

UNIDAD AJUSCO

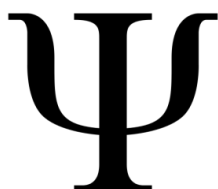
Intervención como psicopedagoga en la enseñanza del inglés en  
una escuela de preparatoria abierta

Informe de intervención profesional en la modalidad de  
prácticas profesionales

Para Obtener El Título de:  
Licenciada en Psicología educativa

Presenta:  
Berenice Morales Chávez

Asesor:  
Cuauhtémoc Gerardo Pérez López



## *Agradecimientos*

Le agradezco a la noche, porque en ella pude escribir con calma y silencio, porque en la noche tuve mis desvelos escribiendo. Porque las mejores ideas me vinieron en la noche.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional, pues en ella me formé como psicóloga, en su biblioteca me refugié en la búsqueda de autores y escritos de los que aprender. En ella conocí a maestros que me ayudaron a formarme como psicóloga, por eso también le doy las gracias a mis sinodales que aceptaron el compromiso de asesorarme y corregir mis errores.

Por esos momentos de risa, estrés, ansiedad, diversión y aprendizaje, les doy las gracias a mis amigos por acompañarme en el camino. Por preguntarme cómo iba en mis prácticas, y por motivarme a seguir adelante. En especial doy las gracias a mis compañeros de prácticas, sin ustedes el trabajo realizado en el escenario no hubiera sido el mismo.

Gracias a: Katia Hernández, por siempre estar, porque aún no sabemos qué fue lo que hicimos en otras vidas para encontrarnos. Porque el tiempo no era el indicado para conocernos, pero cuando llegó lo aprovechamos, gracias por escucharme y darme tu apoyo para éste trabajo, y otros que tuvimos la dicha de hacer juntas.

Oscar Flores, por todas esas conversaciones, por ser el mejor compañero, por ser uno de mis grandes amigos, por escucharme, por confiar en mí, por ayudarme a ser mejor persona. Por estar a mi lado, aunque muchas veces te desespero, gracias por tolerarme. Y porque sin ti no hubiera sido igual de divertido.

Mis hermanas favoritas, Sandra Peña y Daniela Peña, porque con ellas encontré otra familia, que me aceptó y me acogió desde el inicio de la Licenciatura. Gracias por compartir muchos momentos conmigo, por siempre tenerme en su lista de invitados. Gracias por esos trabajos de equipo juntas, pero no revueltas. Por escucharme, por emocionarse conmigo, y por apoyarme a crear actividades. Por aconsejarme y por darme siempre su mejor sonrisa.

Diana García, por considerarme tu amiga, por querer conservar nuestra amistad, por todos esos trabajos de equipo en los que aprendimos juntas nuevos temas, por preocuparte por mis trámites, gracias por invitarme a acompañarte en uno de tus mejores momentos.

Jair Ortega, por ser el amigo del que aprendo. Porque aunque no convivimos mucho, el apoyo que teníamos mutuamente se reflejaba, porque aunque no supimos como surgió, los dos somos buenos amigos.

Lucía Ángeles, por darme apoyo de superación cada día que nos veíamos, y también los que no nos veíamos.

Laura, Paola, Mayte, Belém e Idalia, por estar presente en todas mis exposiciones, por estar hasta el frente en el coloquio, por darme una sonrisa cada que me ponía nerviosa, por decirme que hablara más despacio. Por aceptarme en su grupo.

Gracias a los alumnos de Casa popular que me dieron la oportunidad de aprender de ellos, y dejarse enseñar por mí. Espero y tengan una vida larga y que cumplan la mayoría de sus metas.

Gracias a mis maestros que me formaron en la universidad, porque el recorrido no habría sido el mismo sin su apoyo y sus palabras.

Gracias a mi familia, a mi hermano Daniel por apoyarme, enseñarme y protegerme desde que era pequeña hasta ahora. A mi papá, por apoyarme en el silencio y por tenerme paciencia y no juzgarme, a mi familia que me vio nacer, pero no alcanzó a verme titulada, pero sé que desde donde estén, están orgullosos de mí.

Y en especial gracias a mi asesor, el profesor Cuauhtémoc con el que estuve trabajando en varios semestres, hasta formar el equipo que fuimos. Gracias por esas veces que me dejó afuera del salón de clases, pues de ello aprendí la responsabilidad y el compromiso. Gracias por esas lecturas matutinas, por compartir sus viajes y su experiencia pues al escucharlo me emociona el seguir aprendiendo para tener grandes experiencias como las de usted. Gracias por creer en mí, por corregir mis errores y por acompañarme en mi proceso de titulación.

## Dedicatoria

A mi mamá:

*Te dedico mi trabajo porque en las noches me acompañaste y me  
hacías reír para quitarme el estrés.*

*Gracias por confiar en mí, y por presionarme a terminar. Sin tu  
apoyo yo no sería igual. Mi educación no sería igual.*

**TE AGRADEZCO POR TODO LO QUE HAS HECHO POR MI, ESPERO Y  
NO TE DECEPCIONÉ Y TE GUSTE MÍ TRABAJO.**

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	8
<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>CAPITULO 1 MARCO REFERENCIAL</b>	14
1.1 Preparatoria Abierta	14
1.1.1 Antecedentes	14
1.1.2 Modalidad	14
1.1.3 Mapa curricular	14
1.1.4 Programas de estudio	15
1.1.5 Materiales Educativos	16
1.1.6 Evaluación del aprendizaje	16
1.2 El rezago educativo en México	17
1.2.1 ¿Qué es el rezago educativo?	17
1.2.2 Factores asociados al rezago educativo	18
1.3 Aprendizaje	19
1.3.1 La atención	20
1.3.2 La motivación	21
1.3.3 Tipos de motivación	21
1.4 Aprendizaje del Inglés como segundo idioma	22
1.5 Estrategias de aprendizaje	23
1.5.1 Características de las estrategias	25
1.5.2 Clasificación	27
1.5.3 Modelos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje	28
1.5.4 Estrategias comunicativas de la lengua	30

1.6 Niveles de referencia del idioma inglés . . . . .	32
1.6.1 Nivel A1-Acceso . . . . .	33
1.6.2 Nivel A2- Plataforma . . . . .	34
1.6.3 Nivel B1- Umbral . . . . .	35
1.6.4 Nivel B2- Avanzado . . . . .	35
1.6.5 Nivel C1- Dominio Operativo Eficaz . . . . .	35
1.6.6 Nivel C2- Maestría . . . . .	36
1.7 Nivel esperado del idioma inglés según la Secretaría de Educación Pública	36
1.8 Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma Inglés .	37
1.8.1 Antecedentes y fundamento legal . . . . .	38
1.8.2 Objetivos del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica	38
1.8.3 Evaluación y resultados . . . . .	39
<b>CAPITULO 2 PROCEDIMIENTO . . . . .</b>	<b>42</b>
2.1 Participantes . . . . .	42
2.2 Escenario . . . . .	44
2.3 Identificación de necesidades . . . . .	46
2.4 Fases de la intervención . . . . .	48
2.4.1 Primera generación . . . . .	48
2.4.2 Segunda generación . . . . .	52
2.4.3 Tercera generación . . . . .	55
2.5 Análisis de los hallazgos de cada tema que se impartió . . . . .	58
2.5.1 Verbo <i>To Be</i> . . . . .	58
2.5.2 Verbo <i>Can</i> . . . . .	61
2.5.3 Presente simple . . . . .	63

2.5.4 La hora . . . . .	64
2.5.5 Preposiciones de lugar . . . . .	68
2.5.6 Preposiciones de tiempo . . . . .	70
2.6 Análisis general . . . . .	71
2.7 Cartas descriptivas . . . . .	74
<b>CAPITULO 3 CONCLUSIONES . . . . .</b>	<b>80</b>
3.1 Logros obtenidos de la intervención . . . . .	80
3.2 Análisis de la práctica . . . . .	82
3.3 Dificultades y recomendaciones . . . . .	85
<b>REFERENCIAS . . . . .</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO . . . . .</b>	<b>92</b>

## **RESUMEN**

El objetivo general del presente trabajo es informar sobre las actividades de asesoría que fueron realizadas para que los alumnos que asistieron a la preparatoria abierta de Casa Popular accedieran al nivel A1 del idioma inglés y con esto se capacitaran para presentar y aprobar el examen que aplica la Secretaría de Educación Pública. Lo anterior es considerado una necesidad dentro del Centro. El procedimiento para lograr que los alumnos accedieran a la lengua inglesa fue utilizar la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo y argumentos como los de Díaz Barriga y Oxford entre otros autores sobre las estrategias de aprendizaje y de enseñanza. Además de otros conceptos como, aprendizaje, motivación y atención que fueron de utilidad para conseguir mayor participación de parte de los alumnos. Al igual que conseguir la confianza de ellos para que mostraran las dificultades que tenían para aprender y se dejaran ayudar.

Los resultados de este trabajo de intervención fueron los siguientes, de 27 alumnos que se presentaron al menos a una asesoría de “Mi mundo en otra lengua”, 7 concluyeron el módulo, 6 presentaron el examen y 5 pasaron el examen realizado por la SEP en el tiempo que duraron las asesorías. Considerado como buenos resultados debido al rezago de los alumnos.

La mayoría de alumnos que desertaron fue porque no contaban con los recursos económicos para seguir asistiendo a las asesorías, porque no podían pagar los exámenes o porque no les gustaba el sistema de aprendizaje de la preparatoria abierta.

A continuación se encontrara la introducción de este trabajo de intervención.



## **INTRODUCCIÓN**

En el presente informe de investigación el tema principal es ayudar a los alumnos que están en situación de rezago educativo a aprender el nivel básico A1 del idioma inglés de manera significativa, usando estrategias de aprendizaje que puedan reutilizar en otras asignaturas con el propósito de aprobar el examen que realiza la Secretaría de educación pública.

Dentro de esta intervención existieron dos problemáticas, la primera fue que los alumnos no estudiaban por su cuenta los temas que con anterioridad se dejaban. Ellos creían que los practicantes provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional eran maestros y, como tal, debían darles clases como si fuera una preparatoria escolarizada. Y la segunda consistió en que los alumnos no habían alcanzado un desarrollo de las habilidades en el nivel A1 del inglés, a pesar de haber cursado esta materia secundaria. Esa fue la principal necesidad a resolver dentro del Centro, por esta razón los practicantes de la UPN realizaron actividades de asesorías para que los alumnos presentaran los exámenes de los diferentes módulos del primer y segundo nivel, y los aprobaran.

Los retos enfrentados en este escenario consistieron en fomentar actividades y estrategias de aprendizaje, con el fin de conseguir la atención e interés de los alumnos, debido a que presentaban falta de compromiso hacia las asesorías y para aprobar el primer módulo de inglés. También tenían que comprender que los practicantes de la UPN no eran maestros, sino un apoyo para que ellos realizaran el examen de la SEP. Los responsables del Centro, de la misma manera, creían que los alumnos de la UPN eran maestros.

Otro reto que se descubrió, se relaciona con los temas y el cómo se iba a apoyar a los alumnos para que esos contenidos tuvieran mayor congruencia y fueran interesantes para que ellos los aprendieran. Por ello, la asesora del módulo “Mi mundo en otra lengua” que es la autora de este trabajo de intervención, se tenía que involucrar con los alumnos, con el propósito de conocer sus gustos y a partir de ello relacionar los contenidos. Sin embargo, algunos de los alumnos le impedían a la asesora ese acercamiento.

El desconocimiento total del plan de estudios de la preparatoria abierta según el programa NUPLES (Nuevo Plan de Estudios de la Preparatoria Abierta), representa otro de los retos, debido a que la asesora no tenían conocimiento del plan de estudio y debía aprenderlo en menos de una semana para preparar las asesorías.

La propuesta para que los alumnos pudieran aprender de forma autónoma se tradujo en otro reto para la asesora. Lo que se conoce como aprender a aprender, lo cual se logró en aproximadamente un 25% de los alumnos, pues los mismos responsables del Centro presentaban falta de empatía hacia los procesos de aprendizaje de los alumnos y seguimiento de los que sí aprobaban.

Debido a las necesidades que requerían atención en el Centro, el objetivo del trabajo ha consistido en informar acerca de las asesorías realizadas sobre los temas: verbo *To Be*, verbo *Can*, presente simple, expresiones en torno a la hora y minutos, preposiciones de lugar y tiempo (*In, On, At*). Estos tópicos son considerados por el *CEFR* (Marco Común Europeo de Referencia), los temas de mayor relevancia para el nivel A1. Además, en el examen implementado por la SEP sobre el Módulo: “Mi mundo en otra lengua”<sup>1</sup>, en esos temas existen mayor número de reactivos. Por estas razones, tiene mayor importancia informar sobre las actividades y estrategias vinculadas a esos temas en particular, y lograr que los alumnos se interesen sobre el idioma para que presenten y aprueben el examen realizado por la SEP.

La información dentro de este documento se organiza en tres capítulos: a) el marco referencial; es decir, las teorías que fundamentan el informe, b) el procedimiento, el cual aborda lo que se llevó a cabo para realizar la intervención, y c) las conclusiones; es decir, los resultados obtenidos del informe. Por último se encuentran las referencias y anexos.

Dentro del marco referencial se presenta, en primera, la información revisada sobre la preparatoria abierta, desde los antecedentes hasta el tipo de evaluación que se tiene en esta institución. En segundo término se aborda el rezago educativo, ya que es un tema relacionado con la edad de los alumnos que asisten a la preparatoria abierta, además la mayoría de ellos dejaron sus estudios y los retoman en este tipo de instituciones.

También se investigó sobre el aprendizaje en general y sobre lo que se debe tener en cuanto a materiales, recursos didácticos, estrategias para conseguir ese aprendizaje, y otros aspectos como los tipos de motivación y la atención de los alumnos. En relación con esto, se aborda el aprendizaje de una segunda lengua y su importancia en la vida común y académica.

<sup>1</sup>Este Módulo forma parte del programa de inglés de la preparatoria abierta.

En otro apartado se encuentran las estrategias de aprendizaje, su clasificación y los modelos que existen para aprender algo o reforzar algún aprendizaje; de igual manera se explican las estrategias de aprendizaje recomendadas para aprender de una manera significativa una nueva lengua como el inglés.

Así mismo, se indagó sobre los diferentes niveles de referencia que tiene el idioma inglés. De acuerdo al nivel y a la edad, se ubica a las personas que han estudiado inglés, aunque estos niveles no se sigan en México, debido al contexto y por el escaso interés por aprender una segunda lengua. Estos niveles determinan qué tanto es lo que se sabe de un idioma. En relación con el apartado anterior también se investigó sobre el nivel que se espera que alcancen los alumnos en el idioma inglés en México, conforme al PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica), emitido por la Secretaría de Educación Pública, y por ser diferente a los niveles establecidos en el *CERF* (s/f).

En el apartado final del Capítulo 1) se encuentran las políticas educativas y proyectos que se establecieron para que las escuelas impartieran clases de inglés, y lo que se ha conseguido hasta la fecha según esas políticas.

El Capítulo 2) corresponde al procedimiento, en él se encuentran los participantes y sus características, además de la descripción del escenario y lo que se hace en la preparatoria abierta de Casa Popular, también se explica las necesidades que se tenían en el Centro, así como las fases de intervención, es decir lo que se realizó en las tres diferentes generaciones según el tema que se veía. Por último un análisis de los resultados de cada uno de los temas, independientemente de la generación.

En el Capítulo 3) se hace una discusión en la que se mencionan las conclusiones, a manera de los resultados a los que se llegó en la investigación, las dificultades a las que se enfrentó la asesora y las recomendaciones que da para el Centro.

La relevancia que tiene este tema en la psicología educativa consiste en conocer la forma en la que los jóvenes de 15 años en adelante aprenden algo nuevo, relacionan las referencias básicas que tenían sobre el tema con lo nuevo que se les enseña o bien la manera en la que relacionan sus propias experiencias con el aprendizaje además de saber qué hacer con ese aprendizaje y cómo llegan a obtenerlo.

Según la psicología para conseguir un aprendizaje hay que relacionarlo y usarlo para que se considere como tal. Esto podrá ayudar a futuras generaciones de asesores y de alumnos en el momento de realizar actividades de enseñanza y aprendizaje, es decir, a cambiar el modelo educativo que hay ahora en México, y que aún no ha dado los resultados que se esperaban, en virtud de que se está enseñando sin seguir un orden de estrategias que habría de asimilar el alumno.

Esto implica un elemento de relevancia en el contexto de la psicología educativa, puesto que se podría hacer una mejora en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje entre los docentes y principalmente en pro de los alumnos de cualquier nivel educativo.

Lo primero que se realizó para obtener resultados favorables fue que la asesora se informara sobre la modalidad de la preparatoria abierta, y conociera a los alumnos y lo que creían sobre el idioma, y supiera lo que ellos habían aprendido en inglés. Esto representa el punto de partida de esta intervención, para después continuar con la teoría sobre el aprendizaje y las estrategias, y aplicar lo que fuera más conveniente para enseñar inglés, y por último fomentar interés en el participante, tanto como persona y alumno, puesto que son jóvenes que se encuentran en situación vulnerable emocional y económica.

Las principales conclusiones del trabajo son las siguientes, los alumnos que asistieron a la preparatoria abierta provenían de un medio socioeconómico y cultural que no facilitaba el desarrollo de la sensibilidad de estudiar por su cuenta; preferían que se les explicara todo, y tienen escasos conocimientos de un idioma que no es nuevo para ellos, ya que en el nivel medio-básico tuvieron clases de inglés.

A pesar de que no les complace estudiar, si el tema que se les está explicando se relaciona con algo que ellos conocen, se les hace más atractivo y empiezan a tener interés por el tema en cuestión. Y si los ejemplos parten de situaciones sencillas hacia algo más complejo, los alumnos se involucran en los aprendizajes. También otro de los resultados obtenidos tiene que ver con que la tecnología es un factor que puede ayudar en el aprendizaje del idioma, ya sea por aplicaciones para los teléfonos, páginas web o videos que expliquen el tema. El problema de usar la tecnología con los alumnos, es que los distrae con mayor facilidad.

Por último, se concluye que los alumnos al inicio del curso no identificaban las estrategias de aprendizaje, ni en qué consistían, pero al finalizar el curso podían explicarle a la asesora, lo que hacían para estudiar aunque no supieran el nombre de la estrategia o cómo se clasifica.

A continuación se dará inicio al marco referencial y sus derivados apartados.

## **CAPITULO 1 MARCO REFERENCIAL**

### **1.1 Preparatoria Abierta**

#### **1.1.1 Antecedentes**

La Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2014) explica que la preparatoria abierta se inició en 1979 en el Distrito Federal; su propósito desde entonces ha sido ofrecer métodos y estrategias de aprendizaje a personas mayores de 15 años que no hubieran finalizado el nivel medio superior, pero que desearan terminar sus estudios, sin que estos obstruyan sus actividades cotidianas.

Según la SEMS (2014), actualmente las modalidades no escolarizadas han tomado mayor auge, dado que se ha enfocado a recibir a todas las personas que por algún motivo no pudieron terminar su preparatoria. Se implementó y siguió la Reforma Integral Educativa de la Educación Media Superior [RIEMS] en el año 2008, con la finalidad de que este servicio educativo garantizara las habilidades y conocimientos de los bachilleres. Incluso en el 2010 se reformuló el mapa curricular para que se integrara el enfoque por competencias.

#### **1.1.2 Modalidad**

La SEMS (2014) plantea que la preparatoria abierta está enfocada en una certificación por evaluaciones parciales, con una modalidad de formación no escolarizada. Esta opción está dirigida hacia la autonomía de los estudiantes, debido a que son ellos quienes eligen libremente las materias que cursarán, los días y hora a la que asistirán, las tareas que realizarán y los exámenes que aplicarán. Es decir, que ellos son independientes de su aprendizaje, por lo cual, no es necesario que esté presente un maestro, solo si el alumno lo requiere, ya sea como un asesor o tutor.

#### **1.1.3 Mapa curricular**

De acuerdo con el mismo documento, el mapa curricular de la preparatoria abierta está constituido por módulos con dos componentes de formación: básica y profesional. La formación básica está dividida en cinco niveles.

- *Bases*: es el inicio de las materias; en este nivel los estudiantes conocen la modalidad no escolarizada y desarrollan estrategias independientes.

- *Instrumentos*: se desarrollan las competencias y el uso de un lenguaje propio en las áreas de aprendizaje.
- *Métodos y contextos*: se examinan los diversos contextos de vida del estudiante para aplicar los conocimientos metodológicos aprendidos.
- *Relaciones y cambios*: integración de las competencias de las disciplinas; es decir, las materias se integran para provocar un análisis de los conceptos aprendidos.
- *Efectos y propuestas*: poner en práctica las competencias y saberes aprendidos en los niveles pasados.

Según la SEMS (2014), el componente profesional causa en el estudiante la construcción de saberes procedimentales para desempeñar actividades laborales; la adquisición de conocimientos declarativos cuya función es comprender los procesos de un trabajo; así como desarrollar actitudes, valores y capacidades para aplicarlos en el trabajo, usando los conocimientos con interés, creatividad e independencia y, por último, una participación activa y consistente para impulsar una cultura de autoempleo.

#### 1.1.4 Programas de estudio

Son herramientas que funcionan de base para la creación, desarrollo y seguimiento de los materiales de estudio, las asesorías y la evaluación. Estos programas, según la SEMS (2014), son considerados también como un proceso de aprendizaje, puesto que indican con exactitud los contenidos, actividades y procesos de evaluación que se deben abordar. La asesora presenta de manera esquemática los elementos que debe componer un programa de estudio de un sistema no escolarizado. (Tabla 1).

<b>Elementos de los programas del sistema no escolarizado</b>			Tabla 1
<i>Nombre del módulo</i>			
Tiempo estimado para abordarlo.	Propósito formativo.	Créditos necesarios.	
Importancia del módulo.	Competencias genéricas y profesionales que desarrolla según el módulo elegido.		
Requisitos de aprendizaje para el módulo.			
Ubicación del módulo en el mapa curricular.			
<i>Unidades de aprendizaje conformadas por:</i>			
Propósito formativo de la unidad.	Indicadores de desempeño.	Saber, Saber hacer y Saber ser.	
Sugerencias para tratar los temas desde una situación problemática.	Tiempo estimado para cada unidad.		
<i>Recomendaciones didácticas en:</i>			
Enseñanza	Aprendizaje	Evaluación diagnóstica y sumativa	
Bibliografía recomendada		Bibliografía consultada	

### 1.1.5 Materiales Educativos

De acuerdo con la SEMS (2014), los materiales educativos que pueden ser usados de forma física o digital, son de gran importancia en la preparatoria abierta, con la condición de cumplir con las siguientes características:

- Incluir los conocimientos formales de cada una de las disciplinas.
- Tener presentes los conocimientos previos para vincularlos con los aprendizajes nuevos.
- Implementar estrategias que permitan:
  - Guiar a los estudiantes en la apropiación de la información.
  - El desarrollo de habilidades y valores.
  - La presentación gradual de la información.
  - Presentar actividades que promuevan la reflexión y el análisis, así como la solución de problemas.
- Motivar el interés por medio de los temas y de problemas cercanos a su vida cotidiana.
- Los propósitos formativos estén claros junto con el desempeño a alcanzar.
- Aportar elementos en los que se acceda a la autoevaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- Se propicie la interacción por medio de la retroalimentación y la metacognición.

