



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO**  
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**

**“ESTRATEGIAS MULTIMODALES PARA EL FOMENTO AL APRENDIZAJE  
AUTODIRIGIDO DESDE EL ESPACIO CURRICULAR DEL INGLÉS  
COMO SEGUNDA LENGUA CON LOS ALUMNOS DEL TERCER  
PERIODO DE EDUCACIÓN BÁSICA”.**

**BRENDA CASTRO ESPINOSA**

**PACHUCA DE SOTO, HGO.**

**MAYO 2014**



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO**



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**

**“ESTRATEGIAS MULTIMODALES PARA EL FOMENTO AL APRENDIZAJE  
AUTODIRIGIDO DESDE EL ESPACIO CURRICULAR DEL INGLÉS  
COMO SEGUNDA LENGUA CON LOS ALUMNOS DEL TERCER  
PERIODO DE EDUCACIÓN BÁSICA”.**

**PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE  
QUE PARA OBTENR EL TÍTULO DE LICECIADA EN EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A:  
BRENDA CASTRO ESPINOSA**

**TUTORA:  
MTRA. ROSALÍA RAMOS GARCÍA**

**PACHUCA DE SOTO, HGO.**

**MAYO 2014**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR  
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

UPN/DT/Of. No. 594/2014-I  
**DICTAMEN DE TRABAJO**

Pachuca de Soto, Hgo., 29 de abril de 2014.

**C. BRENDA CASTRO ESPINOSA**  
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado al Proyecto de Innovación Docente intitulado *"ESTRATEGIAS MULTIMODALES PARA EL FOMENTO AL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO DESDE EL ESPACIO CURRICULAR DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA, CON LOS ALUMNOS DEL TERCER PERIODO DE EDUCACIÓN BÁSICA"*, presentado por su tutora **MTRA. ROSALÍA RAMOS GARCÍA**, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Educación, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ**  
PRESIDENTE  
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN



S.E.P.H.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
HIDALGO

C.c.p.- Depto. de Titulación.- Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.  
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

ATH/NRR/jahm

Boulevard Felipe Angeles, s/n Colonia Venta Prieta C.P. 42080 Tel. y Fax (01) 771 71-1 11 74 y (01) 771 71 1 70-60. E-mail:  
dirección\_upnh@hotmail.com www.upnhidalgo.edu.mx

## Contenido

INTRODUCCIÓN.....	6
<b>CAPÍTULO I. ESPACIO, TIEMPO Y ACTORES INMERSOS EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>10</b>
1.1 Tetepango “lugar entre muros”.....	10
1.2 La Escuela Primaria “Narciso Mendoza”: Tradicionalismo vs Tendencias innovadoras .....	13
<b>CAPÍTULO II. ÁMBITO DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA .....</b>	<b>27</b>
2.1 Trayectoria y saberes docentes. La novela escolar.....	27
2.2 El reconocimiento de la práctica docente.....	35
2.3 Cotidianeidad y relaciones subyacentes a la Práctica Educativa.....	40
2.4 Dificultades de la práctica: una posibilidad para la transformación.....	46
<b>CAPÍTULO III. DEL ESTADO DE ARTE DE LA PROBLEMÁTICA. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>50</b>
3.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de estrategias multimodales? .....	51
3.2 Aprendizaje Auto-dirigido y la Directividad Intelectual .....	53
3.3 Teoría sobre la inteligencia múltiple de Marta Eugenia Rodríguez.....	58
3.4. El proceso de adquisición y aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua desde el estadio de las Operaciones Formales.....	62
3.5 La Política Educativa en el inglés como segunda lengua .....	67
<b>CAPÍTULO IV. DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN .....</b>	<b>79</b>
4.1 Innovación como eje rector de la enseñanza .....	80
4.2 Enfoque de competencias. ¿Qué con el docente, el alumno y la evaluación? .....	82
4.3 El proyecto de intervención pedagógica. El por qué de la elección.....	86
4.4 Relevancia de la problemática y del proceso de investigación .....	89
4.5 De la intención educativa .....	91
4.7 Estrategia Metodológica.....	94
4.8 Secuencias Didácticas para el fomento al Aprendizaje Auto-dirigido. El Plan del Trabajo.....	97
4.8.1 Autonomía como eje rector del aprendizaje .....	97
4.8.2 Trabajemos con la página web.....	105
4.8.3 Cantemos una canción .....	111
4.8.4 Los Word Text en la comprensión lectora .....	118
4.9 Relatoría de los resultados de la aplicación de la alternativa .....	124
4.10 Reflexiones finales de la aplicación: de las limitaciones enfrentadas .....	165
4.11 Visión prospectiva ¿qué se espera mejorar? .....	171

<b>CAPÍTULO V. EPÍLOGO .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO I. DISTRIBUCIÓN GRÁFICA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR .....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO II. EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS .....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO III. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS DE LA APLICACIÓN .....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO IV. GLOSARIO .....</b>	<b>232</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>235</b>

## INTRODUCCIÓN

*“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”*

*Paulo Freire, 1990.*

Desde el primer semestre de la Licenciatura en Educación, con base al análisis de los diarios de campo y del maestro en que se incluyen subjetividades y se hace uso de la una objetivación activa, me percaté de las cuestiones inmersas dentro de la propia práctica docente, en que se inmiscuyen interacciones con alumnos, con el colectivo escolar, autoridades e incluso con el currículum que regula las acciones de la labor docente. De tal manera que el proyecto presentado tuvo como objetivo fundamental proporcionar a los alumnos diversas estrategias de auto-aprendizaje<sup>1</sup> atendiendo al estándar multimodal del Programa Nacional para la Enseñanza del Inglés (2011), para poner en práctica, reafirmar y/o adquirir una lengua extranjera (inglés), ofreciendo con ello el fortalecimiento del idioma de manera significativa, que atienda a su vez a los estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el contexto áulico.

A partir de ello, en el Capítulo I se arriba a una descripción sistemática de la comunidad de Tetepango dando a conocer las características socio-culturales, políticas y económicas que permean en la dimensión educativa, lo que permite ubicarse desde un segundo plano en la Escuela Primaria “Narciso Mendoza”, lugar en donde se realiza la práctica docente propia. Adicionalmente se da cuenta de las generalidades de la institución escolar, de sus usos y costumbres, visión e ideología presente, así como procesos de enseñanza- aprendizaje que recobran vida al interior del contexto áulico por lo que se atribuyen sentidos y significados a los diferentes actores que forman parte de la comunidad escolar, llámese autoridad educativa, docentes, alumnos y padres de familia.

---

<sup>1</sup> En palabras de Malcon Knowles (1975) se define al aprendizaje autodirigido como *“Un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa con o sin la ayuda de otros en diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificarlos recursos humanos y materiales para el aprendizaje, seleccionar e implementar las estrategias de aprendizaje más apropiadas, y evaluar los resultados del aprendizaje logrado”* (p.9).

Es como desde el Capítulo II, partiendo del reconocimiento de la formación, trayectoria y saberes construidos (la novela escolar), se da inicio al análisis de la práctica docente propia inmersa en la cotidianeidad, determinada por una época y espacio, con sujetos bien delimitados dentro del *modus vivendi* que caracteriza a los actores y sus interacciones en la trama educativa. De tal modo que me percaté de problemáticas clave, conceptualizando la de mayor relevancia que denotaba la directividad de los educandos respecto al proceso de aprendizaje.

En el capítulo III, el proceso investigativo que se propone en este trayecto formativo, alude al comienzo de la recopilación de referentes teóricos que han de enmarcar una mejor comprensión del problema de estudio; de lo que deriva su conceptualización para la profundización del conocimiento sobre la temática que he decidido tratar, ello con sustento de fuentes primarias y secundarias principalmente; con base a lo que se asumió una adscripción teórica metodológica dialéctico-crítica que acompañó el proceso de construcción y reconstrucción entre la relación práctica-teoría-práctica.

Por tal motivo la argumentación partió de la conceptualización de los términos estrategia multimodal y la diferenciación entre el aprendizaje dirigido y el autodirigido, lo que permitiría arribar a una teoría sobre las inteligencias múltiples para atender a una propuesta centrada desde la atención a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; pero también aquella que permitiera comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua con referencia en el desarrollo del niño de entre los 10-12 años y su relación con el Plan y Programa de Estudios Actual. Por lo que partiendo de la búsqueda de estos referentes y en un periodo amplio de fichado de datos se optó por sustentar el proyecto con autores propios de la pedagogía institucional y constructivista para conformar el estado de arte de la problemática, entre los que cabe mencionar a Smith (1989), Michael Lobrot (1979), Malcolm Knowles (1990), George Lapassade (1980), Hiemstra (1991), Carl Rogers (1962), Krashen (1992), Marta Eugenia Rodríguez (2009), César Coll (1991), entre otros, que esclarecen, brindan luz y forma al modelo adoptado para la intervención pedagógica.

A partir de ello planteo que la relación objeto-sujeto de estudio es interdependiente, en que ambas partes aluden a un ir y venir constante en virtud de considerarme como sujeto activo que a su vez se tiene que asumir como objeto de estudio de su propia investigación.

De esta manera, en el capítulo IV, se plantea la construcción de la alternativa de innovación, bajo lo cual se trata de conciliar tres perspectivas diferentes: el contexto, la práctica y la teoría, que han sido motivo de estudio en periodos anteriores. En correlación, se trató de definir los ámbitos en donde se sustentaría la innovación pedagógica, atendiendo a los motivos, expectativas, pero también posibilidades de accionar en una visión no utópica de la realidad, por lo que fue imprescindible recapitular al rol del alumno, el docente y la evaluación desde el enfoque de competencias para su entendimiento pero también como una pauta sobre la cual se podrían esclarecer la intención educativa y orientación de la alternativa, en este caso la justificación de la importancia y tipo de proyecto adoptado (de intervención pedagógica); asimismo del planteamiento de objetivos, propósitos y competencias a desarrollar tanto en el docente como en el alumno, lo que previó proponer una estrategia metodológica y de evaluación de los resultados con base en un plan de trabajo que constó de cuatro secuencias didácticas distribuidas en 16 sesiones, cada una de las cuales trabajaría con una estrategia desde la multimodalidad para el fomento al auto-aprendizaje.

Es como, transitada la fase de la aplicación, se procedió a hacer una sistematización de los resultados a partir de los informes arrojados sesión a sesión de la puesta en marcha. Fue como se procedió a efectuar un análisis, a partir de la categorización y codificación de elementos relevantes, motivos de indagación, adjunto a una interpretación que permitió enlazar la práctica con la teoría en una triangulación que concilió ambos modos de mirar la realidad, en un enfoque conciliatorio entre el paradigma de la simplicidad y de la complejidad. De tal forma que se arribó a un informe pormenorizado de toda la aplicación, en que se da cuenta de los procesos, sujetos de intervención, aprendizajes logrados, el papel de la evaluación, avances y retrocesos a partir de una situación previa, pero

también resistencias, miedos y ansiedades que estuvieron presentes y mediatizaron significativamente sobre las expectativas y roles asumidos por los actores educativos.

Ante lo que conforme un balance de los logros y dificultades identificados se prevé al acercamiento a una nueva propuesta de innovación, que más que presentarse como el final de la investigación, abra la perspectiva a nuevas soluciones, consideraciones y/o alternativas, en una sed de búsqueda que motive no sólo el seguimiento de la problemática detectada, sino una visión más amplia de la dificultad que asegure su abatimiento desde otros espacios y con diferentes sujetos de intervención. Dando un giro radical al tipo de proyecto hacia uno de acción docente.

En suma es como desde el Capítulo V, se presentan las reflexiones que derivan de toda la experiencia y acompañamiento que se ha dado a lo largo de los ocho semestres de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1994, en una afán por construir el conocimiento a partir de mirarse y reconocerse a sí mismo como sujeto con aciertos y debilidades pero también con una gran potencialidad en su papel de actor y co-protagonista, que le permita poder transformar la práctica docente propia, por ende parafraseando a Carbonell (1996: 20), la innovación es un proceso, un largo éxodo que se detiene al contemplar la vida en las aulas, el sistema organizativo de las escuelas, la dinámica de los procesos, de la comunidad educativa, del contexto cultural y del ámbito profesional del profesorado pues su propósito es alterar la realidad vigente, cambiando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones, relaciones entre los actores y mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera es como abro el preámbulo al presente documento.

## **CAPÍTULO I. ESPACIO, TIEMPO Y ACTORES INMERSOS EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA**

La relación pedagógica se da en el momento en que vivimos: el presente. Desde este punto de vista, el aquí y el ahora ha de permitir al sujeto social pensar la realidad desde la perspectiva de lo objetivamente posible para su transformación, ello implica no caer en concepciones ilusorias, sino más bien concretas y potencialmente viables. En este sentido parafraseando a Hugo Zemelman (1987) el contexto específico de los sujetos sociales debe partir de la segmentación que cumple la lógica de articulación, por lo que es necesario posibilitar la diferenciación entre micro y macro-espacio en escala de tiempo y necesidades observables.

Es como este apartado pretende dar a conocer los rasgos sobresalientes del entorno inmediato en donde se desarrolla la práctica docente propia. Asimismo comprender el ámbito cultural (institución escolar y comunidad local), para advertir las relaciones sociales entre los actores al interior y exterior de distintos espacios y dimensiones, su impacto a nivel primario y su implicancia directa con la problemática en tratamiento.

### **1.1 Tetepango “lugar entre muros”**

El Municipio de Tetepango se localiza a 57 Km. de la Ciudad de Pachuca comunicada por la carretera Tula- Pachuca vía Ajacuba. Sus coordenadas geográficas son: latitud norte 20° 06'38" y longitud oeste 99° 09' 11" a una altura sobre el nivel del mar de 2100 metros. Colinda al noreste con el municipio de Mixquiahuala; al norte con el municipio de Tepatepec; al oriente con Ajacuba; al sur con Atitalaquia y al poniente con Tlaxcoapan y Tlahuelilpan.

Tetepango es visto como una comunidad en transición, es decir, no es rural pero tampoco es al 100% urbana, *constituida de distintas formas de poblamiento*: grupos de casas dispersas, o agrupadas en núcleos compactos o que son parte de un centro de población más grande. En consecuencia, menciona Ricardo Pozas (1985) “*el contenido del concepto de unidad, radica en la tradición, en la*

*unidad y autonomía relativa del grupo que funciona con una vida social organizada, apegada a normas consuetudinarias de progreso”* (p.87). Aunque ya cuenta con los servicios de agua potable, luz eléctrica, drenaje, teléfono, carreteras, y medios de transporte urbano. En su gran mayoría los habitantes del lugar combinan las actividades económicas pues se emplean en una empresa como son: Comisión Federal de Electricidad, Petróleos Mexicanos (Refinería-Tula), o bien en las distancias industriales del Municipio de Atitalaquia como son: FUD, Cerillera la Central, Sabritas, Bimbo, etc., en textileras como las pertenecientes a los Municipios de Ajacuba, Mixquiahuala, Tepeji o bien en tiendas de autoservicios de los municipios vecinos como son: Electra, Aurrera, Coppel y algunas más.

En otros campos, cada ciudadano cuenta con una o más hectáreas de terreno donde cultivan principalmente maíz, frijol, calabaza, chile; y forrajes para el ganado como alfalfa, avena, cebada, pasto.

De ahí deriva que más del 50% de los padres de familia cuentan con una escolaridad escasa, básica, de nivel primaria o secundaria un 12% es profesionista o ha cursado algún estudio técnico parcial y el resto 38% no ha tenido acceso a un proceso de escolarización formal. Asimismo cabe mencionar que otra fuente de ingreso se ha traducido durante años en la emigración de familiares hacia Estados Unidos, ello en búsqueda de mejores niveles de vida. Es así como las personas han construido grandes casas o adquirido bienes, tal es el caso de autos lujosos o terrenos de siembra temporal, previéndoles de una suma cuantiosa de dinero y gran poder adquisitivo, lo que los ha colocado en la mira de los demás pobladores, al constituirse como la nueva “élite” del municipio. Por ello, es que **el inglés** recobra importancia en la educación básica, pues por palabras de los padres de familia o de los mismos niños, se acentúa la necesidad de aprender este segundo idioma para que a corta edad puedan emigrar al país vecino y así seguir el modelo de sus parientes cercanos, en relación a ello Henry Giroux (1987) menciona:

*La escuela como institución subraya actividades y prácticas sociales cuyas significaciones son, políticas y culturales, es decir, también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante, una cultura compartida por imposición que trasciende al ámbito de lo escolar hacia lo cultural (p.56).*

En este sentido, empero que la comunidad aún se sitúa en transición el hombre ha buscado su propia adaptación: la introducción de medios tecnológicos de entretenimiento y de comunicación, son símbolo de los logros obtenidos a lo largo del tiempo, mismos que han previsto de un confort a cada uno de los habitantes del pueblo, pero también ello ha involucrado nuevas necesidades y cosmovisiones en las pequeñas generaciones. Si bien es cierto que el lugar, no cuenta con una infraestructura de servicios de gran nivel, la cercanía al municipio de Tula ha provocado la inmersión de las nuevas tecnologías de información y de comunicación, propias de la vida urbana, por ello es común que 1 de cada 10 habitantes (INEGI, 2011) cuente con un teléfono celular, internet y servicio de cable en sus hogares. En consecuencia se ha generado una confrontación drástica entre tradición y modernidad: claro son las formas de comunicación de los jóvenes, la introducción de las redes sociales, de la música rock en inglés, entre otras manifestaciones.

Todos los rasgos antes mencionados forman parte de la cultura que se vislumbra en la comunidad, en que con base en un análisis contextual que parte de los componentes elementales de una población denota la construcción de categorías propias, que se resumen en:

- ⊗ Un grupo de individuos con un pasado común del que se desprenden relaciones y normas de conducta con intereses comunes, con un sentido de solidaridad.
- ⊗ El grupo que forma una comunidad, que ocupa un territorio determinado que se destina a dos funciones: construcción de viviendas, servicios y

anexos constituyendo las pequeñas unidades rurales; otra destinada a la agricultura y otras actividades de explotación rural.

- ⊗ El grupo humano que se constituye satisfaciendo sus necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, seguridad y recreación.
- ⊗ La conservación y la reproducción de la vida humana en la comunidad, la seguridad individual del grupo y el control de las diversas tendencias se hacen en forma organizada.
- ⊗ La separación de manera de estratos o capas en la población que se caracterizan por su origen, por su participación en las actividades productivas de la comunidad, que funcionan como estratos sociales con intereses opuestos y antagónicos y en sus relaciones se halla una dinámica del desarrollo.
- ⊗ La necesidad del aprendizaje de un segundo idioma, derivado de las necesidades particulares de cada individuo y su visión prospectiva encamina a la emigración a otro país para alcanzar un nivel de vida mayoritariamente elevado en comparación al resto de la población.

## **1.2 La Escuela Primaria “Narciso Mendoza”: Tradicionalismo vs Tendencias innovadoras**

La Escuela Primaria “Narciso Mendoza” es la institución escolar en donde laboro y realizo mi práctica docente desde hace tres años. Se localiza en la Av. 16 de enero s/n, Col. Barrio Nuevo de la comunidad de Tetepango, municipio de Tetepango, Hgo. Su CCT es 13DPR0614Y, zona escolar 062, sector 16, región Tula. Al ser la primaria principal del municipio, cuenta con los recursos básicos y medios necesarios para cubrir el estándar básico de una enseñanza elemental. Por su parte, esta condición le ha permitido consolidarse como una institución codiciada, por así decirlo, por lo que la demanda de alumnos ciclo a ciclo es mayor.

### **a. Infraestructura**

En lo que respecta al aspecto físico, esta construcción cuenta con nueve módulos distribuidos de la siguiente manera:

- En la parte norte se encuentra la dirección, el Laboratorio de Informática, una bodega pequeña, una casa de maestros y el pórtico.
- Al poniente se encuentran cuatro aulas, ocupadas por los quintos y sextos grados, acondicionadas con equipo de Enciclomedia cada una.
- Al oriente cuatro aulas ocupadas por los grupos de segundo y cuarto grados.
- Al sur se localizan cuatro aulas ocupadas por los grupos de primero y tercer grado y un aula habilitada como Rincón de Lecturas.
- Se cuenta con una sala de usos múltiples
- Dos módulos de sanitarios, uno para niñas y otro para niños.
- Cooperativa
- Cancha de básquetbol
- Al centro el patio cívico con el teatro al aire libre.

Cabe mencionar de manera especial, que la asignatura de inglés se imparte en el salón correspondiente a cada grupo al no contar con un espacio determinado. Sólo el taller de música y el de computación poseen de un aula especial para su impartición (Ver anexo 1).

### **b. Comunidad Escolar**

De acuerdo al seguimiento de la estadística anual de la institución desde la base de datos que se estructura como parte del estudio de factibilidad exigido ciclo a ciclo en la jefatura de sector, puedo mencionar que actualmente, la Comunidad Escolar está conformada por 413 alumnos, distribuidos en 12 grupos, cuyo promedio oscila entre los 35 y 40 educandos, de 1º a 6º, "A" y "B". Anualmente la deserción promedio es de un 1.452% que representa a 6 alumnos de la Matricula inicial, misma que se da por cambio de estado y por cambio de escuela y en el

caso de la Tasa de aprobación o promoción escolar es de un 99.52 % es decir de una existencia total de 410 alumnos, 408 son promovidos, y el 0.48% que corresponde a 2 alumnos que no acreditan el curso escolar.

Así mismo , se cuenta con 725 Padres de Familia en su mayoría adultos jóvenes, pues sus edades oscilan entre los 20 y 45 años; éstos combinan las actividades económicas primarias y secundarias y unos cuantos ofrecen actividades terciarias como servicios y comercio, por lo que su nivel socio-económico se ubica en su mayoría en el nivel medio- medio bajo, con la aclaración de que por falta de fuentes de empleo se han visto en la necesidad de emigrar en busca de mejores condiciones de vida, originando la desintegración familiar y la incorporación de la mujer en la vida laboral y productiva del país, dejando a terceras personas el cuidado y educación de sus hijos, trayendo como consecuencia la falta de constancia y/o responsabilidad en el trabajo escolar.

De esta manera el proceso de socialización así como el de la adquisición de un segundo idioma, parafraseando a Ángel Pérez (1992) actúa como *medio de reproducción de la arbitrariedad cultural dominante y para la preparación del alumno para el mundo del trabajo y su actividad como ciudadano no es proceso lineal ni mecánico, sino complejo y sutil surcado por profundas contradicciones y resistencias individuales y grupales*. Esto a su vez demanda la incorporación de nuevos conocimientos, de nuevos saberes para enfrentar los retos del mundo actual, tal es el caso de la enseñanza del inglés en la Educación Primaria.

### **c. Organización de la Institución Escolar**

El horario en que se labora para cualquier grado es de 8:00 a.m a 1:30 p.m. Es decir, formalmente se prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida del trabajo de los padres, en general de las madres.

Es como la hora de entrada y salida al recreo y clases, es anunciado por el director o maestro comisionado (a quien le toca la guardia durante esa semana). Se entra y se sale más temprano o más tarde, cortando o bien agregando tiempos

dedicados al tiempo en el salón de clases o a otra actividad escolar. Así mismo, los horarios de las materias co-curriculares, como en el caso de Inglés, constan de 1 hora semanal para los grados de 1º a 4º, mientras que a 5º y 6º se les imparte dos horas por semana, ello en atención a necesidades más diferenciadas y a tres razones fundamentales: su pronta incorporación al ámbito de trabajo al salir de la Primaria, su migración a Estados Unidos con padres o hermanos y la menos probable que es su entrada a la educación secundaria en donde requerirán de estos tipos de conocimientos, destrezas y habilidades.

Por su parte la distribución del tiempo dentro del horario escolar incluye usos/costumbres como son la ceremonia a la bandera realizada cada lunes, la preparación para numerosos festejos oficiales (día de muertos, de la independencia, revolución mexicana, etc.), y no oficiales (día de las madres, del niño y maestro), desfiles promovidos por la Presidencia Municipal, para concursos académicos (como el de ortografía) y deportivos (triatlón).

Se trata, entonces que dichas relaciones trascienden cuestiones del ámbito educativo y propiamente se hacen ley pues constituyen base de la política que se maneja en el entorno y contexto socio-cultural, en correlación, la comunidad y las propias autoridades institucionales han legalizado este tipo de actos en su consentimiento y acepción, lo que denota claramente otra de las relaciones informales de poder que van más allá de las normas y directrices que versan en el ámbito educativo, pues de acuerdo a Alicia Corvalán (1991) *“la cultura de un pueblo pone su marca en una estructura libidinal, se liga intrínsecamente a los valores y forma de encarar la vida de una sociedad”* (p.19).

En cuanto a la selectividad y la agrupación escolar, la escuela labora en un único turno: matutino. A los estudiantes de nuevo ingreso se les asigna a un grupo según el grado obtenido en su evaluación diagnóstica, un test que en realidad resulta muy poco válido porque opta por un parámetro homogenizante del tipo del alumno que se desea incorporar al programa, lo que habla de oportunidades desiguales de acceso a la educación que atentan contra el principio de gratuidad y obligatoriedad enmarcados desde el artículo Tercero Constitucional (2009), que

menciona “*la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad y es un servicio público*” (p.5), por ende la dimensión institucional viene a relucir aquí: la escuela como aparato que debe brindar una educación de calidad; derecho social que garantiza la igualdad y el acceso al acervo cultural.

Subsecuente a ello, muchas veces las diferencias entre los grupos se deben a las preferencias de los maestros, niños o padres, de ahí deriva una estructura escolar y de grupos con parámetro de clasificación social. En consecuencia se deriva un tipo de cultura piramidal junto con un funcionamiento horizontal; en ella concuerdan distintos tipos de liderazgo como forma para asumir el poder y ejercerlo como poder despótico, importancia o asunción del poder legítimo, poder distribuido, compartido y cooperante.

