumno será capaz de presentarse a sí mismo y a otros y hablar de sus ocupaciones.

Evaluación: De forma oral, los alumnos se presentarán a sí mismos y a otros compañeros y verán algunas fotos con gente de diversas ocupaciones e indicará cuál es su ocupación.

Unidad II Relaciones

Aprendizajes: El alumno será capaz de presentarse a sí mismo indicando su nombre y su apellido. Podrá preguntar por direcciones y números telefónicos.

Evaluación: Los alumnos elaborarán un directorio telefónico del grupo

Unidad III Direcciones y transporte

Aprendizajes: El alumno podrá pedir indicaciones de cómo llegar a determinado lugar y a su vez dar instrucciones a otros y sugerir medios de transporte.

Evaluación: El alumno identificará las instrucciones de cómo llegar a determinado lugar mediante un mapa.

Unidad IV Descripción de personas

Aprendizajes: El alumno identificará a los miembros de la familia, hablará sobre su familia y describirá a la gente.

Evaluación: Por medio de una foto familiar el alumno describirá a su familia

Unidad V Tiempo

Aprendizajes: El alumno podrá expresar el tiempo (decir la hora, hablar de fechas, meses, años) e invitar a alguien a algún evento.

Evaluación: El alumno planeará actividades para el fin de semana

Unidad VI Ropa

Aprendizajes: El alumno identificará y podrá describir artículos y ropa, en una situación de compra. Será capaz de expresar lo que quiere y necesita a la hora de comprar.

Evaluación: De forma oral y en parejas, los alumnos entablarán un diálogo utilizando el lenguaje de la ropa.

Unidad VII Casa y trabajo

Aprendizajes: El alumno podrá hablar del lugar donde vive, trabaja o estudia. Describirá su propia casa y aprenderá el vocabulario de muebles y electrodomésticos.

Evaluación: El alumno creará su casa ideal utilizando el vocabulario aprendido.

Organización del trabajo: El grupo trabajará en pares, pequeños equipos y de forma individual.

Estrategias didácticas:

- * Realizar un diagnóstico inicial para adecuar el temario
- * Repetición de explicaciones cuando sea necesario
- * Contextualizar los contenidos
- * Propiciar un ambiente de confianza donde los alumnos puedan preguntar y opinar libremente
- * Motivar al alumno a asistir puntualmente a las sesiones
- * Propiciar el trabajo colaborativo
- * Enseñar con el ejemplo
- * Actitud propositiva y de cooperación en la práctica de los ejercicios.
- * Trabajar en la medida de lo posible con material auténtico y acorde a los intereses del grupo
- * Promover en el alumno el aprendizaje autónomo

Criterios y mecanismos de acreditación: En consenso el grupo elegirá los criterios de acreditación, así como los porcentajes correspondientes:

Asistencia y puntualidad: _____%

Trabajo en clase: _____%

Exámenes: _____%

Otro _____%

Bibliografía:

1. Joan Saslow/Allen Ascher. Top Notch Fundamentals. Pearson Longman.

2. Suplemento especial "Jornadas de planeación de clases". Compilación de programas operativos, material de apoyo. Agosto 2010. CCH.
3. Díaz Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 3° edición. Mc Graw Hill. Enero 2010.

PROGRAMA OPERATIVO INGLÉS II

Ciclo escolar: 2010 – 2011

Semestre: 2°

Horas: 4 semanales

Carácter: Obligatoria

Créditos: 8

Objetivo General: El alumno será capaz de describir, de manera oral y escrita, su entorno inmediato y actividades en curso utilizando estructuras sencillas y expresiones de uso frecuente.

Contenidos: En este semestre los contenidos se organizarán en 7 unidades abarcando los siguientes temas y aprendizajes primordiales:

Unidad 8 Actividades

Aprendizajes: El alumno será capaz de describir sus actividades cotidianas, describirá su horario y comentará sobre qué tan a menudo realiza algunas actividades de recreación.

Evaluación: El alumno creará su propia agenda anotando las actividades cotidianas que realiza e intercambiara información con otro compañero.

Unidad 9 Clima y actividades al aire libre

Aprendizajes: El alumno será capaz de describir el clima del día, preguntar sobre las actividades de terceras personas y planear actividades en conjunto.

Evaluación: Los alumnos elaborarán un programa de televisión reportando el clima y haciendo sugerencias sobre actividades que se pueden realizar al aire libre, dependiendo del clima.