### 1.1.6 Evaluación del aprendizaje

Aunque la preparatoria abierta no evalúa con calificaciones y las actividades o exámenes que realicen los tutores, porque dentro de este sistema no tienen una validez oficial, la SEMS (2014) considera tres tipos de evaluación que sirven de guía para los estudiantes. De esta manera, ellos notan sus avances, además de percatarse si están preparados para realizar el examen que los certifique.

Estos tipos de evaluación, según la SEMS (2014), son:

- Evaluación Diagnóstica o inicial, la cual se realiza antes de iniciar el proceso educativo con la intención de conocer los saberes, habilidades y actitudes con las que cuentan los estudiantes.



- Evaluación Formativa o parcial, se aplica a lo largo del curso y dará a conocer la información que van adquiriendo los alumnos o para conocer las fallas que ellos tengan y de esta manera apoyarlos en las mismas.
- Evaluación Sumativa o final, se aplica al final del proceso de aprendizaje y en ella se pueden establecer mejoras para realizarlas a futuro. Los alumnos, por medio de una autoevaluación, pueden conocer el nivel obtenido, y si éste es suficiente para presentar un examen que acredite la aprobación de la materia.

La SEMS (2014) considera que cuando los estudiantes presenten y aprueben las evaluaciones de cada disciplina, la Secretaría de Educación Pública [SEP] se encargará de emitir el certificado de estudios que compruebe la acreditación del nivel medio superior.

La SEMS (2014) identifica que el perfil de los alumnos que asisten a la preparatoria abierta proviene de centros tanto urbanos como rurales, y que su rango de edad esta entre los 15 a los 25 años, el 50% de ellos trabajan o tienen hijos, estos datos tienen relación con el siguiente aparatado que es el rezago educativo en México.

## 1.2 El rezago educativo en México

### 1.2.1 ¿Qué es el rezago educativo?

En México uno de los factores que se deben resolver con prioridad es el rezago educativo. En relación con ello, Hernández, Flores, Santoyo y Millán (2012), apoyados en los datos del XIII censo de población y vivienda, encontraron que aproximadamente 32 millones de alumnos y adultos no fueron atendidos por el sistema formal escolarizado. En ese orden de ideas, Hernández et al. (2012) y Núñez (2005) consideran que el rezago educativo es cuando las personas mayores de 15 años no han concluido el nivel inicial. La Secretaría de Gobernación [SEGOB] (2013) en el Diario oficial de la Federación reforma los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; en los cuales se explica que el nivel medio-superior y sus derivados serán obligatorios en la educación de México, por ende se incluye en el nivel inicial de la educación en México.

Según el director general del Instituto nacional para la educación de los adultos [INEA] existen tres tipos de perfiles escolares en México; el primero es considerado educado con casi 30 millones, el segundo es el que estudia con 32 millones, y el tercero es el México de rezago educativo con una estimación de 30 millones. Esto significa que el 41% de la población de 15

años o más pertenece al México con rezago educativo (Espino y Olaguez, 2009; Hernández et al. 2012; Núñez, 2005).

La diferencia que existe entre los individuos de rezago educativo y los que no fueron atendidos es sólo de dos millones. Esta situación debe empezar a reducir sus cifras puesto que según los datos hay una equivalencia de los mexicanos educados y de los que están en rezago; aún con la reducción esto resulta alarmante (Espino y Olaguez, 2009; Hernández et al. 2012; Núñez, 2005).

### 1.2.2 Factores asociados al rezago educativo

Para Hernández et al (2012) y Núñez (2005) el rezago afecta principalmente a las mujeres ya que, de las mujeres mayores de 15 años, entre el 42% y el 55% de ellas están en rezago; en comparación, los hombres tienen entre un 39% y 51%, es decir que 2,624,111 mujeres son afectadas por el rezago educativo.

La edad es otro de los factores en el rezago educativo, afecta especialmente a personas de los 50 años en adelante. El primer bloque son los de 15 a 19 años con un 10.6% de rezago nacional, pero estas personas aún pueden hacer o ya hacen el esfuerzo de recuperarse; el segundo bloque son las personas que están entre los 20 a 24 años con una tasa del 20.7%, y de los 25 hasta los 49 años aumenta a un 38.5%, sin superar el promedio nacional de un 40%; en cambio el tercer grupo que va después de los 50 años, sí supera el promedio ya que puede llegar a una tasa de un 80% en rezago educativo (Hernández et al, 2012).

Para Espino y Olaguez (2009) otro factor es la infraestructura, debido a que dependiendo de la zona hay desigualdades entre los niveles; consideradas las escuelas rurales con menores apoyos, materiales, recursos humanos y otros beneficios que las urbanas. Por otro lado, Hernández et al. (2012) sintetizan los factores en bloques; el primero son los asociados a la escuela; entre estos se encuentran los docentes, su preparación y sus condiciones de trabajo; al respecto, Espino y Olaguez (2009) consideran que los docentes son clave para que los alumnos deserten, puesto que no existe una renovación o evaluación externa de profesores o una acreditación de la institución. En ese orden de ideas comentan que los docentes son afectados principalmente por el deterioro de los salarios y de la ilustración social del docente, condiciones laborales inadecuadas, entre otros elementos.

Otro aspecto importante es la relevancia de los contenidos, se refiere a que lo aprendido por los alumnos o adultos esté relacionado con su vida cotidiana y los aprendizajes puedan ser aplicados en ésta, es decir que se cumplan las necesidades de cada persona, pero como no existe un interés y relación de los contenidos, se propicia el abandono escolar, y las personas prefirieren hacer otras actividades como trabajar (Hernández et al. 2012).

El segundo bloque es el conjunto de factores asociados al contexto, aquí se integran la familia dada su importancia para el éxito del estudiante; no estar en un buen ambiente familiar podría tener repercusiones psicológicas sobre los miembros de la misma (Espino y Olaguez, 2009), también se incluyen los bienes materiales, la interacción social y las prácticas culturales (Hernández et al. 2012).

En relación con el inglés, el Instituto Mexicano para la competitividad [IMCO] (2015) realizó un estudio en el que explican que México es uno de los países con más rezago en el idioma inglés, a pesar de la cercanía con Estados Unidos y Canadá. De acuerdo con la encuesta elaborada por el Centro de Investigación para el Desarrollo A.C [CIDAC] (2009), una tercera parte de la población urbana entre 14 y 55 años sabe algo de inglés. Entre las persona que dicen saber algo de inglés, 4 de cada 100 consideran que pueden leerlo y entenderlo, 2 de cada 100 pueden hablarlo y escribirlo; saber inglés está relacionado con el ingreso del hogar y el nivel educativo de las personas.

Es por esto que el tema del rezago educativo en México, tiene que empezar a disminuir sus datos, puesto que está afectando a otros estándares nacionales e internacionales. Para cambiar esas estadísticas, debe mejorar el método de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los alumnos, para entender mejor este último concepto, se retoma a continuación.

### 1.3 Aprendizaje

Con el aprendizaje siempre se produce un cambio relacionado con la experiencia de cada persona, es decir, sólo se realiza el aprendizaje cuando hay una modificación en la conducta producida por la experiencia, lo cual sería un aprendizaje significativo (Allueva, 2002; Izquierdo, 1999).

Para Izquierdo (1999), se destacan tres variables que intervienen en el aprendizaje: a) variables del sujeto como la atención, la memoria, el pensamiento y la motivación, b) variables de la tarea

constituida por la retención, el significado del tema y su dificultad, y c) variables del método como la dinámica de grupos, la participación dentro de los grupos y el trabajo individual.

Según Díaz Barriga y Hernández (2007), existe un objetivo que ha sido perseguido en el ámbito educativo principalmente por los docentes, el cual consiste en enseñar a los alumnos a ser aprendices autónomos, capaces de aprender a aprender. La definición que dan los autores sobre este concepto es: “aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y se actúa en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias" (pág. 234).

De acuerdo con lo anterior, los autores consideran que el propio estudiante es quien debe controlar su proceso de aprendizaje y saber en qué situaciones necesita apoyo y conseguirlo. Ya que ellos son los que planifican y examinan sus acciones, aciertos y dificultades.

Según Beltrán (1989) el cognoscitivismo es un paradigma que se encarga de estudiar los procesos de aprendizaje por los que transita el alumno, este paradigma estipula que el estudiante construye sus conocimientos mediante una reestructuración de esquemas mentales del alumno.

Para Ausubel (1983), derivado del paradigma cognoscitivista “el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una ilustración, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (pág. 46).

Para conseguir un aprendizaje de manera significativa es necesario revisar otros conceptos como la atención y sus ventajas en el aprendizaje.

### 1.3.1 La atención

Según Izquierdo (1999) es necesario que los estudiantes presten atención a las materias dado que es una actividad vinculada con el proceso de aprendizaje. Sin atención o algún interés, el estudiante no logrará aprender eficientemente. También menciona que la atención y la concentración son esenciales para aprovechar la mayor parte del tiempo al estudiar, aprender y al escuchar las explicaciones de la clase.

Para conseguir un cierto grado de atención es necesario contar con tres elementos: la motivación, la reflexión y la concentración. La razón que da el autor es la necesidad de concentrarse para pensar en lo que se va a hacer o decir (reflexionar); esta misma concentración es útil para realizar las actividades y para calcular el tiempo que tomará realizar dicha actividad. Además de que se presta mayor atención cuando el estudiante está motivado. Es decir, la atención es responder a la motivación que provoca un objeto, actividad o tema (Izquierdo, 1999).

Para obtener un aprendizaje es necesario estar concentrado para aprender, para obtener esa concentración se requiere estar atento, pero para que los alumnos estén atentos también tiene que tener motivación para aprender.

### 1.3.2 La motivación

Martínez (2012) define la motivación dentro del contexto educativo como el interés que presenta el alumno por su propio aprendizaje y por las actividades que le llevan a él. El interés se puede obtener, conservar o desarrollar usando elementos intrínsecos y extrínsecos. Según Izquierdo (1999) la necesidad hace que se active la motivación, y ésta se verá reflejada en una conducta o acciones del individuo, con el propósito de satisfacer esa necesidad.

No existe una única motivación es por eso que se requiere saber los tipos que existen y así poder ayudar a los alumnos a que estén concentrados y de esa forma generar un aprendizaje.

### 1.3.3 Tipos de motivación

Varios autores (Anaya y Anaya, 2010; Laudadio y Mazzitelli, 2014; Izquierdo, 1999; Ovejero, 1990; Vaello, 2007) afirman que existen dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca, las cuales se basan en procesos que las regulan, por ejemplo, el interés o las recompensas.

Así, un estudiante puede tener cualquiera de los dos tipos de motivación o no tener ninguna a esto se le llama desmotivación y se refiere a la falta de intención por hacer algo. La desmotivación en los estudiantes puede ser provocada, esto ocurre cuando los profesores imponen el ¿Qué? y el ¿Cómo? Aprender; eso provoca que el estudiante aprenda por compromiso u obligación en vez de que sea por interés o curiosidad (Anaya y Anaya, 2010; Laudadio y Mazzitelli, 2014).

La motivación intrínseca: es la que proviene del sujeto y este mismo la puede controlar. Cuando un alumno tiene esta motivación él es el responsable de la tarea, pues la realiza por su propio

interés, curiosidad y el placer de realizar las actividades, no busca recompensas externas, es duradera y transferible. El aprendizaje que se adapta mejor a esta motivación es el aprendizaje cooperativo (Anaya y Anaya, 2010; Laudadio y Mazzitelli, 2014; Izquierdo, 1999; Ovejero, 1990; Vaello, 2007).

La motivación extrínseca se caracteriza porque llega de afuera, es decir que el entorno le ofrece algo gratificante al estudiante, se relaciona con las consecuencias de una actividad y no por la actividad misma. Esta motivación se basa en recompensas y tiene dos clasificaciones, las cuales, de acuerdo con Anaya y Anaya, 2010; Laudadio y Mazzitelli, 2014; Ovejero, 1990, son las siguientes:

- Regulación externa: las actividades son realizadas para conseguir un premio, por una demanda externa o para evitar castigos.
- Regulación introyectada: se participa en las actividades para obtener un reconocimiento social, aprobación externa, por las presiones internas y por sentimientos de culpa. (Laudadio y Mazzitelli, 2014)

Anaya y Anaya (2010) señalan que los alumnos con una motivación intrínseca harán la tarea por gusto e interés, dado que no buscan el reconocimiento de alguien más; las personas que se identifiquen con esta motivación tienen la característica de enfrentarse a problemas complejos, puesto que usan procesos lógicos para resolverlos. En cambio, los estudiantes extrínsecamente motivados ven las tareas como parte de su responsabilidad para que cuando terminen se les dé algún tipo de premio o llegado el caso, para evitar tareas complejas. Los estudiantes con esta motivación prefieren resolver problemas que sean sencillos y usar un esfuerzo mínimo, el cual sea suficiente para conseguir reconocimientos.

El aprendizaje es un concepto complejo, tanto la atención, como la motivación son conceptos diferentes al del aprendizaje, pero tienen relación, y si éste se quiere lograr, también se deben de considerar esos términos. Estos conceptos son importantes para la intervención, puesto que son características que los alumnos deben tener para aprender inglés como segundo idioma.

#### 1.4 Aprendizaje del Inglés como segundo idioma

De acuerdo con Camberos, Lechuga y Salinas (2014), Kazariàn y Prida (2014) y Narváez (s/f), el inglés es el idioma más importante, debido a que es el más usado en todo el mundo. Es

necesario dominarlo ante el incremento de la población que lo habla, y es más común encontrarlo en distintas áreas como los negocios, las finanzas, la política, el ámbito laboral y educativo. El idioma inglés se ha vuelto cada vez más necesario ya que es el tercer idioma más hablado en gran parte del mundo. Por esta razón se busca lograr que los alumnos aprendan de una forma significativa con la finalidad de estar mejor preparados para resolver las adversidades de la vida.

Respecto de la población mexicana que, aun cursando secundaria y bachillerato, cuentan con un bajo nivel del idioma inglés, según Narvárez(s/f), algunas de las causas son:

- Los profesores no tienen el nivel necesario.
- Las estrategias y técnicas de enseñanza son tradicionales.
- Se privilegia la memorización en lugar de la práctica.
- Los alumnos no muestran interés en el aprendizaje.
- No se desarrolla el nivel oral.
- Se sigue un libro de texto para cumplir con el programa.
- Los medios y recursos no son los adecuados para la enseñanza.

Estas características y circunstancias han llevado a considerar que la enseñanza y el aprendizaje del inglés constituyen actividades difíciles. No obstante, se ha discutido poco acerca de una de las tareas en el aprendizaje formal. El uso de algunas estrategias de aprendizaje, con las cuales los estudiantes podrían mejorar sustancialmente su estudio del inglés en el salón de clases, siempre y cuando dichas estrategias sean puestas en práctica.

En este apartado los autores definen las causas del nivel bajo de inglés en los alumnos, estas están relacionadas con los docentes y las estrategias que usa para enseñar inglés. Es por eso que el siguiente apartado es importante para considerar en la investigación, puesto que la asesora, tenía que estar capacitada para impartir el primer módulo de inglés a los alumnos.

### 1.5 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son consideradas como procedimientos, métodos o técnicas que planifica y usa el aprendiz para conseguir el aprendizaje, solucionar problemas y atender las necesidades del estudiante (Allueva, 2002; Díaz Barriga y Hernández, 2007; Mauricio, 2016).

En ese orden de ideas, Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como ciertas acciones que realizan los estudiantes, con el propósito de aprender más fácil, rápida, efectiva y agradablemente. De acuerdo con esta definición, Padrón (2010) considera que las estrategias de aprendizaje son acciones conscientes o inconscientes que los alumnos usan para aprender un idioma, esto con la finalidad de facilitar su aprendizaje y desarrollar competencias comunicativas eficazmente.

Asimismo, la autora menciona que las estrategias tienen un papel muy importante para mejorar el aprendizaje de otro idioma; esto se debe llevar a cabo por las acciones de los profesores, pero también por las actitudes de los estudiantes que deseen aprender de manera significativa.

Mauricio (2016) considera que existe una diferencia importante entre las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza. La estrategia de enseñanza es utilizada como un medio, el cual ofrece cierta ayuda pedagógica, es aplicada por un educador o asesor; mientras que las estrategias de aprendizaje internalizan un proceso en el aprendiz puesto que son consideradas como acciones que facilitan el aprendizaje, y para hacerlo posible utilizan diferentes recursos, actividades y medios.

Asimismo, Mauricio (2016), con base en Rubin Joan y Chamot Anna (1985), considera que, en relación con las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, éstas pueden dividirse en estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas.

Las estrategias por las cuales se adquiere el conocimiento son las cognitivas, algunas de ellas son:

- Clasificación y verificación: este tipo de estrategias son utilizadas para confirmar la comprensión de la lengua.
- Predicción, inferencia inductiva: el estudiante hace uso de su lengua materna para inferir significados, es decir que usa conocimientos previos para ir relacionando los nuevos.
- Razonamiento deductivo: en este tipo de estrategias el estudiante usa un patrón general para resolver su problema de aprendizaje, en este caso hace uso de analogías o de síntesis.
- Práctica: la lleva a cabo el estudiante por medio de ensayo y error, imitación o repetición.



- Memorización: lo principal es retener la información en la memoria, preferiblemente de largo plazo.
- Contextualización: el alumno busca por sí mismo dar sentido a la frase que quiere aprender.
- Toma de nota: el estudiante busca tener un control de las ideas principales o información que considere importante repasar.

Las estrategias metacognitivas permiten al alumno guiar o regular su propio proceso de aprendizaje. Algunas de las estrategias pueden ser:

- Organizadores previos: ocurre cuando se realiza por anticipación una revisión del material por aprender.
- La atención dirigida: se produce cuando el alumno atiende una determinada tarea o material dentro de un contenido general.
- Autoadministración: cuando el alumno identifica las condiciones de aprendizaje que le permiten aprender.

Las estrategias socio-afectivas permiten al individuo practicar la lengua e intercambiar información. Estas se pueden presentar en dos grupos.

- Cooperación: cuando trabaja junto a otros para obtener retroalimentación.
- Aclarar dudas: el alumno ignora algún detalle, pero le interesa informarse acerca del tema que le inquieta.

De acuerdo con Franco (2004), las estrategias son procedimientos que intervienen en el aprendizaje y en el desarrollo de una lengua que no es nativa del sujeto. Además de esto, agrega que las estrategias de aprendizaje no son solo resultado de los procesos internos del individuo, también forman parte la interacción social durante la enseñanza de una lengua no materna. Asimismo, considera que enseñar las estrategias de aprendizaje tendría como resultado que los alumnos mejorarían su rendimiento, así cuando su desarrollo y competencia lingüística sea mayor, ellos podrán usar una mayor variedad de estrategias para cada actividad requerida.

#### 1.5.1 Características de las estrategias

Díaz Barriga y Hernández (2007), con base en los hallazgos de Pozo y Postigo (1993), consideran tres características que definen una estrategia: 1) las estrategias no se dan en

automático, es necesario tomar decisiones para realizar un plan y saber cuáles usar en un momento determinado, 2) es la aplicación experta de ellas, lo cual requiere de un análisis sobre la manera de usarlas y de aplicarlas en el momento adecuado y de la manera más acertada, 3) esta característica consiste en que el aprendiz seleccione de entre todos los recursos, capacidades y habilidades que posee, lo que mejor se adapte para la aplicación de las estrategias en determinados contextos.

Por su parte, Oxford (1990)<sup>2</sup> asegura que las estrategias permiten un autoaprendizaje, es primordial que este se obtenga porque ayuda principalmente a los estudiantes ya que no siempre tendrán frente a ellos un profesor que les guíe en su aprendizaje. Especialmente cuando utilicen el idioma fuera del salón de clase, por eso el profesor debe de realizar actividades que fomenten la práctica y la autonomía.

Las características que deben cumplir las estrategias de aprendizaje de acuerdo con esta autora son:

<sup>2</sup>La traducción y adaptación son de la autora del informe de intervención.

- Los estudiantes se hacen autónomos en su competencia comunicativa.
- Los docentes tienen nuevos roles como de guía, asesor o consejero.
- Se basan en la resolución de problemas y en la realización de acciones.
- Involucra funciones metacognitivas, emocionales y sociales.
- Sirven de apoyo directo, indirecta y conscientemente al aprendiz, sin ser observables.
- Pueden ser enseñadas.
- Son flexibles.
- Tienen influencia por varios factores.

Según Padrón (2010), no basta con que los estudiantes conozcan las estrategias, ellos tienen que mostrar disposición para usarlas y con ello aprender cuáles son las necesarias para cierta actividad. El objetivo de las estrategias es apropiarse de ellas para usarlas, no sólo para conocerlas. Por ese motivo las estrategias de aprendizaje se aprenden y se desarrollan sólo si son practicadas con frecuencia.

Camberos, Lechuga y Salinas (2014) se formularon una pregunta que tenía como propósito averiguar las características que se necesitan en las estrategias para que el aprendizaje del inglés

a nivel bachillerato fuera significativo. En sus investigaciones encontraron conceptos relacionados con las estrategias didácticas como aprender a aprender; tipos de estrategias, relacionados con los intereses de los alumnos; la creatividad, ya que es importante para crear estrategias didácticas y, el último concepto fue el aprendizaje significativo, el cual hace referencia a la relación de los nuevos aprendizajes con los adquiridos previamente.

Las autoras concluyen que las características de las estrategias didácticas para desarrollar un aprendizaje significativo en el idioma inglés deben ser adaptadas a la vida cotidiana de los estudiantes, de modo que permitan la interacción para conseguir el aprendizaje, se deben desarrollar en un clima agradable, además, las actividades deben ser interesantes y perseguir un reto alcanzable.

#### 1.5.2 Clasificación

Díaz Barriga y Hernández (2007) afirman que no existen etapas de adquisición de las estrategias de aprendizaje, ya que estas pueden aparecer en cualquier momento del desarrollo en que se encuentre un sujeto, puesto que el desarrollo de estas depende de las experiencias de los sujetos.