Por su parte los valores que se trabajan cotidianamente dentro y fuera del aula son: el respeto, la responsabilidad, cooperación y ante todo *disciplina*, siendo este último de gran trascendencia en la vida escolar, pues delimita todo el quehacer tanto de alumnos como docentes. Para ello, es rescatable mencionar el hecho de que en la práctica docente se manejan medios persuasivos normativos, coercitivos así como instrumentales, algunos con más éxito que otros de acuerdo al perfil del grupo en que se trabaja. El perfil del alumno que se desea lograr es un individuo sumiso bajo la directriz del maestro autoritario y en parte tecnócrata, quien decide, dirige y “transmite el conocimiento”. En correlación, se produce una *total dependencia del alumno hacia el maestro*, aludiendo poco a la autonomía en el plantel, pues ni siquiera los maestros son capaces de tomar sus propias decisiones y pues menos lo son de infundirlo en los alumnos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia existe una contradicción entre la realidad del contexto áulico con lo que emana de la visión institucional, que se enuncia en: *crear oportunidades de formación para el alumno dentro de los indicadores de la calidad y eficacia, misma que le permita abrir horizontes **críticos y reflexivos** de los asuntos que rodean su acontecer cotidiano, un aprendizaje funcional en y para la vida.*

Ante lo cual valdría la pena preguntarse si este tipo de prácticas fortalecen en verdad el espíritu inquisitivo del educando, pues mientras que desde el Plan de estudios de Educación Básica (2011), apartado Perfil de Egreso se menciona que el alumno al finalizar los cuatro periodos de escolarización será capaz de *“Argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones”* (p.27), frente a este discurso me encuentro con un tipo de pedagogía basada en la dependencia intelectual, misma que evidencia pautas desde la legitimidad de lo *ideal*: del alumno que recita la clase, que acredita un examen, con un conocimiento aprendido por memorización, aquél que escucha y calla atento, consecuencia de una escasa motivación; del maestro que cumple con acabar su programación temática, que *transmite* el saber, pero no educa, que ejerce su labor sobre el criterio del desempeño eficaz y eficiente, ante lo cual mi propia práctica se coapta por miedo, se adhiere a la seguridad, a una actitud defensiva, y cuyo confort inmerso tiende al retroceso y a la permanencia en el pasado. Por tanto, un cambio paradigmático tendrá que considerar que sólo se basa en esos pilares, sino más bien, en promover en el educando el desarrollo de habilidades, de capacidades, destrezas, conocimientos; el rescate de experiencias relevantes que le ayuden a la resolución de problemáticas que enfrenta en su vida diaria y le permitan auto-dirigirse a partir de un aprendizaje significativo-funcional.

#### **d. Los procesos sociales al interior de la institución escolar: de los actores y sus prácticas**

En la actualidad, la institución cuenta con doce maestros frente a grupo, un maestro de Educación Física; de Inglés (pagada por los padres de familia); de Computación; de Danza; de Música, una secretaria, dos intendentes (uno pagado por la SEP y otro por los padres de familia), y la directora que al mismo tiempo es docente frente a grupo, puesto que ocupa debido a que la anterior directora después de 45 años dedicados a la labor docente y en específico 35 años a cargo de la dirección de la Primaria “Narciso Mendoza”, decide jubilarse. La nueva directora llega al puesto por el apoyo de las compañeras y es asignada como

“comisionada” por el Supervisor Escolar ante la falta de reemplazo y la negativa irrevocable de las compañeras de aceptar a otro superior que no sea del mismo personal que labora en la Institución. El horario de la directora permite ver cómo divide su tiempo entre las diferentes actividades, que tanto se consagra a la dirección y en ciertos casos a la ejecución. La dirección prima sobre la *reputación de la institución* y no sobre las iniciativas de profesores innovadores.

Todo el personal docente que labora en la institución, cuenta con perfil normalista o grado de estudio mínimo de Licenciatura. El nivel de participación de los miembros del Centro Escolar es totalmente equitativo, ya que la gran mayoría cumple con sus labores, a pesar que no siempre se les toma en cuenta para la deliberación de disposiciones. Los rangos entre profesores se distinguen por el tiempo de antigüedad, los años de experiencia docente, siendo éste un aspecto completamente heterogéneo, pues hay compañeros que llevan desde 6 años de servicio, tal es mi caso, hasta aquéllos que han cumplido 27 años en la labor pedagógica.

El seguimiento del Plan y Programas de Estudio se hace de manera literal, se trata de abarcar el mayor número de contenidos en el menor tiempo posible, Español y Matemáticas son el primado, mientras que Inglés tanto para los maestros, como para los alumnos y padres de familia sólo es una *materia co-curricular*, derivando con ello una poca importancia asumida en cuanto aprendizaje, compromiso y responsabilidad. La mayoría de los docentes no da importancia al uso de material didáctico o dinámicas de inmersión, se sigue lo que plantea el libro de texto y los planes y programas. El empleo de un aprendizaje colaborativo es escaso, generalmente a los compañeros no les gusta trabajar con técnicas grupales ni alguna otra que promueva el desorden y el escándalo. Es como cuando se presentan propuestas de trabajo en el caso de la asignatura de inglés, que tal vez resulten *innovadoras*, son coartadas por las mismas *predisposiciones* que modean el trabajo en el contexto áulico.

Para la escuela lo primordial es: *la prueba ENLACE*. Estas acciones responden a una sumisión aceptada, empero de la gran diferencia que se adiciona con la

participación activa y responsable, se refiere en contraposición una inmersión en la dinámica de exigencias del mundo laboral y la compatibilidad de demandas de la esfera social y política. Cabe destacar que obtener un alto puntaje en dicha prueba estandarizada, constituye una de las grandes preocupaciones docentes y por lo que muchos de ellos dedican más de 5 horas semanales (quitándole en muchos casos el tiempo previsto para el taller de inglés); esto debido a los estímulos económicos y a la presión por parte de los padres de familia sobre el que sus hijos obtengan puntajes de suficiencia o excelencia, además de que ello garantiza una acreditación al maestro como capaz o no del proceso de enseñanza. Por ello es que se procede a la revisión de exámenes anteriores para que los alumnos se familiaricen con el tipo de reactivos y en su tiempo y momento respondan de manera “acertada” y por qué no decirlo, bajo una directriz “automatizada”, ello reduce al *concepto de operacionalismo*, lo que Chomsky llamaría “*un saber útil*” en términos de productividad, que permite lograr la emancipación y perfil del tipo de sujeto que requiere y demanda el Estado Neoliberalista, o en palabras de Ángel Pérez (1992):

*La escuela denota una utilidad ideológica, de competencia e insularidad, puesto que su función homogeneizadora no suprime, al contrario confirma y legitima las diferencias individuales, transformándolas en otras de carácter individual: el dominio del lenguaje, diferencias culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares (p.43).*

Es por ello que es difícil hablar de retroalimentación, criticismo, deliberación y consenso para tomar mejores opciones y alternativas que deriven estrategias, técnicas y la aplicación de metodologías en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que permitan al alumnado apropiarse del conocimiento, con ello el mejorar en cuanto a índices de aprobación y aprovechamiento escolar. Lamentablemente las prácticas son *sedimentarias* y esto es una vigente realidad.

Con referencia a la labor pedagógica, cabe mencionar que ella se basa en una práctica tradicionalista muy poco tendiente a la innovación. A pesar de los colegiados instituidos en este ciclo escolar, el provecho y trascendencia no ha sido

relevante pues una gran mayoría de los compañeros siguen con sus metodologías que caen en la tecnocracia, en el control, dominio y tipificación de que el maestro es el poseedor del conocimiento relegando a los alumnos el papel de sumisos, ignorantes y meros receptores del proceso enseñanza- aprendizaje. De esta manera, la práctica docente de mi institución puede ser representada por el paradigma de la educación bancaria de Paulo Freire (1991:67), cuyas características enumero a continuación:

- El alumno es tomado como cuenta bancaria en la cual se depositan conocimientos.
- Se considera al estudiante como una caja negra a través de la cual los mismos estímulos producirán las mismas respuestas en el aula.
- No reconoce la dignidad del hombre, sino lo considera como mero receptor.
- El educando es sólo objeto a disposición de las decisiones del docente.
- El sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien escoge el contenido pragmático, los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- El educador no se comunica sino que realiza depósitos que los discípulos aceptan dócilmente.
- El saber, es una donación.

- La ignorancia es absolutizada como consecuencia de la ideología de la opresión, por lo cual es el otro el que siempre es el poseedor de la ignorancia.

En consecuencia que los alumnos son considerados como comunes e iguales, una ideología de igualdad de oportunidades, que confunde la clasificación social, sin tomar en cuenta las diferencias individuales en capacidades y esfuerzos.

De este modo, la resistencia al cambio está presente en todas las esferas pues las vías de comunicación se encuentran bombardeadas de símbolos y representaciones del mundo fraudulentas que sólo buscan la perpetuación del dogma de plusvalía propio de la clase dominante y que va por encima del interés y beneficio de la pluralidad. En correlación, Houghton Mifflin (1957) dice: *Los sistemas escolares suburbanos apuntan a su rígida burocracia y a su característica capacidad intrínseca para resistirse al cambio y para reaccionar desfavorablemente cuando se les propone otro rumbo* (p.90).

Se representa un equipamiento aristocrático que legitima el respeto a ser dominado, por tanto, existe una absoluta necesidad de supervisión de cada paso para que todo funcione (técnico y operatorio) de modo coordinado. Incluso dentro del taller de inglés, ello se convierte en un ritual que cae en la trivialidad del sistema: primado de la vida diaria de los sujetos que interactúan en él y que dispone de la creatividad e innovación las cuales se ven desplazadas por la negación ontológica de ser más que proporciona la estructura equívoca bajo el título de *formalidad*.

Se derivan apariencias de un currículum para organizar la experiencia de los alumnos comunes e iguales vs aceptar la heterogeneidad del contexto áulico, asumiendo a cada alumno como individual y particular, con capacidad autónoma para la construcción de su propio e invaluable saber. Entre la transmisión ideológica dominante vs aceptación del mundo del derecho y del mundo de la realidad fáctica.

En suma, existe una tensión dialéctica entre las tendencias conservadoras que proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del status quo y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación. Tensión entre la reproducción y el cambio, que ofrece una aportación complicada pero específica: uso del conocimiento como compendio cultural vs uso del conocimiento para comprender más allá del status quo superficial para su razonamiento crítico e intervención.

#### **e. El taller de Inglés**

Dentro de los antecedentes más cercanos de la incorporación del taller de Inglés a la currícula de estudios de la Primaria “Narciso Mendoza”, se llega a la fecha de septiembre de 2007, cuando por la iniciativa de la directora escolar y el apoyo de los padres de familia se contrata a la primera docente de la asignatura, la Profra. María de la Paz Gómez, recién egresada de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma de Hidalgo.

Sin contar con un programa de estudios establecido y con poca experiencia, por relato de la misma directora, la profesora Paz trabajó únicamente por dos ciclos escolares consecutivos en la institución, dándose su despido por los propios padres de familia para inicio del ciclo 2009-2010. En este periodo escolar, se lanza nuevamente convocatoria para el ingreso de una nueva maestra de inglés a la institución.

Soy contratada por decisión de la directora y con el apoyo de los maestros en la Escuela Primaria “Narciso Mendoza”, en donde hasta la fecha realizo mi práctica docente. De esta manera, el taller de inglés que antes constaba de 1 hora semanal para todos los grupos al mes de comenzar mi práctica, por iniciativa de los padres de familia y de los mismos docentes, se aumenta a 2 horas para tercer ciclo (5º y 6º grado), mismas que son otorgadas en distintos días de la semana. El horario así se ve preestablecido por los propios maestros, adecuándose a sus necesidades y no a las de la docente de Inglés.

Cabe mencionar que empero de haber espacios que pueden ser equipados o adecuados para la asignatura, la prerrogativa de hacer caso omiso a esta propuesta que ya ha sido presentada al colectivo escolar, está en función de que el hecho de acudir al aula, es una manera en que los maestros tienen control sobre la clase, actuando como medio de evaluación del desempeño docente del compañero que imparte el taller.

Por su parte, hasta el año 2011, no se contaba con un programa oficial para la enseñanza del inglés, por lo que se recurría a la dosificación anual de contenidos y la elaboración de un pequeño plan y programa para la enseñanza del idioma, de propia autoría. Mismo que se basaba en el nivel de logro de los alumnos alcanzado en ciclos anteriores, a necesidades específicas en cuanto el desarrollo de habilidades comunicativas, así como las propias demandas del colectivo y de los padres de familia. Tal programa sustentaba sus contenidos sobre el Plan de Estudios del *Cambridge International Primary Programme (CIPP)*, mismo que es empleado por instituciones como los son Harmon Hall o Interlingua para la enseñanza del inglés. Dicho programa se basa en el logro de niveles de dominio del idioma, un total de 16, que se identifican como: 1,2,3,4 básico, 1,2,3,4 intermedio, 1,2,3,4 avanzado y 1,2,3,4 perfeccionamiento del idioma. Cabe mencionar que la secuencia de los contenidos, a su vez permite la gradualidad y también la adecuación curricular, aspecto último que sin lugar a dudas ha sido empleada como auxiliar en la práctica, por ello que el Programa sólo ha sido un sustento, un apoyo, más no sobre el cual recayó la totalidad de la práctica docente.

Es como, en un inicio el nivel que se perseguía era la conclusión de los 4 niveles básicos, mismos que hoy en día, se han alcanzado en un 80% por el tercer periodo, ante lo cual el reto de los subsecuentes ciclos escolares consiste en su conclusión y un primer acercamiento preparatorio al nivel intermedio.

Mientras que para el segundo periodo, se habla de dar continuidad al nivel de logro alcanzado hasta hoy en día (2º nivel básico). Todo esto con base en la

actualidad a la incorporación del *Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB)*, el cual establece los nuevos estándares curriculares para el dominio del idioma, una propuesta bastante ambiciosa y que por ende demanda una mejor preparación de los alumnos para que en el momento en que sea incorporado oficialmente el PNEIB, no sea medio para obstruir la enseñanza del idioma, sino más bien, un medio para dar seguimiento al trabajo ya realizado. De esta forma, la necesidad me ha hecho reconstruir la planificación, adecuándolo con las exigencias del plan y programa vigentes y retomando muchos de los contenidos y propósitos a perseguir por el mismo, ello es una nueva adecuación curricular con base a ambos programas el PNIEB y el CIPP.

De esta manera, se puede hablar que los educandos que están por terminar el 3º periodo de educación básica, para fines del ciclo escolar 2013-2014 estarán en capacidad de:

- Producción de distintos tipos de textos con el uso del tiempo verbal presente, presente continuo, futuro y pasado simple (construcción de relatos históricos, hablar de un suceso presente, descripciones de acciones, etc).
- Comunicar ideas, sentimientos y pensamientos en un segundo idioma.
- Dar sugerencias a los otros, e intervenir en pequeñas discusiones.
- Uso de un vocabulario basto sobre distintas temáticas y manejo del mismo en contextos determinados.
- Proporcionar información personal propia, de otras personas y de un conjunto de personas.
- Leer textos simples en inglés y proporcionar su opinión sobre los mismos.
- Escuchar distintos materiales audibles y comprenderlos en parcialidad.

Sin embargo, ante todo lo que en apariencia pudiera parecer funcionar adecuadamente, el mismo ámbito escolar (a nivel institucional) coapta hasta el punto de reproducir el similar estilo de práctica tradicionalista, entre una presión por prevalecer en el trabajo en contra del compromiso profesional.

Si bien es cierto, que las oportunidades de innovación resultan imprescindibles a la enseñanza de un segundo idioma, también lo es que admito que el conformismo, la comodidad y el rol de superioridad del docente sobre el alumno, en más de una ocasión me permitieron optar por un modelo de directividad sobre el aprendizaje, asumiendo de manera totalitaria la responsabilidad sobre la adquisición de un segundo idioma pues de ello dependía mi permanencia y estabilidad laboral.

En este sentido desde un inicio de la práctica docente me tuve que enfrentar a un rol estereotipado de alumno: la poca participación, la ausencia de estima, la nula responsabilidad, la apatía por el taller, fueron entre otros los sentimientos que percibí día a día en mi quehacer docente. Adicional a ello, los padres de familia al contar con un dominio básico o nulo del idioma, podrían apoyar limitadamente a los alumnos en sus tareas extra-escolares, por lo que en ocasiones la frustración derivó del “no saber cómo hacer las cosas”, en consecuencia de una escasa responsabilidad y compromiso hacia el taller.

Por su parte, las estrategias didácticas propuestas basadas en la repetición, en la memorización, nada aportaban de constructivo al alumno, un saber que sólo permitía el aprobar una prueba, pero que nada de funcional resultaba para la cotidianeidad del educando. Es decir, me percaté que ciclo a ciclo recaía en tendencias de reproducir lo *deseable*, bajo una mirada basada en el logro de índices de niveles de eficiencia y eficacia, pero en que en suma dejaban de lado el rol del docente en el modelaje y sobre los procesos de motivación que permitiesen asumir al alumno la propia responsabilidad sobre el aprendizaje.

Es como en este contexto se ha desarrollado mi práctica docente propia, de lo que deriva su entendimiento y una concientización de las dificultades manifiestas en la cotidianeidad de la misma, es decir el diagnóstico pedagógico y su problematización.

## **CAPÍTULO II. ÁMBITO DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA**

Bajo una mirada crítica se procurará describir y explicar ciertas contrariedades de la realidad, en una visión alternativa a partir de la cual se podrá incidir para transformar la práctica docente propia inmersa en dinámica institucional: su construcción y reconstrucción e implicación histórico-social. De tal manera que a partir del reconocimiento de los saberes, supuestos y experiencias personales, se advierte una fase de análisis sobre el quehacer pedagógico en la cotidianeidad escolar que permitirá al lector dejar entrever problemáticas clave focalizando las más incidentes para otorgarles sentido y significatividad.

Por ende, este apartado tratará de concebir al diagnóstico pedagógico como proceso mediante el cual se procura deliberar los síntomas, signos y huellas de la práctica docente propia: encontrar las dificultades clave que demandan una solución pronta y certera y sobre ello construir opciones que den cuenta del entramado de relaciones que caracterizan el proceso escolar de forma multifactorial; para comprender el origen, desarrollo y perspectiva sobre la situación actual, con base en la conformación de un juicio interpretativo, que conciba la perspectiva de una posible acción educativa para superar las limitaciones manifiestas.

### **2.1 Trayectoria y saberes docentes. La novela escolar.**

La docencia ha sido objeto de estudio con el transcurrir de los años. El papel que desempeña el maestro, su autoanálisis de lo que imprime en el contexto escolar, la interacción de las distintas dimensiones en que emerge su práctica en la conjunción pedagógica, permiten recapitular la enseñanza del medio áulico e imprimirle un nuevo sentido y con ello promover la reflexión con vías tendientes a su innovación y transformación.

Cuando llega a nosotros la cuestión del por qué decidimos ser maestros, algunos incluso no encuentran la respuesta adecuada. Cada cual le otorga el sentido de ser docente a través de su trayectoria y saberes, sin lugar a dudas parte de la

formación y en la cual, por qué no decirlo, infieren en gran parte nuestras experiencias tanto positivas como negativas.

En este sentido, dentro de un intento de novela escolar puedo mencionar que mi trayectoria docente inicia con la influencia cercana del periodista Ulises Vidal Romero, Maestro en Literatura, corresponsal de Síntesis, quién me hace reconocer la situación del país y me permite comprender de forma reflexiva los hechos educativos, no sólo en forma crítica sino más bien con una mentalidad más propositiva.

Ello fortalece la toma de decisiones, por lo que al ya tener un dominio suficiente de la lengua inglesa, y para ayudar al gasto familiar, a los 17 años comienzo a trabajar como asesora en Harmon Hall impartiendo un curso de nivel básico, hecho que marca mi inicio en el sendero de la docencia, con una visión más realista y prospectiva del mundo, lo que deriva que fuera considerada como una persona incluyente, a favor de una propuesta activa de enseñanza bajo la mirada de que ello trasluciría en un mejor nivel y condición de vida para mis educandos.

Sin embargo, al no tener una formación profesional a nivel licenciatura que me permitiese justificar mi permanencia en el instituto de Idiomas, decido ingresar a la Universidad de Guanajuato, como alumna de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. En ella, con profesores todos extranjeros y bajo la guía de textos británicos de pedagogía y didáctica, me formo con una mentalidad muy alejada de la realidad nacional, una carrera en donde no se trataba de asumir compromisos como docente sino más bien, en teorizar lo útil: nada acorde con la Escuela Pública Mexicana, sino más bien con una concepción de Escuela Americana o Europea.

En este sentido, Paulo Freire (1994) menciona que para los países latino-americanos, el objetivo de la educación pública es la accesibilidad de toda la población a la educación, y generar niveles de instrucción deseables para la obtención de una ventaja competitiva, mientras que para los países desarrollados el término 'educación pública' no es sinónimo

de 'enseñanza pública, es decir se enfatiza que el verdadero problema de la educación no es metodológico ni pedagógico, sino político:

*Todo grupo humano, comunidad o sociedad ha considerado necesaria la transferencia de los distintos saberes que se consideran valiosos a sus miembros más jóvenes. Parte de ahí que la educación, vista desde la práctica de los protagonistas, se constituye en una entidad social a partir del desarrollo de una acción estratégica culturalmente reproductora (Citado por Torres, p.135).*

Por ende, mientras curso la carrera consigo empleo como docente de lengua extranjera en el Colegio Británico de León, Gto., bajo la dirección de la Lic. Alma Rosa González Johnson, aquí es donde concibo el hecho de trabajar en una escuela particular, con exigencias reales por parte de los Padres de Familia, pero también es cuando me percató de injusticias marcadas, de distinciones sociales, de la no tolerancia a la diversidad, lo que me decepciona en absoluto y hace que deje el Centro de Trabajo.

En Guanajuato viví por 3 años, cursé hasta el 8º semestre de la Licenciatura, concluyendo todos los créditos de la misma, pero sin titularme, pues los azares del destino me llevan a tomar un camino diferente e incierto.

Regreso al estado de Hidalgo a la edad de 21 años, con un compromiso mayor al convertirme en madre y esposa de familia. De esta manera, las responsabilidades económicas aumentan y más aún ante la crisis social que se acentúa. Es aquí donde ante estos hechos y un futuro que se torna incierto, veo la necesidad de emplearme como maestra de inglés, en el Nivel Primario, pagada por los padres de familia. La oportunidad inicia en la Escuela "Francisco Zarco", ubicada en el municipio de Ajacuba. Aquí asumo formalmente una función de docente, con mis muchas carencias, pero también logrando un gran respeto a nivel comunitario pues hasta hoy en día es grato recibir agradecimientos por padres de familia, aludiendo al hecho de haber sido parte de su formación, a mi ímpetu puesto por fortalecer el vínculo escuela-comunidad mediante actividades que involucraron su participación en la educación de los alumnos, apertura que hasta la fecha no se

veía implícita y que en mis recuerdos, me percato que se fortaleció mediante el trabajo colaborativo, propuestas metodológicas constructivistas y estrategias didácticas que fomentaban y obligaban en cierta parte a los padres a apoyar el proceso de adquisición de una segunda lengua de sus hijos.

En 2009, al año de haber ingresado a laborar en esta comunidad, se me ofrece otra oportunidad de trabajo, en la Escuela Primaria “Justo Sierra”, ubicada en Tetepango, Hgo. La escuela al ser de turno vespertino resulta una opción favorable y un ingreso más para la familia. El primer día que ejerzo mi práctica en el centro educativo, imparto sesión al grupo de 4<sup>o</sup> grado, cuya titular es la Mtra. Ma. Consuelo Gutiérrez Gómez, directora de la Escuela Primaria “Narciso Mendoza”, institución que rige en el turno matutino en el mismo plantel, hecho que en un inicio desconocía; ella, al finalizar mi clase me ofrece trabajo, así que me cita a una entrevista al día siguiente, ante lo cual soy contratada inmediatamente por decisión de la directora y con el apoyo de los maestros en la en la Escuela Primaria “Narciso Mendoza”, en donde hasta el ciclo escolar 2012-2013 realicé mi práctica docente.

Bajo esta panorámica, me enfrento a la situación de un nuevo cambio de Plan y Programas de Estudios 2009, en que se busca la articulación de la educación básica en sus tres niveles, además de la incorporación del inglés como segunda lengua, en que a comparación del 1993 se adopta un enfoque basado en competencias<sup>2</sup> en los diferentes contextos de la vida, una articulación entre los distintos ejes y ámbitos de enseñanza para el desarrollo formativo e integral de los alumnos, de ahí que comprende la necesaria integración disciplinaria y el fortalecimiento transversal.

Sin embargo, cabe destacar que a diferencia de las otras Reformas Educativas vividas, esta vez asumo la postura de docente más no como estudiante (como anteriormente advertí los cambios estructurales en el Sistema Educativo), y

---

<sup>2</sup> Entendido el término **competencia** desde el Plan de Estudios 2011, como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (p.29). Mientras que para Perrenoud (1998) se refiere a “la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos.” (p. 7).

aunque si bien es cierto como profesora de lengua extranjera no estuve en su momento en contacto formal los Programas para la Educación Básica, también lo es que, advertí que el conocimiento de la RIEB me daría pautas para ser una *docente de calidad* (aunque este concepto en la práctica resultó ambiguo, por las demandas y perfil institucionalizado en el centro escolar, del que se dará cuenta en el siguiente apartado), lo que me hace asumir una nueva postura tendiente a la superación.

No obstante, en la realidad, me percaté que los cursos de actualización para profesores en servicio, neutralizaban y trataban en sí de homogeneizar el enfoque de competencias, ello originó contradicciones entre los modelos pedagógicos que se desprendían de los programas y el plan de estudio, por ello en lugar de impulsar una reforma de fondo, la propuesta en un inicio fue reinterpretada desde mi mirada, estableciéndose formas estereotipadas que descansaban en la pedagogía del *deber ser*, recelando mi papel como maestra y al rol alumno como determinados en razón de un currículum oculto.