Unidad 10 Comida

Aprendizajes: El alumno podrá entender los ingredientes de una receta, pedir y ofrecer comida en la mesa y hablar sobre actividades que se realizan en el presente.

Evaluación: Por equipos los alumnos presentarán una receta al resto de la clase.

Unidad 11 Eventos del pasado

Aprendizajes: El alumno podrá comentar sobre actividades realizadas en el pasado.

Evaluación: Por medio de una línea del tiempo el alumno describirá eventos significativos que le han pasado en su vida.

Unidad 12 Salud y apariencia física

Aprendizajes: El alumno podrá describir gente, mostrar preocupación sobre una herida y ofrecer algún remedio para curarla.

Evaluación: El alumno elaborará una ilustración o maqueta del cuerpo humano y realizará una pequeña actuación en una situación de doctor-paciente.

Unidad 13 Habilidades y peticiones

Aprendizajes: El alumno identificará sus habilidades. Podrá rechazar o aceptar una invitación. Será capaz de pedir ayuda o permiso.

Evaluación: De forma oral se realizará un debate grupal sobre lo que pueden o no pueden hacer los adolescentes.

Unidad 14 Planes en el pasado, presente y futuro

Aprendizajes: El alumno podrá anunciar buenas y malas noticias y preguntar por actividades realizadas en el tiempo libre.

Evaluación: El alumno redactará un e-mail a su mejor amigo describiendo lo que ha hecho, lo que está haciendo y lo que hará estando de vacaciones.

Organización del trabajo: El grupo trabajará en pares, pequeños equipos y de forma individual y grupal.

Estrategias didácticas:

- * Realizar un diagnóstico inicial para adecuar el temario
- * Repetición de explicaciones cuando sea necesario
- * Contextualizar los contenidos
- * Propiciar un ambiente de confianza donde los alumnos puedan preguntar y opinar libremente
- * Motivar al alumno a asistir puntualmente a las sesiones
- * Propiciar el trabajo colaborativo
- * Enseñar con el ejemplo
- * Actitud propositiva y de cooperación en la práctica de los ejercicios.
- * Trabajar en la medida de lo posible con material auténtico y acorde a los intereses del grupo
- * Promover en el alumno el aprendizaje autónomo

Criterios y mecanismos de acreditación: En consenso el grupo elegirá los criterios de acreditación, así como los porcentajes correspondientes:

Asistencia y puntualidad: _____%

Trabajo en clase: _____%

Exámenes: _____%

Otro _____%

Bibliografía:

1. Joan Saslow/Allen Ascher. Top Notch Fundamentals. Pearson Longman.
2. Suplemento especial "Jornadas de planeación de clases". Compilación de programas operativos, material de apoyo. Agosto 2010. CCH.
3. Díaz Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 3° edición. Mc Graw Hill. Enero 2010.
4. Barreto A, Luja L (coords) Primer acercamiento al Programa de Inglés II. Nov 2010.

ANEXO 4 JUEGO: TIC TAC TOE

Instrucciones:

Se organiza al grupo en dos equipos. Un equipo será “X” y el otro “O”. Cada equipo tiene la oportunidad de contestar las preguntas, si las respuestas son correctas se pondrá una X o una O, ya sea de forma horizontal o vertical. El primero en hacer una línea es el ganador:

Preséntate a ti mismo y algún otro compañero	Compara a dos cantantes o actores	Habla sobre los miembros de tu familia
Invita a un compañero (a) al cine o a un concierto. Ponte de acuerdo del lugar y la hora	Da tu dirección y teléfono y pregúntale a un compañero la misma información	Pronuncia los siguientes números: 3, 13, 30, 33 y el alfabeto
Proporciona las indicaciones para llegar a Perisur desde el Colegio	Describe tu casa o departamento	Simula que vas de compras, haz una conversación con los verbos “need, want, have”

ANEXO 5 CANCIÓN: ANOTHER BRICK IN THE WALL

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave the kids alone
Hey! teachers! leave the kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall.

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave the kids alone
Hey! teachers! leave the kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall.

Ejercicio:

We don't _____ no _____

We don't need no thought _____

No dark sarcasm _____

_____ leave the kids alone

Hey! _____! Leave the kids alone!

All in all it's just _____.

All in all you're just another brick in the wall.

We don't _____ no _____

We don't need no thought _____

No dark sarcasm _____

_____ leave them kids alone

Hey! _____! Leave them kids alone!

All in all it's just _____.

All in all you're just another brick in the wall.