Así, para Allueva (2002); Díaz Barriga y Hernández (2007) las clasificaciones más conocidas son la que realizó Pozo en 1990, la cual está dividida en el tipo de aprendizaje, la estrategia de aprendizaje, el objetivo de ésta y las técnicas que se realizan para cada una de ellas. A continuación, se presenta la Tabla 1 que realizó Pozo (1990).

Tabla 1

Tipo de aprendizaje	Estrategia de aprendizaje	Objetivo	Técnica
POR ASOCIACIÓN	Repaso	-Repaso simple -Apoyo al repaso	-Repetir -Subrayar -Copiar
POR REESTRUCTURACIÓN	Elaboración	-Simple (externo)	-Palabras-Clave -Ilustración -Rimas -Códigos
		-Compleja (interno)	-Analogías -Leer textos
	Organización	-Clasificar	-Categorías
		-Jerarquizar	-Redes de conceptos -Identificar estructuras -Mapas conceptuales

Recuperado de: Pozo, J. L. (1990). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación.

Según Allueva (2002); Díaz Barriga y Hernández (2007), la estrategia de aprendizaje conocida como repaso está catalogada, como básica para retener información; es decir, que es considerada como la principal estrategia para conseguir aprendizajes memorísticos, ya que la información se almacena a corto o a largo plazo. En estas dos obras se menciona, además, que las estrategias de elaboración son de dos tipos: simple y compleja. La simple busca encontrar significados de los aprendizajes de una manera externa, es decir asociativa, como las mnemotécnicas o las imágenes visuales. En cambio, las complejas relacionan lo aprendido con conocimientos previos, por ejemplo, las analogías. Por último, las estrategias de organización son las más estructurales, ya que se deben de realizar clasificaciones de los aprendizajes, con el propósito de ir relacionando sus conocimientos con la nueva información que se obtiene.

Para Díaz Barriga y Hernández (2007) las estrategias de elaboración y organización no buscan sólo reproducir los nuevos aprendizajes, se trata de ir construyendo significados, para que esa información tenga más sentido en la vida de los aprendices.

### 1.5.3 Modelos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje

Padrón (2010) comenta que para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje de un segundo idioma existen varios modelos:

El modelo de Pearson y Dale realizado en el año de 1987 su objetivo es que con el idioma nativo se aprenda un segundo idioma los pasos a realizar son:

- Un modelaje de las estrategias por parte del docente.
- Una identificación de las estrategias.
- Llevarlas a la práctica.
- Aplicar las estrategias en el desarrollo de otras tareas.

Para la enseñanza y aprendizaje del inglés como segundo idioma, el modelo de Oxford (1990)<sup>3</sup> se enfoca exclusivamente en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje; de acuerdo con esta propuesta el proceso consta de ocho etapas:

- Conocer las necesidades de los estudiantes.
- Seleccionar las estrategias que van a enseñarse.
- Integrar las estrategias a usar, en otras tareas.
- Motivar a los estudiantes.
- Preparar actividades y materiales.
- Usar estrategias en particular, conociendo el valor y significado de estas.
- Evaluar la preparación de las estrategias.
- Revisar la instrucción con las estrategias.

<sup>3</sup>La traducción y adaptación son de la autora del informe de intervención

En el modelo de Cohen 1998 (citado en Padrón, 2010) se propone que el profesor asuma varios roles con el propósito de ayudar a los estudiantes con el aprendizaje y la aplicación de sus estrategias. Los roles son los siguientes:

- Evaluador.
- Aprendiz del idioma.
- Entrenador del estudiante.
- Coordinador.
- Líder.

Modelo de Greenfell y Harris de 1999, (citado en Padrón, 2010), el objetivo es que los estudiantes trabajen en un sistema de seis pasos y volver a empezar. Este sistema consta de las siguientes fases:

- Toma de conciencia.
- Modelaje.
- Práctica general.
- Planeación de acciones.
- Práctica enfocada.
- Evaluación del trabajo.

Esos son algunos de los modelos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje que son usados para enseñar el idioma inglés, pero también hay que considerar las estrategias que existen para dominar el idioma.

#### 1.5.4 Estrategias comunicativas de la lengua

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (*Common European Framework of Reference*) [*CEFR*] por sus siglas en inglés. (s/f), la mayoría de los actos comunicativos se realizan de manera interactiva, pero en otras situaciones el emisor se encuentra distanciado del receptor, no se conocen o el mensaje no obtiene respuesta. Debido a esta situación el *CEFR* (s/f) propone que un acto comunicativo puede entenderse como: hablar, escribir, escuchar o leer un texto.

Dentro de un aula de clases se pueden encontrar todos los tipos de actividades necesarias para considerarse como un acto comunicativo, es por eso que las estrategias son el medio que usan tanto alumnos como asesores para activar y nivelar sus capacidades y, de esa forma, poner en práctica sus destrezas y procedimientos, con el propósito de cumplir las tareas comunicativas que se realicen.

De acuerdo con el *CEFR* (s/f), el uso de las estrategias de comunicación es considerado como la aplicación de elementos metacognitivos como lo son: la planificación, la ejecución, el control y la compensación de las actividades comunicativas como la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

Para el *CEFR* (s/f), el término estrategias es definido como “*the adoption of a particular line of action in order to maximise effectiveness*” (pág. 57). Lo anterior porque se asume que las destrezas son necesarias para el proceso de comprensión y articulación de la palabra hablada o escrita.

Las actividades de expresión oral se caracterizan porque una persona transmite un texto oral y este es recibido por los oyentes. Los ejemplos son:

- Leer en voz alta un texto escrito.
- Hablar con ayuda de notas, un texto o elementos visuales.
- Cantar.

En relación con las actividades de expresión escrita, el aprendiz realiza un texto escrito de su autoría, el cual deberá ser leído por más lectores. Algunos ejemplos son:

- Realizar carteles para una exposición.
- Escribir de forma creativa e imaginativa.
- Escribir cartas.

Las actividades de comprensión pueden ser auditivas, estas se caracterizan porque el aprendiz recibe y procesa la información (input) en forma de oración emitida por el hablante. Los ejemplos son:

- Escuchar a los medios de comunicación.
- Escuchar conferencias y presentaciones públicas.
- Escuchar conversaciones.

Por último, las actividades de comprensión lectora se identifican de tal forma que el lector recibe y procesa la información de los textos escritos por otra persona. Sus ejemplos son:

- Leer para obtener información.
- Leer para seguir instrucciones.
- Leer por placer.

Para aprender un segundo idioma, se necesita de una estrategia o de la combinación de varias de ellas, las cuales están relacionadas con los modelos, y aunque no existe un modelo que reúna

todas las condiciones necesarias para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, convendría que se mezclaran, y de esa manera la asesora elabora un plan de trabajo, para que los alumnos aprendan inglés de manera atractiva según el nivel en que se encuentren. Es por eso que hay que considerar los niveles que existen para dominar otro idioma.

#### 1.6 Niveles de referencia del idioma inglés

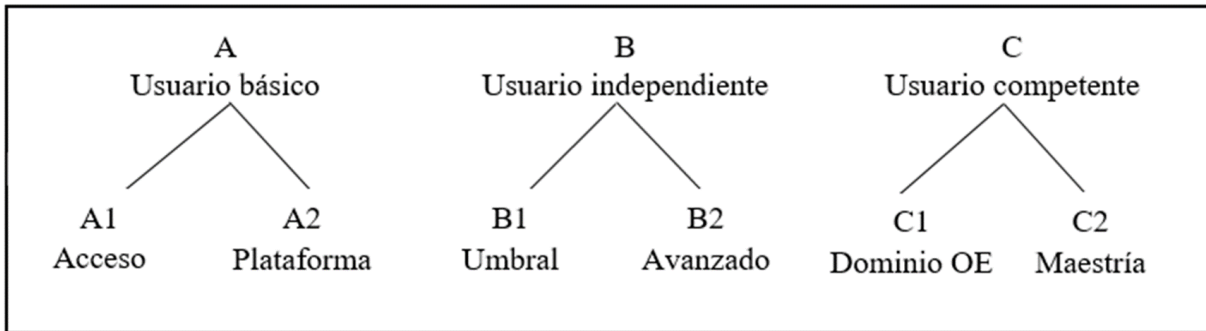
El *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [CEFR] por sus siglas en inglés (s/f), que en español es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, destaca una jerarquía de seis niveles en el proceso de aprendizaje y dominio de inglés; con dichos niveles se tiene la finalidad de cubrir una amplia gama de los aprendizajes pertinentes que deben tener las personas que estudien el idioma inglés. Asimismo, con dichos niveles se comprueba el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Dentro de ese documento se encuentra lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de idiomas, con el propósito de utilizar otra lengua para comunicarse. También integra las destrezas que tienen que desarrollar para tener un aprendizaje completo. Los seis niveles que se mencionan en el *CEFR* (s/f) son:

- Acceso (*Breakthrough*).
- Plataforma (*Waystage*).
- Umbral (*Threshold*).
- Avanzado (*Vantage*).
- Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*).
- Maestría (*Mastery*).

Debido a la terminología usada, se encontró que existían términos que complicaban la ubicación del nivel de inglés de una persona. En consecuencia, se adopta una división, con tres niveles que integran ampliamente a los seis niveles anteriores. La división que usa el *CEFR* (s/f) es la siguiente:





### 1.6.1 Nivel A1-Acceso

Según la información del **CEFR** (s/f), el colegio St. Giles (s/f) hizo un resumen de lo que incluye el **Level A1** (Nivel A1) considerado como el nivel de introducción por el cual deben transitar todos los aprendices de algún idioma. Según este resumen, en el nivel A1 el alumno puede interactuar de forma sencilla y flexible; ya que puede responder a preguntas simples sobre sí mismo, su contexto, las personas que le rodean, sus gustos o hobbies y puede ir formando frases en las cuales exprese sus necesidades o sentimientos. Algunos ejemplos son:

Responder a preguntas como: *What is your name?; What is your telephone number?; What is your last name?; Where are you from?; How are you?, How old are you?*

Formar frases como: *I am happy; I am a student; I like play videogames; I have a car; I like eat enchiladas verdes and drink soda; Could you repeat that please?; My name is Miguel, I am 20 years old, I am Mexican, I am a Uber driver; Are you like swimming?; excuse me, could you take a photo for me?*

En el mismo documento se establece, de manera global, que los estudiantes de este nivel pueden comprender y utilizar expresiones cotidianas o frases sencillas, con la finalidad de satisfacer las necesidades que se le presenten en alguna situación. Asimismo, pueden realizar preguntas relativamente detalladas sobre lugares, personas u objetos. Sólo pueden relacionarse con personas que estén dispuestas a hablar lentamente y a apoyar o bien ayudar al practicante. Relacionado con la comprensión auditiva, los estudiantes son capaces de comprender la forma más simple del lenguaje, siempre y cuando su interlocutor se exprese lentamente y articulando cada palabra. Así mismo, el estudiante solo reconoce palabras que haya escuchado antes o muy básicas, las cuales estén relacionados con su persona, familiares o personas de su alrededor. Ejemplos:

*Hi; yes; no; maybe; please: thank you; you're welcome; good morning; bye; excuse me; Sorry; Ok; I don't speak English; I know; I don't know; Excuse me where is the bathroom?; Where is the bus station?; What street is this?; What time is it?; Where are my keys?*

Asimismo el **CEFR** (s/f) especifica que en la lectura los estudiantes pueden comprender textos sencillos, los cuales deben ser muy cortos, como lo son los letreros, carteles, catálogos o textos sencillos con descripciones detalladas, especialmente si contienen ilustraciones que expliquen el texto en relación con la escritura. Los ejercicios recomendados para este nivel consisten en escribir un mensaje con la característica de ser corto y simple como son las postales de cumpleaños o navidad, también pueden rellenar formularios con datos personales.

Letreros que podrían encontrarse: *Exit; Emergency exit; Push; WC; Ladies; Gentlemen; No smoking; Private; Happy birthday; Happy New year!; Happy Christmas!; Happy Valentine's Day!; I love you; I miss you.*

El Colegio St. Giles International (s/f) en su resumen alterno al **CERF** explica que cualquier persona con nivel A1 puede comprender expresiones de uso común, las cuales pueden indicar necesidades diarias; de igual forma pueden comprender discursos orales expresados lentamente, bien articulados y con largas pausas para poder comprenderlos completamente, pueden ser repetidos si no han quedado claros.

También se pueden entender preguntas, instrucciones o seguir indicaciones las cuales sean sencillas y cortas, al igual que entender números, precios y horarios. Algunos ejemplos son:

*Where are you?; What is this?; Is everything OK?; Have you got a minute?; are you sure?; Why?; What's happening?; Come in!; Please sit down; Could I have your attention, please?; let's go!; Hurry up!; one moment, please; Shut up!; straight; right; left; It's half past five; It's nine thirty five.*

#### 1.6.2 Nivel A2- Plataforma

En relación con el usuario básico. El **CEFR** (s/f) plantea que en el nivel de plataforma (A2) se encuentran la mayor parte de las funciones sociales y el desenvolvimiento en la vida social. Es decir que el alumno ubicado en este nivel es capaz de saludar y dirigirse a los demás cordialmente; hace y responde preguntas sobre el trabajo, hobbies, emociones, invitaciones, direcciones y de ayuda; realiza transacciones simples en comercios, es capaz de recibir e

investigar información sobre viajes; utiliza el transporte público y participa de manera activa en conversaciones.

#### 1.6.3 Nivel B1- Umbral

En relación con el usuario independiente con un nivel B1, el **CEFR** (s/f) describe que las características principales son dos; la primera es la capacidad de conservar una interacción y de hacerse entender en diversos momentos, por ejemplo es capaz de entender la ideas principales de debates extensos con la característica de que estos se articulen con claridad; expresa de una manera inteligible la idea principal de su discurso; utiliza con flexibilidad un lenguaje vasto y natural para expresar sus necesidades.

La segunda característica es la capacidad para afrontar de manera flexible los problemas cotidianos como las situaciones que se producen en el transporte público; para reservar viajes por medio de una agencia o cuando ya se está viajando y participa en conversaciones que tratan sobre temas habituales sin que se lo proponga.

#### 1.6.4 Nivel B2- Avanzado

Según el **CEFR** (s/f) las personas que accedan a este nivel tienen la capacidad de argumentar adecuadamente, ya que puede explicar; defender sus opiniones; dar argumentos y comentarios constructivos. Otras dos características importantes de este nivel consisten es que los usuarios se puedan desarrollar con soltura en discursos sociales.

Asimismo, tienen un nivel de consciencia de la lengua superior puesto que son capaces de corregir sus equivocaciones y errores que pudieran provocar malentendidos; por eso, con anterioridad planifican lo que van a decir y cómo lo van a decir.

#### 1.6.5 Nivel C1- Dominio Operativo Eficaz

Para el **CEFR** (s/f) la característica de este nivel es el amplio acceso a una recopilación lingüística, dado que esto permite una comunicación fluida y espontánea. Es decir, las personas que tengan acceso a este nivel podrán comunicarse con fluidez, espontaneidad con un mínimo esfuerzo; dominan un repertorio léxico, lo que les permite superar algunas deficiencias; se comunican de manera clara, fluida y estructurada.

### 1.6.6 Nivel C2- Maestría

Aunque este nivel se considera el más avanzado, no quiere decir que el usuario competente esté a la altura de un hablante nativo. El propósito de este nivel según el **CEFR** (s/f) es determinar el nivel de precisión, propiedad y facilidad al usar una segunda lengua; las personas con este nivel tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales; son conscientes del significado connotativo, saben cómo solucionar o evadir dificultades sin que el interlocutor lo note.

Conocer los niveles y sus características para aprender un idioma resulta útil al momento de planear lo que se le va a enseñar a los alumnos, y las estrategias que mejor se adapten para su aprendizaje de manera significativa según el nivel en el que se encuentren, considerando de igual forma, el nivel que se espera que tengan los alumnos de nivel básico en México.

### 1.7 Nivel esperado del idioma inglés según la Secretaría de Educación Pública

La Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010) utiliza los principios de la Reforma Integral de Educación Media Superior [RIEMS], esta tiene como propósito proporcionar una educación adecuada a los alumnos para que encuentren relación entre los aprendizajes que proporciona la escuela y su entorno.

La RIEMS utiliza un Marco Curricular Común [MCC], el cual es usado por todas las instituciones de Bachillerato, este consta de: desempeños terminales, un enfoque educativo que se basa en un estilo por competencias, la flexibilidad y, por último, tener la estructura de un currículum (SEP, 2010).

De acuerdo con la SEP (2010) cualquier docente que desee enseñar en el nivel medio superior, deberá desarrollar ocho competencias las cuales están establecidas en el Acuerdo secretarial No. 447. En éste se describe el perfil del docente que debe tener para que la enseñanza se produzca con éxito.

Según la SEP, el docente que quiera impartir la asignatura de Inglés, aparte de cumplir con las competencias del Acuerdo secretarial 447, deberá conocer lo estipulado en el **CEFR** (s/f). Este documento estipula las acciones, actitudes y capacidades de los profesores de una segunda lengua.

Algunos de los puntos que trata la SEP (2010) con mayor énfasis son:

- Las habilidades y el estilo de enseñanza que posea el docente.
- A los alumnos se les deberá de dar retroalimentaciones positivas.
- El docente debe de adoptar el rol de facilitador, al igual que aceptar y tener en cuenta los comentarios de sus alumnos.

Según la SEP (2010), es oportuno conocer lo estipulado en el **CEFR** (s/f), pero debido a las reformas educativas en la Educación básica y del Nivel Medio Superior, no es posible usar los mismos niveles de dominio del idioma al iniciar o finalizar el bachillerato porque los contextos de la educación en México son diversos.

Se espera que en México la enseñanza y dominio del inglés se desarrolle de la siguiente forma:

- En los dos primeros cursos de una segunda lengua se recuperen los aprendizajes principales de la educación básica.
- En los dos cursos faltantes para aprender una segunda lengua se espera que los alumnos logren un nivel más avanzado.

Con esa estructura, la SEP (2010) busca que los estudiantes que cursen el primer año de Bachillerato obtengan el nivel mínimo esperado en el **CEFR** (s/f) y en cursos posteriores los alumnos vayan obteniendo un nivel de dominio gradual de acuerdo con el contexto de cada alumno.

Para impartir una asesoría de inglés es importante conocer lo que previamente estipula la SEP, pues con ello se da la información necesaria para conocer el motivo por el cual los alumnos de nivel bachillerato tienen un nivel de A1. Por eso es necesario conocer anteriormente los niveles de referencia de un idioma extranjero. Y de la misma manera saber las políticas educativas por las cuales se creó la enseñanza del inglés en México.

## 1.8 Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma Inglés

### 1.8.1 Antecedentes y fundamento legal

Mendoza (2015) y el IMCO (2015) comentan que la SEP, por medio del Acuerdo 592, para la educación básica especifica el perfil que deberá poseer el alumno al egresar del nivel básico. Este acuerdo establece que el alumno tendrá herramientas básicas que podrán ayudarlo a comunicarse en una segunda lengua como el inglés. Además de esto la SEP y las autoridades educativas acordaron que se desarrollará gradualmente la asignatura de una segunda lengua en

todas las escuelas de educación básica, este proyecto durará máximo siete años y se terminará en el año 2018. Aunque algunos sectores como el empresarial y el social han elaborado intentos para dominar el idioma inglés, la insuficiencia de esa competencia en México ha sido un problema de la política educativa.

Por su parte el IMCO (2015) considera que alcanzar un nivel adecuado de inglés depende en su mayoría del sector educativo, es por eso que las fallas o aciertos constituirán las causas de éxito o fracaso en una agenda nacional de inglés.

Según el acuerdo, explica Mendoza (2015), el inglés se incorporó en los planes y programas de preescolar y primaria del año 2012 y, en ese mismo año, se ajustó el programa de inglés en la escuela secundaria. Se cree que al finalizar la educación básica los alumnos habrán desarrollado competencias plurilingües y pluriculturales con el objetivo de que los alumnos se enfrenten a retos comunicativos que demanden esas competencias.

En comparación con Mendoza (2015) el IMCO (2015) explica que la enseñanza del inglés en México es obligatoria desde el año de 1926 y que fue después de 1992 cuando las autoridades educativas empezaron a diseñar sus propios programas de inglés dirigidos exclusivamente a la educación básica.

#### 1.8.2 Objetivos del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

Por eso en el año 2009 la SEP decidió que era necesario implementar el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica [PNIEB], su objetivo principal era que los estudiantes que finalizaran el último año de secundaria lo hicieran con un dominio del inglés B1-intermedio (Umbral) de acuerdo con el *CERF* (IMCO, 2015; Mendoza, 2015).

El plan de acción según la SEP (2011), consistió en: el diseño curricular de planes y programas de tercero de preescolar hasta sexto grado de primaria; la readecuación en los tres grados de secundaria; y la implementación de programas de formación continua docente, 17 lineamientos para la producción y valoración de materiales educativos y, la certificación del dominio del idioma inglés para establecer los criterios en la formación de los docentes; organización del mapa curricular, administración de materiales educativos, formación inicial y continua de docentes y la definición del modelo de implantación.

Con ese programa sólo se han realizado etapas de prueba en los diferentes niveles de educación básica para identificar y recabar información sobre las herramientas que necesitan los docentes para llevar con éxito los aprendizajes y las competencias esperadas del programa, la etapa de prueba ayuda a identificar si los docentes satisfacen las facultades didácticas, las aptitudes pedagógicas y los conocimientos lingüísticos necesarios para impartir la clase de una segunda lengua. (Mendoza, 2015).

Mendoza (2015) explica que el PNIEB se organiza en cuatro ciclos. El primero consiste en un programa para crear conciencia sobre el idioma, su objetivo es introducir al alumnado a una segunda lengua mediante actividades lúdicas. Los programas de los ciclos dos, tres y cuatro corresponden a un programa oficial dedicado solo a la enseñanza del inglés como segunda lengua. A través de este programa los alumnos adquieren las competencias necesarias para utilizar el inglés naturalmente en ciertas situaciones sociales y académicas.

Además la SEP con base en el **CEFR** (s/f) elaboró la Certificación Nacional de Nivel de Idioma [CENNI], para formar las equivalencias de los niveles de inglés, esas normas se han utilizado para establecer los niveles que el alumno de educación básica debe tener para completar cada ciclo del PNIEB. (IMCO, 2015; Mendoza, 2015).

Mendoza (2015) y el IMCO (2015) señalan que para el año 2014, la SEP había cambiado el PNIEB por un esquema que buscaba mejorar la calidad de la educación básica en lectura, escritura y matemáticas, y dicho programa fue denominado Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica [PFCEB]. Entre las cuatro metas que pretende este programa, una de ellas consiste en apoyar a las autoridades educativas para implementar la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de educación básica.