En consecuencia, mi ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, se hizo posterior, en una búsqueda de mejores posibilidades para mi hija, quien en un futuro demandaría una mejor atención en todos los aspectos, pero también en un reconocimiento por superar los grandes problemas a los que me enfrentaba día a día como docente, resultado de no tener una profesionalización formal.

En un inicio realicé el curso propedéutico en la Sede de Tula, en donde soy aceptada. Ingreso con un grupo de 30 maestros, con quienes comparto la profesión, intereses y convicciones. Mis asesores del curso propedéutico se convierten en los mismos que me darán en primer semestre, eso hace que tenga un conocimiento de su forma de trabajo y de sus propias demandas. Sin embargo, concreto que ellos serán los que me darían clase hasta el 8º semestre por una ausencia de personal, lo cual no considero sano para mi formación.

Esto me hace tomar la decisión de solicitar mi cambio de sede, a la general de Pachuca. Fue como mi transcurrir por el proceso de formación durante toda la

licenciatura con el acompañamiento de grandes asesores pedagógicos, me permitió concientizar que la actualización del docente en servicio implica un proceso muy complejo pues combina las necesidades institucionales derivadas de formar un nuevo tipo de profesor, en contra o a favor de ambientes en que los maestros tratamos de comprender y de superar las prácticas endogámicas, que circundan nuestro contexto áulico, de una necesidad de superación basada en el análisis y la reflexión. En la Universidad Pedagógica Nacional traté de vincular la teoría con la práctica en todo momento, mediante el accionar cotidiano y de acuerdo con ello fue como logré detectar problemáticas clave en función de un análisis prospectivo sobre el quehacer educativo.

De igual manera, coadyuvé tal como propone la Pedagogía Crítica, el hecho de repensar la acción y la formación docente. Procuré asumirme como investigadora de mi práctica: parafraseando a Giroux (1992), como un actor transformador que atendiera *al poder, a la cultura, al lenguaje y a la historia, ante la primacía de la experiencia del estudiante como objeto de indagación, que convirtiera las aulas en sitios de intervención pública, en esferas democráticas* (p.76) para contribuir al desarrollo del social del país.

En una reflexión con lo manifestado en el párrafo anterior, fue como asumí desde esta perspectiva, un posicionamiento epistemológico dialéctico-crítico que permitió reflexionar y problematizar mi práctica docente, fortaleciendo también aspectos negativos y capaces de ser modificados, percatándome de una panorámica más amplia que contextualizaba mi labor pedagógica y que hizo implícita la necesidad de intervenir, así el refuerzo del trabajo fuera del aula, implicándome en las necesidades de mis alumnos, en la atención a la diversidad, en sus motivaciones, en una formación para encarar los requerimientos que demanda la sociedad.

De tal forma que advertí que la complejidad de la enseñanza denotaba innumerables conjuntos de saberes, mismos que se encontraban implícitos en el quehacer cotidiano del docente. De acuerdo con Heller (1977), *“la noción de saber remite al conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la*

*vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores del contenido del saber cotidiano son los mismos hombres” (p.124).*

Sin embargo, tomar una postura en que se dijera que los saberes empíricos o científico-pedagógicos tienen mayor relevancia los unos sobre los otros, sólo aclamaría un adoctrinamiento que sería en gran parte perjudicial para la labor educativa. Si bien es cierto que la parte fundamental de la formación de los maestros tiene lugar en el ejercicio de su trabajo, también lo es, que los conocimientos se van construyendo no sólo como resultados meramente empíricos, sino en una correlación histórica en que a través de la observación y la reflexión, se cimenta el saber significativo que permite la unificación de la praxis con el conocimiento.

De esta manera, actualmente sostengo que los saberes científico-pedagógicos muchas veces actúan como herramientas de apoyo o fundamento a la práctica docente, pero no la constituyen en su totalidad. Cuando comencé a reflexionar sobre mi práctica, entendí que la docencia es mucho más que la mera aplicación del conocimiento, que la praxis pedagógica no tendría razón de existir y el sistema de aprendizaje se volvería neutro-receptivo, en el que el maestro se convierte en la máquina especialista cuya formación sólo es destinada a cubrir los estándares de un currículum oculto con fines políticos y económicos en que la escuela actúa como ambiente idóneo para tal caso. En consecuencia, ésta va acompañada de medios instrumentales que sólo son adquiridos a través de la acción estratégica, en que se pone en juego el sentido común, así como las destrezas y saberes contextuales. De ahí que ambos subsistan de manera interrelacionada.

Con base en Lortie (1975):

*Los saberes docentes de los maestros incluyen información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa durante su formación académica. Estos saberes se conforman por las referencias de compañeros o maestros cuya influencia les resultó importante, como por las prácticas que han observado realizar por otros maestros en las escuelas por las que han pasado como alumnos y docentes (p.189).*

En adición, comprendí que no hay un único modo de conocer, de cada cosa, de cada experiencia se aprende. El conocimiento no se da en forma unilateral, se provee en un entramado perfecto que involucra un sentimiento de reciprocidad entre los participantes; cada cual aprende y enriquece su saber de manera personal en lapsos de temporalidad que se ajustan a las demandas y deseos personales, de ahí que no exista una rigurosidad para incrementar su verosimilitud.

En consecuencia, la importancia del sentido de apropiación y uso de los saberes docentes marcó mi decisión sobre el determinante contextual e histórico en que las demandas de mis educandos tomaron real importancia, pues dar solución a las peticiones del alumno propició una mediación entre la acción y la objetivación de la práctica docente.

Fue así como comprendí que el ser maestro no es una tarea fácil, el maestro ante todo es un ser humano, con cualidades y defectos, con deficiencias, metas y objetivos por cumplir. Bien lo dice Angel Toledo (1990): *“Ser maestro es un arte, una profesión y una vocación. Un arte porque cada grupo, cada niño, necesita una variación, un ajuste y una atención personal, que exige sensibilidad, flexibilidad y originalidad”* (p.45). Y ese arte tiene un espacio de desarrollo, que es el contexto áulico.

De ahí que en todo proceso educativo, vislumbré que cuando uno como docente reflexiona sobre el papel que actualmente asume, como modelo de sus educandos y de su contexto, comienza su andar por el sendero del autoconocimiento, con ello la capacidad de reconocer sus alcances y necesidades; nos dice Morín (2001): *“reconocer nuestros errores o nuestras insuficiencias”, lo que nos permitirá crecer como profesionistas de la educación y con ello atender mejor las demandas de nuestros educandos*” (p.35). Ante lo que, la introspección y la autocrítica son herramientas imprescindibles para llevar a cabo este objetivo tan importante. De esta manera, se propone el análisis de la propia práctica en un vislumbre crítico que favorezca la concientización y valoración de la misma, propósito del siguiente apartado.

## **2.2 El reconocimiento de la práctica docente**

El análisis que presento a continuación lo desarrollé dentro de los procedimientos de la observación participante, que inició desde las primeras semanas de febrero del año 2010 hasta principios de 2013. Se realizó una observación semanal que se registraba en el diario de campo y en el diario del profesor. Las notas de la observación abarcaron 1 hora de sesión de lengua extranjera a los alumnos del Quinto Grado Grupo "A", a quienes impartía sesión los días jueves, de 8:00 a 9:00 horas. Una vez efectuado el registro, se realizó una lectura en conjunto con el subrayado de aspectos relevantes de lo que concierne a mi práctica docente. Aunado a esto, me valí de una interpretación de la transcripción, que connotaba cada característica que me interesaba investigar. Adicioné una tabla de categorías abarcativas, con los contenidos más incidentes de mi labor educativa, mismos que se convirtieron en objeto de estudio. Como resultado, la triangulación teórica en que mis categorías propias, se vieron fundamentadas o correlacionadas con sustentos teóricos de diferentes autores que respaldaron o refutaron mi concepción. Por último, procedí a escribir el presente texto, con el fin de analizar mi práctica docente con soporte epistemológico, en las vertientes que la trama educativa concierne.

En primera instancia, fue importante delimitar mi objeto de estudio: el grupo estaba conformado de 23 alumnos, con edades de 10 y 11 años. Era heterogéneo, pues existía un claro vislumbre de estratificación social lo cual advertí desde las entrevistas efectuadas a los padres de familia en donde se procuró esclarecer las condiciones socio-económicas de cada educando, además que este concepto se encontraba presente en todas las esferas de la labor docente pues las diferencias individuales fueron producto del desarrollo de los alumnos: medio social y cultural, intereses, expectativas, actitudes y necesidades que convergían en un todo que exigió la conciencia docente de las particularidades en que se daba la práctica educativa. Encontré que, no obstante que existían marcadas diferencias entre los educandos, la gran mayoría compartía el entusiasmo por el aprendizaje de una

lengua adicional al Español: la participación, alegría, indagación y por qué no decirlo la co-dependencia, eran factores característicos de mi alumnado.

Antes de entrar al salón de clases planeaba mi sesión tratando de encontrar medios idóneos para facilitar el aprendizaje. Consideraba que conocer las peculiaridades individuales y en grupo de los alumnos, proveía el acceso al curriculum, retomando a la planificación con su doble vertiente: responder la propuesta del plan y programa y a las necesidades de aprendizaje. En adición, siendo la materia co-curricular que impartía, la integración de los contenidos debía permear hacia la globalización, tender a un aprendizaje más funcional y significativo que promoviera las interrelaciones entre las diferentes áreas del conocimiento.

En un inicio me percaté que la construcción de subjetividades se encontraba aunada al acto docente, siendo éste un factor decisivo que afectaba a las concepciones psíquicas del sujeto que observa, que analiza y que estudia, (el docente), poniendo en juego un arsenal de prejuicios, estereotipos y etiquetas que atribuí a los sujetos-alumnos, tales como “el niño listo, el responsable, el flojo, el travieso”, tales etiquetas marcaban al estudiante, con una identidad falsa o relativamente modificable.

En dicho papel, como docente, me asumí durante mucho tiempo como sujeto jerárquico de mayor realce, ello por el posicionamiento institucional que se me otorgaba. Sin embargo más que benéfico ello resultó contraproducente para la práctica, pues me catalogué desde el papel del poseedor del conocimiento más no como transformadora de mi entorno y por lo mismo, durante la clase nulamente trataba de crear ambientes idóneos e interesantes para promover el aprendizaje y el razonamiento, por el miedo a la indisciplina que ello pudiera ocasionar.

En adición, si bien llevaba diariamente material visual, comprendí que nunca cumplió la característica de ser didáctico pues sólo era algo más que adornaba el contexto áulico, sin funcionalidad alguna. Por su parte los juegos, cantos y el uso de materiales manipulables, fueron olvidados, ya que la rutina durante un gran

periodo envolvió mi práctica haciéndola tendiente a la verbalización y la memorización de contenidos.

Para motivar al alumno a que se esforzara por realizar el trabajo en clase o la actividad extraclase, se dio la aplicación de estímulos positivos (reforzadores) que favorecían la repetición de una acción, o estímulos negativos, que inhibían un comportamiento no deseado. En tal caso, el empleo común del premio (como notas, varitas de dulces y otros incentivos) favoreciendo este tipo de actitudes, aunque conscientemente siempre supe que no era lo más conveniente.

De esta manera, una de las actividades cotidianas en el aula que era el canto, visto como una actividad lúdica que beneficiaba el desarrollo lingüístico del segundo idioma, fue prohibido por órdenes de la dirección escolar, con la justificación de que el ruido ocasionado, era incómodo y molesto para los demás compañeros. Ante lo que Ball (1989) menciona:

*Una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección...En este sentido la dirección de estilo autoritaria, se basa en el interés por mantener el estado de las cosas, la situación de dominio y control, dándose una adhesión al status quo y defensa de políticas y procedimientos establecidos (p.92).*

Por lo que remitiéndome a mi práctica, el empleo de actividades que incluyeran la inferencia de datos, la anticipación y el cuestionamiento, resultaban poco funcionales, me percaté que cuando trataba de incluir estas estrategias dentro de la planificación, nunca obtenía los resultados previstos, ya que lejos de favorecer el pensamiento crítico del alumno, sólo encontraba una pasividad, escasa participación, nulificación de la voz y hasta cierto punto apatía por la tarea, ya sea por miedo a la represión o bien a ser evidenciado. El alumno, entonces estaba más centrado a un dictado, a un copiado numeroso de vocabulario o a una repetición de lo dicho por el maestro, esquemas en los que me fui adentrando por comodidad y confort.

Fue como opté a dar poca importancia a los conocimientos previos de los educandos ya que la frustración ante la escasa eficacia de mis estrategias (*tendencia a un equilibrio creciente entre los procesos de asimilación y acomodación*, Piaget, 1962:13), opté por seguir un patrón lineal de planeación, basada en el logro de lo 'deseable', de lo que los padres de familia querían que sus hijos aprendieran y del mérito por la acreditación de una prueba estandarizada.

Asimismo, muy a pesar de que las actividades que se planteaban en la clase ofrecían al alumno la oportunidad de especular, explorar, permitir que experimentara procesos, alentándolos al discurso y a la explicación, permitiendo el trabajo con sus compañeros para que pudieran comunicar sus ideas, me encontré que ellos en esencia preferían el trabajo individual, en el pupitre y en silencio, expuestos siempre a la crítica del maestro de grupo, a las recompensas y castigos. Lo que en detrimento de la enseñanza que al inició tendía a ser dinámica, poco a poco permitió que se basara en una asimilación de significados contruidos por el otro, mismos que se incorporaban a los esquemas de conocimiento, sin modificarlos ni enriquecerlos, es decir, la tendencia hacia una memorización mecánica, en que la repetición sesión a sesión era una actividad cotidiana, lo cual ocasionó el aburrimiento del alumno, la monotonía y el aprendizaje rutinario.

Incurrí en que la información fuera presentada como algo inerte, carente de sentido, no existía relevancia para el alumno, por lo tanto era difícil que le encontrara razón de ser y en consecuencia pudiera ser un constructo significativo. De esta manera la falta motivacional de los alumnos fue un factor incidente y que se marcó en su bajo rendimiento académico en el taller, comprendí entonces que mi actitud teórica no fortalecía que el educando se involucrara de manera activa en su propio aprendizaje y en consecuencia la limitación de su actuar y de perspectiva de la realidad.

Admito que el mismo miedo al desorden, a la pérdida del control sobre el grupo, provocó que en mínimas ocasiones, hiciera uso de otros tipos de aprendizajes

como es el caso del colaborativo. Además de la resistencia que en todo momento existía por parte de los padres de familia basada en nociones erróneas construidas producto de la convivencia: del que no trabaja, del que termina haciéndolo todo. Asimismo me percaté que muchas veces el nivel social, repercutía sobre el nivel individual, pues las estructuras cognoscitivas no se construían en un marco de intercambio y correlación recíproca, sino se centraban en manos de alumnos en el papel de líderes autoritarios de las actividades de los otros, roles muy bien definidos en el contexto áulico.

Por su parte, durante la clase regularmente mediante la plenaria o conversación informal, era el tiempo en donde me enteraba del sentir de los alumnos y con tristeza me percataba que al inglés no se le daba la importancia debida ni siquiera desde mi práctica. Comprendí que enseñaba en aislado, pues pobremente consideré el papel protagónico del educando ya que cuando el niño participaba con lo que sabía, en más de una ocasión coarté las intervenciones por la premura del tiempo, o bien, nunca les di la importancia debida porque las consideraba *trivialidades*. Además estaba consciente de que las habilidades que debía lograr (desde lo impuesto institucionalmente) sólo deberían de servir para aprobar una prueba; un escrito más para evaluar el desempeño poco observable desde la encomienda de resolver o dar respuesta a los ejercicios o actividades asignadas (nada funcionales con la vida cotidiana), lo que nulamente me permitía valorar el logro en términos cualitativos.

En este sentido y ante la premura laboral, opté por asumir la responsabilidad del aprendizaje del alumno como propio. El seguimiento que le daba a las tareas era tan cercano que en todo momento fui tomando el control de las decisiones sobre el proceso, dejándole la resolución de los más sencillo, confiando poco en su capacidad, una tutoría excesiva que me llevó a un gran desgaste profesional, pues siendo que mi horario era de 6 horas promedio, se convirtió de hasta 10-12 horas diarias, destinada a la asesoría, a la apertura de talleres que trataban de mediar las dificultades, pero que al no contar con estrategias pertinentes a las necesidades, estilos y ritmos cognitivos, terminaban sólo con un agotamiento

derivado de la resolución de ejercicios, corrección gramatical constante y memorización excesiva.

Ello propició una tendencia a la información y no al contenido, mucho menos al proceso de adquisición de una segunda lengua, encontrando en los alumnos una total dependencia hacia el maestro, hecho que no les permitía avanzar en su proceso de aprendizaje pues la constante del *no puedo, el no sé cómo hacerlo*, fue un escudo para que el docente solucionara la tarea. Por su parte, los padres de familia reforzaban con pretextos que derivaban del *exige demasiado para su edad* o bien *no podemos apoyarlo en casa porque no sabemos inglés*.

De esta manera es como he previsto un análisis de la práctica docente propia, pues el microcosmos que ella concierne no sólo implica la relación maestro-alumno, de lo cual se derivan interacciones, usos y costumbres inmersos dentro de una dinámica escolar propicios para su argumentación.

### **2.3 Cotidianeidad y relaciones subyacentes a la Práctica Educativa**

La posibilidad de reflexionar en torno a la cotidianeidad en la práctica docente, abre brecha para el análisis del contenido formativo en que se ve inmersa mi labor pedagógica, reconstruir procesos tan generalizables que aporten elementos teóricos metodológicos capaces de ser reconocidos, interpretados y se conviertan en hechos factibles, es decir, secuencias de interacción tácitas e inteligibles y constructos que no se dan de manera aislada, sino que coexisten como verdaderos complejos de prácticas que permiten el entendimiento del tejido social cuya especificidad tiende a deducir conclusiones y apreciaciones de la propia heterogeneidad: una expresión concreta posible de evaluar a través de la lógica de la realidad escolar. Berger y Luckman (1979) mencionan: *“La vida cotidiana se presenta ya objetivada por un orden de objetivos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena”* (p.11).

En este sentido, la relevancia de las acciones que el docente propone o realiza cotidianamente en la educación, es marco de referencia que comunica parámetros de contenido pragmático, lo que explicita las orientaciones y prioridades reales de

las concepciones respecto a cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje inherente al contexto áulico. De esta manera un recuento de lo cotidiano que sucede en diferentes categorías de análisis construidas a partir del procedimiento de investigación-acción participante, se conformaría por:

### *El rol del alumno dentro de la dinámica escolar*

Con base en el análisis realizado basado en los registros de observación que datan del 12 septiembre al 10 de mayo de 2011, se revela desde un punto de vista muy particular, la estructura social como trasfondo de la conformación idiosincrásica en que se inmiscuye la institución escolar y que correlaciona la apreciación de la relativa autonomía del docente. En adición, el orden prevalece bajo una dinámica regulativa que es indispensable para el desarrollo y mantenimiento de la burocracia representativa y se institucionaliza como medio de jurisdicción y supremacía: el maestro por encima del alumno.

El educando como sujeto del proceso enseñanza y aprendizaje demuestra conceptualizaciones que se duplican de manera reiterativa en diferentes niveles, entre ellos versan: la participación o mitificación del silencio como signo de la alienación verbal, a su vez se demuestra conciencia de relativa libertad, determinada por la conducta autónoma dentro de las pautas de normatividad, la objetivación de la realidad lleva a la admisión de una concepción del mundo en que se atribuye de un papel y/o rol determinado para ambos participantes de la labor docente por lo que subsiste una reciprocidad de sentimientos de forma bidireccional, ello ocasiona la internalización de una auto imagen que influye en su aprendizaje y en la confianza para afrontar la tarea.

Esta interacción que se da permite la transmisión de contenidos ideológicos que coexisten en una visión holística de concordancia, con la coexistencia de constructos de manera selectiva y significativa, hecho que se ve favorecido por la acción directa y verbal en las orientaciones particulares de comunicación, en que se alude la heterogeneidad como referente de clasificación, selección y

formalización del conocimiento (contenido formativo e informal del curriculum oficial) lo que deja notar la simplificación temática de los programas de primaria.

Por su parte, la heterogeneidad inmersa, gira en torno de roles que asumen los propios educandos, ello dentro de condiciones de desigualdad en que muchas veces ocurre la interacción verbal, un accionar en que emergen a su vez subjetividades coherentes con la introducción de valores y prácticas modelo. Me percato que dentro de esta misma cotidianeidad, los alumnos establecen pautas de acción rutinarias, que involucra actividades concernientes a la vida escolar como lo es involucrarse en una rutina de ejercicio físico, el tomar clase, poner o aparentar poner atención, salir al recreo, almorzar, regresar al aula donde la jornada continúa, cumplir con encomiendas puestas por el maestro y salir del plantel educativo. En algunos casos el análisis más profundo trae resultados como el hecho de la inconformidad subyacente del educando contra el sistema tradicional que se enfrenta día a día, o bien la resistencia que asumen mediante la apatía, la rebeldía, o el conformismo manifestados mediante la no colaboración con los otros, con el reclamo y la burla en el salón de clases, con expresiones obscenas al referirse a sus maestros y al propio directivo escolar, con el no cumplimiento de las actividades escolares o simplemente con un silencio perpetuo que abate sin razón alguna el aula, ejecutando literalmente las instrucciones del docente frente a grupo.

#### *La interacción con el colectivo escolar*

Es digno de mencionar que a través de la comunicación los miembros de un colectivo intercambian puntos de vista, relativas objetivaciones de su visión particular, que adquieren sentido por el significado implícito y que el propio receptor da de sí. Se desarrolla en un primado de interacciones con los otros en recíproca correspondencia: mis significados son compartidos y versan sobre pautas de la inter-regulación o bien relaciones terciadas por patrones en común para sustentar la heteroregulabilidad. Con relación a ello, Berger y Luckman (1979) dicen: *“La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Existe en consecuencia una*

*correspondencia continua entre mis significados y sus significados de este mundo”* (p.67).

Aunado a ello los subgrupos presentes en la inmediatez de la cotidianidad escolar reconocen su grado de autonomía y desinterés por compartir sus experiencias, ello es un caso claro de lo que ocurre en mi institución escolar, en que el anonimato conforma un escudo que protege al individuo, en que conserva su identidad y aduce al respeto de la intimidad. El egocentrismo subyacente del individualismo es en gran parte perjudicial a la tarea de aprender en tanto que como docentes nos hemos encerrado en un círculo vicioso, esto no nos ha permitido acceder a otros conocimientos ni compartir más de lo que consideramos *elemental*, hecho que se modela dentro de la competitividad que se vislumbra en la comunidad escolar la que actúa como obstáculo para el aprendizaje cooperativo pues impide acceder a la barrera de lo individual para permear en lo general.

El egocentrismo profesional cierra brecha a la socialización cognitiva, como docentes tratamos de mantener en mínima parte las relaciones cara a cara y en correspondencia es imparcial la toma de decisiones pues sólo buscamos nuestra propia conveniencia; ello crea un ambiente hostil y adversario, que desfavorece las interrelaciones entre miembros de la comunidad y en consecuencia el detrimento motivacional.

Las relaciones entre iguales no existen en el ámbito docente, la jerarquización y antigüedad hace que existan categorías de superioridad. Bien dicho por Etzioni (1993): *“El control de las organizaciones normativas depende mucho más de las cualidades personales... el poder de una organización se basa en puestos específicos, en una persona, o en una combinación de ambos”* (p.20).

Los conflictos de índole cognitiva son resueltos en la individualidad, la cooperación en consecuencia como una máscara que respalda la verdad que emerge del contexto escolar. En consecuencia, la heterogeneidad que existe entre los miembros hace que surjan conflictos constantes que son regulados por un poder central que trata de homogeneizar el accionar.

En contraposición a la reglamentación rígida que tiene razón de ser en la institución, algunos miembros cuestionamos la ambigüedad existente entre resultados y nivel de eficiencia y efectividad, lo que subyuga concepciones distintas, desequilibrios constantes en que se ponen en juego la propia subjetividad de los sujetos, una controversia que muchas veces no tiene razón pues lejos de dar soluciones certeras sólo deja entrever los intereses y conveniencias personales. Ello fomenta el conformismo o bien confort muchos miembros del colectivo escolar quienes tratan de conservar el *status quo*, una resistencia notable al cambio que ha impedido que las innovaciones florezcan a la luz de la práctica.

#### *La interacción con el currículum*

Inevitablemente nos encontramos en un sistema cada vez más tendiente a la globalización. El ser es producto de su medio y en él vive un proceso histórico-social cuyo eje dinámico se vislumbra con la tendencia de transformar el entorno. De acuerdo con Stenhouse (1991): “*el currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que queda abierta al escrutinio crítico de ser traducida efectivamente a la práctica*” (p.19). Esto es, queda en manos directas del sujeto que observa, aplica y evalúa (el docente), quien decide su puesta en marcha y los alcances explícitos que orienten la labor pedagógica. A propósito de ello los planes y programas de estudio adquieren vida en las aulas, en ellos se connota el sentido que otorga el docente y el significado atribuido por los alumnos

Por su parte puedo afirmar que en mi práctica docente, el hecho de no tener un Plan y Programa de estudio adecuado para la enseñanza de una segunda lengua hasta el año 2011, me llevó a la necesidad de crear dosificaciones anuales acordes con las demandas contextuales de la institución escolar, de las expectativas de los padres de familia, más que en las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

No obstante, me encontraba tan condicionada por la delimitación de asignaturas, planeación subordinada a los contenidos, medios, técnicas e instrumentos, etc., un arsenal de factores que dificultaron la labor pedagógica, pero que obtenían su legitimidad al ser aceptados sin objeción, determinando el rumbo del diseño curricular, además que un factor influyente fue que concebí el conocimiento como algo dado, no refutable, algo intacto porque se debía a su especificidad y universalidad.

En sí, advertí que la diversificación y regionalización del currículum primario era inconsistente pues se daba dentro de una poca adecuación por parte de los docentes de inglés, nulamente acorde a las necesidades de los niños, ello como resultado de una clara tendencia por la no diversificación de la enseñanza, es decir, sin atender a la pluriculturalidad.

En consecuencia, la característica utilitarista responde al momento histórico en que se procura que el educando adquiera una cultura general básica, pero sobre todo destrezas y habilidades de comunicación en un segundo idioma *funcionales* para el aparato productivo, es decir como inversión tanto social como individual para el Estado Neoliberal que procura el libre mercado y la transacción (política, económica, cultural, social) a partir de que el sujeto que se requiere formar tenga un dominio idiomático del inglés esto debido a la cercanía del país extranjero (EUA).

Comprendí que el currículum en sí, no se muestra comprensivo a las necesidades ni ritmos de aprendizaje de los alumnos, poniendo en reto a los docentes de lengua extranjera, incidiendo en su capacidad de adecuación, pero sobre todo de formación, basada en parámetros evaluables sobre la práctica, con rigurosos registros de control administrativo que condicionan y dimensionan las experiencias cotidianas en el desempeño (en el entendido de que el profesor de lengua extranjera es un especialista en la materia), para lograr los estándares curriculares, por cierto, de índole internacional, enmarcados por el Plan de Estudios 2011.

El maestro de esta manera, lidia día a día con el currículum, pero como algo dado en cuestiones dogmáticas, no capaz de ser desmitificado, de ser cuestionado o irrumpido en la adecuación. Por ello no se puede hablar en términos generales de un modelado curricular, ya que la mayoría de los docentes nos enfrentamos a una resistencia al cambio que incluso exige una modificación de esquema paradigmático de formación: una resistencia subyacente del no afrontar un cambio que irrumpa en la reflexión y cuestionamiento de la práctica docente dominante.

#### **2.4 Dificultades de la práctica: una posibilidad para la transformación**

En el marco de la cotidianidad escolar, hablar de las dificultades inmersas es remitirse a un análisis más profundo de la práctica que conlleva a la reflexión explícita e implícita de la misma.

Con base al proceso de análisis hecho hasta ahora y más aún valiéndome de otros instrumentos de investigación como lo fue la entrevista y de sistematización, tal es el caso de la matriz problematizadora, me percató de necesidades que enfrente en mi labor cotidiana, las cuales son:

En primera instancia me percató que actúo en gran parte como sujeto individualista del proceso de enseñanza, la interrelación con mis compañeros es escasa pues las condiciones de trabajo nulamente me permiten una mayor apertura. Me doy cuenta que mis expectativas difieren en gran parte con las del colectivo escolar, y que mi forma de trabajo causa descontento, inconformidad de algunos de los miembros que optan por mantenerse bajo una dinámica tradicionalista. Mi directivo, es representativo parte de una burocracia en que los índices de eficacia y efectividad valen más que los de racionalidad y felicidad, en ello recae que exista una incongruencia entre las competencias que se tratan de fomentar en el alumno y los medios para lograrlo. Lo rutinario actúa en pro de lo que se demanda al maestro, comúnmente basta con el pase de lista, el repaso de los contenidos y el cubrir pobremente con las demandas del currículum, entonces es cuando mi práctica docente que si bien deja entrever debilidades también es

causa de agitación pues no se acepta que un compañero nuevo pueda tener alcances fructíferos sobre los alumnos y más aún que tenga mayor apoyo de los padres familia que el propio docente frente a grupo.

Por su parte mi inmersión al campo laboral a muy temprana edad, me permitió aprender de manera espontánea, por imitación a prácticas “modelo” o con escasos conocimientos pedagógicos y de didáctica general. Si bien, el dominio del idioma que imparto y la vocación por la docencia que vislumbré desde niña, fortalecen mi práctica, no son suficientes para lograr la calidad educativa que a mi parecer debería, lo que me hace tomar conciencia de la imperiosa necesidad de formarme como profesional en educación, de tener cimientos fuertes que sostengan mi labor docente, de una competencia académica que admita una congruencia entre el saber que se verbaliza y el que se usa.

Adicional a ello, con la nueva incorporación del Programa de Estudios para la Enseñanza del Inglés en la Educación Básica, los desfases con la realidad de la escuela pública, y los niveles de logro exigidos, me han hecho, realizar dosificaciones anuales de acuerdo al nivel idiomático promedio de mis alumnos, a las necesidades institucionalizados. Me percató en innumerables ocasiones no he podido abarcar mis contenidos en el orden previsto, pues los docentes (en algunos casos) prefieren proponerme las temáticas para abordarlas de acuerdo a lo que ellos necesitan reforzar, así que en el momento en que les doy un giro tendiente a focalizar y correlacionar contenidos anteriores con los nuevos en una secuencia más lógica, surge una discrepancia entre lo que el docente quiere y lo que yo considero idóneo, además que ante las nuevas demandas e indicadores de logro para el idioma, la escuela se encuentra en desventaja. Considero que la nueva propuesta para la segunda lengua es muy ambiciosa, más no difícil de lograr, pero si se sigue la misma tendencia hasta ahora, a su incorporación oficial seguirá la frustración académica de los alumnos, e incluso una consecuente aberración por el segundo idioma, en mi caso, habría que terminar con la tendencia de considerar el aprendizaje del inglés focalizado en el cumplimiento del currículum sin una

didáctica definida, y el consentimiento de la recitación y/o repetición del contenido como único instrumento para aprender, lo que es realmente preocupante.

Por su parte comprendo que el hecho de incorporar la memorización mecánica, y de la falta de logro de las estrategias propuestas para la enseñanza del inglés, me hace centrar el interés sobre la estructura gramatical. El contenido se ha aprendido memorizándolo, carentes de sentido para el alumno, lo que hace que no resulte funcional y mucho menos aplicables en situaciones concretas y cotidianas. Por lo que ante el nuevo enfoque que asume la segunda lengua, desde el Plan de Estudios 2011, se asumen las prácticas sociales del uso del lenguaje, por tanto ya no más incitar a la memorización (aunque el mismo PNEIB lo propone aún en actividades), sino la cuestión radica en innovar, encontrar estrategias ideales, eficaces e interesantes para el aprendizaje del alumno.

Asimismo ante la desmotivación del alumno respecto a la asistencia, al taller, una falta de compromiso y responsabilidad frente a las tareas propuestas, como docente he optado por tomar la responsabilidad del aprendizaje del alumno. Ante ello y frente a las prácticas sedimentarias de los demás compañeros, de una actitud pasiva, clave del control académico, me enfrento al hecho de estar con alumnos proclives a la directividad; el sistema de práctica tradicional- bancaria que se fortalece en el Centro de Trabajo, hace que los niños se viertan dentro de comportamientos tendientes a la irreflexión, a aceptar el papel protagónico del maestro, a la abdicación de su responsabilidad frente al aprendizaje, por lo que muchas veces se crea una crisis entre lo deseable y lo real, en que el alumno siempre busca la asesoría constante del maestro: es común entonces que sesión tras sesión se escuche *¿así maestra?*, *¿voy bien?*, ello reluce la falta de confianza que tienen en sí mismos, una autoestima baja en varios casos y un miedo por la no equivocación.

Entonces, admito la necesidad que tengo de poner en práctica lo que he aprendido, pero en razón de profundizar sobre ello, pues como mencioné líneas arriba, las circunstancias en que se da mi labor docente me hacen verme limitada en mi campo, lo cual me provoca una gran frustración. Ante lo que comprendo que

el tiempo de impartir una hora de sesión semanal a cada grupo y el trabajar con alrededor de 430 alumnos, hacen que no atiendan a la heterogeneidad, una complejidad que en gran parte tiende a que homogenice la enseñanza, que no prevea actividades adecuándose a sus necesidades, intereses, dificultades, ritmos y estilos de aprendizaje o bien que tenga que hacer demasiadas adecuaciones sobre la marcha por lo que mi planeación a veces resulta obsoleta.

En este sentido, la creciente complejidad de la enseñanza pretende dar respuestas a las limitaciones que uno enfrenta, y con ello favorecer la calidad en la educación. Teniendo presente la utilidad a la que me lleva realizar un verdadero análisis de mi actividad prioritaria como docente, pretendo transformarla día a día basada en la capacidad de reflexionar continuamente sobre el quehacer cotidiano, para formarme como una docente capaz de introducirme en un proceso auténticamente creativo e innovador constante, es decir, ser parte de un organismo educativo que me prevea desempeñar una labor surgida de una verdadera convicción del ser docente, que promueva una constante renovación a la práctica laboral, y me permita responder en forma crítica y propositiva a las nuevas alternativas educativas, acordes a los retos que se presentan.

Es como con estas problemáticas definidas, la que presenta mayor preocupación es la que concierne a la nueva incorporación del Programa Nacional para la Enseñanza del Inglés en la Educación Básica sobre los estándares y niveles de logro, en la temática centrada en la enseñanza del idioma por medio de la memorización mecánica y que a su vez se ve acentuada por la directividad de los educandos y enfatizada por el mismo docente, lo que demanda una nueva postura de la que surge la problemática que se enuncia: *“¿Cómo generar estrategias didácticas para el fomento al aprendizaje autodirigido en el espacio curricular del inglés como segunda lengua respondiendo a criterios de nivel de competencia y dominio del Inglés, para el logro del estándar curricular multimodal, con los alumnos del tercer periodo de la Escuela Primaria “Narciso Mendoza”?”*.

### **CAPÍTULO III. DEL ESTADO DE ARTE DE LA PROBLEMÁTICA. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA**

El presente apartado pretende recapitular las aproximaciones teóricas que dan sustento al proyecto de innovación. A forma de introducción se da cuenta de una conceptualización de términos vinculados a la problemática planteada como lo son: *estrategia multimodal y auto-aprendizaje*, a partir de los cuales se arriba a *la teoría de inteligencia propuesta por María Eugenia Rodríguez de la Torre*, en un replanteamiento teórico y didáctico del modelo de Gardner y Brodman para comprender la adquisición de un segundo idioma mediatizado por los estilos y ritmos del educando.

En consecuencia, desde un ámbito conciliador se da cuenta de la *teoría del input de Krashen* sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua vinculado al de adquisición de una lengua extranjera propuesto por *Vigostky* desde el marco de las *operaciones formales* que permita comprender el tránsito cognitivo de los sujetos de intervención para arribar a un idioma diferente al español: una perspectiva desde el marco comunicativo-funcional que permite advertir a la socialización como factor central de toda adquisición lingüística.

Por último, se hace un recuento de los fundamentos del Programa para la Enseñanza del Inglés en Educación Básica (PNIEB), en una mirada comprensiva de la propuesta curricular actual, metodología, enfoque, perspectiva de evaluación y acerca del estándar multimodal (donde descansará la alternativa de innovación), que en suma permita arribar a la construcción del estado de arte de la problemática.

### **3.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de estrategias multimodales?**

Para lograr que docentes y estudiantes reconstruyan sus ambientes de enseñanza-aprendizaje se requiere la incorporación de los distintos lenguajes relacionados con ellas. Esto es necesario para la construcción de escenarios inteligentes y creativos de aprendizaje, ello prevé una transformación de la educación y la formación profesional que lleva, no sólo a una revisión epistemológica y sociológica de los procesos educativos sino de las innovaciones y la capacidad, por parte de docentes y alumnos, de poder utilizar estrategias y medios instrumentales con eficacia para el aprendizaje.

De tal modo que Weinstein y Mayer (1986: 32) distinguen tres grandes grupos de estrategias: estrategias cognitivas, metacognitivas y estrategias de administración de recursos. Entre las estrategias cognitivas se cuentan estrategias de memorización, elaboración y transformación. Dentro de las de memoria se identifican las estrategias de repetición, reglas mnemotécnicas, etc. Las estrategias de elaboración sirven para construir estructuras de sentido al interior de los materiales a aprender, la integración de un nuevo material con el saber ya almacenado y la transferencia de lo aprendido a otros contextos. Por lo que las estrategias de transformación son, en primer lugar, modos de proceder de reducción de información que estructuran los procesos de selección y codificación.

De esta forma, las habilidades básicas metacognitivas incluyen la predicción de la consecuencia de una acción monitoreo desde la propia actividad (¿cómo lo estoy haciendo?), la comprobación con la realidad (¿tiene sentido?), y una variedad de otras conductas de coordinación y control deliberados para aprender y resolver problemas (Op.cit: 90).

Estas habilidades son las características básicas de un pensamiento eficiente, y una de sus más importantes propiedades es que son trans-situacionales<sup>3</sup>. Por lo

---

<sup>3</sup> Citado por KLAUER, K.J. (1988). Teaching for learning to learn. A critical appraisal with some proposals. In: Instructional Science, 17, 351

que en este campo encontramos las *estrategias basadas en la multimodalidad* término que se aplican a un:

*Amplio conjunto de actividades (combinación de palabras, el juego, el drama, los sonidos, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de diagramas gráficos para el manejo de la información y el acompañamiento) que permiten la resolución de problemas, desde el marco de actividades artificialmente estructuradas del experimento, hasta las situaciones de la vida cotidiana (p.43)<sup>4</sup>.*

Una utilización eficiente de estrategias de aprendizaje multimodal reposa sobre una coordinación que se logra entre saber específico, saber estratégico, control metacognitivo y creencias motivacionales.

Existen diversos modos de comunicación que se articulan entre sí para dar como resultado la creación de significados derivados del discurso de un emisor. En el ámbito educativo, este discurso multimodal adquiere relevancia en el espacio áulico ya que es ahí donde se da el mayor intercambio de palabras, gestos, posturas, esquemas, ilustraciones, etc., en relación a un objeto determinado de estudio entre el maestro y sus alumnos. La incorporación de la estrategia multimodal en la educación presenta numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su aplicación exige una preparación especial por parte de docentes y estudiantes para poder aprovecharla adecuadamente, exigiendo técnicas, modificaciones en su planeación, diversidad de materiales para presentar la información y una adecuada incorporación de las TIC que propicien la búsqueda y generación de conocimientos que permitan obtener el mayor beneficio de la labor docente y de los aprendizajes de los alumnos.

Derivado de lo anterior, el mismo concepto de aula se ha visto modificado, pues este espacio ya no debiera asumirse como uno restringido por paredes, sino como un ámbito de aprendizaje que puede presentar extensión en el espacio y el tiempo. Esta aula extendida multimodalmente puede ser especialmente importante

---

<sup>4</sup> En BAUTISTA, A. G.-V. (2007). Alfabetización multimodal e intercultural. Revista de Educación, 343, Mayo-Agosto, 589-600.

para la enseñanza del inglés, lo que implica recursos que son utilizados por el docente en su afán de enseñar y por los alumnos, en su tarea de aprender utilizando diversos dispositivos donde se utilice la comunicación auditiva, visual, táctil y gesticular, con la posibilidad de realizar dicha interacción con y sobre el lenguaje.

En suma, la efectividad de las estrategias multimodales por parte del alumno descansará en su utilización flexible y adecuada, en el interior de un rol y un contrato pedagógico entre docente y alumno situado en la significación y el compromiso motivacional y ello sobre la evaluación constante de la propuesta metodológica de enseñanza.

### **3.2 Aprendizaje Auto-dirigido y la Directividad Intelectual**

El aprendizaje autodirigido, estrictamente hace referencia a aprender uno mismo en un acto autoreflexivo. De ahí que se refiera a un tipo de aprendizaje autónomo. En el aprendizaje autodirigido se parte del supuesto de que; los humanos crecen en capacidad y necesitan ser auto-aprendices; las experiencias de los aprendices son una fuente importante para el aprendizaje; el aprendizaje individual es requerido para lograr una evolución; en las tareas a lo largo de la vida: la orientación natural de los adultos es hacia el aprendizaje centrado en las tareas o los problemas; el aprendizaje auto-controlado es motivado por varios incentivos internos, tales como la necesidad de auto-estima, la curiosidad, el deseo de logro y la satisfacción de concluir una tarea (Houle, R., Self-directed learning, 1992:90). En palabras de Malcon Knowles (1975) se define al aprendizaje autodirigido como

*Un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa con o sin la ayuda de otros en diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificarlos recursos humanos y materiales para el aprendizaje, seleccionar e implementar las estrategias de aprendizaje más apropiadas, y evaluar los resultados del aprendizaje logrado (p.45).*

Para Hiemstra (1994), por su parte, el aprendizaje autodirigido es en esencia *“cualquier forma de estudio en la cual el aprendiz tiene la responsabilidad para planear, implementar y finalmente evaluar el esfuerzo y los resultados del aprendizaje”* (p.13). Este tipo de aprendizaje autodirigido es precisamente el que se tratará de fomentar con los educandos, traslucido claramente en las estrategias didácticas que se implementarán, permitiendo que los estudiantes asuman gradualmente su responsabilidad y compromiso por su propio aprendizaje con base a un modelo pedagógico no directivo.

Se pretende así, que la consolidación de los contenidos ya no sea más a través de un aprendizaje que consiste en una mera copia o simple reproducción del contenido de aprender, sino que hacer implícito que involucra un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones del alumno juegan un papel decisivo; esto en un marco que reconoce la naturaleza activa y la naturaleza social de la educación escolar en que el proceso de desarrollo y aprendizaje mantienen estrechas y complejas relaciones entre sí que permiten entender por qué la adquisición de unos saberes culturales es al mismo tiempo, la condición indispensable para convertirnos en personas y miembros de un grupo social determinado, tal como lo enmarca la pedagogía institucional contemporánea (Michael Lobrot, 1990). En suma, dejar de lado la **Directividad**, referida como *“dependencia que puede transformarse en una verdadera sujeción del educando hacia el docente de cuya experiencia o cuyo saber han permitido poner en marcha la tarea”*. (ibíd: 7)

En este caso, se considera de acuerdo a diversos autores que el aprendizaje autodirigido está más en sintonía con nuestro proceso natural de desarrollo psicológico pues a medida que crecemos y maduramos, desarrollamos una necesidad psicológica cada vez más profunda de ser independientes: la habilidad de tener una creciente responsabilidad de nuestras propias vidas (para ser cada vez más autodirigidos). En otras palabras, considerar al alumno con propia capacidad para aprender, ya bien dicho por Knowles (1975):

*...en el aprendizaje dirigido el profesor asume que el alumno tiene una personalidad dependiente y que el profesor tiene la responsabilidad de decidir qué y cómo el alumno debe ser enseñado; mientras que el aprendizaje autodirigido asume que las personas crecen en su capacidad (y necesidad) de ser autodirigidos como un componente esencial de su madurez, y se debe alimentar esta capacidad para que se desarrolló tan rápido como sea posible.*  
(p.52)

Esto sugiere que uno como docente asume que la experiencia del alumno puede llegar a ser un recurso de aprendizaje de creciente riqueza y que debe aprovecharse junto con los recursos de los otros.

Es como cabe mencionar distinciones sobresalientes entre *el aprendizaje dirigido* y *el autodirigido* mismas que sirven para tomar conciencia de lo que se busca lograr con ya mencionada primera enunciación de la problemática generadora. Pues bien, el *aprendizaje dirigido* por el profesor asume que el alumno está dispuesto a aprender distintas cosas a distintos niveles de madurez, de forma que un conjunto dado de alumnos estarán listos para aprender las mismas cosas en un mismo nivel de madurez. Sin embargo, el *aprendizaje autodirigido* asume que cada individuo está preparado para aprender cuando lo requieren las tareas que desarrolla en su vida o para arreglárselas lo mejor posible con los problemas que le surgen. Así, cada individuo es un patrón distinto de preparación respecto a los demás.

El *aprendizaje dirigido* por el profesor advierte que los alumnos tienen un enfoque orientado a la materia en su aprendizaje (que ven el aprendizaje como la acumulación de contenidos) y por lo tanto las experiencias de aprendizaje deben organizarse de acuerdo a unidades de contenido. El *aprendizaje autodirigido* asume que su aproximación es el resultado del condicionamiento previo en la escuela. De forma natural, exhibirían un comportamiento orientado a tareas o

centrado en problemas y las experiencias de aprendizaje deberían organizarse como la realización de tareas y proyectos de resolución de problemas.

El *aprendizaje dirigido* por el profesor denota que la motivación de los alumnos responde a recompensas y castigos externos. En el *aprendizaje autodirigido* los estudiantes se motivan mediante iniciativas internas, como la necesidad de estima (especialmente autoestima), el deseo de alcanzar algo, la urgencia de crecer, la satisfacción de haber cumplido, la necesidad de conocer algo concreto y la curiosidad.<sup>5</sup>

**RECURSO DE APRENDIZAJE  
COMPARACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO O DIRIGIDO POR EL  
PROFESOR**

<b>Eje</b>	<b>Aprendizaje dirigido</b>	<b>Aprendizaje autodirigido</b>
Concepto de aprendiz	Personalidad dependiente	Organismo autodirigido crecientemente
Papel de la experiencias de aprendizaje	Tienden a acumularse más que a utilizarse	Un recurso valioso para el aprendizaje
Disposición para aprender	Varía con los niveles de madurez	Se desarrolla a partir de las tareas y problemas de la vida
Orientación hacia el aprendizaje	Centrado en el contenido	Centrado en tareas y en problemas
Motivación	Recompensas y castigos externos	Curiosidad e incentivos internos

Fuente: Malcom S. KNOWLES: *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* .- N.Y.: Cambridge Book Company, 1975 .- Extracto y traducción del libro original.

Estas claras diferencias que se enuncian entre un tipo de aprendizaje y otro parten de tipos de pedagogía institucionalizadas durante siglos, pues mientras podría afirmar que el aprendizaje dirigido es parte de una concepción tradicionalista de la enseñanza y del aprendizaje; y el aprendizaje autoridrigido se inmersa en corrientes institucionales, constructivistas y críticas.

<sup>5</sup> En: KNOWLES, Malcom S. (1975) " *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* ." N.Y.: Cambridge Book Company. Pp. 134.

Es como los autores antes mencionados y que han apoyado el proceso de conceptualización de la problemática parten de ideas, juicios compartidos con base a la estructura de apoyo que define un nuevo *rol pedagógico*, diferente al rol del profesor: el de un asesor quien tiene como tareas:

- Ayudar al aprendiente a desarrollar su competencia de aprendizaje dentro de las sesiones de asesoría y
- Organizar los materiales, es decir, adoptar al centro los recursos a las demandas de los aprendientes.<sup>6</sup>

Por tanto, que las competencias requeridas para destacar en el aprendizaje dirigido por el profesor incluyen la capacidad de escuchar con atención, tomar nota cuidadosamente, leer con rapidez y con buena comprensión y la predicción de la posible respuesta del alumno.

De esta manera ante, el desarrollo de nuevas tecnologías de la enseñanza, la globalización del conocimiento, la sociedad del conocimiento están cambiando el sentido de la enseñanza y el aprendizaje tradicional. El *aprendizaje autodirigido*, se muestra como una alternativa profunda para mediar estas inconsistencias, ya que se presenta como es un método de enseñanza en el que el estudiante asume la iniciativa en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, además de que toma la iniciativa para hacer uso de los recursos, en lugar de, simplemente, reaccionar a la transmisión de un contenido unilateral.

---

<sup>6</sup> Citado por GREMMO, Marie José. (1998). "Asesorar no es enseñar". Colección de Aprendizaje Autodirigido, en Mediateca, UNAM, México.

### 3.3 Teoría sobre la inteligencia múltiple de Marta Eugenia Rodríguez

De acuerdo a Marta Eugenia Rodríguez de la Torre (2003), la inteligencia puede ser concebida como:

*La capacidad que tiene un cerebro de captar la información que le viene dada por un estímulo, una sensación o una impresión; de procesar una idea: manipularla, cambiar su contenido, variar sus parámetros, asumirla como propia, refutarla como ajena, errónea o dañina y de comunicarla de forma sugerente e interesante a otras personas para que provoque una reacción positiva en ellas y en su entorno, así como incidir en cosas, objetos y hechos para transformarlos según se considere oportuno (p.12).*

En este sentido es fácil considerar que la inteligencia no es unidimensional, sino que responde a funciones específicas del cerebro, el cual al ser un músculo y órgano a la vez, requiere de una ejercitación constante en sus diferentes áreas con la finalidad de no ser estropeadas.

Es como, la inteligencia depende en gran parte de la cantidad y calidad neuronal que da cuenta de la capacidad de un sujeto para responder y actuar sobre estímulos exteriores o interiores, de ahí se deriva la idea de que cada persona cuenta con un cociente intelectual diferente pero con un mismo número de inteligencias, las cuales a su vez dependen de factores genéticos no decisivos y de una estimulación social y cultural adecuada que permite el desarrollo de cada una de las capacidades intelectivas sobre las cuales se sustenta el concepto de aprendizaje significativo o fracaso escolar.

De esta manera, Marta Eugenia Rodríguez de la Torre (2003) con base a su formación académica y numerosos estudios de posgrado, propone una tipología de inteligencias que trata de conciliar las posturas modernistas de Gardner y Brodman, además de conceptualizar y caracterizar cada una de ellas desde una propia perspectiva con base a su experiencia en la inmersión del Sistema Educativo Español y su postura asumida como niña superdotada ante un modelo de enseñanza y aprendizaje que lejos de proveerle herramientas para atender su

cociente cognitivo y ser estimulada intelectualmente, actuaba de manera represiva y aberrante; es como, su preocupación y compromiso social, le permite caracterizar dicha *teoría de las inteligencias* basada en seis tipos, a saber:

**La inteligencia inductiva** o capacidad para ordenar, sistematizar, priorizar y prever. Es una habilidad que nos permite relacionar conceptos por orden de prioridad, establecer criterios según la importancia de los datos expuestos y clasificar en géneros y especies las nociones que trabajamos.

**La inteligencia deductiva**, que sirve para exponer, comentar y argumentar. Para narrar lo que sucede, así como lo que ocurre a los otros. Está relacionada según Gardner con la esfera de lo interpersonal y de lo intrapersonal puesto que con esta inteligencia somos capaces de comunicarnos con los demás, contar la información que nos proporciona un hecho o acontecimiento, recabar un dato de nuestra memoria y exponerlo de forma convincente.

**La inteligencia lógica**, es decir, la capacidad para encadenar proceso, para otorgar a cada hecho una causa y su consecuencia o efecto. Esta inteligencia sirve a la hora de relacionar nociones de naturaleza lingüística o cuando procesamos conceptos de naturaleza matemática. Es indispensable para que la persona no tenga ningún problema cuando asimila conceptos y su desarrollo deber ser proporcionado y proporcional al de las demás inteligencias.