### 1.8.3 Evaluación y resultados

Según Mendoza (2015), no se ha diseñado un instrumento de evaluación oficial que permita conocer el resultado nacional del PNIEB. Sin embargo, existen datos de medición que comparan el dominio del inglés como segunda lengua a nivel internacional, según el **EPI, English Proficiency Index** (2017), por sus siglas en inglés (Índice de Nivel en Inglés), de la empresa (**EF) Education First**, por sus siglas en inglés (Primero Educación), México tiene un nivel *bajo* en las habilidades de comprensión-expresión oral y escrita, y se encuentra en la posición 44 de los 80 países que corresponden a la edición del año 2017 del **EPI**.

De acuerdo con Calderón (2015), el Inglés aparece en las boletas de calificaciones como una materia obligatoria a cursar en preescolar, primaria y secundaria. No obstante, no hay una figura específica que supervise los avances de dicha materia; la prueba de esto está en que el 97% de los adolescentes mexicanos que llega al Nivel Medio Superior no consigue comunicarse en el idioma Inglés, tampoco comprenden expresiones básicas de ese idioma; el IMCO (2015) agrega que el 79% de los egresados de secundaria evaluados por el examen de uso y comprensión del idioma inglés para egresados de secundaria (EUCIS), presentan un desconocimiento total del idioma. Incluso el 53% de los estudiantes que obtuvo 9 en su boleta de calificaciones, mostró un desconocimiento completo del inglés. Eso quiere decir que aunque los alumnos aprueben la asignatura de inglés, no garantiza que ellos adquieran las competencias necesarias que estableció la SEP en el año 2009.

Calderón (2015) comenta que, sólo tres de cada 100 estudiantes de preparatoria tienen el nivel esperado por el PNIEB; 13% comprende el idioma según el nivel de un niño de 4° de primaria es decir A1, y el 5% como lo haría uno de primero de secundaria con A2 como su nivel establecido, y los alumnos que lograron egresar con un nivel de B1 fue sólo de 3%. Además, ocho de cada 10 estudiantes evaluados no pueden leer en Inglés; si lo escuchan no lo entienden; no han aprendido ni desarrollado el vocabulario necesario para entender oraciones sencillas, ni comprenden su gramática para formular expresiones, y tampoco lo utilizan con naturalidad.

Según Calderón (2015), los docentes tampoco están exentos de las limitaciones que experimentan los alumnos, debido a que en el 86% de las escuelas no cuentan con un maestro de inglés; el 52% de los maestros no alcanzó el nivel B1; uno de cada cuatro docentes sólo alcanzó el nivel A1; ese nivel es el que se esperaría de un alumno de 4° de primaria; el 12% el nivel A2 que es lo esperado para un alumno de 1° de secundaria; mientras que uno de cada siete maestros de inglés desconoce totalmente el idioma. De igual forma, ocho de cada diez maestros reportaron no haber tomado nunca un curso de capacitación.

Calderón (2015) y Mendoza (2015) consideran que en México se reconoce la necesidad de aprender un segundo idioma tan diseminado como el inglés, debido a que la SEP lo incluye como objetivo en los planes de estudio. Pero ese reconocimiento no tiene valor legal, en vista de que no se ha incluido en la Constitución ni en la Ley de Educación, por lo que se realiza sólo



como un programa educativo piloto. En consecuencia, no existe un seguimiento real para el cumplimiento del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

Según Mendoza (2015), debido a estas acciones se considera, que no se realizó el programa inicialmente propuesto, restringiéndose exclusivamente al programa de prueba cuya fecha de conclusión fue en 2012, aunado a que no se incluyó oficialmente el idioma inglés en todas las escuelas de educación básica, pues sólo se realizó en las ciudades más grandes de México principalmente.

Considerando lo anterior, se recupera de esta revisión teórica, que existe un alto grado de rezago en la educación del idioma inglés, y aunque los programas de las SEP involucren un crecimiento desde el nivel preescolar, sus esfuerzos no tendrán resultados favorables si no se les da un seguimiento a los resultados que obtenga, si los maestros no están capacitados para enseñar inglés utilizando diferentes herramientas y estrategias, puesto que no logran proyectarles interés a los alumnos sobre el aprendizaje de un segundo idioma, es por eso que al nivel medio superior llegan desinteresados y con miedo hacía la asignatura.

Con base en las teorías revisadas, se dará inicio al procedimiento de este trabajo de intervención.

## **CAPITULO 2 PROCEDIMIENTO**

Con base en la discusión presentada en el apartado anterior, la presente intervención se propone como objetivo informar sobre las actividades de asesoría realizadas para que los alumnos que asistieron a la preparatoria abierta ubicada en Casa Popular, accedan al nivel básico de la lengua inglesa según lo estipulado en el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [CEFR] por sus siglas en inglés, conocido como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. De tal manera que sea posible presentar y aprobar el examen que aplica la Secretaría de Educación Pública.

### **2.1 Participantes**

Los alumnos que participaron en este informe tenían entre 15 y 20 años.

En las asesorías todos mostraron apatía en las actividades, poca o nula motivación intrínseca, poco o nulo interés, poca o nula atención. Cuando se realizaban los exámenes no los respondían, los dejaban en blanco o escribían respuestas que no tenían sentido. De igual forma no estudiaban en casa; no realizaban ejercicios fuera de la hora de asesoría; no preguntaban, pero esperaban que las asesorías fueran clases como las de un sistema escolarizado. Uno de los mayores problemas entre los participantes es que ellos estaban conscientes de lo que implicaba pertenecer a la preparatoria abierta; sin embargo, dichos estudiantes no cumplían con las expectativas de este nivel y del sistema de enseñanza.

Asimismo, los alumnos asistían con regularidad al Centro; aunque algunos sólo entraban a presentar exámenes, otros iban, pero no entraban al salón a tomar las asesorías. Los alumnos que empezaron las asesorías fueron desertando; los motivos del abandono son diversos; algunos no terminaron por problemas económicos o familiares; por desmotivación, por cuestiones laborales o porque el sistema abierto no era de su agrado.

Cinco de los asesores provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional impartieron los temas, apegados a un calendario, que serían vistos en determinadas fechas; con el fin de que los alumnos tuvieran tiempo de leer en su casa, con el propósito de integrar dudas sobre los temas y, posteriormente, realizar actividades o ejercicios sobre el tema a revisar.

Al empezar el trabajo de asesoría se realizó una evaluación inicial, la cual consistió en conocer los conocimientos previos de los alumnos. Durante el curso, y conforme se iba avanzando, se realizaban exámenes por unidad, para que ellos fueran capaces de prepararse para presentar el examen que hace la SEP. Al finalizar el módulo, la asesora aplicó un examen final, el cual tenía como objetivo identificar los aprendizajes alcanzados y los temas que se les dificultaban más a los alumnos.

El examen que hace la SEP tiene entre 30 y 36 reactivos a resolverse en 2 horas; se puede contestar en forma digital, conocido como en línea o de manera tradicional, que es a lápiz y papel.

En la preparatoria abierta de Casa popular, los asesores el turno matutino dieron los siguientes módulos:

- “De la información al conocimiento” (tres unidades).
- “El lenguaje en la relación del hombre con el mundo” (tres unidades).
- “Representaciones simbólicas y algorítmicas” (dos unidades).
- “Ser social y sociedad” (tres unidades).
- “Mi mundo en otra lengua” (siete unidades).
- “Tecnología de información y comunicación” (tres unidades).

En 2016 entre agosto y noviembre, en total asistieron 19 participantes.

No. de alumnos	edad
5	de 15 años
4	de 16 años
3	de 17 años
2	de 20 años
1	de 36 años
4	de edad desconocida

Respecto de los de edad desconocida, se presentaron sólo a una asesoría. De esos 19 participantes 7 eran hombres y 12 eran mujeres.

Con el paso de los meses, los participantes fueron desertando, a pesar de que el módulo “Mi mundo en otra lengua” no se concluyó. En el año 2017, a partir de enero y hasta febrero, de los 19 participantes, cinco continuaron con el módulo que quedó inconcluso en el periodo anterior. El módulo finalizó en febrero; y sólo dos participantes concluyeron y presentaron el examen final.

De febrero a mayo del mismo año se tuvo en total cuatro participantes diferentes, quienes se presentaron a las asesorías del módulo “Mi mundo en otra lengua”. Uno era de 15 años, otros dos de 16 años y uno más de 17 años. De los cuatro participantes, tres eran hombres y una mujer. A partir del 15 de febrero, los dos alumnos que terminaron el módulo mencionado entraban ocasionalmente de oyentes o como apoyo para los nuevos alumnos.

En el mes de mayo del 2017 otros cuatro alumnos se presentaron con la asesora para tomar las asesorías del módulo de inglés. Uno tenía 16 años, uno de 17 años, otro de 18 años y el mayor tenía 20 años. De estos últimos participantes, dos eran hombres y dos eran mujeres. De esta generación, únicamente un alumno presentaba las pruebas realizadas por la asesora.

Todos tenían la característica de ser originarios de la Ciudad de México. Su nivel socioeconómico era medio-bajo, y trabajaban para contribuir a los gastos familiares, dado que el sueldo percibido por sus padres o tutores no alcanzaba para sustentar los gastos de la vivienda y de los integrantes de la familia. Dedicaban el tiempo independiente de las asesorías y de su trabajo, a cuidar a algún familiar por motivos de salud o de edad; salir fuera de casa o ver videos en la plataforma de YouTube. Esta información fue recuperada gracias a las diversas actividades que realizaba la asesora con los alumnos.

## 2.2 Escenario

El deportivo Casa popular es un centro social múltiple, en éste se realizan actividades deportivas a cargo de la Subdirección de Educación Física y Deporte, y de la Subdirección de Servicios Educativos y Sociales. Ambas subdirecciones están a cargo de la Dirección General de Desarrollo Social. La Subdirección de Educación Física y Deporte se encarga de actividades deportivas como: futbol, natación, gimnasia, yoga, taekwondo, entre otras. Por otro lado, la Subdirección de Servicios Educativos y Sociales tiene a su cargo el CENDI, la biblioteca y la Preparatoria abierta.

El lugar donde se llevan a cabo las asesorías de Preparatoria abierta es conocido como Casa del Maestro. Este cuenta con tres salones, una biblioteca, recepción, una sala de espera para alumnos y asesores, baños y un almacén. Las actividades que se realizan en Casa del Maestro son:

- Un libro club a cargo de dos maestras. Su objetivo es el préstamo de libro a la comunidad inscrita, también se imparten clases gratuitas de lengua náhuatl.
- Reuniones semanales de un grupo de jubilados en el cual se programan actividades diversas, la principal es realizar representaciones de danza.
- Actividades administrativas y académicas del Centro de Asesoría Social No. 253 de la Preparatoria Abierta. Este centro está adscrito en la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública.

Las actividades que realiza el Centro de Asesoría Social No. 253 conocido como Casa del Maestro son:

- Dar informes al público sobre el Programa de la Preparatoria Abierta
- Programar cursos para el Plan Modular y para el Plan 33. Las asesorías son realizadas por grupos de estudiantes que realizan prácticas profesionales por parte de la Universidad Pedagógica Nacional y de estudiantes que realizan su Servicio Social de distintas carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Realizar diversos trámites para la SEP como las inscripciones a solicitantes a la preparatoria abierta, solicitud de exámenes por escrito, dar de alta ante la SEP a los alumnos que pretenden renovar sus estudios, tramitar credenciales y obtener los certificados finales.
- También se realiza un curso anual de regularización para las secundarias de la demarcación, con la intención de ayudar a los alumnos en sus exámenes extraordinarios

El Centro de Asesoría Social No. 253 tiene aproximadamente 25 años de servicio, su ubicación anterior era en el Foro Cultural Contreras Elena Poniatowska Amor. Anteriormente se atendía sólo a la población interna, integrada por los trabajadores de la delegación. Desde 2007 está localizada en el deportivo Casa Popular; en ese año amplió sus actividades a población abierta; actualmente es la población que asiste con mayor frecuencia al Centro.

Uno de los mayores retos que presenta el centro es el nulo apoyo de materiales educativos o de limpieza por parte de la delegación desde hace siete años; por otro lado, los libros del plan modular y la renovación de libros del plan 33 los adquiere con sus recursos la coordinadora de “Casa del Maestro”.

### 2.3 Identificación de necesidades

En “Casa del Maestro” se realizó el programa *Apoyo a la educación básica y media superior*, cuyo propósito fue asesorar a los alumnos para terminar sus estudios de preparatoria. En septiembre de 2016 se realizó una prueba diagnóstica verbal, con la cual se identificó que los alumnos que asistieron a la institución mencionada carecen de aprendizajes básicos sobre el idioma inglés, lo cual les dificulta aprobar el examen del módulo “Mi mundo en otra lengua”.

La prueba se basó en dirigirles unas palabras en inglés a los alumnos, éstas consistieron en presentaban a la asesora, explicar que ella no era maestra y por tal motivo su inglés no era perfecto, pero haría lo posible para que ellos comprendieran el mensaje, que era lo importante; que no le tuvieran miedo a expresarse en inglés, pues su inglés al igual que el de ellos era imperfecto, pero estaba ahí para que entre todos aprendieran. Al finalizar preguntó quiénes habían entendido y qué habían entendido. De los 4 alumnos que se presentaron, sólo una alumna entendió lo que la asesora dijo.

La manera en que se dedicaron las palabras fue lenta; haciendo pausas, usando palabras que podrían haber escuchado en los medios de comunicación o en su entorno social, y con mímica, en algunas palabras, la cual representaba el significado en español.

Se observó que los alumnos no lograron comprender el mensaje; se les dio de nuevo, pero esta vez en inglés, seguido del español. Los alumnos comentaron que preferían una explicación como esa porque no conocían el idioma y no lograban entender instrucciones completas en inglés.

Gracias a la observación y a los comentarios por parte de los alumnos se logró identificar la problemática en la asignatura de inglés del plan 22 NUPLES, conocido como el módulo de “Mi mundo en otra lengua”, por la cual se realiza este informe. Se identifica que los alumnos que asisten a la preparatoria abierta de “Casa del maestro” no comprendían un discurso simple, por tal se infiere que el conocimiento de inglés no era el esperado para su edad según lo estipulado

en el *CERF*; tienen escasos conocimientos sobre el idioma inglés o que los respectivos conceptos no sean recordados con facilidad porque no se utilizan.

Debido a esto, el objetivo del programa que se desarrolló y que fundamenta el presente informe apunta a enseñar los contenidos del nivel básico A1 del idioma inglés a alumnos que asisten a la preparatoria abierta ubicada en Casa Popular; en específico los temas: verbo *To Be*, verbo *Can*, presente simple, períodos específicos de tiempo como la hora y minutos, y preposiciones de lugar y tiempo (*In, On, At*).

Se tomó la decisión de que fueran esos temas, en particular, porque algunos de los alumnos que presentaron el examen con anterioridad, le informaron a la asesora que esos temas eran los que mayor presencia tenían en el examen que realiza la SEP.

A once participantes que frecuentaban la asesoría, se les aplicó un cuestionario sobre sus preferencias de estudio; una de las preguntas era: *¿Usas estrategias para estudiar? ¿Cuáles?* A la cual solo tres participantes respondieron que sí las usaban; los ejemplos que daban ellos como estrategias eran: repasar, hacer resúmenes, hacer cuestionarios, y relacionar palabras con otras similares. Es decir que ocho participantes no conocían las estrategias de aprendizaje, o no sabían identificar como estrategias lo que realizaban para estudiar.

Debido a esta situación, se decidió enseñar los temas mencionados, usando estrategias de aprendizaje, ya que éstas buscan incrementar la capacidad del estudiante para construir un aprendizaje significativo. Se eligió usar estrategias de elaboración, debido a que éstas tienen un nivel mayor de dificultad que las de repaso, que sólo se enfocan en la memorización de los aprendizajes. Las estrategias de elaboración que se usaron fueron simples en su mayoría, pero también se utilizaron complejas en algunos casos. La mayoría de estrategias de elaboración de tipo simple que se usaron en la práctica fueron mnemotécnicas e imágenes visuales, y las de tipo complejo fueron analogías y lectura de letras de canciones.

Es por la definición de Ausubel que se consideró prudente utilizar las estrategias mencionadas, puesto que con éstas los alumnos obtendrían un mayor beneficio que si fuera por estrategias que promuevan los aprendizajes por memorización, ya que los alumnos no les encuentran un sentido o los olvidan en la mayoría de las ocasiones.

## 2.4 Fases de la intervención

### 2.4.1 Primera generación

Tema: Verbo **To Be**.

Septiembre de 2016

Para este tema, se llevaron a cabo tres sesiones con duración de 1 hora cada una. En la primera sesión sólo con dos alumnos se vieron los usos del verbo *to be* y la forma afirmativa, y con dos alumnas en otro horario, además de la forma afirmativa, también se vio la forma negativa y la interrogativa simple. En la segunda sesión se acordó que las asesorías de “Mi mundo en otra lengua” se darían para todos en un horario de 11:00 am a 12:00 pm; en esa sesión se hizo un repaso de los usos y de la forma afirmativa, posteriormente, se continuó con la forma negativa y con la manera de realizar preguntas simples con el verbo **To Be**. Se hizo uso de los ejercicios que realizó una alumna en su casa para practicar el verbo **To Be** en forma afirmativa, negativa e interrogativa.

Se realizó una tercera sesión porque nuevos alumnos se habían integrado y no comprendían la mayoría de los ejercicios. Con ayuda de los primeros alumnos participantes desde el inicio del curso, se dio un repaso general del verbo **To Be**. De forma ocasional, el verbo **To Be** fue integrado en otros temas como: nacionalidades, adjetivos, profesiones, saludos y verbos.

Octubre de 2016

Se realizó una asesoría, la cual tuvo una duración de 1 hora. Esta asesoría se llevó a cabo por votación de los alumnos. Primero se dio un repaso de todos los pronombres en inglés, del significado y uso del verbo **To Be**. Los ejemplos que se dieron fueron de los dos significados del **To Be**, ser y estar; primero se escribieron en inglés y abajo se dio su equivalencia en español; se escribían, destacando cada palabra con colores distintos, para que los alumnos hicieran un esquema mental de los componentes diferentes de la oración. Las oraciones fueron pensadas de forma sencilla, para que los estudiantes las relacionaran con su vida cotidiana, o con lo que pasó en ese día.



Tema: Preposiciones de lugar

Octubre de 2016

Para este tema, fueron necesarias cuatro sesiones; dos duraron 1 hora y las otras dos menos de 30 min. Se dio una breve explicación de la diferencia entre las preposiciones ***In*** y ***At*** por los ejemplos que se usaron para el verbo ***To Be***. En esa misma sesión se les presentó la letra de una canción para que los alumnos asociaran el verbo ***To Be*** en diversas frases y con diversas preposiciones. Además de que conocieran otros verbos y sustantivos. La canción que se usó fue ***Let your heart hold fast*** de *Fort Atlantic*. En la siguiente sesión se explicó sólo a dos alumnos que lo solicitaron cuando estaban presentando el examen de la segunda unidad.

Se decidió revisar este tema a profundidad, ya que una alumna que presentó y aprobó el examen de la SEP, comentó que en el examen vienen más preguntas de preposiciones que de cualquier otro tema. Las siguientes asesorías duraron 1 hora cada una.

En la primera, se escribieron las preposiciones en el pizarrón, y los alumnos tenían que pasar a escribir su significado en español, con la intención de que se les facilitara comprender el uso de las preposiciones, una vez que asimilaban el significado en español, pero como no las estudiaron, no sabían la diferencia entre las preposiciones, y por consiguiente no entendían la diferencia de usar una u otra preposición; fue hasta que se les dijo qué significaba cada preposición cuando ellos entendieron el uso de éstas. Para que ellos pudieran visualizar el uso de las preposiciones, los ejemplos que se presentaron fueron con cosas que había en el aula y con personas.

A petición de una alumna, se dio la posterior asesoría, pero esta vez con la aplicación y resolución de ejercicios. Por este motivo, en esta asesoría se les otorgó a los participantes material para que repasaran y para que hicieran ejercicios en el aula. La mayoría de los estudiantes contestó de forma correcta. Para responder los ejercicios podían hacer uso de su cuaderno o de un cartel en el que se mostraban las preposiciones; la mayoría de los alumnos usó el cartel, ya que se les facilitó más visualizar las preposiciones por su ilustración que revisar su libreta con los escasos apuntes que tenían.

Tema: Verbo **Can**.

Enero de 2017

Para este tema fue necesaria una sesión de 1 hora. Se preguntó a los alumnos si habían investigado el tema, su respuesta fue que no.

Por lo que la asesora decidió darles la estructura del verbo **Can** en afirmativo, negativo, e interrogación simple y compleja, además de los usos que tiene este verbo.

Los alumnos que se presentaron a la asesoría tenían que realizar 10 oraciones con el verbo **Can**, las oraciones tenían que ser pensadas sobre algo que ellos pudieran hacer. Esas mismas oraciones las tenían que transformar en negativo y en interrogativo, cambiando el pronombre, y usando cualquier otro. Si no sabían cómo se escribía una palabra tenían que buscarla en el diccionario inglés-español.

Tema: Presente Simple

Enero de 2017

Para este tema, se realizó una sesión de 1 hora. En esta sesión se resolvieron dudas sobre la diferencia del verbo **To Be** y de su presente simple, pues con la primera, segunda y tercera personas de singular se conjuga de forma diferente: **I am, You are y He is**.

En el presente continuo, todos los pronombres toman la conjugación del verbo **To Be** en coordinación con el participio presente:

Pronombre personal	Verbo <b>To Be</b>	Participio presente
<b>I</b>	<b>am</b>	<b>studying</b>
<b>You</b>	<b>are</b>	<b>studying</b>
<b>He</b>	<b>is</b>	<b>studying</b>
<b>We</b>	<b>are</b>	<b>studying</b>
<b>You</b>	<b>are</b>	<b>studying</b>
<b>They</b>	<b>are</b>	<b>studying</b>

También sobre la forma en la que iban las oraciones, ya sea en afirmativo, negativo e interrogativo. Asimismo se explicó, de forma atractiva, la conjugación en tercera persona del presente simple. Se explicó a los alumnos que sólo con **He**, **She** e **It** se podía usar la Super S. Es decir, que tenían que agregarle una *S* o *ES* al final al verbo que usaran en la oración en afirmativo. En negativo, se les explicó la diferencia de los auxiliares **Do** y **Does** del, y con qué verbos y personas se usaban.

Se les pidió que formaran ejemplos del presente simple en inglés con algo conocido por ellos, y pasaran al pizarrón a escribir sus propios enunciados. Mientras alguien escribía, otro estudiante revisaba si su compañero estaba en lo correcto o si le faltaba algo a la oración. Si era así, le tenía que explicar qué estaba haciendo mal, para que lo pudiera corregir en los enunciados elaborados en su libreta.