**La inteligencia lingüística**, permite verbalizar correctamente en lengua castellana y en otras lenguas, pues su desarrollo es un pilar fundamental en el aprendizaje de los idiomas extranjeros. En este caso, cuya finalidad es el aprendizaje del inglés, como idioma adicional al materno, tendré que ocuparme de fortalecer este tipo de inteligencia, pues será la que permita que el alumno sea capaz de reconocer un término e incorporarlo a su acervo cultural, de construir campos semánticos y captar el contexto de una conversación en otro idioma, de crear ideas con significado de los hechos y datos que describen familias de conceptos, denominar, determinar, la cualidad y calidad de un mensaje, entre otras más capacidades.

**La inteligencia matemática**, que sirve tanto a la hora de cuantificar como a la de mensurar y es considerada la llave maestra del pensamiento matemático y mediante ella se puede trasladar una abstracción al campo inmediato y de lo cotidiano. Nos permite representar la realidad de una manera sucinta y concreta y de avanzar en los procesos sobre los que se estructura con mayor celeridad.

**La inteligencia abstracta o espacial**, se emplea (en concordancia con Gardner), para interactuar con los conceptos de dimensiones, posiciones y ubicaciones. Para orientar geográficamente, así como para procesar una imagen o inventarla, para reproducirla con una determinada perspectiva e intentar perfeccionarla mediante una idealización; para realizar secuencias temporales y ubicar un acontecimiento en el momento donde se ha producido, así como averiguar sus antecedentes.

Es como cada una de las mencionadas inteligencias responde a un tipo de capacidad intelectual que prevé un mayor desarrollo en dicha área, de esta forma encontramos una capacidad inductiva, deductiva, lógica, lingüística, matemática y abstracta, y que para términos de este marco, retomaremos sólo la caracterización del sujeto que permitirá ubicar a los alumnos en un tipo específico sobre el cual se propondrá trabajar para hacerlo sujeto omnicomprendivo la medida de los posible:

<b><i>Tipo inductivo</i></b>	<b><i>Tipo deductivo</i></b>	<b><i>Tipo lógico</i></b>
Previsor nato, dueño de su agenda y de su tiempo. Organiza hasta el último segundo de su vida, ordenando al máximo. Observa, analiza como investigador minucioso. No soporta alterar el orden de los temas, prefiere escuchar callar para estudiar lo que las personas dicen. Es analítico, resume con facilidad y extrae ideas centrales y secundarias de textos amplios.	Desorden al máximo. Relaciona todo hasta lo irrelacionable. Le gusta saltar de tema en tema y retomarlo posteriormente sin ningún tipo de orden. Prefiere hablar. Cada idea la relaciona con la siguiente. Normalmente no analiza porque tampoco es capaz de vivir demasiado el mundo real, su fantasía le arrastra. Sienten y buscan palabras para expresarlo con un gusto exquisito.	Es el perfil del científico, el que busca los hechos, causas y consecuencias. El origen y el final de todo lo que les rodea. Se les denomina maduros porque ésa es la imagen que dan. Justifica el por qué de lo que hace, a veces son demasiado exagerados en la búsqueda de las causas, las que fueron en la realidad y las que pudieron ser.

<b>Tipo lingüístico</b>	<b>Tipo matemático</b>	<b>Tipo abstracto</b>
Difíciles de encontrar, son los puristas del lenguaje. Les gusta analizar las palabras pero no frases. Prefieren el castellano antiguo y aquellas lenguas que sirvieron de base para el idioma actual. Les gusta rodearse de personas con las mismas aficiones, acentúan y redactan con demasiada corrección. Cuando aprenden lenguas extranjeras siempre buscan la traducción correcta, y juegan con las posibles variaciones del idioma; son metódicos para el análisis de la morfología de una palabra pero no en la exposición de ideas.	Se expresan y comunican imprevisiblemente. Se sienten incomprendidos porque no saben decir lo que piensan de tal forma que le resto del mundo los entienda. Todo lo justifican desde los números y analizan cualquier dato estableciendo un gráfico o una tabla comparando información. Prefieren la informática de las letras. En su vida cotidiana, la rutina, la planificación y la ausencia de libertad de elección es una constante, cuanto más planificado mejor. Razonan exageradamente, miden, calculan y avalúan.	Es dueño de su entorno, domina el espacio como nadie, conocen los planos a la perfección y analizan el espacio de forma sorprendente. Es mínima su capacidad de expresión. Atienden a movimientos circulares, destacan porque están al pendiente de lo que hacen sus compañeros o lo que sucede al otro lado, no pueden mantener la atención.

Por tanto advierto que un inadecuado sistema educativo que no se ampara en una educación diferenciadora, que parcela el conocimiento sin atender a las necesidades físicas y mentales de los estudiantes; métodos que no fomentan el pensamiento científico y crítico, ni propician la concentración; ritmos que no se adaptan a los tiempos que vivimos e insuficiencia de hábitos de aprendizaje provocan el fracaso escolar, “*el fracaso de una sociedad que se declara incompetente para progresar*”(Ibídem: 94) y en la materia que trato, se convierten en adultos frustrados con el aprendizaje de un idioma, puesto que sus maestros se basaron en memorizaciones mecánicas, sin sentido o relevancia: sobre las que se han sentado las bases que se repiten año tras año, en grado y nivel educativo.

Desde esta postura, lo que se pretende desde el presente proyecto consistiría en lograr *la omnicomprensión* en medida que caracteriza a la persona que tiene todas las habilidades anteriores bien desarrolladas y equilibradas, lo que les permite poseer determinadas variables en su inteligencia y utilizarlas de manera armónica. Es decir mejorar de manera notable en las distintas áreas con un método

adecuado que permita potenciar las capacidades ya poseídas y mediar aquéllas aún no logradas para hablar de combinatorias cerebrales que en definitiva les permita apropiarse sustancial y relevantemente de un idioma adicional al materno; pero sobretodo que sea de gran utilidad al aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de su vida.

### **3.4. El proceso de adquisición y aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua desde el estadio de las Operaciones Formales**

Vigotsky (1989) introduce el tema del aprendizaje de un idioma extranjero diciendo que *“la influencia de los conceptos científicos sobre el desarrollo mental del niño es análoga al efecto del aprendizaje de un idioma extranjero, un proceso consciente y deliberado desde su comienzo”* (p.34).

Por tanto que es posible trazar un paralelismo entre el aprendizaje de la lengua oral en contextos de las experiencias cotidianas, y el aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela, o entre el aprendizaje de la lengua nativa y el de una lengua extranjera. Es cuando esta última surge en la fase superior del desarrollo del sistema estructural análogo, en el contexto sobre el cual desconoce. En consecuencia que para Vigotsky (1989):

*El desarrollo de los conceptos espontáneos del niño procede de modo ascendente, y el de sus conceptos científicos en forma descendente, hacia un nivel más elemental y concreto (...) un concepto científico comprende desde el principio una actitud ‘mediatizada’ hacia el objeto”. Esto no sucede con el espontáneo que se origina en las experiencias cotidianas del niño pero su evolución “debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico afín* (p.148).

El nuevo código introducido es contingente para obtener cierto grado de madurez, resultando de un estudio deliberado que suscita el dominio de niveles superiores de la lengua en toda la complejidad que está inmersa.

En concordancia con el desarrollo del niño en las *operaciones formales*, este conocimiento surge como indicador de la madurez evolutiva, en el marco del problema de los procesos ejecutivos, es decir, en el sistema de estrategias empleado al servicio de la adquisición, que se vincula con la capacidad de ejecutar una evaluación las propias operaciones cognitivas sobre las que se basa el hecho de:

- Predecir limitaciones de la capacidad propia
- Ser consciente de su repertorio de rutinas heurísticas y del apropiado dominio de utilidad, identificar y caracterizar el problema,
- Planear y organizar rutinas adecuadas para la resolución de problemas,
- Monitorear y supervisar la efectividad de las rutinas utilizadas,
- Evaluar dinámicamente estas operaciones frente al éxito o fracaso, de manera de prever su duración.

Estas formas de decisión ejecutiva son la esencia de las operaciones mentales inteligentes y de madurez cognitiva (*operaciones formales*, en términos Piagetianos), *del conocimiento de los niños de su propio conocimiento*. Es cuando la madurez cognitiva implica que los niños más jóvenes aparecen más inconscientes de las limitaciones de su capacidad de memoria y de que ellos pueden hacer un uso más eficiente de su capacidad limitada por medio de una intervención estratégica (Yussen, 1985: 112).

Por ello que dentro de las teorías referidas a la adquisición de una segunda lengua en un *periodo escolar de los 10 a los 12 años*, presentes en el Programa Nacional de Inglés 2010, la formulada por Krashen (1985)<sup>7</sup> refiere al dispositivo de

---

<sup>7</sup> En: KRASHEN, S. D. (1985). The input hypothesis: issues and implications. New York.

adquisición del lenguaje dentro del denominado Language acquisition device-LAD. Krashen quien fuese el más reconocido lingüista y pedagogo en los Estados Unidos, propone que la adquisición de una segunda lengua no se da de manera espontánea sino surge tras haber desarrollado una habilidad auditiva después de un largo tiempo.

El Enfoque Natural, propuesto por Krashen y Terrell (1983), en términos generales puede describirse como un método que ve el aprendizaje de un primer y segundo idioma como similares. Se cree que su validez y efectividad se deben a la conformación de los principios naturalísticos identificados en la adquisición de un segundo idioma (Richards y Rogers 2001:179)<sup>8</sup>. En este sentido, la teoría que sustenta el método es la desarrollada por Stephen Krashen quien ve dos formas diferentes de desarrollar la competencia en una lengua tanto como lengua extranjera o como segunda lengua: adquisición, que es un proceso *subconsciente*, y aprendizaje que es un proceso *consciente*. Mientras que la adquisición es responsable de la fluidez en la lengua, aprendizaje está encargado de monitorear el sistema adquirido, desde este punto de vista, el aprendizaje tiene una función limitada, la de autocorrección. Tal función solo puede tomar lugar donde tres condiciones se juntan: *tiempo, concentración en la forma, y conocimiento de la forma*.

La lengua así vista, se adquiere sólo ante la efectividad de los canales de comunicación entre locutor y receptor, en que el idioma se presenta como vía de comunicación en ambientes comprensibles y motivantes que no refuerzan la reproducción sino atienden a la diversidad de formas, estilos y ritmos de aprendizajes. Es decir el idioma surge como necesidad práctica más no como mera imposición del sistema educativo.

Siendo el aprendizaje de una segunda lengua: inglés relevante, hoy en día para el Sistema Educativo, cabe mencionar que en su desarrollo ésta desempeña un

---

<sup>8</sup> Citado en: RICHARDS, Jack and Theodore S. Rodgers. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd Edition. Cambridge University Press: New York.

papel social e institucional, como medio de comunicación que permite la interacción entre miembros de una misma comunidad, por ello que Krashen (1985) como primer hipótesis de su teoría establece que hay dos modos independientes de la adquisición y aprendizaje, por un lado la adquisición que es *“un proceso inconsciente, similar al que utilizan los niños al adquirir el lenguaje”*; y por otro el aprendizaje, que es *“un proceso consciente, que tiene como resultado ‘saber sobre el idioma’ ”* (p.1).

Ello conlleva a la segunda hipótesis mencionada, la del orden natural, en la cual se sostiene que *“el individuo adquiere las reglas de la lengua en un orden predecible, y que algunas aparecen antes que otras”* (Krashen, 1985, p.1). Según el filólogo y lingüista, el orden no está determinado por la simplicidad sino más bien deriva de una multireferencialidad de aspectos con base a los cuales se presentan diferencias en términos de adquisición y aprendizaje.

El tercer postulado del monitor explica cómo la adquisición y el aprendizaje se utilizan en la producción. Para Krashen (1985): *la competencia lingüística en la segunda lengua se adquiere inconscientemente, y el aprendizaje cumple el rol de monitor o editor, al cual el sujeto apela para realizar correcciones o cambios al hablar o escribir* (p.12).

De lo que se deriva en su totalidad la hipótesis del input Krashen (1985) que sostiene que:

*Los seres humanos adquirimos el lenguaje de una sola manera – comprendiendo mensajes, o recibiendo un “input inteligible”. Progresamos en nuestro orden natural (hipótesis 2) comprendiendo un input que contenga estructuras correspondientes a nuestro próximo estadio – estructuras que se encuentran por encima de nuestro actual nivel de competencia.* (p.30)

Es decir, el desarrollo de esta teoría propone en sustancia que el *input* refiere como elemento que permite la adquisición interna del lenguaje, como dispositivo

de referencia que permite la dinámica de estructuras cognitivas internas, su acomodación y posterior ascendencia a un nivel superior al real, lo que en suma se relacionaría con la teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo de Vigostky*<sup>9</sup>.

Por último, Krashen alude a una quinta hipótesis con referencia al filtro afectivo, en la cual responde al hecho de la predisposición del individuo hacia el lenguaje. El alumno por tanto si presencia resistencia al *input* mostrará un tipo de resistencia o barrera mental que no le permitirá alcanzar la adquisición efectiva de la segunda lengua, lo deriva el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas y el retroceso de otras. Por lo cual el papel del maestro resulta sobresaliente, no actuando como obstáculo epistemológico (ante la aberración y repudio del idioma como ocurre en muchos contextos áulicos) sino como medio para facilitar y motivar el acceso a la segunda lengua.

En consecuencia, es posible asignar un rol para la producción como el input o mensaje comprensivo de entrada para adquisición, ante lo que el aprendizaje incrementa la producción de expresiones orales correctas de una dada estructura, entonces es razonable suponer que las producciones orales pueden ser usadas para la mayor adquisición con base a prácticas sociales del uso del lenguaje, enfoque compartido desde luego desde el Programa Nacional para la Enseñanza del Inglés: una fundamentación teórica que no deja de lado el estructuralismo y sobre el cual gira la propuesta de actividades, la correlación de contenidos, aprendizajes esperados y productos exigidos desde un funcionalismo de la lengua sobre todo en la segunda adquisición.

---

<sup>9</sup> De acuerdo al autor se conceptualiza la ZDP como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1988:133)

### 3.5 La Política Educativa en el inglés como segunda lengua

De acuerdo con Smith (1986: 71), el conocimiento de una lengua adicional a la lengua materna, es más generalizado de lo que en ocasiones se reconoce. Distintos procesos como la migración de los pueblos, el contacto entre diferentes culturas originarias de un mismo país o de países fronterizos e incluso las guerras, han originado la necesidad de comunicarse en una lengua distinta a la propia. En la actualidad, la intensa interacción entre países, en el ámbito político, económico y cultural, así como la circulación, sin fronteras, de información, ha generado la necesidad de diferentes grados de bilingüismo o plurilingüismo. México no es la excepción.

Por décadas, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha buscado formas de recrear el proceso de adquisición dentro del salón de clases, y para ello se han generado métodos diversos. Hoy en día se sabe que éstos son exitosos sólo en situaciones en las que el tiempo de exposición a la lengua meta es equivalente o superior al tiempo de exposición a la lengua materna. En los contextos donde esa condición no se cumple, como sucede en la primaria pública mexicana, es necesario buscar opciones para optimizar el proceso de *aprendizaje* de la lengua extranjera. En este sentido, diversas instituciones privadas, principalmente británicas, australianas y norteamericanas, han creado múltiples métodos que posteriormente se han transferido a contextos de enseñanza pública, tal como sucedió en México en 1993, con la implementación del enfoque comunicativo.

Es como en nuestros días, desde la Reforma Integral para la Educación Básica, con el fin de dar respuesta a dicha necesidad, y a partir de lo que se establece en el Plan Nacional de Desarrollo y el PROSEDU, el Mapa curricular de la Educación Básica 2011, se abre dos espacios para la enseñanza del Inglés: en la educación preescolar y la primaria. En tanto que el Inglés es parte del campo formativo Lenguaje y comunicación, se le denomina Segunda Lengua: Inglés, asegurando así la incorporación de una segunda lengua obligatoria y la concordancia con la

asignatura de Español y su articulación con los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De esta forma, se implementa el estudio del inglés como una asignatura formal del currículum, con un estudio semanal de 2.5 horas para la educación primaria y cuyo programa se divide en cuatro diferentes ciclos:

- 1º ciclo. Que comprende desde tercer grado de Preescolar hasta 2º grado de Primaria.
- 2º ciclo. Que comprende 3º y 4º grado de primaria
- 3º ciclo. Que corresponde a 5º y 6º grado de Primaria.
- 4º ciclo. Que comprende los 3 grados de Educación Secundaria.

En adición, esta integración por ciclos y no por grados responde en teoría a garantizar la continuidad y articulación tanto entre los distintos grados como entre los diferentes niveles de la Educación Básica, siendo abiertos y flexibles, porque presentan secuencias orientativas de contenidos que permiten al docente realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo mexicano, ya que los contenidos seleccionados se definen a partir de dos referentes centrales: *prácticas sociales del lenguaje* y *competencias específicas*, para darles un tratamiento diferenciado en función del progreso que presentan los alumnos en su aprendizaje y de las necesidades que demandan las situaciones comunicativas.

Asimismo, con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del Inglés, la SEP puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE: *National English Program in Basic Education*), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de Educación Básica, ello a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, que entre sus objetivos están:

- La determinación de criterios para la formación de docentes.

- El establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos.
- La certificación del dominio del idioma inglés (ello a partir de estándares internacionales como lo son TOEFL, Cambridge Certificates, etc).

De esta manera, se pretende elevar la calidad de la educación que contribuya al “*bienestar y desarrollo nacional*” (Ley General de Educación, 2001: 43)<sup>10</sup>, en correspondencia a responder a una necesidad de índole social, política, cultural y económica que enfrenta nuestro país en el contexto mundial, esto es la incorporación a un mercado de producción y sobreproducción, origen del corporativismo que exige el aprendizaje del inglés como medio de comunicación dentro del ámbito laboral. Finalmente, esto a su vez, se sustenta sobre la idiosincrasia de promover que el alumno se enfrente mejor a los retos de un mundo globalizado, teniendo consciencia de la multiculturalidad existente en el planeta.

### **Fundamentación y Enfoque del Programa**

El PNIEB comparte la definición de *lenguaje* que la Secretaría de Educación Pública expresa en el Programa de Educación Preescolar (2004), el Programa de estudio de Español (2006) y en los Parámetros Curriculares para la Lengua Indígena (2008), en donde:

*El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos*

---

<sup>10</sup> SEP. Ley General de Educación. 2000. P. 14.

*nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual.*<sup>11</sup>

El lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o interacción oral, y del medio en que se concretan. Desde esta perspectiva, el aprendizaje del lenguaje implica adquirir las reglas (implícitas) de uso impuestas socialmente y los modos de usarlas en los diversos ámbitos sociales en los que participan las personas para:

- Comunicar sentimientos
- Expresar pensamientos e ideas
- Acceder a la información
- Construir conocimientos<sup>12</sup>

En consecuencia, el PNIEB, al igual que los programas de enseñanza del Español y los parámetros curriculares de lenguas originarias, establece un enfoque de enseñanza en el que la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. El principio pedagógico que da sustento al plan se basa en el centro y referente de un aprendizaje en y sobre el estudiante, bajo la visión constructivista que connota la capacidad del educando para aprender y desarrollar habilidades superiores del pensamiento. A su vez se trata de reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, situando actividades para diferentes situaciones y contextos.

Desde esta perspectiva, es proclive afirmar que el *enfoque* de la enseñanza del inglés se basa sobre *las prácticas sociales del lenguaje* que promueve y fomenta

---

<sup>11</sup> SEP. Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006, p. 9.

<sup>12</sup> SEP. Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica. 2011. Pp. 21.

tanto la reflexión de las formas lingüísticas del lenguaje como sus funciones y usos comunicativos. Este enfoque se define como:

*Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, en la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar.<sup>13</sup>*

Por lo tanto, el *tratamiento didáctico* de este tipo de contenidos entraña, por parte del profesor, una planeación que garantice que los estudiantes *aprendan haciendo*, es decir, que aprendan a escuchar escuchando, hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos.

De esta manera, *los ambientes de aprendizaje* inmersos en el PNIEB, se pueden resumir en el siguiente cuadro:

<b>Ambiente de aprendizaje familiar y comunitario</b>	<b>Ambiente de aprendizaje académico y de formación</b>	<b>Ambiente de aprendizaje literario y lúdico</b>
En el ambiente de aprendizaje familiar y comunitario se pretende que el estudiante se aproxime a la lengua extranjera a partir de situaciones que le resultan cercanas, conocidas y familiares, lo que favorece el aumento de la autoestima y la confianza en la propia	Las actividades específicas con el lenguaje que se proponen para este ambiente ponen el acento en las estrategias que se requieren para aprender y estudiar en situaciones que involucran, de forma oral y escrita, un lenguaje formal y académico. Este ambiente tiene como	Este ambiente centra su atención en el acercamiento a la literatura a través de la participación en la lectura, escritura e intercambios orales, con la finalidad de movilizar las experiencias y conocimiento de los estudiantes para que compartan y contrasten sus interpretaciones y opiniones.

<sup>13</sup> SEP. *Op. Cit.*

<p>capacidad de aprender. De esta manera, se establecen las bases y condiciones necesarias para, mediante el “hacer”, movilizar los “saberes” y “valores” y, así, construir y generar significados en situaciones de comunicación, oral y escrita, reales o aproximadas a lo real, dentro de un espacio conocido.</p>	<p>finalidad que los estudiantes participen en situaciones de comunicación (oral y escrita) que implican actuar dentro y fuera de la escuela, y seguir aprendiendo para enfrentar con éxito los desafíos que plantea el mundo actual.</p>	<p>De esta manera se crean las condiciones necesarias para que aprendan a transitar por una construcción social; ampliar sus horizontes socioculturales y valorar las distintas creencias y formas de expresión.</p>
---	---	--

El *alumno*, por su parte, como ser social e individuo con necesidades, motivaciones, intereses y dificultades particulares es considerado el centro del aprendizaje. Más que en la absoluta corrección gramatical, se insiste en la fluidez en el uso del idioma; es decir, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje. Por ello, los errores se consideran parte del proceso de aprendizaje y, como tales, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos.

Finalmente, el carácter *interdisciplinario* de esta metodología, es uno de sus rasgos más importantes del PNIEB ya que los temas se exploran desde la perspectiva de diferentes áreas, permitiendo a los estudiantes tener una visión total de ellos, más acorde con la realidad.

Además, se considera que el lenguaje es una *herramienta personal y social*, por lo tanto las actividades en el aula deben desarrollar ambos aspectos, para permitir al alumno su desarrollo personal y su integración a la sociedad mediante la interacción y el compartir con los demás. Las clases deben centrarse en el estudiante y éste debe usarlas para entender, crear, descubrir y explorar el mundo que lo rodea, construyendo de esa manera su aprendizaje.

## Evaluación Propuesta desde el PNIEB

Desde esta perspectiva, la evaluación tiene como funciones principales tanto ayudar al estudiante a identificar lo que ha aprendido en un periodo determinado y aquello en lo que aún necesita trabajar, como auxiliar al profesor a revisar y analizar su práctica, de manera que esté en condiciones de reconsiderar, tomar decisiones, hacer innovaciones y, en general, mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Se trata de crear oportunidades para que los estudiantes puedan comparar sus productos con los de circulación social escolar y extraescolar de manera que, con el apoyo y guía del docente, amplíen su conocimiento y uso del inglés.

Es como la evaluación debe cumplir con la función de proporcionar información sobre el grado de avance que cada estudiante obtiene en las diferentes etapas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual permite al profesor asignar calificaciones y ayuda a los estudiantes a identificar lo que aprendieron al término de un periodo de tiempo (bloque, semestre, año y ciclo), constituyéndose así en un proceso continuo y permanente, y no en un evento aislado que ocurre al final de un periodo de enseñanza.

De esta manera se mencionan diferentes modalidades, entre las que cabe mencionar:

*a) La autoevaluación y la evaluación entre pares (coevaluación) consisten en que los estudiantes valoren su propio desempeño y el de sus compañeros a partir de criterios previa y claramente acordados.*

*b) Los portafolios (carpeta o expediente) que corresponden a un proceso de recolección de evidencias de aprendizaje. El profesor y los estudiantes integran en un expediente o carpeta los productos derivados de diversas tareas desarrolladas a lo largo de un periodo determinado. Para un*

adecuado uso del portafolio es necesario que el control y la responsabilidad de lo que se incorpora en los portafolios sean compartidos, es decir, correspondan tanto al profesor como a los estudiantes.

El PNIEB (2011) sostiene que en la medida en que se varíen las maneras de recopilar información sobre el aprendizaje, se podrá tener una visión más clara de los aprendizajes de los estudiantes y, por lo tanto, una evaluación más justa.

### **La evaluación de la enseñanza**

Para dicho programa debe existir una evaluación sobre la enseñanza, misma que tiene por objetivo:

- Recibir retroalimentación por parte de sus estudiantes de manera más o menos estructurada desde la observación directa de sus reacciones y rendimiento.
- Obtener información a través de la reflexión personal sobre la práctica.
- Recibir retroalimentación por parte de otros docentes dispuestos a observar algunas sesiones y compartir una retroalimentación respetuosa y honesta.

El fin inmediato es evaluar la práctica educativa para incrementar la calidad de la enseñanza en beneficio de los estudiantes e impactar positivamente en el desarrollo personal y profesional del docente, algo que sin lugar a dudas resulta benéfico pues se propone la posibilidad de la investigación-acción participativa para transformar la práctica propia.

## **Estándares curriculares para la enseñanza del Inglés desde el Plan de Estudios 2011<sup>14</sup>**

De acuerdo con el Plan de Estudios 2011, el inglés como segunda lengua en primaria y secundaria, y alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social.

De tal forma que la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado un proyecto que busca establecer en México un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas, orientado a elevar la calidad educativa en la materia, especialmente en el caso de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Derivado del proyecto, se crea la **Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI)**<sup>15</sup>, documento que permite referenciar de manera confiable y objetiva el nivel de conocimiento de un idioma determinado, tanto en lo general, como en lo posible, de manera específica en diversas habilidades lingüísticas.

La Certificación Nacional de Nivel de Idioma, tendrá un carácter voluntario y su uso será opcional para las distintas autoridades, instituciones y usuarios del sistema educativo nacional. Por lo que en los niveles de primaria y secundaria, el inglés se consolida mediante el aprendizaje en situaciones formales y concretas que fortalecen el intercambio oral y textual de los alumnos de forma colaborativa.

Es como los estándares de Segunda Lengua: Inglés, desde este Plan responden a criterios comunes de referencia nacional e internacional, por lo que manifiestan el nivel de competencia y dominio de inglés descritos en la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), y en el Marco Común Europeo de Referencia para las

---

<sup>14</sup> SEP. "Plan de Estudios para la Educación Básica". México, 2011. Pp. 47

<sup>15</sup> SEP. Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI). 2011.

Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Los estándares se agrupan en:

1. Comprensión.
2. Expresión.
3. **Multimodalidad.**
4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.

### **El estándar multimodal en la enseñanza del Inglés**

Dentro del campo del estándar multimodal cabe mencionar, los criterios que pueden operar en el aula de diferentes maneras: a través de la combinación de palabras e imágenes en los libros de lectura de los niños, de la música y otros sonidos a las actividades de lenguaje, información en los libros de consulta, el juego y el drama, y el acompañamiento

Los estándares curriculares para este aspecto son los siguientes:

- Entender que la comunicación incluye una serie de formas que normalmente se utilizan en combinación.
- Operar con seguridad en una amplia gama de modos de comunicación, como el juego físico y el dibujo, o por medio del habla, la escritura y la lectura.
- Usar otras formas de expresión, incluyendo imágenes fijas o móviles, movimiento físico, danza, lenguaje no verbal, tacto y gestos.
- Dibujar, construir collages, hacer presentaciones multimodales en línea, jugar y actuar, a la par que se desarrollan otras habilidades del lenguaje.
- Desarrollar un gusto por lograr acceder a una amplia gama de formas de comunicación.

Además que su organización por ciclos, denota un compendio de habilidades, destrezas, competencias en términos de aprendizajes esperados que el alumno deberá lograr al término de cada periodo escolar y que se resumen en:

*Ciclo 1:*

- Reconocer la existencia de diversas herramientas culturales y medios tecnológicos para comunicarse.
- Distinguir experiencias reales o imaginarias.
- Relacionar imágenes con textos orales y escritos.
- Reproducir patrones sonoros y rítmicos a partir de rimas, canciones y poemas infantiles.

*Ciclo 2:*

- Entender el tema de textos informativos e instruccionales breves a partir de ilustraciones.
- Identificar distintos gráficos para presentar textos escritos.
- Reconocer las diferencias en tipografía, colores e imágenes en la creación de Textos multimodales.
- Participar en la entonación de canciones en lengua inglesa.
- Utilizar el lenguaje corporal para complementar mensajes orales.
- Vincular imágenes con palabras mediante su recitación oral.
- Seguir la lectura de textos en voz alta.
- Identificar que la escritura y el texto escrito se combinan y refuerzan su mensaje.

*Ciclo 3:*

- Reproducir canciones con apoyo de textos escritos.
- Entender la distribución de componentes gráficos y textuales en textos propios de ambientes familiares y comunitarios.
- Vincular signos y símbolos del entorno con su función y significado.
- Distinguir funciones de algunos elementos gráficos y textuales en diagramas con información básica y conocida.
- Discriminar función de pausas y efectos sonoros en textos orales transmitidos en audio.

- Utilizar lenguaje corporal para apoyar el intercambio oral.

Por ende, este estándar responde a los criterios de desarrollo cognitivo del educando, atendiendo la parte lúdica de la enseñanza a partir de la diversificación de métodos y recursos que el docente puede emplear para el desarrollo de la competencia comunicativa, cultural y lingüística propuesto desde el PNIEB y con base en la Certificación Nacional de Nivel de Idioma.

## **CAPÍTULO IV. DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN**

Una vez conceptualizados los planteamientos teóricos que dan sustento al presente proyecto, se comenzó a clarificar un plan de trabajo sobre el cual se accionaría en la práctica docente propia para atender a la problemática ya delimitada.

Fue imprescindible por ello, advertir y comprender el término innovación, asimismo el rol del alumno y el docente, la evaluación, desde el enfoque de competencias. Con relación a éstos, se orientó metodológicamente la estrategia, justificándola desde de viabilidad para los sujetos de intervención. Posteriormente, se inició el proceso de planificación, esclareciendo los objetivos, propósitos y competencias específicas que se procurarían lograr, a partir de lo cual comenzó el diseño en términos de secuencias didácticas, cada una con sus respectivos instrumentos y/o recursos de evaluación.

Se procedió a efectuar la aplicación de la alternativa en un lapso de 3 meses y medio, distribuidos en 16 sesiones de 50-60 minutos. Cabe mencionar que durante esta aplicación, se hizo uso de instrumentos de recopilación de datos, como lo fueron entrevistas, diálogo directo con los actores, diario de campo e informes que a lo largo de la propuesta dieron cuenta de los logros y dificultades enfrentadas. Fue como con base una sistematización, aunada de un subrayado significativo, categorización, se procedió al análisis e interpretación de los datos obtenidos, de lo que surgió el informe final de la alternativa. A su vez se derivaron reflexiones y conclusiones que en suma finalizan con una propuesta de intervención en la que con referencia a todo el proceso y el balance de los resultados se busca dar a conocer una posibilidad de solución para el seguimiento e inicio de una nueva la investigación.

#### 4.1 Innovación como eje rector de la enseñanza

Una vez ya problematizados aspectos antes no considerados y referentes a la práctica docente propia, es tiempo de pasar y trascender las barreras, encaminando el horizonte con mirada a la innovación, es decir, voltear paradigmáticamente hacia rumbos desconocidos y antes no experimentados que puedan dar solución a la problemática detectada.

De tal modo que como resultado de este camino por recorrer emergió una categoría de suma relevancia: la *Innovación* como término polisémico y complejo por su polivalencia y aplicación a diferentes áreas de conocimiento. Concretamente *la innovación educativa dentro de la práctica docente* implicó acciones vinculadas con actitudes y procesos de investigación para la solución de aquellas dificultades que comportaron un cambio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De forma que impulsó a la *investigación-acción* tanto para la producción de conocimientos como para las experiencias concretas de acción.

La innovación, entendida como el concepto de cambio y transformación que propone una mejora sustancial y constante de algún hecho o acto que involucra a la práctica docente propia, se tradujo en introducir novedades asequibles a las demandas del sistema educativo, a las necesidades de los educandos y que respondieran en esencia a la creación de oportunidades reales orientadas al proceso formativo que promoviera la metacognición a la vez de la autogestión.

Este proceso de innovación involucró entonces medios de intervención de la práctica educativa que se tradujeron en una serie de acciones estructuradas y con cierta lógica, orientadas a producir cambios relevantes. Entonces se hizo imprescindible que la innovación fuera asumida como un proceso y no un mero acto ya que involucró a sujetos y situaciones que interactuaron en un tiempo y espacio determinado (Guadalupe Moreno, 2000:90).

Inherente a ello el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supuso la presencia de obstáculos. Así, pudo establecerse que la

innovación era algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra del propio deseo, por lo que si en un momento se cuestionó la utilización de un discurso pedagógico antaño como lo era el constructivismo y la pedagogía institucional, también lo es que a lo largo del proceso me percaté que la novedad introducida era su aplicabilidad y vigencia sobre una realidad contextualizada, que partió de una reflexión y análisis sobre la propia práctica, en mi reconocimiento como sujeto con carencias y dificultades, pero también con una capacidad de accionar que me permitiría establecer una nueva relación pedagógica con los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, si bien sobre contenidos ya establecidos, no obstante de una propuesta metodológica y didáctica diferente a la trabajada por los demás docentes de inglés.

Por lo que en apariencia pareciera ser una repetición de patrones de enseñanza, pues a simple vista se vislumbraron estrategias que han sido utilizadas por otros, asevero que la innovación se encuentra en cuanto al mejoramiento de la práctica docente propia, al rompimiento de estereotipos y paradigmas vigentes que pone en primer escenario al aprendizaje por sobre la enseñanza, y al alumno ante al maestro. Es decir una propuesta que mira a la adquisición de una segunda lengua no sólo desde la parte memorística como durante años ha prevalecido, sino más bien, bajo un enfoque comunicativo-funcional en que el educando identifica necesidades y problemáticas en el aprendizaje, responsabilizándose de él, proponiendo estrategias de mejora y evaluándolas para la ascensión a niveles superiores de comprensión, esto es la autodirección.

Ante lo que, el concepto de innovación implicó el cambio, pero mediado bajo tres condiciones:

- La necesidad de ser consciente y deseado, por lo que se constituyó en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
- Como producto de un proceso, con fases establecidas, un plan elaborado y tiempos variables.
- Delimitado por los parámetros admisibles, la capacidad de accionar en contraposición al status quo establecido.

Richland (citado por Moreno, 1995: 67) argumenta que: *"la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados"* (p. 61). Ante lo que advertí que para que una innovación pudiera ser considerada como tal, necesitaba ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto estableciendo la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

#### **4.2 Enfoque de competencias. ¿Qué con el docente, el alumno y la evaluación?**

Ante las nuevas necesidades inmersas en el mundo, tendientes a la globalización y la progresiva entrada a la sociedad de la información y del conocimiento, México se reforma con el fin de transformar la educación, mejorar e innovar prácticas, propuestas pedagógicas, didácticas y de gestión escolar, orientada hacia el dominio generalizado de las tecnologías de la información y de la comunicación, así como del inglés como segunda lengua que abra un espacio de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; y de cuyos retos se deriva el incrementar la permanencia en la educación básica, con la articulación en los planes de preescolar, primaria y secundaria.

*"Educar en y para el siglo XXI"* (PEEB, 2011:23), con una Reforma integral de la Educación Básica que propone de esta manera, articulación de los tres niveles para la atención a la cobertura y calidad. Es como el enfoque: por competencias tiende a favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de los aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño docente y de Gestión; una política pública orientada a elevar la calidad educativa con la articulación en el diseño y desarrollo del currículum para la formación de los alumnos de los tres niveles educativos.

Pedagógica y epistemológicamente, el desarrollo de competencias se centra en el aprendizaje de los alumnos para el fortalecimiento de capacidades, toma de decisiones, desarrollo productivo de la creatividad, reconocimiento de las tradiciones y valores, inmersando así, la dimensión social del proceso educativo para atender las necesidades específicas sociales. El término competencia de acuerdo a Perrenoud (1998) se refiere como *“la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos”* (p.15).

Es como a partir de la alta especialización de los docentes en servicio, la llamada *profesionalización de la docencia*, alude al hecho de lograr la transformación de la práctica docente teniendo como centro al *alumno*, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje y con ello impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo: nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos que incita a una dimensión nacional: identidad personal y nacional, y una dimensión global: desarrollo de competencias que forman al ser universal.

Es como, *el alumno* se considera un sujeto activo y autónomo, por ende, como parte de su acción gradualmente debe adquirir la conciencia del control de su propio aprendizaje, de tal manera que planifique, regule y evalúe su participación en dicho proceso. Como constructor de su conocimiento, el educando desarrolla su creatividad e imaginación, así como su capacidad para resolver problemas, trabajar en grupo y reforzar su autoestima, de tal modo que su aprendizaje sea más independiente.

Este planteamiento, permite a su vez una concepción constructivista de la *intervención pedagógica complementaria* a la del aprendizaje escolar que consiste en la idea focal de ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, para ello se hace necesario en análisis de la interacción profesor-alumno en un contexto significativo para ejercitar habilidades y sub-habilidades en la realización de la tarea. Es como el docente en palabras de Coll (1991), *“está obligado en su actividad práctica cotidiana a planificar a priori de tal manera que alcancen el mayor grado posible de contingencia”* (p.78), esta idea

aterrizada a la práctica habla de la tarea común de uno como docente centrado en la planificación sistemática sobre la cual se delimitan los criterios y actividades previsibles que favorezcan la intervención pedagógica oportuna y con ello la construcción efectiva del conocimiento por parte del alumno.

De esta manera, la acción como docentes se debe basar en la intrasubjetividad y negociación de la situación como estrategia ajustada de apoyo a las necesidades de los alumnos. La propuesta se centra en una individualización de la enseñanza en función de la calidad y la cantidad, relativo a que la acción reflexiva y pensada del docente se impregna de las diferencias individuales de los educandos con los que trabaja cotidianamente.

En consecuencia *la evaluación* que se plantea en este currículo apunta a los tres elementos fundamentales del proceso didáctico: *el profesor, las actividades de estudio y los alumnos*. Los dos primeros pueden ser evaluados mediante el registro de juicios breves, en los planes de clase, sobre la pertinencia de las actividades y de las acciones que realiza el profesor al conducir la clase.

Con respecto a los alumnos hay dos aspectos que deben ser evaluados, el primero se refiere a qué tanto saben hacer y en qué medida aplican lo que saben, en estrecha relación con los contenidos que se estudian en cada grado. Para apoyar a los profesores en este aspecto se han definido los aprendizajes esperados<sup>16</sup> y estándares curriculares, los cuales expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria.

En este sentido, los aprendizajes esperados son el punto de partida para la selección o diseño en cuanto a la planificación de las estrategias de enseñanza y con ello arribar a instrumentos de evaluación (rúbricas, listas de cotejo, matrices, portafolios de evidencias, registro anecdótico, trabajos escritos, pruebas, diario de

---

<sup>16</sup> Entendido el término de Aprendizaje Esperado desde el Plan de Estudios (2011) como: "*indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula*" (p.29).

clase, entre otros) acordes al nivel de logro deseado para una atención diferenciada respecto a los ritmos y estilos de aprendizaje inmersos en el contexto áulico.

Es así como dichos indicadores de logro propios del proceso formativo de enseñanza-aprendizaje, se muestran como parámetro ideal sintetizado en términos de un saber, saber hacer y saber ser que conlleve a un nivel de competencia que se verá culminado en el descriptor de logro (estándar curricular).

Esta forma de evaluación obtiene de los alumnos un conjunto de construcciones personales y únicas con las que estructuran su propio conocimiento, mientras que la evaluación tradicional sitúa a los alumnos en un conjunto de construcciones validadas externamente.

La evaluación en este marco tiene la intención de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo; esto exige que el profesor reconozca las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes. Por otra parte, dicho enfoque parafraseando a Dochy & Moerkerke (1997:90) acentúa la importancia de la adquisición de competencias específicas de naturaleza cognitiva, metacognitiva y social, pues diferencia de los anteriores modelos, *el enfoque formativo de la evaluación* se encuentra más centrado en el papel activo de los alumnos donde el profesor/ tutor es un facilitador, dinamizador de grupos, promotor de experiencias, guía y orientador de los procesos formativos.

Es como en suma, la evaluación formativa se entiende como un proceso de ayuda permanente al alumno y como parte del proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento a partir de los distintos indicadores de logro, destinada a negociar, consensuar y discutir los posibles contenidos y desarrollo del propio curso, en función a las ideas e intereses de los estudiantes y, en la medida de lo posible, a sugerir cambios posibles y propuestas de mejora de la práctica docente propia.

### **4.3 El proyecto de intervención pedagógica. El por qué de la elección.**

La propuesta de elaborar un proyecto de innovación, se origina en la necesidad de estructurar una alternativa a nivel grupal que permita afrontar los inconvenientes y dificultades que plantea el entorno escolar.

La investigación así planteada dentro y fuera del aula, debe permitir la articulación de saberes y conocimientos generados como producto de los diferentes marcos interpretativos de la realidad escolar orientado a elaborar propuestas para la construcción de metodologías cercanas al aprendizaje del educando, el desarrollo de habilidades, destrezas y la adquisición de valores que se expresan en modos de apropiación dialéctica respecto al contexto de intervención.

De tal forma que el proceso de innovación se inicia con la identificación de un problema relevante, que durante la licenciatura con los diferentes contenidos vertidos en las líneas y espacios curriculares, han posibilitado el trabajo académico a partir de la dinámica sujeto-objeto-método-contexto. Cada uno de los momentos adquieren diferentes formas de ponerse en juego con la realidad pero también en donde se juzgan dificultades para la puesta en marcha y por ende la toma de decisiones oportunas en el proceso.

Por tal motivo, se optó por concretar un proyecto de intervención pedagógica, debido a las posibilidades de accionar que permitirían enfrentar los obstáculos presentados constantemente en la práctica docente. En este sentido es inherente mencionar que durante la elección, la capacidad de decisión fue uno de los factores más relevantes, pues ante la situación laboral, de estar contratada bajo el régimen de honorarios (derivados de la cuota aportada por los padres de familia), era evidente que la capacidad de innovación estaba limitada por las demandas institucionales, el rol asumido y las expectativas de la comunidad escolar en general.

A su vez, el tratamiento que se dio partió de contenidos en la enseñanza-aprendizaje del inglés, con relación a dificultades detectadas en los diagnósticos efectuados al inicio, durante y al término de cada ciclo escolar. Fue como el ámbito de intervención vislumbró al grupo de 5º grado grupo A, como objeto y sujeto protagónico de la propuesta, y al espacio áulico como medio y/o recurso de aprendizaje.

En adición, comprendo que el docente debe mostrar un amplio conocimiento de los contenidos y especificidad de la disciplina en donde se pretende efectuar la innovación, pues ello le permitirá recuperar la lógica referente al objeto de conocimiento procurando una actitud inquisitiva hacia el currículum y no sólo de lectura lineal como comúnmente se efectúa.

Es como de acuerdo a Adalberto Rangel Ruíz (1995): *“La intervención es objeto de meditación, apoyo, de cooperación. Se presenta como el acto de un tercero que sobreviene con relación a un estado preexistente”* (pp.16). Parafraseando al mismo autor, el objetivo de la intervención pedagógica es el de conocer los problemas enfrentados asimismo la actuación de los sujetos sobre el método y procedimiento aplicado a la práctica que puede proveer de un cambio sobre ella. Ante lo cual el trabajo llevado a cabo mediante la recopilación de material empírico (entrevistas, cuestionarios, novela escolar, diario de campo y registros de observación) ha permitido vislumbrar las implicaciones del entorno socio-cultural, necesario para el proceso de diseño, aplicación y evaluación del proyecto de innovación.

Es como las orientaciones sobre el recorte teórico-metodológico e instrumental permitieron dar forma a una estrategia de trabajo propositiva a partir de lo cual se sustentó la aplicación y evaluación de la alternativa. De tal forma que todos los recursos empleados resultaron imprescindibles para dar la objetividad deseada al proceso, pues sin lugar a dudas fueron conciliadores entre la subjetividad emergida de la experiencia (de los fracasos y logros obtenidos) y de la objetividad que como investigadora tenía el compromiso de asumir.

Por ello, fue fundamental reconocer los recursos y expectativas que dirigían el reconocimiento de la dimensión del desarrollo curricular para flexibilizar el currículo y una preparación que permitió comprender el contexto en que se desarrollaba la práctica y transformarla. En esta idea, el papel de los padres de familia y su intervención a priori de la ejecución del proyecto, los recursos empleados en cuanto novedosos y la incorporación de plataformas electrónicas, el anhelo de vislumbrar un alumno renovado y autónomo en la toma de decisiones, pero sobre todo de lograr un cambio en las concepciones a nivel de colectivo escolar, permearon a lo largo de toda la aplicación.

En consecuencia, el proyecto contribuyó a dar claridad a las tareas profesionales para articular los saberes y conocimientos generados en el proceso interno y la elaboración de propuestas encaminadas a la construcción de metodologías didácticas que se expresaron en modos de apropiación y de adaptación a las situaciones didácticas surgidas en el momento de la aplicación, estableciendo una relación dialéctica entre el desarrollo de la propuesta y el aprendizaje autodirigido del alumno.

Por lo que el objetivo de la intervención pedagógica fue el conocimiento del problema delimitado y conceptualizado a partir del análisis de la práctica, así como la implicación del sujeto en los procesos de construcción del conocimiento en un espacio curricular y con contenidos y competencias claramente definidos, que remitió a construir una trama de planteamientos en un tiempo y espacio determinado, así como elementos de índole teórico metodológicos para dar lugar a un impacto real y sostenido más que sobre la enseñanza, en el aprendizaje de mis educandos; la construcción de una alternativa, su evaluación y de cuyos resultados arrojados finalmente se concretizó la propuesta de intervención pedagógica, vislumbrando que el proceso no se cierra en sí mismo, sino da la apertura para abordar nuevas investigaciones, caminos de indagación y transformación del contexto educativo.

#### 4.4 Relevancia de la problemática y del proceso de investigación

La problemática de estudio a la que se pretendió dar tratamiento incitó a reconocer una realidad que se constituía multireferencialmente por conexos objetivos y subjetivos, en que no sólo se trató de explicar comprensivamente el problema sino más bien, procuré develar conflictos integrantes de una problemática central que al ser tan sustantiva se convirtió en el foco en el que me asumo y me asumí como protagónica de mi trabajo de investigación para comprender y transformar mi realidad, en correlación Max Weber (1973) refiere: *“El número y la naturaleza de las causas que han determinado algún acontecimiento individual, siempre son infinitos”* (p.87).

Ante lo que planteo que la relación objeto-sujeto de estudio es interdependiente, en que ambas partes aluden a un ir y venir constante en virtud de considerarme como sujeto activo que a su vez se asumió como objeto de estudio de su propia investigación, lo que condujo a una cierta comprensión, pero también a un modo de articulación y determinación de los diferentes actos del proceso distinguiendo el papel del objeto de estudio en cuanto a la conciencia que subordina el transitar y la necesidad de mi reconocimiento, pero también del reconocimiento de los otros sobre la propia perspectiva. Bien dicho por G. Dereux (1992): *“reconocerse como sujeto que estudia a otro sujeto constituye una interdependencia del objeto y del sujeto”* (p.45).

Por ende, la problemática se describe como significativa porque acentuó una de las grandes deficiencias de la práctica docente, que hicieron inherente una atención pronta y certera. Por ello que fue útil porque mejoró sin lugar a duda el quehacer educativo, obteniendo beneficios importantes de su tratamiento en cuestión de promover un aprendizaje que resultara realmente *con sentido* para el educando y que se trasluciera en un dominio de competencia comunicativa, lingüística, cultural, pero sobre todo metacognitiva (en cuanto habilidades de auto aprendizaje) para el manejo del segundo idioma.

De igual forma se le podría catalogar como relevante ya que la gran mayoría de los docentes que se encuentran frente a grupo, carecen de estrategias para fomentar el aprendizaje autodirigido en sus educandos, lo que no los capacita ante las nuevas demandas que interpone la educación para la posmodernidad, y más aún, en el ámbito de una segunda lengua, asignatura que en la actualidad ya es obligatoria en la educación básica, media y superior y que hoy en día se encuentra en estado de pilotaje en muchas de las instituciones de nivel primaria en prospecto de institucionalizarse.

Asimismo, cabe mencionar que fue interesante para ser estudiada, pues son pocas las investigaciones de índole nacional que se han llevado a cabo sobre la problemática, o más bien, se podría decir que no han sido probablemente difundidas para su aplicación, además de que inmersa distintas concepciones que se interrelacionan con corrientes pedagógicas contemporáneas y teorías educativas que sustentan la base de la educación básica, de ahí resulta otra característica a mencionar, pues ante las alternativas de solución que tendrán que ser puestas en manifiesto a propósito de ser evaluadas surgió el criterio de factibilidad de la propuesta, una puesta en marcha que dejó entrever debilidades para ser superadas pero también resultados en cuanto beneficios de ser rescatados.

Se consideró importante, porque connotó distintos factores que hicieron que su campo de estudio se volviera más complejo, una multidimensionalidad que remitió a hablar de disciplina y control, de poder, de formación docente, de resistencia al cambio, de preconcepción contextual, de índice de eficiencia y efectividad, entre otros que fueron surgiendo a lo largo de su tratamiento.

Cabe hacer mención que la manera en cómo se realizó el trabajo de investigación permitió conciliar la falsa bifurcación que se ha asumido entre la dimensión objetiva y la subjetiva. Para así reconocer en ambas su riqueza pero también tratar de conceptualizarlas como interdependientes, pues el conocimiento de las limitaciones que yacen de ambas posturas científicas (positivista y fenomenológica) conllevaron a la construcción del conocimiento lo que permitió

pensar en las limitaciones que podrían emerger del tratamiento, del plan de acción, en una particular adscripción crítico-dialéctica, que permitió tomar consciencia sobre los resultados y el alcance en la profundización relativa al paradigma circundante.

Por último, podría mencionar que la problemática cumplió la particularidad de poseer sentido por sí sola, ya que incitó a la reflexión de la propia práctica y a una necesidad de innovación que se vislumbraría en un cambio de concepciones, de adscripción, que desmitificara la antigua percepción del docente como ser pasivo, el carácter real y objetivo que reincidió nuevamente en la transformación del mundo natural y social, y en palabras de Marx (1980) se afirmaría “*el resultado de una nueva realidad que subsiste independientemente del sujeto o de los sujetos concretos que la engendraron con su actividad subjetiva, pero que, en definitiva, sólo existe por el hombre y para el hombre como ser social*” (p.99). A su vez me asumí como intelectual prospectivo con base a la *investigación- acción*, en un ir y venir constante bajo el que admití un nueva mirada y la articulación entre el objeto-sujeto de conocimiento, en cuanto a que la misma problemática advirtió un cambio de postura porque para favorecer competencias de autodirección comprendí que primero se deberían asumir en el propio sujeto que incitaría a dicha orientación.