Tema: La hora

Febrero de 2017

Para este tema se usaron 30 minutos de una sesión. Se empleó una ilustración de un reloj, el cual estaba dividido por colores, para que los alumnos identificaran cuándo usar el ***past***; por ejemplo: ***It's twenty minutes past one*** = Son la una y veinte. Y cuándo usar el ***to***; por ejemplo: ***It's twenty to one*** = Son veinte para la una, por medio de dichos colores. Esa ilustración tiene los números y afuera la forma para decir la hora en inglés, ya sean horas en punto, medias horas, cuartos de hora o cualquier otra cantidad de minutos. Además, se les repartió una hoja, en la cual tenían la misma ilustración para que ellos la estudiaran en casa.

Se les dio ejemplos con la hora que había en ese momento; también se dieron ejemplos con otras horas. Entre ellos practicaron decir la hora con horas diferentes a las que ya se habían hecho por parte de la asesora en el momento de su explicación. Además se les dejó ejercicios para que los realizaran en casa.

Tema: Preposiciones de lugar

Febrero de 2017

Para este tema, se dedicó una sesión de 30 min. En este mes se terminaba el módulo, debido a ello se dio una asesoría más de repaso sobre el uso de ***In***, ***On*** y ***At***. De igual forma se dieron

ejemplos de las situaciones en la que se podría usar esas preposiciones para indicar lugares. Este tema se repitió para que los alumnos que permanecieron en el curso tuvieran otra explicación de repaso sobre este tema.

Tema: Preposiciones de tiempo

Febrero de 2017

Para este tema, se dedicó una sesión de 30 min. En la sesión correspondiente al mes de febrero de 2017, y en relación con el uso de las preposiciones de lugar: *In*, *On* y *At*, también se explicó el uso de estas preposiciones en el contexto de tiempo, dado que surgía entre los alumnos una confusión.

Después de haberles explicado que son las mismas preposiciones en su forma, pero que ante su uso y contexto temporal, su significado se modifica. Hecha esta aclaración, los alumnos la comprendieron, y se procedió a distribuirles ejercicios que resolvería en casa, con material de apoyo para contestarlos.

Por medio de la plataforma de Facebook, se les pasó una serie de videos de YouTube, para que los vieran y escucharan cómo era la pronunciación de otras palabras, de las preposiciones, y para que practicasen con más ejemplos.

Al final de las unidades vistas con la primera generación, y al inicio de los alumnos que formarían parte de la segunda generación, se les dio una canción llamada *Go now* de Adam Levine, con el propósito de que los de la primera generación repasaran lo visto en el módulo y de que los nuevos compañeros empezaran a realizar actividades en el idioma inglés.

#### 2.4.2 Segunda generación

Tema: Verbo *To Be*.

Febrero de 2017

Para este tema, sólo fue necesaria una asesoría de 1 hora. Las actividades realizadas fueron las mismas que se llevaron a cabo en la primera generación en la sesión del mes de octubre, se escribieron oraciones que pudieran relacionar con su contexto o con sus gustos y se escribían por partes, cada parte de un color distinto, si era necesario se escribía su significado en español, pero se evitaba ponerlo para que los alumnos se esforzaran por comprender y no en traducir.

Ocasionalmente el verbo **To Be** fue integrado a los diversos temas del libro para que los alumnos lo fueran practicando y no lo olvidaran.

Tema: Verbo **Can**.

Marzo de 2017

Para este tema se llevaron a cabo dos sesiones de 1 hora cada una. En la primera sesión se preguntó si habían investigado, sólo una alumna sabía un poco sobre este verbo. Se les tuvo que dar ejemplos con el verbo **Can** en las formas afirmativa, negativa, e interrogativa para formular preguntas simples y complejas. Cada uno de los alumnos realizó una oración en afirmativo en negativo y otra en interrogativo.

En la segunda sesión se dio un repaso general de las situaciones en que puede usarse el verbo **Can**. Los ejemplos fueron pensados en situaciones de su vida cotidiana, siguiendo esa lógica, dieron sus propios ejemplos. Entre ellos corrigieron las oraciones de la sesión anterior. Por último, la asesora usó dos canciones en las que aparece el verbo **Can** en diferentes situaciones, para que ellos localizaran la estructura de la frase u oración en que aparece el verbo **Can**; estas canciones también fueron útiles para que los alumnos aprendieran nuevos verbos. Las canciones que se usaron fueron: **Can't Hold Us**, de Macklemore & Ryan Lewis y, **Can't stop the feeling**, de Justin Timberlake.

Tema: Preposiciones de lugar

Marzo de 2017

Para este tema se aplicó una asesoría de 1 hora. En esta sesión sólo asistió un alumno; se le preguntó si tenía dudas, pero como no había estudiado, se le explicó primero las diferencias, los usos y ejemplos de situaciones en las que se usa **In, On y At**. A continuación, se le explicaron las demás preposiciones de lugar, utilizando el cartel de la primera generación, y se le dio ejemplos con cosas en el aula y con personas que estuvieran presentes en el escenario, para que él tuviera mayor aproximación en el uso de las preposiciones de lugar.

Tema: La hora

Abril de 2017

Para este tema, se usaron 35 minutos de una sesión. A esta generación también se les enseñó la hora por medio del cartel del reloj. Además a ellos se les dio una guía para expresar la hora, dependiendo de si era con la forma en *past* o en *to*. Una vez terminada la explicación, se les dio ejemplos; se les preguntó si tenían dudas; como decían que no; entonces se continuó con la resolución de ejercicios. Éstos fueron con tiempos indicados como los siguientes: 3:45, 6:10, 7:30.

Se practicó con más ejercicios; esta vez ellos tenían que pasar a escribir la hora en inglés en el pizarrón, combinando ejercicios, ya que se indicaban horas como las siguientes: 2:47, 5:23, 8:59 o como las mencionadas anteriormente. Cada uno de los alumnos tenía que resolver en el pizarrón dos ejercicios, y si no podían, entre ellos se corregían o apoyaban.

Tema: Presente Simple

Abril de 2017

Para este tema, se realizó una sesión de 1 hora. En esta sesión sólo se presentó un alumno y una participante del ciclo anterior para repasar el tema. Como el único alumno que asistió a esta asesoría no estudió el tema en casa, la alumna que entró para repasar respondió las preguntas de la asesora. Esto le ayudó a confirmar o dudar sobre lo aprendido anteriormente, y al alumno que asistió le ayudó de manera diferente porque las dudas que él no tenía, por no haber estudiado, sí las tenía la alumna, y las externaba, de esa manera los dos aprendieron, además de que fue entre dos personas que se dio el tema en un un contexto de colaboración entre pares.

Como el alumno no había estudiado, la asesora y la alumna de la generación pasada, le explicaron la forma del presente simple, en afirmativo, negativo e interrogativo. También se le explicó el uso de la Super *S* en tercera persona. Y para que no hubiera confusiones o se le olvidara cómo conjugar, se le dijo que *He* era su papá, *She* era su mamá e *It* era su mascota. Es decir, que sólo con estos pronombres personales y/o con sus respectivos sustantivos se podía articular la Super *S*. Él lo relacionó con la película de *Los increíbles* o como si su familia estuviera constituida por superhéroes.

Cuando él entendió y asimiló la relación de los pronombres y la Super S, se realizó una competencia entre los dos participantes. Se dividió el pizarrón a la mitad y cada uno en su espacio tenían que escribir oraciones en inglés, que la autora del presente informe les dictaba en español, y después se les explicaba en inglés para que corrigieran esas mismas oraciones. Se les dictaba en español con la intención de que la asesora observara cuál era su nivel de comprensión o si sólo se dedicaban a traducir.

Tema: Preposiciones de tiempo

Mayo de 2017.

Debido a la falta de tiempo y porque no estudiaron en casa el tema, sólo se les proporcionó materiales tanto para realizar ejercicios como para aprender la diferencia entre las preposiciones de lugar y de tiempo. A los alumnos que se presentaron se les entregaron materiales impresos con los usos y ejemplos de las preposiciones de tiempo y de lugar.

#### 2.4.3 Tercera generación

En la tercera generación se realizó una dinámica diferente, debido a que mayo era el último mes de las prácticas profesionales y que los alumnos le pidieron a la asesora de la presente intervención asesorías de “Mi mundo en otra lengua”, pues el módulo de “Representaciones simbólicas y algorítmicas” había finalizado. Por la falta de tiempo para hacer lo mismo que se realizó en las generaciones pasadas, se decidió por ayudar de una manera más rápida a los estudiantes, por eso en esta generación, las asesorías fueron como una clase, la asesora explicaba el tema, daba ejemplos y los alumnos preguntaban si tenían dudas. Si no tenían dudas se continuaba con otro tema.

Tema: La hora

Mayo de 2017

Para este tema se destinaron 40 minutos de una sesión. En comparación con las otras generaciones, en ésta el tema de la hora se llevó a cabo con más tiempo porque los alumnos no sabían qué tema se iba a ver y porque no tenían conocimientos previos sobre los números. Por esto se realizó un repaso de los números. Se usó el cartel para explicar la hora, se dieron ejemplos, empezando por las horas en punto, seguido de la forma con *past*, cuando la hora

apunta a los 30 minutos o indica la media. Después se continuó con la forma en *to* y al finalmente los cuartos de hora tanto en *past* como en *to*.

Dado que no comprendían la estructura para enunciar la hora en inglés, se usó un reloj de pulso de tipo analógico para explicar la forma en la que en español se dice la hora y, después la forma de expresarlo en inglés americano y británico.

Tema: Verbo *To Be*.

Mayo de 2017

Para este tema se realizó una asesoría de 40 minutos. Debido a que en este mes se terminaban las prácticas profesionales y con ello las asesorías, se tomó la decisión de que la autora del presente diera el tema completo y después se comentaran dudas. Esto se hizo con la intención de que uno de los alumnos que pidió las asesorías repasara lo visto en la secundaria, y de que el otro alumno aprendiera el tema, ya que él desconocía el idioma.

Se consideró hacerlo de esa manera por los antecedentes que se obtuvieron, esto se debe a que los alumnos no investigan en casa.

Se utilizó el mismo prototipo de enseñanza que en octubre de 2016, sólo que en esa ocasión fueron menos los ejemplos que se usaron y estos alumnos tuvieron más dudas que los de las generaciones pasadas.

Tema: Verbo *Can*.

Mayo de 2017

Para este tema se realizó una asesoría de 30 minutos. Debido a la falta de tiempo por ser el último mes de prácticas profesionales igual que con el verbo *To Be*, las asesorías del verbo *Can* fueron tipo clase, puesto que ya se sabía que los alumnos no investigan en casa y mandarlos a investigar cuando no lo harían sería perder la oportunidad de aprender otros temas; por eso la asesora organizó la sesión para impartir el tema completo y al final resolver dudas. Se les dio la función del verbo *Can* y su forma, significado y uso al igual que algunos ejemplos y situaciones en las que usaría este verbo. Tuvieron pocas dudas sobre el tema, pero lo que faltó fue que resolvieran ejercicios o que ellos planearan ejemplos.



Tema: Presente Simple

Mayo de 2017

Para este tema se empleó una sesión de 1 hora. Se les explicó la diferencia del verbo **To Be**, del presente simple, y de su conjugación con distintos pronombres y/o sujetos en presente continuo. También, se les explicó las conjugaciones del presente simple en afirmativo, negativo e interrogativo con cada pronombre. Se explicó y demostró que cuando se conjugan los verbos en tercera persona, se requiere de la Super S o *ES*; por ejemplo: ***I write, He writes***. Esta patrón no coloca con ***To Be, Can y Have***. Se usó el mismo ejemplo que el alumno dio proveniente de la segunda generación, y su planteamiento para relacionar a la tercera persona con la Super S.

De igual forma, se realizó una competencia entre los dos alumnos que asistieron a esta asesoría; a ellos se les intercambiaron las oraciones, mientras que la asesora las dictaba en español y ellos las escribían en inglés, pero también se las dictaba en inglés para que las escribieran en español. Esto se hizo con la intención de que practicasen su comprensión auditiva y escrita, y a la vez para que la asesora notara las dificultades que presentaban para comprender y escribir en inglés.

Otro problema identificado específicamente en esta sesión fue la falta de vocabulario por parte de los participantes. Ya que no estudiaban en casa el vocabulario, y se limitaban sólo con los ejemplos o explicaciones que la asesora había dado en temas anteriores. Y si las oraciones contenían palabras que no se habían usado antes, se quedaban estancados en la oración.

Asimismo, se identificó que tenían problemas en la escritura, lo cual se refiere a que olvidaban cómo era la estructura correcta al escribir oraciones y palabras, puesto que se encontraron faltas de ortografía. Aunque los alumnos manifestaban no tener dudas, el tema no les quedaba claro, dado que tenían que reescribir los ejemplos de la asesora en su cuaderno, siguiendo la secuencia en que el tema fue explicado, o de lo contrario no podían escribir una oración cuando se les acababa de explicar la estructura del presente simple; es decir, aunque ellos no tenían dudas o estas eran mínimas, demostraban, por medio de los ejercicios, que no habían comprendido el tema.

Tema: Preposiciones de lugar

Mayo de 2017

En este periodo sólo se explicaron las diferencias entre las preposiciones ***In, On*** y ***At***, debido a que los alumnos de este periodo comentaron que tenían dudas únicamente en esas preposiciones, y que las demás ya las conocían o podían repasarlas en casa; es decir, para ellos, las preposiciones ***In, On***, y ***At*** eran más frecuentes en el examen, debido a sus diversas expresiones en los contextos de tiempo y lugar. Se les explicó el uso de esas tres preposiciones y se les proporcionaron ejemplos de ellas. Después se les dio material con ejercicios para que los resolvieran en casa.

Tema: Preposiciones de tiempo

Mayo de 2017

Para este tema, al igual que en la segunda generación, en ésta solamente se les proporcionaron materiales para que resolvieran ejercicios y materiales de apoyo con que aprender la diferencia entre preposiciones de lugar y de tiempo, y para identificar los usos de las preposiciones. Por falta de tiempo se trabajó con los materiales mencionados, pues fueron pocas las asesorías restantes en el mes de mayo. Además, los mismos participantes comentaban que las preposiciones tenían que ser memorizadas primero, para después poderlas ocupar de forma correcta, pero en vista de que no las estudiaban, no veían un objetivo constructivo en la asesoría con ejercicios si finalmente no las iban a entender ni usar.

2.5 Análisis de los hallazgos de cada tema que se impartió.

#### 2.5.1 Verbo ***To Be***

Se observó que en el primer periodo de este tema fueron necesarias más asesorías, debido a la mala organización que se tenía de los temas en el libro. Además, los alumnos no ponían atención; no realizaban ejercicios; durante las asesorías llegaban tarde; hacían preguntas que no eran del tema; comían dentro del salón, lo cual los distraía; escuchaban música o usaban el celular. Pero conforme se fue avanzando, y las explicaciones por parte de la asesora cambiaban para adaptarse al contexto de los alumnos, ellos fueron comprendiendo mejor el tema.

En la ilustración 1 que pertenece al primer examen formativo, se observa cómo una de las participantes que demostró en todo el curso ser una alumna constante y motivada por aprender inglés, no comprendía la estructura de las oraciones. Pero en la ilustración 2 que fue del examen general, el cual se realizó en noviembre, se observan avances, teniendo en cuenta que en esta ocasión la alumna sí pudo escribir las oraciones de forma correcta.

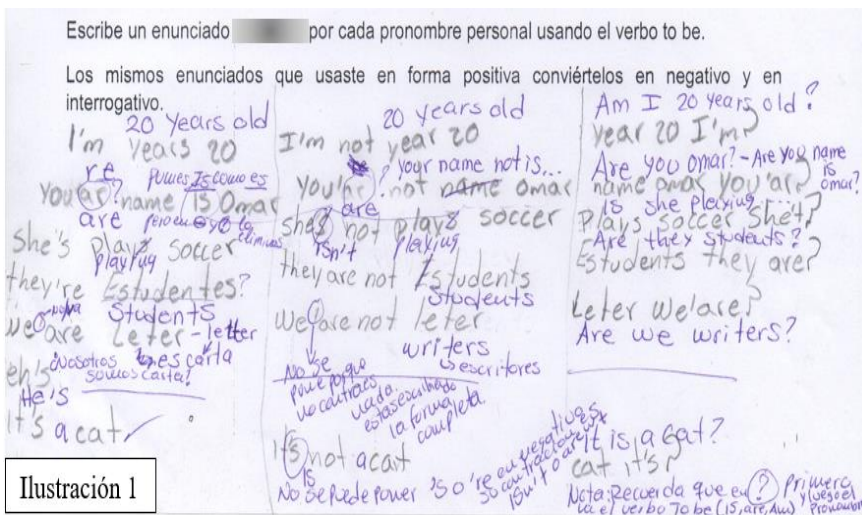


Ilustración 1

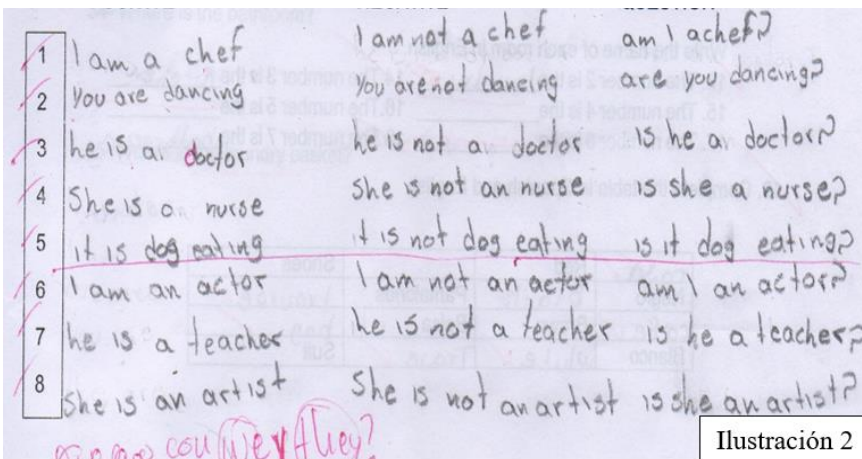


Ilustración 2

En general, los alumnos que se presentaron a las asesorías de “Mi mundo en otra lengua”, del tema del verbo **To Be**, llegaron a tener dificultades para entender la estructura en la que se debían formar las oraciones, considerando que si no comprendían la estructura de este tema, los siguientes temas tenían una estructura similar, sin llegar a comprenderla, y los que lograron entenderla en un primer momento, por falta de práctica se enfrentaron al problema de confundir el tema.

Los temas que confundieron la mayoría de los participantes a causa de la estructura y el significado eran el verbo *To Be* y otros verbos en el presente simple. Es importante mencionar que la única diferencia era la conjugación del verbo. Ya que para ellos aún era difícil observar el contexto y el tiempo verbal en que se escribió la oración.

A manera de una respuesta propia, desde el punto de vista de mi formación como psicóloga educativa, las confusiones entre los estudiantes obedecen a su procedencia sociocultural y económica, más que a factores de carácter actitudinal y lingüístico. Esto puede explicar que el sujeto no asimila los contenidos, puesto que desde el seno familiar no ha tenido el bagaje que le impulse la comprensión-expresión oral, por un lado. Por otro, la edad en que ha tomado la decisión de aprender inglés merma su capacidad para apropiarse de los elementos que implica este idioma. Sin dejar fuera las condiciones físicas y materiales con las que cuenta el Centro.

La manera en la que se consiguió que los alumnos entendieran la estructura de las oraciones fue por medio de ejemplos que estuvieran relacionados con películas animadas o de superhéroes o series de anime, en especial *Dragon Ball Z*, pues una de las características de los participantes es que veían películas o series en su tiempo libre. Por esta razón se tomó la decisión de relacionar lo que veían a diario para formar ejemplos en inglés de algo que los alumnos conocían y les gustaba.

Usé nombres de personas que conocieran, utilicé frases sobre algo que ellos conocieran, o frases fáciles de entender y, por cada parte que escribía, lo hacía en colores diferentes. Ese hecho ayudó a que los alumnos siguieran la estructura del verbo y tuvieran menos errores. Lo hice de esta manera basándome en Mauricio (2016) ya que él considera que existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza. Yo como asesora me encargué de proporcionarles las herramientas de enseñanza para que ellos siguieran la forma en la que yo les enseñaba y lo repitieran cuando estudiaran, y esto les facilitara el aprendizaje.

Hice la misma explicación en las siguientes dos generaciones debido al éxito que obtuve con la primera. Con estas dos generaciones, usé oraciones con personajes que fueran conocidos por ellos. En el examen sobre este tema, los alumnos de la segunda generación no tuvieron tantos errores como los de la primera. Eso me demostró que si se les explicaba con algo que les gustara o fuera conocido por ellos, resultaba más probable que aprobaran, que estuvieran interesados y

siguieran indicaciones. Como lo que menciona Izquierdo (1999), para aprender se necesita estar motivado, prestar atención y mostrar interés para aprovechar la mayoría de las explicaciones.

Aunque se relacionó el inglés con sus gustos, no en todos los alumnos se consiguió la meta; algunos sólo lo entendieron en el momento, pero cuando se les aplicó el examen general o el examen final ya habían olvidado la estructura para formar oraciones, los pronombres y el verbo **To Be** conjugado con cada pronombre. Esto también fue un factor que determinó el abandono de las asesorías por partes de varios participantes, pues ellos se percataban que aun cuando lo habían trabajado en la asesoría, en los exámenes o en los ejercicios, no recuperaban ni comprendían la estructura del verbo.

Cabe mencionar que con los últimos participantes del periodo de mayo se cambió la dinámica de trabajo, en lugar de asesoría se dieron clases; fue más rápido, debido a que en una misma sesión se veían más temas y los alumnos recibieron de forma positiva el ajuste, y comprendieron mejor los temas. El alumno que entraba para repasar se vio beneficiado, dado que fue el único capaz de realizar exámenes; el resto de los participantes que entraban para aprender esos temas mostraban interés, motivación y atención. Al igual que los demás, su único impedimento era la escritura en inglés, ya que muchos comentaban que sí entendían, pero que no sabían cómo se escribía.

### 2.5.2 Verbo *Can*

Con relación a este tema, los alumnos mostraron interés y avances; teniendo en cuenta que al principio no sabían la forma correcta de escribir; no conocían para qué se usaba el verbo **Can**; no lo habían visto en la secundaria o lo olvidaron. Los ejercicios que realizaron en la asesoría funcionaron de manera adecuada.

En el caso de uno de los alumnos, le ayudó a resolver los ejercicios del examen que él realizó sobre ese tema, él era inconsistente en su estudio del tema, aunque no faltaba con mucha frecuencia, parecía absorto en sus pensamientos. No prestaba atención en las asesorías, nunca tenía dudas, y era quien obtenía los puntajes más bajos en los exámenes.

No obstante, en esa sesión se mostró interesado, participó, tuvo y externó dudas, y realizó los ejercicios, aunque no los completó en la hora de trabajo, pues también tenía errores. Él reprobó el examen porque además del verbo **Can** también se evaluó el presente simple, y no asistió a

esa asesoría ni estudió en casa. Pero el tema del verbo **Can** fue en el que tuvo menos errores, en toda su estancia en Casa popular. En la ilustración 3 se observa uno de los ejercicios del examen, resueltos por ese alumno.

**Choose can or can't according to the situation** Ilustración 3

✓ 19. She can't answer the phone now; she is not at home

✓ 20. Juan can play tennis very well; he is a good tennis player

✓ 21. We can speak Spanish but we can't speak Japanese.

✗ 22. This test is very difficult; I can't answer any question

✓ 23. My dad has diabetes, he can't eat sweets anymore

✓ 24. Flash can travel in time because it is very fast.

En general, los alumnos no tuvieron problemas con este tema; los ejemplos en el contexto de las oraciones eran simples y se podía identificar si era afirmativo o negativo. Para cuando se dieron estas asesorías, ya se habían dado otras sobre temas diferentes, que les ayudaron a comprender más palabras; en particular los verbos y los complementos de las oraciones.

Se observó que cuando los alumnos creaban sus propios ejemplos, éstos reflejaban un aprendizaje de mayor calidad respecto del tema, en comparación con los ejemplos que utilizaba la asesora.

En el caso del verbo **To Be**, y en comparación con el verbo **Can**, en ocasión en que la asesora dio ejemplos relativamente complejos con **To Be**, se corroboró que los alumnos aún no conocían suficientes palabras para formar sus propias oraciones. También puede rescatarse que el uso de canciones ayudó a aprender nuevas palabras en los tres periodos.

Cuando ellos empezaron a exponerse a un vocabulario más extenso, se les dejó que hicieran sus propios ejemplos e incluso revisaran las producciones de sus compañeros. Este acto también favoreció el aprendizaje, porque cada alumno se sintió responsable de corregir o aprobar los ejemplos de sus compañeros. Esto les permitió evaluar su propio conocimiento.

### 2.5.3 Presente simple

Todos los alumnos que se presentaron a esta asesoría tuvieron complicaciones al principio, debido a que no estudiaban el tema en casa antes de ir a la sesión. Pero una vez explicado el tema, notaron que la estructura era similar a la del verbo *To Be* y a la del verbo *Can*. La diferencia radicaba en la conjugación del verbo y del uso de los auxiliares *Do* y *Does*. Pero cuando se les explicó la Super S, para ellos fue más atractivo relacionar a su familia como superhéroes que únicamente ver y trabajar con ejemplos cotidianos.

Pero con el presente simple todos los alumnos se confundieron. Aunque, en apariencia, el presente simple no es un tema complicado, sí puede ser confuso por el uso parecido que tiene con el verbo *To Be*, ya que éste significa tanto *ser* como *estar*, y este último se integra a las oraciones en presente continuo. Infiero que esa fue la razón de su confusión, ellos no entendían la gramática del presente continuo ni del presente simple. Aunque el inglés y el español son idiomas diferentes, considero que en ellos sí importa los conocimientos que tengan sobre el español, pues su nivel de inglés es tan básico, que para entender algo tenían que traducirlo. Por esa razón considero que no entendían la diferencia del presente continuo y del presente simple desde el idioma español, por ello lo confundían también en inglés. La diferencia estaba en el contexto y en el verbo, pero para ellos era difícil identificar esas diferencias, ya sea por falta de atención o porque no entendían en inglés lo que decía la oración.

Aunque logré explicarlo de una manera que fuera interesante para ellos, cuando revisaba los exámenes específicos sobre este tema contestaban correctamente; sin embargo, cuando respondían en el examen, en general, la mayoría de los participantes confundía esos dos temas y tenía esas respuestas equivocadas. Esos resultados los interpreto como negativos, dado que en realidad no comprendieron el tema.

También se observó que sus intereses por la música, películas, series de televisión, videos de YouTube o actividades recreativas como los videojuegos influye mucho en las oraciones y ejemplos que construyen y emplean. Debido a que la asesora conocía los temas de los que hablaban, lo relacionó con el propósito de asesorar a los alumnos en los temas de la presente intervención. Cuando la asesora relacionaba los intereses de sus alumnos con los ejemplos o actividades que dejaba, eran más atractivos para resolver por parte de los alumnos.

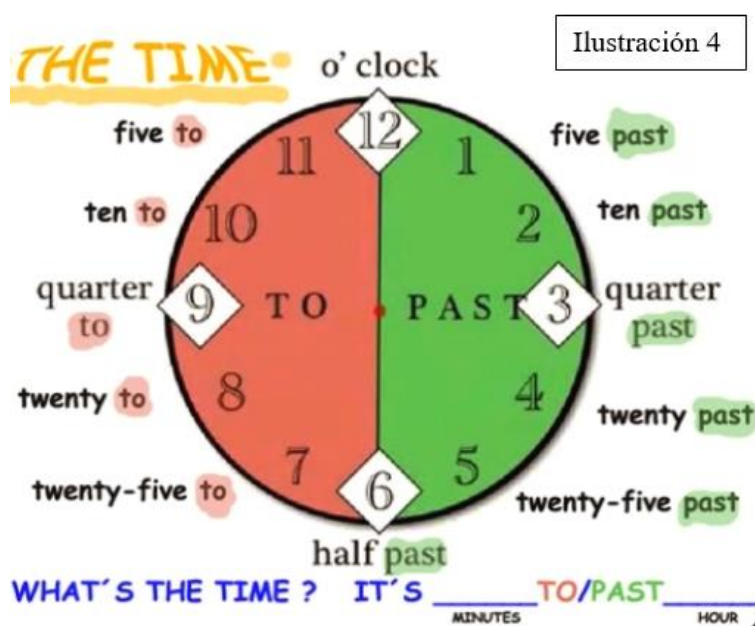
Otro de los temas que destacó entre los alumnos para formar sus ejemplos, se halló en sus emociones y sentimientos, lo cual repercute en el aprendizaje y actitud de los alumnos ante los temas, dado que los entienden mejor si se les pone un ejemplo en relación con sus emociones, o éste los afecte emocionalmente, al grado de no entender de la forma que se esperaba.

Puede afirmarse que no es un tema complicado de entender, siempre y cuando se relacione con sus actividades comunes, ya que éste tiene que ser atractivo para los alumnos.

#### 2.5.4 La hora

En este tema, en general, se suscitaron complicaciones entre todos los participantes, pues la forma en la que se expresa la hora en español es muy distinta al inglés americano y británico. Tratar de modificar la estructura con la que están acostumbrados a decir la hora resultó complicado en este tema, mismo que requirió de una estrategia adicional por parte de la asesora. El tener visuales coloridos o bien usar colores se traduce en una herramienta para mostrar y despejar las diferencias.

En la ilustración 4 puede apreciarse una representación del cartel que se usó en todas las generaciones. El apoyo del reloj analógico (carátula y manecillas) permitió que los alumnos comprendieran la hora, porque con el uso del reloj con formato en dígitos se infiere que provoca una descentración en su pensamiento.





Explicar la diferencia del *past* y del *to* en el contexto de la indicación del tiempo expresado en torno a la hora fue otro de los retos a los que la asesora se enfrentó, dado que con el *past* se indican los minutos que han pasado de la hora, y con el *to* los minutos que le faltan para completar la hora.

Esa era la única diferencia porque para decir la hora se utilizan las mismas palabras y los mismos números, pero lograr que los alumnos lo vieran de esa forma, requirió de explicar la hora con diferentes recursos.

Tuve que explicar esa diferencia de tres maneras distintas. Primero en español, después con ejemplos en español e inglés y, finalmente, utilizando el reloj, con el fin de que los alumnos me explicaran cuántos minutos habían pasado de la hora o cuánto faltaba para completarla.

Una vez que entendieron la diferencia, lo demás fue sencillo, pero aún había problemas. Estos consistían en que no podían escribirlo, ya porque no sabían los números, ya porque se equivocaban en la estructura al escribir la hora. Se manifestó que en sus mentes primero lo traducían y lo escribían como si fueran a decir la hora en español.

En las ilustraciones se observan las preguntas del examen de la hora. La ilustración 5 corresponde a un alumno que sí entendió la estructura de la hora en inglés, y la ilustración 6 es de quien decía que sí había entendido, pero en el momento de resolver el examen tuvo muchos errores gramaticales.


Write the following hours using cardinal numerals in letters and the prepositions "past" and "to".


- ✓ 1) 15:40 It is Twenty to four
- ✓ 2) 16:00 It is four o'clock
- ✓ 3) 18:30 It is half past six
- ✓ 4) 14:20 It is twenty past two
- ✓ 5) 11:45 It is quarter to eleven


Ilustración 5





Look at each clock and write the times.

6)  It is twenty to four  
Twenty to

7)  It is five past nine

8)  It is quarter past three  
3:15

9)  It is five o'clock


10)  It is forty-five to one


Write the following hours using cardinal numerals in letters and the prepositions "past" and "to".


- 1) 15:40 To - Three twenty to
- 2) 16:00 o'clock - four o'clock
- 3) 18:30 past - six thirteen past
- 4) 14:20 past - two twenty past
- 5) 11:45 to - eleven quarter to


Ilustración 6


Look at each clock and write the times

6)  Four twenty  
to thirty-five  
four twenty-five to

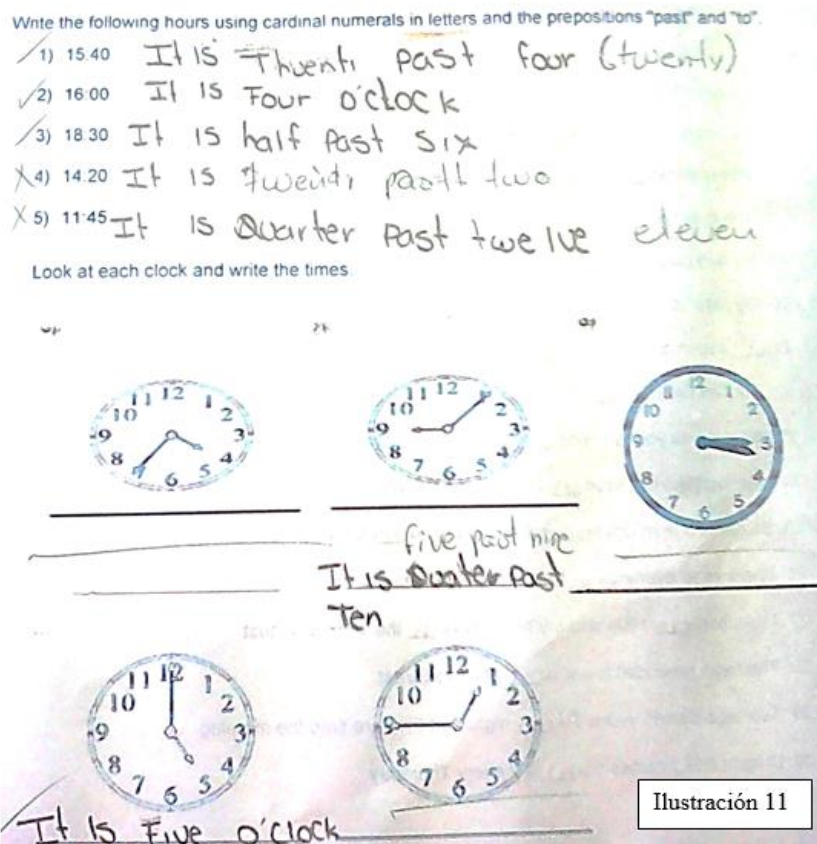
7)  Five to ten  
past five past  
nine

8)  Three past seven to

9)  It is five o'clock

10)  One quarter to

Otra de las dificultades que se tuvo con este tema, fue que una vez que los participantes decían que entendían, dejaban de prestar atención y cuando se les pedía que resolvieran el examen, algunos de ellos dejaban los ejercicios en blanco, explicando que les daba flojera contestar, pero que sí sabían. Esto fue lo que sucedió con la ilustración 11.



En general no fue un tema fácil de explicar, pues los alumnos tenían muchas dudas, no estudiaban con antelación el tema; y tampoco repasaban los números en su casa. Es por eso por lo que se emplearon otros recursos para explicar cómo tenían que leerse y expresarse los ejemplos.

Aunque la mayoría tenía problemas para escribir la hora de forma correcta, cuando las preguntas consistían en relacionar columnas o marcar una opción múltiple, podían contestarlas de forma correcta, sin ningún problema o bien sin ningún error. Es decir, aunque no lo demostraban quizá debido a la manera en que se propuso los ejercicios, ellos sí entendieron la forma de leer la hora. Esto se puede observar en la ilustración 12.

**Match the columns**

Ilustración 12

• 3.00 A.M.	a. it's two past eight
• 8.02 P.M.	b. it's twenty five past two
• 3.21 P.M.	c. it's twenty one past three
• 7.57 A.M.	d. it's ten past eight
• 2.25 P.M.	e. it's five past three
• 3.50 P.M.	f. it's three o'clock
• 8.10 A.M.	g. it's three to eight
• 3.05 P.M.	h. it's ten to four

2.5.5 Preposiciones de lugar

Este fue el tema en el que más asesorías se usaron debido a que la mayoría de las preguntas que realiza la SEP en el examen son sobre este tema. Aunque no fue un tema que tuviera mucha dificultad para los alumnos, su problema era la falta de estudio y la falta de estrategias para memorizar o darles un significado a las preposiciones, aunado a las condiciones socioeconómicas y culturales que he mencionado.

Por eso se decidió usar un cartel, el cual es una representación de la ilustración 7. Ese cartel les ayudó a memorizar y a usar de forma correcta las preposiciones. Los alumnos comentaban que los temas de preposiciones y números eran los únicos que debían memorizar; los demás se comprendían y se relacionaban con su vida cotidiana, para tener un mejor aprendizaje.

Ilustración 7

above    behind    between    in    in front of

next to    on    on the left    on the right    under

Otra de las dificultades era que entendían lo que se pedía en inglés, pero cuando no venían las opciones impresas de las preposiciones, y ellos las tenían que escribir, no lograban hacerlo. Su explicación era que sí entendían la oración y conocían la preposición según el significado en español, pero no recordaban como se escribía en inglés, y si las recordaban cometían errores en la escritura o en la preposición, como puede observarse en la ilustración 8.

Use the prepositions for complete the sentences using the map. Ilustración 8

2- The bank is opposite to the flower shop.

3- The restaurant is above Rosa e Silva Avenue, under the toy store.

4- The toy store is between the music store and the restaurant.

Pero cuando venían las respuestas y ellos tenían que elegir la correcta, sus errores eran mínimos como puede apreciarse en la ilustración 9. Conforme se fue avanzando, los alumnos empezaron a relacionar mejor las preposiciones, a tal grado que podían contestar preguntas con preposiciones de tiempo y de lugar en el mismo ejercicio. Esto sólo se podía conseguir con las preposiciones **In**, **On** y **At**, como puede observarse en la ilustración 10.

According to the image, use the correct prepositions. Ilustración 9

17) Where is it the dog?  
The dog is on sofa  
a) In b) on c) at d) around

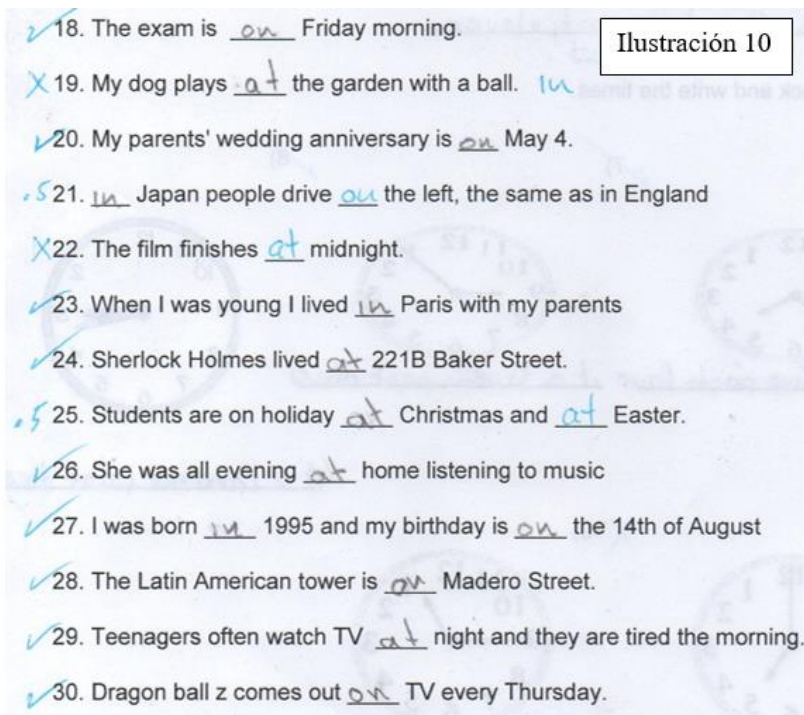
18) Where is it T.V?  
The T.V is in front of of sofa  
a) On b) upon c) in front of  
d) below

19) Where are the tennis?  
The tennis are under the chair  
a) At b) next to c) inside d) under

20) Where are the books?  
The books are in the bookcase (Librero)  
a) in b) behind c) near d) at

21) Where is the table?  
The table is between the sofa and the bed  
a) Among b) between c) on d) across from





### 2.5.6 Preposiciones de tiempo

Debido a la falta de estudio por parte de los alumnos, ellos confundían las preposiciones de tiempo y de lugar, en especial por que las principales preposiciones son **In, On y At**, para expresar tanto lugar como tiempo.

Aunque éstas se usan en situaciones diferentes cuando se trata de lugar o de tiempo; identificar la diferencia y el uso de ellas en las oraciones también resultó complicado por la falta de vocabulario y por la falta de repaso para identificar donde iba cada preposición, dependiendo de la situación.

Otro problema que se identificó correspondió a la falta de tiempo para dar este tema en todas las generaciones, y aunque en la primera generación se tuvo más tiempo para practicar estas preposiciones, no se pudo llevar a cabo porque los alumnos no estudiaron previamente las preposiciones para realizar ejercicios.

Pero en comparación con las siguientes dos generaciones, en la primera, con material proporcionado para estudiar en casa, sí lo hicieron. Aunque en las siguientes generaciones no fue así, considerando que a los de la segunda y tercera generación se les otorgó más material de apoyo para su estudio.

En relación con el tema de preposiciones de lugar y de tiempo, los alumnos comentaron que ese tema constantemente se repite en el examen; también mencionaron que no es un tema difícil de entender. Ellos explicaron que son muchas preposiciones que se deben memorizar.

La mayoría de los alumnos me comentó que identificar la ropa, colores, números, partes de la casa, animales, comida, preposiciones y verbos en inglés, son los únicos temas que requieren memorizar; por lo tanto, no se trata de que no lo entiendan, sino que no lo recuerdan. Su principal estrategia de aprendizaje era memorizar.

Cuando aprendían las preposiciones algo seguía complicándose; las preposiciones de tiempo y lugar de mayor importancia son: *At*, *In* y *On*, y aunque se escriben igual, existen diferencias según el uso que se les dé ya sea de lugar o de tiempo.

De acuerdo con mi experiencia, en el caso de las preposiciones de lugar no es difícil recordar su significado ya que no tienen muchos, pero en el contexto de tiempo, la misma preposición puede tener diferentes usos; es decir, en mi opinión, lo que se les dificultaba recordar para qué y cómo pueden usarse *In*, *On* y *At*. Esto puede inferirse porque en los resultados que tenían en el examen de preposiciones los alumnos confundían las respuestas. Les pregunté qué era lo que no entendían, y ellos me respondían que sí entendían, incluso me comentaban lo expresado en la oración en español, y me explicaban en cuál oración iba una preposición de tiempo o de lugar, pero no recordaban cuál era la correspondiente a la oración.

## 2.6 Análisis general

En todos los temas, se observó que los alumnos tenían problemas para escribir, ellos mismos lo confirmaban. Lo interesante de ellos es que, aunque se les dificultaba escribir en inglés, sí entendían con ayuda de carteles, ilustraciones, o ejemplos plasmados en el pizarrón, pues al escribir siempre tenían algún problema de gramática o de ortografía; sin embargo, cuando las opciones eran múltiples o tenían que relacionar columnas, sí podían hacerlo y los errores eran escasos.

El uso de materiales visuales, canciones, videos y de la aplicación *Duolingo* les benefició en su aprendizaje, ellos mencionaban que era más rápido y que comprendían mejor el tema. Con las canciones aprendían e interactuaban con nuevas palabras, tales como verbos, adverbios, adjetivos y sustantivos.

La aplicación *Duolingo*, aparte de ser usada por ellos como una herramienta de aprendizaje, también era de entretenimiento, considerando que la usaban en horas de descanso en su trabajo o cuando estaban aburridos.

De igual forma, esta aplicación les ayudó a repasar los temas y a aclarar dudas que habían pasado inadvertidas. En esa aplicación se usaron imágenes, sonidos, gramática y relaciones de ilustración de frases o palabras. Lo que les ayudó a hacer un esquema mental sobre los objetos y su nombre en inglés, así como practicar su comprensión auditiva y su gramática.

Se comprobó que para los alumnos va a ser más interactivo aprender algo nuevo, si este conocimiento se relaciona con algo que ya conocen, y tendrán mejores resultados si, además, realizan algo que les gusta. Para Ausubel (1993) esta afirmación es lo que se considera como aprendizaje significativo. Incluso, la SEP, en el modelo de preparatoria abierta reconoce que los alumnos deben encontrar un significado y utilidad en lo que se enseña y cómo se enseña para que los alumnos no abandonen sus estudios.

Dados los antecedentes socioculturales y económicos de los alumnos, su condición de lectura y escritura se ve mermada, y se traduce en un desinterés, aburrimiento tedio en su actitud y gusto por leer. Por lo cual, buscan diferentes formas de aprender; para ellos el uso de la tecnología es una buena herramienta de enseñanza-aprendizaje. Como se mencionó en el transcurso de la intervención, las canciones, videos disponibles en la RED, redes sociales, y aplicaciones móviles fueron de gran utilidad para la enseñanza de un nuevo idioma. Pero lograr que los alumnos se interesaran no fue sencillo, debido a que se distraen con rapidez en la web. Esto no sólo lo dicen los alumnos; en la literatura revisada para este trabajo de intervención se menciona que se deben utilizar diversas técnicas, hacer diferentes actividades para que el aprendizaje les sea más interesante y práctico. Según el nivel de aprendizaje en el que se encuentren, convendría si es posible, relacionarlo con su contexto sociocultural y situaciones actuales con las que sea posible instrumentar diálogos a partir de películas, series de TV, música, videos, etc.