#### **4.5 De la intención educativa**

Las razones para elegir un sistema particular de auto-acceso parece ser una decisión fundamental. De esta manera, el proyecto tuvo como *objetivo fundamental* proporcionar a los usuarios diversas estrategias de auto-aprendizaje, para poner en práctica, reafirmar y/o adquirir una lengua extranjera (inglés), ofreciendo con ello el fortalecimiento del idioma y su aprendizaje de manera significativa por parte de los educandos, pues de acuerdo a Mc- Cafferty (1992):

*Cualquier sistema para el aprendizaje o la enseñanza de un idioma tiene que ser justificado en por lo menos dos formas: en términos de fundamentación, la cual tiene que ser explícita, defendible y relevante; y en términos de las aplicaciones reales y prácticas que conlleva (p.19).*

En este sentido, un segundo objetivo se basó en otorgar a los estudiantes la información necesaria para hacer uso del equipo, técnicas y metodologías del auto-aprendizaje para la correcta aplicación de estrategias de acuerdo al estilo y ritmo del educando; promoviendo la autonomía en cada uno de ellos con base en un ambiente adecuado para fortalecer el aprendizaje del idioma inglés.

### **Propósitos**

- Brindar a los estudiantes un espacio para la práctica de las habilidades del idioma fuera de clase con el máximo conocimiento y aprovechamiento de sus recursos.
- Optimizar los recursos de auto-aprendizaje para brindar al alumno acceso, práctica y oportunidades de aplicación del idioma que estudia a partir del fomento en los alumnos el aprendizaje autodirigido de manera directa y aplicada a situaciones de la vida cotidiana.
- Desarrollar la capacidad para la toma de decisiones y en la propia cognición, de su competencia comunicativa, el uso de estrategias para el aprendizaje auto-regulado; y un cambio comportamental que involucre al profesor sobre el soporte ofrecido al educando para transformar la práctica docente propia.

### **Competencias Generales**

#### **Referidas al Docente**

##### *SABER-*

Conocer distintas estrategias de aprendizaje que pueden fomentar la autonomía en el estudiante.

Reconocimiento del estilo de aprendizaje de cada educando para potenciar su aprendizaje en una segunda lengua.

### *HACER-*

Estructuración de un plan de trabajo acorde a las necesidades particulares de cada educando.

Aplicación de distintas estrategias de auto-aprendizaje para el logro del estándar multimodal del Inglés y con relación al estilo y ritmo de aprendizaje, con panorama holística.

### *SER-*

Valorar al aprendizaje autodirigido como una herramienta que permita aprender a lo largo de la vida y en distintas situaciones comunicativas.

## **Referidas al Alumno**

### *SABER-*

Reconocimiento del estilo de aprendizaje para potenciar su aprendizaje en una segunda lengua.

Comprensión

### *HACER-*

Empleo de las habilidades digitales y diversos recursos para el aprendizaje del inglés como herramienta novedosa que permita fortalecer la competencia comunicativa en sus cuatro vertientes: comprensión lectora, auditiva, escritura y comunicación oral.

### *SER-*

Valorar al aprendizaje autodirigido como una herramienta que permita aprender a lo largo de la vida y en distintas situaciones comunicativas.

Valorar el uso de habilidades digitales para potenciar el aprendizaje propio de una lengua adicional al español.

#### **4.7 Estrategia Metodológica.**

El principal propósito de la asignatura es participar en la formación de los estudiantes para que desarrollen su capacidad de comunicarse de forma autónoma, con el objetivo de que puedan desenvolverse, de forma adecuada y competente, en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana (PNIEB, 2011:18). De este modo se propuso emplear a las prácticas sociales del lenguaje como marco para la estrategia metodológica para la adquisición del idioma, pues tal como lo marca el programa de estudios éstas pueden ser consideradas como:

*“...pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos” (SEP, 2010: 27).*

Por lo que vinculándolas al fomento al aprendizaje auto-dirigido brindaron una modalidad dentro del Club de líderes que indujo al estudiante a la adquisición de la lengua mediante el conocimiento y la práctica de hábitos de aprendizaje autónomo, amén de la competencia comunicativa con base a lo que se dio seguimiento a *estrategias didácticas* tales como:

- Formar alumnos que estén preparados para enfrentar los cambios y las complejidades de la sociedad de la información: formación de competencias y aprendizaje autónomo.
- Modelar la búsqueda y el manejo de información nueva para la resolución de problemas.
- Fomentar el aprendizaje interdisciplinar.
- Orientar la adquisición de habilidades metacognitivas, analíticas (identificación de información, comprensión, interpretación y reflexión) y creativas.

Por lo que fue importante comprender qué son las prácticas sociales del lenguaje y cuáles son los conocimientos necesarios para desarrollarlas, a partir de lo que se logró identificar cómo se vinculan estas prácticas con las competencias lingüísticas y comunicativas para el aprendizaje del inglés.

En consecuencia se incorporó a la planeación las estrategias didácticas pertinentes sobre la realidad manifiesta en la práctica docente que permitió arribar a una propuesta curricular nueva y flexible pues permitió realizar las adecuaciones durante su desarrollo, además de la toma de decisiones respecto a: cuándo hacer la intervención y comprender por qué se hace, de lo que surgió el seguimiento a las siguientes actividades permanentes:

- Aprendiendo a aprender.- desde una propuesta curricular basada en charlas de sensibilización a padres de familia y estudiantes sobre la importancia del aprendizaje auto-dirigido y las ventajas que éste representaba. Así mismo se basó en el reconocimiento del propio estilo de aprendizaje, dificultades para el aprendizaje del inglés y el establecimiento de un plan personalizado para solventar dichas problemáticas.
- Orientación sobre el material del Club: en cuanto al uso de herramientas para potencializar el auto-aprendizaje tales como el uso de canciones o video para los proceso de comprensión auditiva.
- Orientación en el manejo de equipo, herramientas digitales como el correo electrónico, la página web o el uso de Word text.
- Dar explicaciones sobre los contenidos de los materiales ya utilizados por los usuarios: promoviendo el proceso de auto y heteroevaluación sobre la eficacia, manejo y logro respecto al aprendizaje esperado.
- Apoyo a los usuarios en actividades programadas. Mediante la guía, orientación o tutoría en el proceso de adaptación a la nueva metodología de trabajo.

## **¿Cómo evaluar lo que se ha de construir?**

El programa del taller de Inglés estipuló el trabajo en el Club de Líderes como parte de su evaluación, a través de la *Carpeta de los Resultados*, esto con un valor de 20% del total de la escala de logro que podría obtener el alumno.

Dicha Carpeta de los Resultados constituyó una herramienta clave en el desarrollo del proyecto puesto que evidenció los procesos y actividades que el estudiante construyó durante su aprendizaje. También fue una guía que demostró ser instrumento de motivación para diversos tipos de interacción: estudiante–materiales, estudiante – asesor, estudiante - profesor de curso, profesor – materiales.

Asimismo sirvió de registro de la planeación, metas y rutas de aprendizaje del estudiante y su interacción con el maestro de la clase. De esta manera, contribuyó de manera importante al desarrollo y a la evaluación formativa para que existieran mejores decisiones en cuanto a cambios pedagógicos a lo largo de un curso y un efectivo logro de objetivos curriculares.

Se conformó estructuralmente de formatos diseñados por el profesor responsable, en los que los alumnos encontraron una guía para la elaboración de metas, planes de trabajo, actividades específicas de desarrollo, interacción y reflexión.

## 4.8 Secuencias Didácticas para el fomento al Aprendizaje Auto-dirigido.

### El Plan del Trabajo

A partir del diseño metodológico, derivado de un proceso de planificación sistemática, se da cuenta de un plan de trabajo que consta de cuatro secuencias didácticas distribuidas en 16 sesiones, cada una de las cuales pretende el desarrollo de una estrategia para el fomento al autoaprendizaje desde la multimodalidad, ello con base en el uso de distintos recursos, en cuanto: medios, técnicas y materiales la paulatina concreción de actividades de apertura, desarrollo y cierre, para finalmente arribar a un proceso de evaluación durante diferentes momentos de la aplicación a partir de distintos instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, carpeta de evidencias, entre otros) que permitirán vislumbrar el nivel de logro de los educandos respecto al desarrollo de la competencia general, específica y a los aprendizajes esperados pre-establecidos desde un inicio del proyecto.

#### 4.8.1 Autonomía como eje rector del aprendizaje

UBICACIÓN TEMÁTICA	
<b>PERIODO</b> TERCERO	<b>EB:</b> <b>PERIODO DE APLICACIÓN:</b> 4 semanas; sesiones de 50 min. Correspondientes del 4 marzo al 12 de abril de 2013.
<b>CAMPO FORMATIVO:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<b>ESPACIO CURRICULAR:</b> SEGUNDA LENGUA (INGLÉS)
<b>AMBIENTE DE APRENDIZAJE:</b> ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN, LITERARIO Y LÚDICO	
<b>PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE:</b> RECONOCER A LA AUTONOMÍA COMO ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA	
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- IDENTIFICA LOS TÉRMINOS AUTONOMÍA Y HETERENOMÍA.</li><li>- RECONOCE SUS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.</li><li>- COMPRENDE LA FORMA EN CÓMO APRENDE (ESTILO DE APRENDIZAJE) Y LAS ACTIVIDADES DE LAS QUE GUSTA REALIZAR EN CLASE.</li><li>- ESTABLECE UN PLAN DE TRABAJO PARA LOGRAR UN NIVEL INTERMEDIO EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA ADICIONAL AL MATERNO.</li><li>- SE COMPROMETE CON ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA</li></ul>	

POTENCIAR SU APRENDIZAJE Y SOLVENTAR DIFICULTADES PARTICULARES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:**

**SABER-** COMPRENDER CONCEPTOS DE AUTONOMÍA Y HETERONOMÍA A LA VEZ DE RECONOCER SU ESTILO DE APRENDIZAJE PROPIO.

**SABER HACER-** REALIZAR UN PLAN DE TRABAJO PARA RESOLVER SUS DIFICULTADES SIGNIFICATIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

**SABER SER-** VALORAR TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO.

**RECURSOS DE APRENDIZAJE:**

<b>MATERIALES</b>	<b>MEDIOS</b>	<b>TÉCNICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas de color; blancas.</li> <li>- Hojas de rotafolios</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>- Cordón de 2m de largo</li> <li>- Recortes de imágenes diversas</li> <li>- Cartulinas</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Juegos de mesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón electrónico</li> <li>- Presentaciones en formato ppt</li> <li>- Material de audio</li> <li>-Pizarrón blanco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carpeta de los resultados</li> <li>- Árbol de los compromisos</li> <li>- Collage “autonomía”</li> <li>- Tendedero de ideas</li> <li>- Organizador gráfico: lluvia de ideas, mapa conceptual</li> </ul>

## ACTIVIDADES PROPUESTAS:

### DE APERTURA

#### Sesión 1

1. Se le presenta al alumno un collage con imágenes relacionadas al aprendizaje autónomo. Los alumnos las identifican y en plenaria comparten opiniones:

- ¿Qué te dicen las imágenes?
- ¿A qué experiencias te remiten?
- ¿Cómo las describirías?
- ¿Te identificas con alguna y por qué? Argumenta tu respuesta.

2. Las respuestas son recuperadas en un organizador gráfico del tipo mapa conceptual (Anexo IV), en forma de lluvia de ideas, el cual se reserva para la contrastación.

3. Se les otorga a los educandos una mitad de hoja de color; posteriormente la docente coloca en el pizarrón la palabra autonomía. Ellos escriben en su hoja de color una idea que se relacione con la palabra central y pasan a pegarla alrededor del concepto.

3.1 Se les pide justifiquen sus ideas propuestas.

3.2 Se procede a realizar una comparación entre el primer organizador gráfico y el surgido de la palabra autonomía.

3.3 Los alumnos buscarán similitudes y diferencias.

3.4 Argumentarán en plenaria la caracterización encontrada.

- ¿Qué similitudes existen en ambos organizadores gráficos?
- ¿Remiten a la misma idea central? Argumenta tu respuesta
- ¿Por qué crees que es importante la autonomía?
- ¿Cómo podríamos potenciarla en nuestro salón de clases?

3.5 Se arribará a una definición conjunta de la palabra autonomía y por otro lado, se considerarán relevantes las aportaciones de los alumnos acerca de cómo potenciar la autonomía en el contexto áulico.

4. En un tendedero de ideas, se recuperarán todas las aportaciones para tomarlas en cuenta en el momento que sean necesarias.

✓ *PRODUCTO: TENDEDERO DE IDEAS DE AUTONOMÍA*

## DE DESARROLLO

### Sesión 2

1. Con base a una investigación previa, los alumnos, contrastarán las opiniones recuperadas de la actividad anterior y los referentes teóricos de la palabra 'autonomía' y 'heteronomía'.

1.1 Procederán a la exposición de sus trabajos con base en:

- Concepto de autonomía y heteronomía.
- Estrategias para lograr una autonomía intelectual.
- Semejanzas encontradas con la primera actividad.
- Conclusiones arribadas.

2. En grupos de 5 personas, en dos cartulinas blancas procederán a realizar una caricatura con base a la idea arribada de autonomía y heteronomía.

3. Expondrán sus caricaturas al grupo y argumentarán sus comentarios.

3.1 Los alumnos escucharán atentos, dando oportunidad al finalizar la argumentación, de un espacio para contraste, interrogatorio o debate de ideas a nivel grupal.

3.2 Se concluirá con una reflexión de la importancia de ser autónomos para aprender y en qué consiste este compromiso.

3.2.1 Cada alumno escribirá en un cuarto de hoja blanca, un compromiso para potenciar su aprendizaje autónomo.

3.3 Las ideas serán recopiladas en un árbol de los compromisos.

✓ *PRODUCTO: ÁRBOL DE LOS COMPROMISOS*

### Sesión 3

4. Los alumnos realizarán una silueta de su cuerpo, la recortarán, pondrán su nombre y pegarán en algún espacio del contexto áulico.

5. Los alumnos cerrarán los ojos y se les pondrá a escuchar una pieza de Chillout, denominada “dulce noviembre” de Era.

5.1 Conforme la música avanza, se dará lectura de un pequeño texto relacionado con la historia de Alex, un niño quien tiene dificultades para aprender inglés.

5.2 Al finalizar la lectura, los alumnos abrirán los ojos y en su libreta escribirán un listado de sentimientos que les haya provocado la historia.

5.3 Los alumnos compartirán su listado, a la vez que se sugiere preguntar a lo largo de la intervención:

- ¿Qué te hizo sentir este pequeño cuento?
- ¿Te identificarías con Alex y por qué?
- ¿Alguna vez te ha sucedido algo parecido?
- ¿Qué consejo le podrías dar a Alex?
- ¿Si tú fueras Alex, cómo resolverías tus dificultades para aprender inglés?

6. Se colocará la silueta de un niño en el pizarrón, quien tiene como nombre escrito ALEX. Se les pide a la mitad de los alumnos, pasen a colocar con marcador, dentro de la silueta (EN MANOS), las dificultades que de acuerdo al relato Alex tenía para aprender inglés. La otra mitad por su parte, (EN PIES) escribirán alguna sugerencia o consejo que le pueden dar a Alex para superar sus problemas.

6.1 Los alumnos que propusieron las sugerencias comentan sobre el por qué y cómo ayudaría a Alex en su aprendizaje del inglés.

7. Con relación a la última actividad, ellos en su silueta, escribirán todas las dificultades que han reconocido tener (como Alex) para aprender Inglés.

8. Por su parte, los demás compañeros, propondrán sugerencias o consejos para poder superar estas dificultades con base a su experiencia personal o conocimientos previos.

9. Cada alumno expondrá su silueta en las dos vertientes: dificultades y cómo puedo resolverlas de acuerdo a las sugerencias de mis compañeros.

10. Para finalizar, los alumnos despegarán su silueta, se la llevarán a casa en donde se pide la analicen con detenimiento y como parte de su tarea, realicen un cuadro de doble entrada: en la primer columna identifiquen las dificultades que tienen para aprender inglés y en la otra las formas en cómo podrían resolverlas; esto con base a los comentarios de sus compañeros y toda la experiencia recopilada a lo largo de la sesión.

✓ *PRODUCTO: SILUETA: MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS*

#### **Sesión 4.**

11. Los alumnos serán expuestos distintas actividades para identificar su propio estilo de aprendizaje, entre ellas:

11.1 Con base en una serie de imágenes que se presentarán en una proyección con una duración de 10 segundos, los alumnos tendrán que reordenar la serie y proceder al reconocimiento de los nombres de acuerdo a la representación visual.

11.1.1 Expondrán oralmente las dificultades vividas o bien la facilidad que representó esta actividad.

11.2 Con relación a una canción, identificarán y reescribirán el coro de la misma, atendiendo con ello a su memoria auditiva.

11.2.1 Expondrán oralmente las dificultades vividas o bien la facilidad que representó esta actividad.

11.3 Se les propondrá jugar con distintos juegos de mesa, para atender su inteligencia kinestésica, reconociendo sus habilidades motrices y de representación abstracta.

11.3.1 Expondrán oralmente las dificultades vividas o bien la facilidad que representó esta actividad.

12. Al finalizar las distintas actividades mediante un instrumento por escrito los alumnos evaluarán cuál o cuáles se les dificultaron y aquellas que representaron mayor facilidad.

13. Expondrán a su vez la experiencia, anexa a una propuesta de actividades a realizar en el aula que concuerden con sus 'preferencias', en un pequeño escrito bajo el nombre '¿Cómo aprendo?', que incluirán a su carpeta de los resultados.

✓ *PRODUCTO: TEXTO "¿CÓMO APRENDO?"*

## **DE CIERRE**

### **Sesión 5**

14. De acuerdo a las actividades propuestas previamente para que el alumno reconozca su forma de aprendizaje (estilo), reformularán su plan de trabajo para el taller de inglés, ahora en cuatro columnas:

- a) Dificultades que tengo para aprender inglés
- b) Reconocimiento de cómo aprendo
- c) Cómo puedo solucionar estas dificultades de manera autónoma
- d) Propuesta de actividades que se pueden llevar en el aula de acuerdo con mi forma de aprendizaje (estilo)

15. Los alumnos presentarán su plan y propuesta de trabajo para el taller de inglés y lo expondrán oralmente a sus compañeros.

16. La docente recapitulará los comentarios, tomará nota de las propuestas para proceder a una adecuación curricular que atienda los diferentes estilos de aprendizaje por medio de la diversificación de actividades.

17. Se reestructurará el árbol de los compromisos, ahora con una base sólida en que el alumno ha reconocido su estilo de aprendizaje y en relación a ello establecer un nuevo compromiso más cercano a su realidad.

18. De manera personalizada, la docente propondrá actividades a cada alumno para potenciar su aprendizaje del idioma en forma autónoma y con ello la incorporación del nuevo proyecto de autoaprendizaje.

✓ *PRODUCTO: PROPUESTA PERSONALIZADA PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS*

#### 4.8.2 Trabajemos con la página web

<b>UBICACIÓN TEMÁTICA</b>	
<b>PERIODO</b> TERCERO	<b>EB:</b> <b>PERIODO DE APLICACIÓN:</b> 4 semanas; sesiones de 50 min. Correspondientes del 18 marzo al 26 de abril de 2013.
<b>CAMPO FORMATIVO:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<b>ESPACIO CURRICULAR:</b> SEGUNDA LENGUA (INGLÉS)
<b>AMBIENTE DE APRENDIZAJE:</b> ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN, FAMILIAR Y COMUNITARIO	
<b>PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE:</b> TRABAJAR CON PLATAFORMAS VIRTUALES COMO ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RECONOCE VOCABULARIO BÁSICO PARA HABLAR DE RUTINAS DIARIAS.</li> <li>- IDENTIFICA LOS PRONOMBRES PERSONALES Y ADJETIVOS POSESIVOS.</li> <li>- COMPRENDE LA CONJUGACIÓN DEL TIEMPO PRESENTE EN LAS TERCERAS PERSONAS</li> <li>- ES CAPAZ DE ESTRUCTURAR ORACIONES SIMPLES PARA HABLAR DE SUS RUTINAS DIARIAS Y DE LOS OTROS.</li> <li>- ESTABLECE UN PLAN DE TRABAJO PARA APRENDER UN IDIOMA ADICIONAL AL MATERNO CON BASE A UNA HERRAMIENTA DIGITAL.</li> <li>- SE COMPROMETE CON ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA POTENCIAR SU APRENDIZAJE Y SOLVENTAR DIFICULTADES PARTICULARES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.</li> </ul>	
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:</b> <p><b>SABER-</b> CONOCER LOS TIEMPOS VERBALES EN PRESENTE Y LA ESTRUCTURA GRAMATICAL DE CONJUGACIÓN EN TERCERA PERSONA</p> <p><b>SABER HACER-</b> ACCEDER Y TRABAJAR DESDE UNA PLATAFORMA VIRTUAL PARA POTENCIAR SU APRENDIZAJE DE FORMA AUTÓNOMA EN EL IDIOMA INGLÉS</p> <p><b>SABER SER-</b> VALORAR LAS HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO EN EL IDIOMA INGLÉS.</p>	

## RECURSOS DE APRENDIZAJE:

MATERIALES	MEDIOS	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas de color; blancas.</li><li>- Material fotocopiable.</li><li>- Cartulinas</li><li>- Papel mural</li><li>- Marionetas</li><li>- Telón de teatro</li><li>- Material para títeres (calcetas, ojos movibles, marcadores, estambre)</li><li>- Letras plastificadas con imán.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pizarrón electrónico</li><li>- Plataforma Enciclomedia</li><li>- Página Web</li><li>- Correo electrónico</li><li>- Material del rincón de juegos (diversos-ver CAADI)</li><li>- Pizarrón blanco</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carpeta de los resultados</li><li>- Flashcards</li><li>- Juegos interactivos en plataforma educativa</li><li>- Teatro de Marionetas</li><li>- Móvil de letras</li></ul>

## ACTIVIDADES PROPUESTAS:

### DE APERTURA

#### Sesión 1

1. Se pedirá la asistencia de los padres de familia para la sesión.
2. Una vez que cada alumno se encuentre con su padre de familia, se asistirá a un ciber café.
3. Se les pide a los alumnos con el apoyo de sus padres o hermanos, creen su cuenta de correo electrónico y envíen un mail a la dirección de correo: [brendalex@live.com.mx](mailto:brendalex@live.com.mx), en donde remitan su nombre completo, grado y grupo.
4. Una vez recibido el correo, se responderá para la confirmación y anexará una pequeña tarea que consiste en observar un video con la canción “personal pronouns”, adjunta en el correo, para consolidar el tema visto en clases anteriores.
5. Los alumnos reportarán de nueva cuenta por medio del correo electrónico, la experiencia vivida y reconocerán los conocimientos que

podieron consolidar; además de un primer comentario de cómo piensan que el internet puede potenciar (apoyar) su aprendizaje del inglés.

6. Una vez, en el contexto áulico, los alumnos y padres de familia en plenaria compartirán sus opiniones respecto a la nueva forma de trabajo.

- ¿Qué te agradó más?

- ¿Qué fue lo más difícil?

- ¿Cómo crees que estas actividades te ayudarían para aprender inglés?

6.1 Se recopilarán las opiniones de los alumnos y motivará para emplear estas herramientas en el aprendizaje del inglés.

7. La docente pide a los alumnos ingresen a internet y desde el navegador pide inserten la dirección <http://caeb10.jimdo.com>

7.1 En dicha página se pide, exploren todo lo que puedan encontrar, guiándose de las pestañas encontradas en la parte superior y las barras de espacios horizontales y verticales.

8. Los alumnos conforme navegan en la página, en una hoja en blanca bajo el título “The first experience on web” van anotando todo lo que pueden encontrar en ella y las impresiones que les va dejando.

9. Para finalizar su reporte, se les pide anexen un breve comentario sobre cómo esta herramienta puede apoyar su aprendizaje del inglés.

✓ *PRODUCTO: COMENTARIO “LA PÁGINA WEB COMO HERRAMIENTA PARA MI APRENDIZAJE DEL INGLÉS”*

## DE DESARROLLO

### Sesión 2

10. Mediante el programa de Enciclomedia, se proyectará en pizarrón electrónico diversas flashcards con vocabulario de las actividades diarias.

10.1 Identificarán nombre-imagen mediante un video que muestra las actividades que realiza “Susan”, el cual observarán con detenimiento, a la vez que pronuncien el vocabulario básico.

10.2 Los alumnos en un juego interactivo reconocerán sus nombres y unirán con la imagen correspondiente. En caso de ser errónea la respuesta el programa se reinicia para que al alumno tenga pauta a la corrección.

11. Se repartirá una hoja de trabajo con una sopa de letras de las actividades cotidianas, además de flashcards con imágenes de actividades diarias y sus nombres en desorden. Los alumnos tendrán que recortar y pegar en donde corresponda.

12. Para finalizar se pedirá que seleccionen un material del rincón de juegos que les pueda servir de apoyo para retroalimentar y/o consolidar el tema visto en clase.

*NOTA: Este material que ha sido donado por los padres de familia o creado por la docente o alumnos, podrá ser puesto a préstamo domiciliario con el llenado de su ficha correspondiente.*

12.1 Los alumnos hacen uso del material y explican la forma en cómo les ha ayudado a entender el tema.

12.2 Aquellos educandos que quieran llevarse este material u otro realizan el llenado de la ficha de préstamo.

✓ **PRODUCTO: HOJAS DE TRABAJO (IDENTIFICACION DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS)**

### Sesión 3

13. En el taller de conversación, mediante el teatro de marionetas, con la ayuda de los alumnos de grados superiores, se realiza la representación de una pequeña charla entre tres personas que hablan de sus rutinas diarias.

13.1 En la conversación se incluyen las preguntas: What do you do?; y los conceptos de: in the morning, in the afternoon, at night, con distintos escenarios que representan los tiempos en el día (mañana, tarde y noche); además de estructuras en primera persona consolidando el vocabulario de actividades diarias.

13.2 Los alumnos observan como espectadores, reconociendo las estructuras gramaticales propuestas para la primera persona en inglés (I).

14. Una vez presenciada la función, se pide a los alumnos saquen su material (calcetines, ojos móviles, estambre, marcadores), con lo cual realizan sus personajes (títeres), a decisión y creatividad propia.