También puse en práctica otros conceptos como la motivación y la atención. Ya que como lo menciona Martínez (2012), la motivación puede conservarse según los elementos que se utilicen, y aunque al principio se tuvo que usar un estímulo, para que los alumnos participaran y resolvieran los ejercicios, y se llegara a actuar de una forma conductual, los resultados no eran los que esperaba, por eso decidí cambiar de estrategia y en su lugar usar la motivación intrínseca



que cada alumno tenía, pero que no la usaba como catalizador para crecimiento personal; capacidad de comunicarse en otro idioma; y aprobar los exámenes de la SEP entre otras actividades.

Allueva (2002), Ausubel (1983), Camberos, Lechuga y Salinas (2014), *CERF* (s/f), Díaz Barriga y Hernández (2007), Espino y Olaguez (2009), Hernández et al. (2012), Izquierdo (1999), Kazarián y Prida (2014), Mauricio (2016), Oxford (1990) y la SEMS (2014) comentan que relacionar los temas de un idioma extranjero como el inglés, con la vida, el contexto, las actividades y gustos de quien esté aprendiendo el idioma facilitará el aprendizaje de ese idioma. Me basé en esos autores para diseñar el plan de trabajo; con el uso del modelo de Oxford (1990) tuve la perspectiva de lo que un asesor tiene que realizar con diversas actividades para motivar a los alumnos a aprender un nuevo idioma.

Por otro lado, con las estrategias que mencionan Allueva (2002), *CERF* (s/f), Díaz Barriga y Hernández (2007), Mauricio (2016), Oxford (1990), Padrón (2010) y Pozo (1990), diseñé mi estrategia didáctica, además de comprobar al final del curso si en realidad los alumnos empezaron a usar estrategias.

Así, mientras platicaba con ellos, me enteraba de las estrategias de aprendizaje que usaban, y los mismos alumnos me contaban qué era lo que hacían para estudiar y de esa manera aprobar el examen de la SEP. Los alumnos que se presentaron y aprobaron el examen fueron los únicos que me explicaron lo que hicieron para estudiar.

Espino y Olaguez, (2009) y Hernández et al. (2012). Mencionaban que algunos de los factores del rezago educativo corresponden al contexto que abarcaba la familia, la economía, las prácticas culturales y la relevancia de los contenidos en la escuela. Estos factores sí fueron determinantes para que los alumnos desertaran o continuaran con su educación. Incluso el factor de los asesores o maestros no repercute tanto en el sistema abierto, pero sí en la manera en que los contenidos son vistos y la relevancia que se les da. Por ello, para evitar un poco la deserción de los alumnos, la asesora relacionaba los temas vistos en el aula, con su vida cotidiana, y de esa manera satisfacía sus necesidades, pero cuando en los exámenes los temas que venían no cumplían con el plan de estudio, los alumnos perdían el interés que se intentó desarrollar en ellos.

## 2.7 Cartas descriptivas

Módulo: “Mi mundo en otra lengua”	
Tema: Verbo <b>To Be</b>	
Sesiones planeadas: 5    Sesiones ejecutadas: 6    Duración aproximada: 1 hora cada una	
Objetivo/Propósito general	
Acompañar al alumno a recordar, repasar o aprender el uso del verbo <b>To Be</b> , relacionándolo con frases conocidas para ellos y con su contexto.	
Contenido visto para el tema	
Pronombres personales ( <b>I, You, He, She, It, You, We, They</b> ). Primera, segunda y tercera persona del singular y del plural. Uso del verbo <b>To Be</b> . Forma afirmativa, negativa e interrogativa. Presente continuo. Saludos comunes. Presentarse. Verbos (Regulares e irregulares). Sustantivos. Adjetivos Posesivos ( <b>My, Your, His, Her, Its, Our, Their</b> ). Adjetivos demostrativos ( <b>This, That, These, Those</b> ). Profesiones. Preposiciones: <b>In</b> , y <b>At</b> . Ejemplos.	
Estrategias utilizadas	
<b>Cognitivas</b> -Predicción, inferencia inductiva, razonamiento deductivo, práctica, cantar, contextualización, toma de notas. <b>Socio-afectivas</b> - Cooperación, aclarar dudas. <b>Repaso</b> -repetir, copiar. <b>Elaboración</b> -ilustración, analogías, mnemotécnicas.	
Contraste	
Antes	Después
Conocían y usaban pocos verbos. No identificaban los pronombres ni en español, ni en inglés. Les costaba identificar al sujeto en las oraciones. No podían formar una oración correcta. No identificaban el verbo <b>To Be</b> (ser o estar). No intentaban contestar los ejercicios.	<p style="text-align: center;"><b>CONSOLIDADO</b></p> Podían usar más verbos. Identificaban al sujeto. Podían ordenar las oraciones.
	<p style="text-align: center;"><b>PROCESO DE CONSOLIDACIÓN</b></p> Usar una estructura para recordar el orden en que iban las oraciones. Relacionar los pronombres con el verbo <b>To Be</b> . Contestar los ejercicios aunque se equivocaran.

Módulo: “Mi mundo en otra lengua”	
Tema: Verbo <b>Can</b>	
Sesiones planeadas: 3    Sesiones ejecutadas: 3    Duración aproximada: 1 hora cada una	
Objetivo/Propósito general	
Identificar el uso del verbo <b>Can</b> en las oraciones, afirmativas; negativas e interrogativas.	
Contenido visto para el tema	
Pronombres personales ( <b>I, You, He, She, It, You, We, They</b> ). Presente simple. Forma positiva, negativa e interrogativa simple y con <b>wh words</b> como <b>Who, Whose, What, Which, Where, When, Why, How</b> . Respuestas cortas afirmativas y negativas. Verbos (regulares e irregulares). <b>Modal verb: Can.</b> Ejemplos.	
Estrategias utilizadas	
<b>Cognitivas</b> - Predicción-Inferencia deductiva, práctica, canciones, contextualización, toma de notas. <b>Metacognitivas</b> - Atención dirigida. <b>Socio-afectivas</b> - Cooperación, aclarar dudas. <b>Repaso</b> - Repetir, copiar. <b>Elaboración</b> - palabras clave, analogías. <b>Organización</b> - Identificar estructuras, redes de conceptos.	
Contraste	
Antes	Después
No sabían distinguir entre <b>Can</b> y <b>Make</b> . No conocían el significado ni el uso del <b>Can</b> como verbo. No podían realizar oraciones correctamente con el verbo <b>Can</b> . No comprendían que el pronombre personal también podía ser el sujeto en la oración.	<b>CONSOLIDACIÓN</b> Sabían la diferencia entre <b>Can</b> y <b>Make</b> . Podían hacer oraciones con el verbo <b>Can</b> Identificaban la gramática. Contextualizaban las oraciones con su vida. Aprendieron que una palabra puede tener más de un significado.
	<b>PROCESO DE CONSOLIDACIÓN</b> Hacer su propia relación. Usar el diccionario.

Módulo: “Mi mundo en otra lengua”	
Tema: Presente simple	
Sesiones planeadas: 3    Sesiones ejecutadas: 3    Duración aproximada: 1 hora cada una	
Objetivo/Propósito general	
Aprender el tiempo verbal presente simple y el uso de éste en las oraciones.	
Contenido visto para el tema	
Reglas de los plurales (terminación en: -s, -y, -es, -ves, -ed,-ing) Pronombres personales ( <i>I, You, He, She, It, You, We, They</i> ). Forma afirmativa, negativa e interrogativa. Adjetivos Posesivos ( <i>My, Your, His, Her, Its, Our, Their</i> ). <b>Possessive</b> 's. Verbos. Sustantivos. Preposiciones ( <i>In, on</i> y <i>at</i> ). Adverbios de frecuencia ( <i>Always, Usually, Frequently, Sometimes, Ever</i> y <i>Never</i> ). Ejemplos.	
Estrategias utilizadas	
<b>Cognitivas</b> -Predicción-Inferencia inductiva, razonamiento deductivo, práctica, contextualización, toma de notas. <b>Metacognitivas</b> - Organizadores previos, atención dirigida. <b>Socio-afectivas</b> - Cooperación, aclarar dudas. <b>Repaso</b> - Repetir, copiar. <b>Elaboración</b> - palabras clave, analogías. <b>Organización</b> - Identificar estructuras, redes de conceptos.	
Contraste	
Antes	Después
Creían que la estructura del <b>To Be</b> y el presente simple era la misma. Les costaba trabajo armar y acomodar las oraciones en afirmativo, negativo e interrogativo. Se les complicaba conectar temas vistos. No identificaban los componentes de una oración. (Sujeto, verbo, complemento). No entendían que el presente simple y el verbo <b>To Be</b> , se usan para expresarse en diferentes tiempos verbales.	Podían hacer analogías. Podían construir su propio esquema de aprendizaje. Comprendían las oraciones Contextualizaban lo que aprendían. Relacionaban lo visto en temas pasados. Confundían el verbo <b>To Be</b> con el presente simple. Se les complicaba identificar la diferencia entre el verbo <b>To Be</b> y el presente simple cuando respondían preguntas de opción múltiple.

Módulo: “Mi mundo en otra lengua”	
Tema: La hora	
Sesiones planeadas: 4 Sesiones ejecutadas: 3 Duración aproximada: 40 minutos cada una	
Objetivo/Propósito general	
Identificar la estructura para escribir y decir la hora en ingles británico.	
Contenido visto para el tema	
Números. Minutos. Gramática. Ejemplos.	
Estrategias utilizadas	
<b>Cognitivas-</b> Práctica, memorización, contextualización, toma de notas. <b>Metacognitivas-</b> Atención dirigida, autoadministración. <b>Socio-afectivas-</b> Cooperación, aclarar dudas. <b>Repaso-</b> Repetir, subrayar, copiar. <b>Elaboración-</b> Ilustración, códigos. <b>Organización-</b> Identificar estructuras.	
Contraste	
Antes	Después
No conocían los números. No sabían la diferencia de expresar la hora británica, americana y latina. No podían escribir la hora. No podían identificar como se escribía la hora.	<b>CONSOLIDADO</b> Identificaban los conectores para decir la hora. Escribían las horas en punto. Relacionaban en columna, la hora en número con la hora escrita en letra. Tuvieron una reestructuración de esquemas.
	<b>PROCESO DE CONSOLIDACIÓN</b> Aprender los números de memoria. Decir verbalmente cualquier hora en inglés.

Módulo: “Mi mundo en otra lengua”	
Tema: Preposiciones de lugar	
Sesiones planeadas: 5    Sesiones ejecutadas: 7    Duración aproximada: 1 hora cada una	
Objetivo/Propósito general	
Conocer la mayoría de las preposiciones del idioma inglés, para poder dar indicaciones y ubicaciones de objetos en diferentes lugares. Además de entender la diferencia entre las principales preposiciones: <b><i>In, On</i></b> y <b><i>At</i></b> .	
Contenido visto para el tema	
<p>Ciudades y países.</p> <p><b><i>Enclosed spaces</i></b> (Como: partes dentro de la casa).</p> <p><b><i>Place with boundaries</i></b> (Como el: Jardín, bosque, mar, cielo, etc.).</p> <p>Actividades y acontecimientos.</p> <p>Edificios.</p> <p>Transportes.</p> <p>Sustantivos.</p> <p>Adjetivos demostrativos (<b><i>This, That, These, Those</i></b>).</p> <p>Pronombres personales (<b><i>I, You, He, She, It, You, We, They</i></b>).</p> <p>Ejemplos.</p>	
Estrategias utilizadas	
<p><b>Cognitivas</b>- Predicción-Inferencia inductiva, memorización, práctica, contextualización, toma de notas.</p> <p><b>Metacognitivas</b>- Organizadores previos, atención dirigida.</p> <p><b>Socio-afectivas</b>- Cooperación, aclarar dudas.</p> <p><b>Repaso</b>- Repetir, copiar.</p> <p><b>Elaboración</b>- Imágenes.</p> <p><b>Organización</b>- Categorías.</p>	
Contraste	
Antes	Después
<p>No conocían las preposiciones.</p> <p>Tenían que repasar las preposiciones en el idioma español.</p> <p>No sabían el significado de las preposiciones, ni la diferencia que existía entre ellas.</p> <p>Traducían.</p> <p>Solamente elegían al azar, en los ejercicios de opción múltiple.</p>	<p><b>CONSOLIDADO</b></p> <p>Sabían el significado de la preposición que correspondía en los ejercicios que no eran de opción múltiple.</p> <p>En los ejercicios de opción múltiple podían seleccionar la preposición correcta.</p> <p>Estudiaban y ubicaban las preposiciones que se repetían más en el examen de la SEP.</p> <p>Expresaban varias preposiciones y su significado, después de haberlas memorizado y practicado.</p>

Módulo: “Mi mundo en otra lengua”	
Tema: Preposiciones de tiempo Sesiones planeadas: 3 Sesiones ejecutadas: 1 Duración aproximada: 30 minutos cada una	
Objetivo/Propósito general	
Conocer y usar las tres preposiciones indispensables ( <b><i>In, on y at</i></b> ) y su uso para cada una.	
Contenido visto para el tema	
Hora. Expresiones de tiempo. Días y fechas. Estaciones del año. Meses del año. Periodos del día. Adjetivos demostrativos ( <b><i>This, That, These, Those</i></b> ). Pronombres personales ( <b><i>I, You, He, She, It, You, We, They</i></b> ). Ejemplos.	
Estrategias utilizadas	
<b>Cognitivas</b> - Predicción-Inferencia inductiva, memorización, práctica, contextualización, toma de notas. <b>Metacognitivas</b> - Organizadores previos, atención dirigida. <b>Socio-afectivas</b> - Cooperación, aclarar dudas. <b>Repaso</b> - Repetir, copiar. <b>Elaboración</b> - Imágenes. <b>Organización</b> - Categorías.	
Contraste	
Antes	Después
No conocían las preposiciones de tiempo. No sabían que <b><i>In, On y At</i></b> se usaba como preposiciones de lugar y de tiempo. No relacionaban las preposiciones que usaban cotidianamente. No estudiaban en casa No sabían lo que necesitaban para aprender o repasar un tema.	<b>CONSOLIDADO</b> Memorizaron las preposiciones y sus usos. Identificaban para qué situación se podían usar. Hicieron categorías para facilitar la memorización de las preposiciones. Identificar sus necesidades para aprender las preposiciones.
	<b>PROCESO DE CONSOLIDACIÓN</b> No confundir las preposiciones de lugar y de tiempo. Estudiar por su cuenta el tema.

Este capítulo fue de importancia para hacer una recolección de los datos y realizar las conclusiones y sus correspondientes recomendaciones y dificultades dentro de la práctica.

## **CAPITULO 3 CONCLUSIONES**

Con base en los objetivos del presente trabajo de intervención, se inicia la discusión y la serie de conclusiones derivadas.

Un primer elemento que cabe mencionar es, sin duda, que los alumnos de la preparatoria abierta, ubicada en el Centro de Asesoría Social No. 253, no tenían los conocimientos del idioma inglés según lo establecido para su edad en el *CERF* y en el PNIEB. Por lo cual se asume la responsabilidad de que este trabajo de intervención esté más centrado en la docencia o en los aspectos didácticos. Esto se realizó así para que los alumnos accedieran al conocimiento de los temas relevantes para el nivel A1 del inglés; gracias a que, con ese nivel el aprendiz puede comprender y utilizar expresiones cotidianas o bien frases sencillas. Puede presentarse a sí mismo y a otros, al igual que pedir y dar información personal. Y por último puede relacionarse de forma sencilla sí su interlocutor habla despacio y con claridad (*CERF*, s/f), y que este conocimiento les pudiera ser de utilidad para aprobar el examen de la SEP, prioridad del Centro y de sus estudiantes, o bien, para que lo pudieran utilizar en su vida laboral.

Se puede comprobar gracias a este trabajo de intervención profesional en un escenario de prácticas profesionales, que existen diferentes motivos por los que el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés, puede desarrollarse en estudiantes de 15 a 20 años.

### 3.1 Logros obtenidos de la intervención

El logro de mayor presencia se dio en torno a las oportunidades de aprendizaje que tenían los alumnos para escribir en inglés, aunque sí lo entendían. Por una parte, gracias a que los exámenes contenían opciones múltiples, los alumnos podían contestar, sin tener numerosos errores, lo cual ha significado una ventaja para ellos, dado que los 30 o 36 reactivos del examen aplicado por la SEP, en el momento de mi intervención estaban en formato de opción múltiple y no era necesario que los alumnos escribieran extensamente. Por otra, al detectar esas oportunidades de aprendizaje, instrumente ejercicios con los que los alumnos superaron la mayoría de las ambigüedades o confusiones que les impedían escribir en determinada extensión, contribuyendo esto a una mejora en su expresión escrita.

Las asesorías brindadas, con un lenguaje autorregulado, resultó de apoyo significativo, pues a la vez, ese lenguaje permitió a las partes involucradas tener un acercamiento, de manera que la asesora y los alumnos mostraran una disposición de empatía e interés recíproco en el proceso



de preparación y aprendizaje para que ellos se sintieran motivados para presentar el examen de la SEP y acreditaran ese módulo.

Debido a la diversidad que se encuentra entre el alumnado como sus condiciones socioeconómicas, culturales, y actitudinales, sus capacidades, habilidades y ritmo de aprendizaje los alumnos de este Centro, cuyas edades fluctúan entre los 15 y 20 años, aunado al sistema abierto, arrojan los resultados planteados del primer módulo correspondiente al idioma inglés.

De 10 alumnos que asistían con regularidad, ocho alumnos terminaron el módulo “Mi mundo en otra lengua”, dos sólo acudían con la asesora para consultarle algunas dudas o para resolver ejercicios y modelos de exámenes; siete presentaron el examen que aplica la SEP, y cinco de ellos aprobaron el examen.

El panorama anterior, se concretó basándose en el concepto de aprendizajes en contextos culturales y funciones comunicativas escritas, corroborando que las condiciones mencionadas influyen en la consolidación de estrategias, competencias y habilidades de comprensión-expresión oral y escrita tanto en español como en inglés.

Otro de los logros consolidados fue que los alumnos se sintieran motivados en la asignatura de inglés. La asesora provocó esa motivación intrínseca en los participantes, escuchándolos, ayudándolos no sólo en una manera académica, también de forma personal. Es decir, se mostró interesada en ellos, en sus actividades diarias, en su familia, en su futuro, y en su forma de aprender. Dado que cada alumno aprendía de una forma distinta. Una vez que se obtuvo su confianza, fue posible comentarles a los alumnos, los beneficios de aprender inglés; lo productivo que esto podría traer a su vida, además de ir relacionando el inglés con los gustos de cada alumno. Esto contribuyó a que ellos buscaran información por su cuenta, y cuando notaron que no era engaño, ellos depositaron su confianza y empezaron a poner más atención en lo que se decía, lo que se les explicaba, y se dispusieron a asistir a las asesorías.

Para los alumnos que asistieron a las asesorías de “Mi mundo en otra lengua”, éstas les fueron de utilidad para entender qué era lo que sabían y lo que no sabían de inglés. Ellos comentaron que lo asesorado en el módulo de inglés, no lo vieron en la secundaria. De acuerdo con sus comentarios, sus maestros de secundaria, sólo les dieron temas que ellos podían memorizar en

casa, pero no tuvieron una explicación de cómo o dónde aplicar esos temas en el plan de estudios de su escuela.

También me expusieron que usar canciones, videos y la aplicación *Duolingo* les ayudaba mucho para aprender nuevas palabras o para reafirmar lo aprendido, y que así era más interesante aprender, porque lo hacían con algo que les gustaba y les llamaba la atención. Es decir, que los alumnos sí hicieron uso de las estrategias de aprendizaje, puesto que los alumnos usaron tanto estrategias cognitivas como socio-afectivas, aunque pocos de ellos llegaron a utilizar las metacognitivas.

De igual forma se observó un avance en los alumnos que se quedaron a finalizar el módulo, pues ellos ya eran capaces de entender más palabras en inglés y darles un uso correcto; se observa este avance porque los alumnos que fueron constantes y que no desertaron aprobaron el examen de la SEP. Seguir con un plan y el diseño de los contenidos que menciona el *CERF* ayudó a que los alumnos de la preparatoria abierta pasaran el examen.

Es decir, que el objetivo planteado en este trabajo de intervención se logró, aunque, debe reconocerse, no con los resultados esperados, porque habría sido mejor que más alumnos presentaran el examen y no desertaran.

Considero importante seguir motivando a los alumnos a aprender algo que les será de utilidad en su vida, pero siempre y cuando este aprendizaje se adecue a los alumnos. En virtud de lo expuesto, no todos los alumnos aprenden de la misma manera; algunos de ellos aprendían con estrategias visuales; otros necesitaban realizar ejercicios, o sólo leer y escuchar era necesario para los demás. Ellos utilizaban diferentes estrategias comunicativas como las que se mencionan en el *CEFR* (s/f). Es importante resaltar esas diferencias, para posibilitar el guiarlos en las estrategias que les convengan para mejorar su aprendizaje.

### 3.2 Análisis de la práctica

En el centro Casa Popular era una necesidad atender las diversas oportunidades de aprendizaje entre los alumnos participantes en el Módulo 1 de inglés, pude atenderlas, usando mis conocimientos de inglés y de psicología educativa. Hice uso de conceptos psicológicos y psicopedagógicos que adquirí en mi formación en la Licenciatura en Psicología Educativa, tales como las estrategias de aprendizaje, atención, motivación y el aprendizaje cooperativo.

También me enfoqué en la literatura revisada para este trabajo de intervención, puesto que varios de los conceptos no los había investigado a profundidad. En esa literatura pude detallar el plan que debía seguir, como fue con el caso del modelo de Oxford (1990). O bien el comentario de Narváez (s/f) respecto de por qué en México se tiene un nivel bajo de inglés; los puntos que ella menciona los pude comprobar cuando realicé conversaciones con los alumnos y les preguntaba por lo que sabían de inglés y la razón de su insuficiencia de competencias y habilidades comunicativas. Usé esos conceptos por su relevancia en la educación y su constante aparición a lo largo de 6 semestres en la Licenciatura en Psicología Educativa.

Esta intervención me ayudó, como psicóloga educativa, a aprender y a poner en práctica diferentes usos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, además de reafirmar mis conocimientos sobre los temas y contenidos de la Licenciatura. Asimismo, dicha intervención me permitió recuperar mis conocimientos sobre el idioma inglés.

Debo reconocer que como asesora, al principio yo no estaba organizada y seguía el libro de texto. Así que después de realizar la revisión general y completa del libro, me di cuenta de los temas que eran más importantes según la unidad; también pude cambiar el orden en el que venían los temas para que tuvieran una secuencia lógica y psicológica. Por último, me di cuenta de temas que venían repetidos o que no eran necesarios para dar asesoría, esto lo observé en el *CEFR* (s/f) y en el *Level A1* (s/f) puesto que en esos documentos se mencionan los temas que están programados para aprender un segundo idioma para el nivel básico A1.

He de mencionar que los alumnos que asisten a la preparatoria abierta carecen de varios conocimientos, de la capacidad para seguir instrucciones y de interés por terminar los estudios. La mayoría de ellos asiste por obligación, pues sus padres los envían, pero no se sienten presionados por estudiar en casa, los alumnos entienden que la modalidad de preparatoria abierta es diferente de las escuelas con modelos tradicionales, dado lo anterior no les significa que existan consecuencias más graves que el hecho de no estudiar o de hacer los ejercicios. Aunque esa actitud se notó en la mayoría de los participantes, también se observó que son personas que han pasado por situaciones que les afectan académicamente y, si se mostrara cierto interés por parte de los maestros hacia esas situaciones, los alumnos reaccionarían de otra manera.

Y aunque varios alumnos desertaron y no regresaron al centro de asesoría social N° 253, puede afirmarse que quienes sí continuaron e incluso aprobaron el módulo de “Mi mundo en otra

lengua”, utilizaron estrategias de aprendizaje, por su cuenta o por recomendación de la asesora. Según Díaz Barriga y Hernández (2007), con base en los hallazgos de Pozo y Postigo (1993), las estrategias deben cumplir con ciertas características, las cuales si se cumplieron con los alumnos de la preparatoria abierta. Pues los alumnos le explicaron a la asesora cuándo usaban las estrategias y cómo las llevaban a cabo. Incluso identificaban en qué temas eran necesarias ciertas estrategias en lugar de otras.

La asesora considera esto como un logro, ya que al principio la mayoría de los alumnos decían que no usaban estrategias de aprendizaje o que no sabían que era eso. Eran muy pocos los que sí las usaban, pero no regularmente. Y al finalizar las tres generaciones, aunque algunos no las identificaban como estrategias de aprendizaje por lo que hacían para estudiar, todos los alumnos que continuaron sus estudios, realizaban estrategias de aprendizaje, y la mayoría lo que hacía era relacionar el tema con algo que les gustara o que ya supieran. Las estrategias que se usaron con más frecuencia fueron de contextualización, memorización y de razonamiento deductivo.

En relación con el Centro Casa popular; en concreto respecto del Centro de Asesoría Social No. 253, considero que es una institución en la cual la directora brinda cierto apoyo a los practicantes, puesto que los deja realizar las actividades que crean convenientes para que los estudiantes aprueben los exámenes de la SEP.

Además, los practicantes pueden usar cualquier espacio dentro del centro, incluso la biblioteca de Casa popular, la cual tiene computadoras. También pueden utilizar libros que estén dentro del Centro para dar asesorías o, para que los asesores los usen, como los libros de la preparatoria abierta. Asimismo, está permitido a los practicantes de las universidades el uso de la computadora del Centro, ya sea para elaborar listas o alguna actividad.

Mi experiencia en las prácticas profesionales fue significativa para mi vida académica y laboral, en vista de que aprendí a organizarme mejor, y de esa manera adecuar, de una forma organizada, las actividades si llegara a ocurrir un evento en el cual éstas tengan que ser reprogramadas.

Esta experiencia me ayudó a darme cuenta que hay diversas maneras de aprender, incluso me percaté de cómo yo aprendí otro idioma, y cuando quise aplicar las mismas estrategias que usaron conmigo, observé que dichas estrategias no dieron los mismos resultados, debido a que

cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, y aunque algunas estrategias puedan servir para ciertos alumnos, esas mismas estrategias pueden no ayudarles a otros estudiantes.

En las prácticas profesionales aprendí a planear, organizar, adecuar y a explicar. Lo que tuve que mejorar, para ayudar a los alumnos, consistió en tolerar, ordenar, utilizar la creatividad y estrategias de enseñanza-aprendizaje. También hice uso de la comunicación, para relacionarme mejor con los alumnos. Esta comunicación la relaciono con el interés que mostré hacia los alumnos, y también en mi discurso para que no desertaran. Es decir, que tuve que hacer uso de técnicas de motivación o convencimiento para que continuaran en el curso y no lo abandonaran en el trayecto, y también para que presentaran el examen de “Mi mundo en otra lengua”.

Fue un buen escenario en el que gracias a desempeñarme como psicóloga educativa, observé y analicé sus estilos de aprendizaje, adecué las actividades para que ellos usaran diferentes estrategias que les ayudarán a asimilar los temas. También tuve que ser maestra y enseñar esos temas; ser asesora cuando los alumnos tenían dudas y yo les tenía que explicar. Con algunos alumnos también tuve que hacer intervenciones psicológicas, pues sus conflictos personales no los dejaban poner atención a las asesorías o faltaban y no se preparaban para los siguientes temas del calendario, lo cual para mí era una limitante, puesto que el alumno se presentaba a la asesoría después de ausentarse una o dos semanas, con la agravante de que nunca revisó los temas vistos en esas semanas y tampoco para la sesión en que se presentaba.

### 3.3 Dificultades y recomendaciones

Las limitaciones que encontré en este Centro, por lo que toca a la dotación de equipo de cómputo, acceso a internet y falta de personal docente calificado, constituyen carencias que se suman al bajo rendimiento y tasa de egreso entre los alumnos; no obstante, la interacción que logre, dada mi disposición para trabajar con mínimos recursos, y por parte de los alumnos resueltos a aprender y satisfacer las expectativas relacionadas con las nuevas estrategias de aprendizaje, ha demostrado que la actitud de los involucrados, al compartir sus respectivos intereses, puede conducir a resultados limitados, pero constructivos.

Con la primera generación que atendí, cometí errores de organización y de explicación, esto fue porque no se indicó de manera específica cuál era nuestra labor en el Centro. Una vez que nosotros comentamos que no éramos maestros y ese no era nuestro trabajo, y empezamos a actuar como asesores; se les informó sobre ese cambio a los alumnos, quienes no lo tomaron a

bien, ya que ellos querían que se les diera clases y no asesorías. Esto fue comprobado por sus acciones y porque ellos mismos lo decían. Por ejemplo, los alumnos tenían que venir con dudas o con el tema repasado para la asesoría, pero no lo revisaban; lo que provocaba un retraso en el tiempo destinado para cada contenido.

Me daba cuenta que algunos de los alumnos sí buscaban el tema, debido a que les preguntaba y nadie contestaba, hasta que una persona explicaba lo que había investigado; según lo que esa persona comentaba, yo ajustaba la explicación para el resto de los estudiantes.

Otra de mis dificultades fue el libro de texto de Vázquez (2012), puesto que de todos los módulos, el de “Mi mundo en otra lengua” era el más extenso con 7 unidades. Las unidades contenían ejercicios de escritura y lectura en desorden, sobre todo los de comprensión auditiva, pues no venía un disco para escuchar los ejercicios o se hacía referencia a un link con problemas o restricciones para acceder.

El libro de texto implicó un reto, debido a un desconocimiento total del plan de estudios de la preparatoria abierta, tanto del plan 33 como del plan NUPLES. Tuve que investigar sobre el plan NUPLES en páginas web y recurrir a mis conocimientos sobre el idioma inglés, que yo adquirí en cursos del Instituto Politécnico Nacional, en los que aprendí los niveles básicos del idioma, y realizaba actividades interactivas con mis compañeros para facilitar la apropiación del inglés; con el fin de redactar, a la par de mi trabajo en el escenario este informe de intervención.

Para mejorar esta experiencia sugiero que la delegación informe con mayor detalle a la Universidad Pedagógica Nacional sobre las actividades a realizar en el Centro de Asesoría Social No.253, pues uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos los alumnos de psicología educativa, que realizamos nuestras prácticas profesionales en ese escenario, fue que nos consideraban maestros, tanto los alumnos como los trabajadores del Centro.

Para realizar las actividades como las que tuve que hacer, recomiendo que se dé más tiempo por materia. Los salones son pocos y, aunque al principio se inscriben muchos alumnos; llegue a tener 20 alumnos en un salón; después abandonan el curso. De esos 20 alumnos sólo finalizaron dos. Sería mejor si las asesorías duraran más de una hora, porque los alumnos llegaban tarde, no estudiaban y querían que en la asesoría se explicara todo el tema.

Otra situación que se podría mejorar son los exámenes, en palabras de los alumnos, los exámenes que realiza la SEP tienen un contenido mal estructurado, en el caso de “Mi mundo en otra lengua”, hay preguntas que vienen en tiempos verbales que no se revisan en ese módulo, como el pasado o el futuro.

Sería un apoyo tanto para los alumnos como para los asesores, que los exámenes los puedan revisar los asesores. Así los asesores sabrían a qué temas y aspectos dar mayor atención en las asesorías, y los alumnos cumplirían la meta de terminar la preparatoria abierta y no abandonarla porque no pueden pasar del primer nivel.

Para los asesores sería una forma de motivar a los alumnos, y decirles con seguridad qué temas vienen en el examen, y de ahí partir a las asesorías. Debido a que era frustrante para los alumnos estudiar algo y entenderlo para que inútilmente no viniera en el examen.

Sus palabras eran: “le di más importancia a estudiar el verbo *Have*, y no venía, en cambio me preguntaron más sobre preposiciones y no las estudié tanto”. Esta situación no los motivaba o les restaba el poco entusiasmo que hubieran tenido. No porque aprender algo fuera malo, lo que ellos explicaban era que no tenían el dinero suficiente para pagarse el mismo examen en repetidas ocasiones. Tenían que esperar a que sus padres les dieran el dinero o que en su trabajo les pagaran. Para ellos, el presentar el examen y no pasarlo porque las preguntas o respuestas estaban mal diseñadas, no fueran lo que estudiaban o no les diera tiempo de resolver el examen completo constituía una desventaja y afectaba su rendimiento, traduciéndose todo ello en un rezago educativo.

## REFERENCIAS

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. España: Consejería de Educación y ciencia, Diputación General de Aragón.
- Anaya D. A y Anaya H. C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*. 25 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Apoyo para prepa abierta. Recuperado de <https://preparatoria-abierta-sep.blogspot.mx/>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Beltrán, J. (1989). *Aprender a aprender: Desarrollo de estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.
- Calderón, M. D. (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. Recuperado de <https://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Camberos, R. D., Lechuga, M. y Salinas, O. P. (2014). Diseño de estrategias de aprendizaje creativas en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de bachillerato en Cd. Juárez Chihuahua. *Revista de investigación educativa de la escuela de graduados en educación*, (8). Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/82>
- Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. (2009). *Propuestas de cambio; inglés y computación en México: Déficit y Brecha de Habilidades*. México. Recuperado de: <http://www.cidac.org/esp/uploads/1/inglesycomputacionenmexico.pdf>
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (s/f). *Council of Europe*. Strasbourg, France: Council of Europe. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill
- Education First. (2017). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de <https://www.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-spanish-latam.pdf>



- Espino, R. P. y Olaguez, T. E. (2009). *Factores que afectan el rezago educativo en la organización escolar*. Recuperado de [http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/\\_29\\_articulosdivulgacion/160.pdf](http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_29_articulosdivulgacion/160.pdf)
- Franco, N. P. (2004). El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de un cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129842>
- Guía general del módulo 5: Mi mundo en otra lengua. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B-Uxk4Rx4PC0aUhPeFBVLWVSbEU/view>
- Hernández, B. H., Flores, A. R., Santoyo, S.R. y Millán, B. P. (2012). Situación del rezago acumulado en México (2010). En: Narro, R.J., Martuscelli, Q.J. y Bárzana, G.E., (Coord.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 117-162). México. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2015). *Inglés es Posible: Una Propuesta de Agenda Nacional. Inglés para la competitividad y la movilidad social*. México. Recuperado de: [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015\\_Documento\\_completo\\_Ingles\\_es\\_posible.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf)
- Izquierdo, M. C. (1999). *Cómo mejorar el rendimiento intelectual: guía para maestros y padres*. México: Trillas
- Kazarián, Y. y Prida R.M (2014). Actividades para motivar el aprendizaje de los estudiantes en las clases de inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13 (4). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2014000400013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2014000400013)
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2014). Factores intrapersonales y estilos de enseñanza: un estudio con docentes de nivel superior. *Revista de Orientación Educativa*. 28 (54). Recuperado de <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/85>

- Martínez, E. (2012). *La motivación en el aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>
- Mauricio, P. W. (2016). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista vinculando*. Recuperado de <http://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html>
- Mendoza, G. M. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de educación comparada*. (8). Recuperado de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/8/art2.pdf>
- Mi mundo en otra lengua (5) NUPLES - Guía para aplicación de examen. (2014). <http://valdez-asesorprepa.blogspot.mx/2014/08/mi-mundo-en-otra-lengua-5-nuples-guia.html>
- Narváez, S. I. (s/f). *¿Por qué nuestros alumnos no aprenden inglés? ¿Realidad o mito? ¿Fracaso o mediocridad? ¿Reto o indiferencia?* Recuperado de [http://idiomas.mx1.uabc.mx/cii/cd/documentos/V\\_07.pdf](http://idiomas.mx1.uabc.mx/cii/cd/documentos/V_07.pdf)
- Núñez, B. M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2 (27). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle publishers.
- Padrón, A. E. (2010). Programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje: un recurso útil para la enseñanza del inglés. *Revista Omnia*, 16 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73715016007>
- Pozo, J. L. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

- Prepa abierta. Plan nuples de 25 materias. Guía tipo examen 05-Mi mundo en otra lengua. (2014). Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BzZn1VP2ci6aTFV4LWhlT05hR2c/edit>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Orientaciones para la enseñanza del inglés en el bachillerato general*. México. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/orientaciones-enzenanza-ingles.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica segundo lengua: inglés*. México. Recuperado de [https://www2.sepdf.gob.mx/prog\\_ingles/2017-2018/programacion/PNIEB-Cycle-2.pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/prog_ingles/2017-2018/programacion/PNIEB-Cycle-2.pdf)
- Secretaría de Gobernación. (2013). *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013)
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2014). *Documento base para el servicio de preparatoria abierta*. México. Recuperado de [http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan\\_estudios/documentobase-pa-nuples.pdf](http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/documentobase-pa-nuples.pdf)
- St. Giles International (s/f). *Level A1*. London: SF Creative Design. Recuperado de <http://www.stgiles-international.com/student-services/level-descriptors>
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. España: Graó
- Vázquez, Z. V. (2012). *Mi mundo en otra lengua*. México: Edere

## ANEXO

En este apartado se presentarán imágenes de algunos de los ejercicios que realizaron los alumnos que asistían a las asesorías de “Mi mundo en otra lengua” con el objetivo de aprender y de practicar temas vistos en las sesiones.

En las siguientes imágenes se observa el primer examen que se les realizó a los alumnos, las imágenes pertenecen al alumno que obtuvo mayor puntaje en la prueba.

Name: Santiago Reyes Surin Gilbado Age: 16

1. When you get to a party at 20:00 o'clock. Which greeting do you use?  
a) Good morning evening      b) Good night      c) Good afternoon      d) Good

2. When do you leave the party, which greeting do you use?  
a) Good morning evening      b) Good night      c) Good afternoon      d) Good

3. Choose the conjugation of the verb to be for the third person of singular.  
a) I      b) IS      c) ARE      d) AM

4. Use the correct personal pronoun depending on the word in parentheses  
It is big and expensive (the car)  
They are Friends (Jenny and Luis)  
He is a pilot (Daniel)

Arrange the following words to form a complete and correct sentence

5. ? / eating / is / she / cakes / *Is she eating cakes?*  
a) she is eating cakes?      b) she eating is cakes?  
c) Is she eating cakes?      d) Is she eating cakes?

6. toy / is / Buzz lightyear / a  
a) Buzz is a lightyear toy      b) Buzz lightyear is a toy  
c) is Buzz lightyear a toy      d) Buzz lightyear is an toy

7. not / Vegeta / are / and / Goku / human  
a) Vegeta and Goku are not human      b) Vegeta Goku are not and human

c) are Vegeta and Goku not human      d) Vegeta are human Goku not

Complete using the article a or an

8. Bulma is a scientist.  
 9. Dumbo is an elephant.  
 10. That is a glass of water.

11. Read the following group of words: **Where, when, what, who.** We use them to:

a) Names and places    b) ask questions    c) Indicate location    d) show an action

12. Complete the question according to the answer.  
 \_\_\_\_\_ **color is your party dress?**

a) How                    b) What                    c) Why                    d) Where

13. What question word do you use **to ask about places**

a) Who                    b) Where                    c) When                    d) What

14. What question word do you use **to ask about reasons**

a) When                    b) How                    c) Why                    d) What

15. Label C (correct) or I (incorrect) depending of the grammatical correctness of the sentences

1- Mulan is not Canada  
 2- Are Aladdin and Jasmine Mexican?  
 3- I has tree students in English class  
 4- The beast is a prince

→ esta era la clave, tres por con siguiente descomponer  
 ©. de

a) 1C 2C 3C 4C      b) 1C 2I 3I 4C      c) 1C 2I 3C 4I      d) 1I 2C 3I 4C

Complete the following sentences using the possessive corresponding to the subject or pronoun

16. Simba is very sad because his father passed away. (its)      Estud  
 17. Cinderella is washing his dress. (Her)      pos  
 18. Bulma and Vegeta have a son. Their son lives in the future  
 19. Maui has tattooed his body  
 20. We live in Mexico, our country is beautiful.

En la siguiente ilustración, se observa una redacción que tenía como objetivo que se presentara de manera escrita y, al final de la asesoría, leer su presentación. Sólo dos alumnos pudieron terminar el ejercicio, aunque con sus respectivos errores. En la ilustración se ve la presentación de un sólo alumno.

Fernando Sebastian Pérez Mendoca      DÍA  MES  AÑO

Write today's date? 20<sup>th</sup> January 2017, what's your name? Fernando Sebastian Pérez Mendoca, how old are you? 16 years, when is your birthday? 8 March, where do you live? In Mexico city, what is your job? Play Videogames, what activities do you like? playing football Soccer, what holiday do you like more? Christmas, what is favorite animal? Dog, write your phone number with lyrics? Fifteen - Twenteen - five - Seven - Twenteen.



Guía o ejercicios tipo simulacro que presentaron los alumnos al final del curso.

✓ 1.- Read the following group of words: **Where, when, what, who.** We use them to:

a) Names and places  b) ask questions  
c) Indicate location d) show an action

2.- Complete the sentence:  
\_\_\_\_\_ is my head. \_\_\_\_\_ are my hands

a) this / that b) that / this  
 b) this / these d) these / this

✓ 3.- **At, on, in and under** are examples of prepositions of:

a) place and movement b) place and time  
c) movement and time d) time and nationality

✓ 4.- Complete the question according to the answer.  
\_\_\_\_\_ color is your party dress?

a) How  b) what  
c) why d) where

5.- Choose and adjective  
I am a \_\_\_\_\_ singer. I sing in concerts all over the world.

a) jumpy b) sick  
 c) cold  d) professional

✓ 6.- Choose the correct option.  
Laura \_\_\_\_\_ teach English, she is not a teacher.  
Elena \_\_\_\_\_ run very fast, she likes practice athletics.  
David \_\_\_\_\_ speak foreign languages. It's so easy for him.  
Daniel \_\_\_\_\_ cook anything good. Nobody likes his food.

a) can't, can, can, can't b) can, can, can't, can't  
c) can't, can't, can't, can d) can, can't, can't, can't

7.- Label **C (correct)** or **I (incorrect)** depending of the grammatical correctness of the sentences

1.- My sister don't loves football.  
2.- I believe everybody hates going to the olimpic games  
3.- We are crazy about visiting the municipal museum.  
4.- My mother really enjoy buying food every day.

a) II 2C 3C 4I b) 1C 2I 3I 4C  
 c) 2C 2I 3C 4I d) 1I 2C 3I 4C

✓ 8.- Choose the correct answer  
Do you live in a house?

a) Yes, do I b) Yes, live  
c) I do live  d) Yes, I do

9.- Complete the conversation  
**Robert:** \_\_\_\_\_ we swim today?  
**Amanda:** No, we \_\_\_\_\_ swim today because it's cold.

a) can / can  
 c) can't / can  
 a) can / can't  
 d) can't / can't

10.- Arrange the following words to form a complete and correct sentence  
 for / bakes / occasion / she / cakes / every

a) She for every occasion bakes cakes  
 c) Bakes she cakes for every occasion  
 b) She bakes cakes for every occasion  
 d) Cakes bakes she for every occasion

11.- Match the sentences according to like or dislikes feelings

a. My father loves Mexican food.  
 b. I think everybody hates going to the dentist.  
 c. We are crazy about playing soccer.  
 d. My sister really enjoys walking to school everyday.

a) Likes - b. Dislike - a,c,d  
 c) Likes - a,b, Dislike c,d  
 b) Likes - a,c,d, Dislike b  
 d) Likes - c,d, Dislike a,b

12.- Select the grammatically correct sentence

a) Carolina like to dances in the party  
 c) Carolina like to dance in the party  
 b) Carolina likes to dances in the party  
 d) Carolina likes to dance in the party.

13.- What question word do you use to ask for someone's name.

a) Who  
 c) When  
 b) Where  
 d) What

14.- What question word do you use to ask about someone's age.

a) When  
 c) Where  
 b) How  
 d) What

15.- Choose the correct verb  
 "We \_\_\_\_\_ higher education, digital technology and English for a better future"

a) buying  
 c) believe  
 b) improve  
 d) study

16.- Choose the correct form of the verb "to be":  
 Eduardo \_\_\_\_\_ a hard working person

a) am  
 c) are  
 b) aren't  
 d) is

17.- Determine whether the following sentences are (T) true or (F) false

- 1 English has too much articles
- 2 We call "an" a definite article
- 3 We use THE before names of most countries or territories
- 4 The article THE is used to refer to specific nouns
- 5 We call THE the indefinite article
- 6 We use A/AN depending on the sound the following word begins with

a) T F F T F T  
 c) T T F F T T  
 b) F F F F T T  
 d) F T T T F F

18.- Choose a question word for the following question.  
 \_\_\_\_\_ can I get to the police station?

a) When  
 c) Where  
 b) How  
 d) Who

19.- Which of the following forms express a genuine request for information in a correct manner?  
 Lee and Li are foreign students, \_\_\_\_\_ are from Honk Kong.

a) they're  
 c) them  
 b) they  
 d) their

20.- Choose the correct option  
 The boxes are \_\_\_\_\_ the closet

a) between  
 c) next to  
 b) behind  
 d) under