14.1 Ya con los personajes elaborados mediante la dinámica de 'pares y nones', se forman equipos de 4 personas.

14.2 Cada equipo crea sus propios diálogos tomando como base los presentados en la obra de teatro con marionetas.

14.3 Ensayan en una primera instancia con el equipo.

14.4 Se elige a tres equipos pasen a representar su obra de teatro titulada "our daily routines".

14.5 Los alumnos observan y comentan para mejorar el trabajo de los compañeros.

14.6 Finalmente, anexan a su carpeta de los resultados un pequeño reporte de la actividad, sus aprendizajes y experiencias rescatadas de la misma.

✓ *PRODUCTO: REPORTE EN LA CARPETA DE LOS RESULTADOS: APRENDIZAJE Y EXPERIENCIA VIVIDA A PARTIR DEL TEATRO DE MARIONETAS.*

## DE CIERRE

### Sesión 4

15. Como parte de las actividades de cierre y con el acuerdo conjunto de los padres de familia, la docente, subirá a la plataforma virtual un video de “actividades cotidianas”, para consolidar los contenidos previstos.

15.1 Los alumnos accederán de manera personal a la plataforma en un horario extraclase.

15.2 Se redirigirán a la sección “videos”, en donde observarán el propuesto por la docente del taller.

15.3 A la vez que observan, repitirán el vocabulario básico y anexarán a su libreta aquellas palabras que desconozcan pero puedan inferir su significado por el contexto, las que no sea posible, las buscarán en un diccionario inglés-español.

15.4 Observarán con detenimiento las estructuras gramaticales en primera y tercera persona y anotarán en un reporte sus diferencias.

15.5 Finalmente, escribirán en la sección ‘comments’ un pequeño comentario de lo que representó la actividad para su aprendizaje del inglés.

15.6 De igual forma, el reporte derivado del trabajo propuesto será anexado a su carpeta de los resultados.

\*\*Cabe mencionar que una vez iniciado el trabajo en página web, las actividades propuestas serán seriadas, aunque el alumno podrá acceder a ella en el momento que quiera y fortalecer los aspectos que él considera necesarios para solventar sus dificultades en el aprendizaje del inglés. Estas actividades serán registradas en el plan de trabajo que el alumno estableció como compromiso desde el inicio del semestre febrero-junio.

✓ *PRODUCTO: TRABAJO GLOBAL CON LA PÁGINA WEB*

### 4.8.3 Cantemos una canción

<b>UBICACIÓN TEMÁTICA</b>	
<b>PERIODO</b> TERCERO	<b>EB:</b> <b>PERIODO DE APLICACIÓN:</b> 3 semanas; sesiones de 50 min. Correspondientes del 29 abril al 24 de mayo de 2013.
<b>CAMPO FORMATIVO:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<b>ESPACIO CURRICULAR:</b> SEGUNDA LENGUA (INGLÉS)
<b>AMBIENTE DE APRENDIZAJE:</b> LITERARIO Y LÚDICO; FAMILIAR Y COMUNITARIO	
<b>PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE:</b> APLICAR TÉCNICAS AUDIVISUALES PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO DE UN SEGUNDO IDIOMA	
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RECONOCE Y RETROALIMENTA VOCABULARIO BÁSICO ADQUIRIDO DE DISTINTOS CONTENIDOS.</li> <li>- EMPLEA LOS TÉRMINOS LIKE Y DON'T LIKE PARA DENOTAR GUSTOS Y PREFERENCIAS</li> <li>- CONOCE LOS DISTINTOS TIPOS Y CLASES DE SONIDOS MUSICALES</li> <li>- ESTRUCTURA ORACIONES SIMPLES EN DISTINTOS TIEMPOS VERBALES.</li> <li>- COMPRENDE EL MENSAJE IMPLÍCITO Y EXPLÍCITO DE UNA GRABACIÓN.</li> <li>- SE COMPROMETE CON ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA POTENCIAR SU APRENDIZAJE Y SOLVENTAR DIFICULTADES PARTICULARES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.</li> </ul>	
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:</b> <p><b>SABER-</b> CONSTRUIR ORACIONES SIMPLES EN DISTINTOS TIEMPOS VERBALES A PARTIR DE SITUACIONES COMUNICATIVAS ESPECÍFICAS.</p> <p><b>SABER HACER-</b> EMPLEAR HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES DE FORMA AUTÓNOMA PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.</p> <p><b>SABER SER-</b> VALORAR LAS HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES PARA SU APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA.</p>	

## RECURSOS DE APRENDIZAJE:

MATERIALES	MEDIOS	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas de color; blancas.</li><li>- Material fotocopiable.</li><li>- Material en audio y video</li><li>- Cartulinas</li><li>- Papel mural</li><li>- Material para escenificación (telón, micrófono, bocinas, etc.)</li><li>- Marcadores</li><li>- Cinta adhesiva</li><li>- Revistas y periódicos.</li><li>- Plastilina</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pizarrón electrónico</li><li>- Presentaciones en formato ppt</li><li>- Rincón de juegos (diversos- ver CAADI)<ul style="list-style-type: none"><li>- Pizarrón blanco</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carpeta de los resultados</li><li>- Collage</li><li>- Dinámica “rabbits and hobbits”</li><li>- Mural grupal</li><li>- Dinámica “hot potatoes”</li></ul>

## ACTIVIDADES PROPUESTAS:

### DE APERTURA

#### Sesión 1.

1. Preguntar a los alumnos acerca de sus gustos y aficiones musicales.
  - ¿Qué tipo de música te gusta?
  - ¿Cuáles son tus artistas favoritos?
  - ¿Por qué te gusta ese tipo de música?
  - ¿Conoces otros géneros musicales? ¿Cuáles?
2. Con base a la información recabada, con el uso de revistas y periódicos, los alumnos realizarán un collage que muestre sus aficiones musicales.
  - 2.1. Se formarán equipos de 5 personas mediante la dinámica “Rabbits and hobbits”
  - 2.2. En cada equipo los alumnos intercambiarán sus collage tratando de explicar el mensaje de su compañero.

2.3. Una vez finalizado el tiempo para la socialización, el equipo elegirá el collage que a su parecer representa mejor la personalidad del compañero y se expondrá frente al grupo.

2.4. El autor, expondrá su collage explicando ampliamente el significado y sentimientos que representa.

2.5. Los collage serán recopilados en un mural grupal con el nombre "Music is my life".

Nota: La docente al igual que los alumnos será partícipe de la actividad. Presentando su collage y adjuntándose al trabajo grupal.

- ✓ PRODUCTO: MURAL GRUPAL "MUSIC IS MY LIFE"

## Sesión 2

3. La docente pedirá a los alumnos cierren los ojos y repartirá una barra de plastilina a cada quien.

4. Procederá a poner distintos sonidos musicales, que representan géneros distintos, tales como rap-hip hop, rock, clásica, pop, country, instrumental entre otros.

5. Los alumnos conforme escuchen cada sonido, modelarán con la plastilina una figura que representa lo que sintieron.

6. Abrirán los ojos y observarán sus obras de arte. Tratarán de describir con una frase corta lo que representa o el sentimiento que les transmite.

6.1 De manera voluntaria compartirán con el grupo sus impresiones.

7. La docente presentará en pizarrón electrónico el género musical al que pertenecía cada sonido de la primera actividad. Los alumnos visualizan los géneros y reconocerán el vocabulario básico en inglés.

8. Por medio de las palabras like y don't like, realizarán en su libreta un cuadro comparativo para especificar los géneros musicales que les gustan y no les gustan.

9. Mediante la dinámica 'Hot potatoes', estructurarán y responderán a las preguntas: What music do you like?, What music don't you like?; así como su variación para los demás pronombres personales.

10. Para finalizar como parte de su tarea, escribirán un pequeño texto en el que nombren su género favorito de música y las razones del por qué es de su agrado, complementarán su escrito con imágenes visuales que apoyen la argumentación.

✓ *PRODUCTO: TEXTO "MY FAVORITE MUSIC"*

### **Sesión 3**

11. Con base a la información recopilada en la sesión de apertura, la docente elegirá una canción y video musical acorde con las aficiones y edad de los alumnos.

12. Se escribirá en el pizarrón, el título de la canción y se cuestionará a los alumnos acerca de:

-¿Qué te dice el título?

- ¿Qué significa cada palabra? ¿Y en conjunto la frase?

- ¿Si describieras ese título con qué imagen la representarías?

13. Repartirá a los alumnos una hoja con dos columnas, en la primera: la canción incompleta; en la segunda: las palabras para completar la letra en desorden.

14. Explicará que tendrán que complementar esa canción con base en las palabras que se encuentran en desorden y acorde a la letra que vayan escuchando.

13.1 La primera ocasión en que la canción sea puesta, sólo la escucharán para familiarizarse con el ritmo y letra.

13.2 La segunda ocasión, podrán comenzar a completar la letra.

13.3 En una tercera y cuarta oportunidad tendrán que terminar la actividad de complementación.

15. Para verificar sus respuestas, intercambiarán su hoja con otro compañero. Se presentará en pizarrón electrónico la letra completa y evaluarán corrigiendo las partes incorrectas.

14.1 Una vez finalizado el proceso de corrección, regresarán la hoja a su original dueño.

16. Los alumnos con la letra completa, identificarán con: rojo palabras conocidas, verde verbos y azul frases completas de las que sepan su significado. Con base en ellas, tratarán de inferir el significado de cada estrofa y en su conjunto el sentido total de la canción.

17. En una nube de hoja de color, cada quien escribirá la interpretación personal que tiene de la canción.

17.1 Las nubes serán pegadas alrededor del título de la canción.

17.2 En conjunto trataremos de atender y lograr obtener el sentido de la canción. Se arribará a una conclusión grupal.

18. La docente, compartirá con los alumnos, el video musical de la canción junto con una traducción a partir de subtítulos en inglés y español.

19. Una vez finalizada la presentación, los alumnos, en plenaria intercambiarán sus puntos de vista con relación a:

- ¿Nuestra traducción fue acorde a la original? ¿Cuáles fueron las diferencias y cuáles las similitudes?
- ¿El video atiende al sentido de la canción? Argumenta tu respuesta
- ¿Si sólo vieras el video, serias capaz de interpretar de qué se trata la canción?
- ¿Crees que esta actividad nos puede apoyar a aprender inglés de forma autónoma, cómo?

20. Las conclusiones arribadas serán redactadas, junto con la experiencia y sentimientos removidos por la actividad; y anexas a la carpeta de los resultados.

21. Finalmente, se presentará al alumno la alternativa de aprender inglés con este tipo de herramienta en el aula de cómputo, a partir de presentaciones en power point que han sido instaladas en cada equipo; o

bien, se pondrá a su disposición en calidad de préstamo los materiales del CAADI que trabajan con materiales audio-visuales.

✓ PRODUCTO: CONCLUSIONES PERSONALES POR ESCRITO  
RESPECTO A LA ACTIVIDAD CON MEDIOS AUDIO-VISUALES

## **DE CIERRE**

### **Sesión 4**

22. Con base a una tarea establecida como parte del proyecto final de bimestre, los alumnos (en equipos de 5 personas formados por afinidad) tendrán que elegir una canción en inglés y desarrollar un conjunto de actividades, a saber.

22.1 Descargar la letra desde algún sitio en internet

22.2 Subrayar en esa letra, verbos, palabras conocidas, frases cortas.

22.3 Buscar en un diccionario inglés-español palabras desconocidas.

22.4 En conjunto tratar de atender a la traducción del sentido global de la canción. Idear estrategias propias.

22.5 Aprenderse la canción atendiendo a la pronunciación del cantante y contrastándola con la propia.

22.6 Acudir con el maestro de música de la escuela en caso de requerir apoyo.

22.6 Redactar de manera personal la experiencia vivida y lo que representó para su aprendizaje del inglés.

23. En una sesión grupal los alumnos cantarán la canción, podrán valerse de una coreografía y vestuario creado por ellos.

24. La docente creará el escenario en forma de concierto, a fin que motive a los alumnos para su presentación.

25. Se pedirá apoyo de dirección escolar para el préstamo de una bocina y micrófonos.

26. Cada equipo realizará su presentación, mientras que el resto actuará como espectadores, esperando su turno de participación.

27. Los padres de familia serán invitados, a lo igual que las autoridades escolares y demás docentes.

28. En una sesión extraordinaria, en plenaria los alumnos comentarán lo que significó esta experiencia para su aprendizaje del inglés.

✓ *PRODUCTO: PRESENTACIONES GRUPALES*

#### 4.8.4 Los Word Text en la comprensión lectora

<b>UBICACIÓN TEMÁTICA</b>	
<b>PERIODO</b> TERCERO	<b>EB:</b> <b>PERIODO DE APLICACIÓN:</b> 3 semanas; 1 sesión de 50 min y 2 extraordinarias de 1:30 min. Correspondientes del 27 mayo al 21 de junio de 2013.
<b>CAMPO FORMATIVO:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<b>ESPACIO CURRICULAR:</b> SEGUNDA LENGUA (INGLÉS)
<b>AMBIENTE DE APRENDIZAJE:</b> LITERARIO Y LÚDICO; ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN	
<b>PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE:</b> COMPRENDER TEXTOS EXPOSITIVOS EN UNA SEGUNDA LENGUA.	
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ADQUIERE VOCABULARIO BÁSICO DE DISTINTAS TEMÁTICAS.</li> <li>- LOCALIZA INFORMACIÓN ESPECÍFICA A PARTIR DE LA LECTURA DE DIVERSOS TEXTOS SOBRE UN TEMA.</li> <li>- IDENTIFICA LAS CARACTERÍSTICAS Y LA FUNCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS, Y LAS RETOMA AL ELABORAR UN TEXTO PROPIO.</li> <li>- ESCRIBE UN TEXTO MONOGRÁFICO QUE MUESTRA COHERENCIA.</li> </ul>	
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:</b> <p><b>SABER-</b> IDENTIFICAR LAS PROPIEDADES DEL LENGUAJE EN DIVERSAS SITUACIONES COMUNICATIVAS.</p> <p><b>SABER HACER-</b> EMPLEAR EL LENGUAJE PARA COMUNICARSE Y COMO INSTRUMENTO PARA APRENDER.</p> <p><b>SABER SER-</b> VALORAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DE UN PAÍS.</p>	

## RECURSOS DE APRENDIZAJE:

MATERIALES	MEDIOS	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas de color; blancas.</li><li>- Cordón de 2m de largo.</li><li>- Material fotocopiable.<ul style="list-style-type: none"><li>- Monografías de diversos países</li><li>- Presentación en formato ppt.</li></ul></li><li>- Frisos</li><li>- Cartulinas</li><li>- Marcadores</li><li>- Cinta adhesiva</li><li>- Revistas y periódicos.<ul style="list-style-type: none"><li>- Mapa mundi hecho en corcho</li><li>- Presentaciones electrónicas tipo wordtext</li></ul></li><li>-</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pizarrón electrónico<ul style="list-style-type: none"><li>- Pizarrón blanco</li><li>- Fuentes electrónicas</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carpeta de los resultados</li><li>- Tendedero de imágenes</li><li>- Collage</li><li>- Lluvia de ideas</li><li>- Mapa mental</li><li>- Glosario (Word text)</li><li>- Reallity Show</li></ul>

## ACTIVIDADES PROPUESTAS:

### DE APERTURA

#### Sesión 1.

1. Presentar un tendero con diferentes carátulas de monografías de distintos países (cabe mencionar que existirán 2 carátulas por país).
  - 1.1 Cada alumno tomará la carátula que más les agrade.
  - 1.2 De acuerdo a la carátula seleccionada, buscarán su par y se formarán binas.
2. Se le interrogará acerca de la imagen que tiene dicha carátula:
  - ¿Qué te dice la imagen?
  - ¿Qué te proyecta?
  - ¿Cómo las describes?

3. En un mapa mundial ubicarán el país al que pertenece la carátula de la monografía.

3.1 Se les otorgarán hojas de color, en ellas escribirán 5 características más relevantes que conozcan del país que les correspondió, así como las respuestas a las que hayan arribado respecto a las preguntas anteriores.

3.2 Pegarán sus frisos en un área determinada del salón de clases, delimitando así su área de trabajo.

3.3 Compartirán oralmente con sus otros compañeros las características y respuestas respectivamente.

✓ PRODUCTO: FRISOS CON CARACTERÍSTICAS DE LOS PAÍSES

## **DE DESARROLLO.**

### **Sesión 2 (Sesión extra-ordinaria de 1:30 hrs)**

4. La docente, por medio de una presentación en formato ppt, procederá a la exposición de un texto monográfico sobre México, mismo que rescata datos principales como lo son sus usos y costumbres, ubicación, tradiciones, estructura social, comida típica, idioma, etc.

4.1 El texto será enviado por red a cada uno de sus equipos.

4.2 Se pedirá a los educandos que atiendan al título, y pongan atención en las imágenes, así como en las inscripciones.

4.3 Con base a ello, se les cuestionará a los alumnos: ¿De qué crees que se trata el texto y por qué?, ¿cómo lo puedes deducir?, ¿qué te dicen las imágenes?, ¿por qué el texto incluye mapas y gráficos?, ¿qué representa para ti el escudo que aparece al inicio?, ¿cómo describirías a las personas que aparecen en el texto: cómo es su vestimenta, qué te ideas te proyectan?, etc.

4.3.1 Comentarán grupalmente sus conclusiones y compartirán su lista, lo cual ayudará a enriquecer y proponer temáticas a tratar en el texto.

5. La docente explicitará lo que se va a leer y el propósito de la lectura. Hará notar la existencia de palabras subrayadas conectadas a enlaces que conducirán a un breve *glosario (Word text)*.

5.1 Realizará una lectura en voz alta del texto tomando en cuenta pausas necesarias y una correcta entonación para propiciar la atención del alumno.

6. Pedirá a los alumnos realicen una segunda lectura en silencio del texto. En ésta ellos podrán hacer uso de los enlaces para aclarar el significado de palabras desconocidas, a su vez que anotarán términos y expresiones de los cuales puedan deducir significados según el contexto.

6.1 La docente monitoreará el ejercicio y auxiliará en caso de ser necesario.

6.2 Oralmente cada alumno, expondrá la idea que resulte más interesante sobre el texto a su compañero de bina.

7. Con base al monitoreo y dificultades detectadas, se procederá a cuestionar sobre el sentido y significado del texto, promoviendo en los niños una actitud inquisitiva de su propia comprensión que permita el descubrimiento de palabras claves, elementos y relaciones en las señales contextuales antes no considerados por ellos.

8. La docente proporcionará una copia del texto, en donde los alumnos delimitarán la estructura y la finalidad de la monografía leída.

8.1.1 Las respuestas de los alumnos, servirán de parámetro para la detección de las dificultades que se les presentaron en la construcción del significado y brindar apoyo por parte de la docente.

8.2 Se arribará a conclusiones grupales sobre el concepto, la estructura y finalidad de la monografía.

8.2.1 Las conclusiones por equipo serán redactadas nuevamente en un friso, que se colocará en el área de trabajo delimitada por equipo dentro del salón de clases y servirán de contraste con las ideas preconcebidas antes de realizarse la actividad de lectura.

✓ *PRODUCTO: COMPARATIVO DE FRISOS (ANTES Y DESPUÉS DE LA LECTURA)/ TRABAJO REALIZADO DE MANERA ELECTRÓNICA CON LOS WORD TEXT*

## **DE CIERRE.**

### **Sesión 3 (De 1:30 hrs)**

9. Los alumnos buscarán información en diversos medios (libros, revistas, internet) acerca del país que les correspondió investigar.

9.1 Pondrán especial atención en cuanto a temáticas centrales que distinguen a ese país de los otros (idioma, población, ubicación, usos y costumbres).

9.2 Empleando organizadores gráficos (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros de doble entrada, etc.), recatarán las ideas más sobresalientes de los textos atendidos.

9.3 Una vez, con la información obtenida, estructurarán un texto simple que concuerden con las características de la monografía.

9.3.1 En el proceso de traducción, los alumnos se valdrán del uso de su diccionario-inglés español, sus conocimientos adquiridos del idioma y apoyo de la docente titular del taller.

9.4 Se pedirá que en este texto, marquen con distinto color ciertas palabras que creen serán de difícil comprensión por sus compañeros. Dichas palabras serán anexas a un glosario que se presentará al final del texto.

9.4.1 El glosario podrá incluir en vez del significado de la palabra, una imagen que se relacione con ella.

10. Una vez finalizados los textos, los equipos intercambiarán sus escritos, sin el apartado del glosario.

10.1 Leerán atentamente tratando de entender al significado global e identificando las ideas centrales.

10.2 Una vez finalizada esta primer lectura, los equipos entregarán los glosarios correspondientes a cada texto.

- 10.3 Se realizará una segunda lectura auxiliándose del glosario de palabras.
11. Los alumnos en plenaria, argumentarán acerca de cómo el glosario facilitó o dificultó la comprensión del texto.
- 11.1 Se compartirán comentarios y arribará a conclusiones grupales a de cómo el uso de Word text puede apoyar la comprensión lectora en un segundo idioma.
12. Los alumnos serán invitados a la realización de Word text para donarlos al rincón de las actividades.
13. Se pondrá a disposición de ellos, en formato de CD, Word texts diseñados por la docente y que ellos pueden llevar en calidad de préstamo para fortalecer la comprensión lectora fuera del contexto áulico.

✓ *PRODUCTO: CREACIÓN DE TEXTOS DEL TIPO WORD-TEXT*

#### **4.9 Relatoría de los resultados de la aplicación de la alternativa**

El proyecto tiene como objetivo fundamental proporcionar a los alumnos diversas estrategias de auto-aprendizaje atendiendo al estándar multimodal del Programa Nacional para la Enseñanza del Inglés (2011), para poner en práctica, reafirmar y/o adquirir una lengua extranjera (inglés), ofreciendo con ello el fortalecimiento del idioma de manera significativa, que atienda a su vez a los estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el contexto áulico.

Es como a manera de relatoría mencionaré los resultados producto de la aplicación del plan de trabajo diseñado durante el sexto semestre de la Licenciatura en Educación, para ofrecer al lector una visión global tanto de las tareas de aprendizaje, así como las reflexiones que han surgido a lo largo del proceso evaluativo sobre la funcionalidad de la propuesta, adicionando a su vez una triangulación teórica que ofrece sustento ya sea rectificando o reafirmando la manifiesto por el autor.

##### ***Secuencia didáctica 1. “Autonomía como eje rector de la enseñanza y el aprendizaje”***

En un inicio se pretendió que el alumno identificara los términos autonomía y heteronomía, los contrastase y lograra arribar a una paulatina conceptualización; asimismo que reconociera sus dificultades respecto a la asignatura a partir de la comprensión de la forma en cómo aprende (estilo de aprendizaje) y las actividades que gusta realizar en clase, para que finalmente estableciera un plan de trabajo que lo llevara a lograr un nivel intermedio en el manejo del idioma a su vez de comprometerse con actividades específicas para potenciar su proceso de adquisición y solventar problemáticas particulares en el aprendizaje del inglés.

De esta forma comenzaré mencionando que al inicio del proyecto, el ambiente circundante estaba lleno de desconcierto, pues el hecho de citar al grupo de quinto “A” para una clase extra ordinaria y sobre todo en el horario de 7:00 a.m. era nuevo para los educandos.

A pesar de que previamente se les explicó ampliamente a los padres de familia sobre el proyecto de innovación y los beneficios que traería para la formación de sus hijos, me percaté con el pase de lista que de los 30 alumnos, sólo están presentes 25, los demás no vinieron, desde mi punto de vista advierto un olvido, situación que me llevaría a buscar una alternativa de convencimiento hacia ellos, considerando que la sesión se abrió en la calidad de taller y la participación previó ser libre pues uno de los factores clave para el éxito de la propuesta radica en que *el alumno asuma la responsabilidad de su aprendizaje y con ello que exista una motivación intrínseca como elemento sustancial*. Con relación a ello, citado por Moker Spear (2003):

*Un modelo educativo no directivo permite que los estudiantes asuman gradualmente su responsabilidad y compromiso por su propio aprendizaje, y por su transformación de un aprendiz totalmente dependiente del maestro –al inicio de su programa de estudio–, a un aprendiz con una gran capacidad de aprendizaje individual permanente (p.56).*

Para entonces, las 7:10 de la mañana y con veinticinco alumnos comencé la sesión siguiendo literalmente la planeación, en un primer momento, proyecté el collage de autonomía en el pizarrón electrónico y pedí a los alumnos argumentaran acerca de lo que les decían las imágenes, lamento decir que se escuchó un profundo vacío, nadie en absoluto participó, así que pregunté individualmente:

-Diana, ¿Qué te dicen estas imágenes? ¿Te sugiere alguna idea?

(Diana no contesta, sólo se ve en su rostro la expresión de desconcierto)

-A ver, Mario, ¿Qué te dicen estas imágenes? Dime qué se te viene a la mente cuando las ves

Mario con cierta timidez me contesta: - “Pues yo creo que son actividades escolares”

Nuevamente le interrogo: -¿y por qué crees que se tratan de actividades escolares?

A lo que me responde: -Por los niños que están abajo, se ve que están en una escuela

Continúo: -¿Y qué pasa con los que están en la parte de arriba?

Mario: - Yo creo que están preparándose para hacer algo

Entonces Cynthia levanta súbitamente la mano y dice: - Pues yo creo que todas las imágenes tienen en común que los niños están solos sin adultos, mire por ejemplo éste se está poniendo la ropa sin ayuda y los de abajo también se ve que están haciendo experimentos pero no hay ningún adulto o maestro que les apoye.

-De acuerdo- agrego- ¿Alguna idea más?

Pareciera que nadie se arriesga, entonces procedo a entregar un pequeño pedazo de hoja de color y les pido que en ella procedan a escribir un título bajo la pregunta ¿cómo se debería de llamar este collage?

Observo que tras la encomienda, los alumnos se detuvieron a pensar, algunos incluso borraron sus ideas. En más de una ocasión, irradiaron ansiedad, incluso podría afirmar que la gran mayoría estuvo esperando que les diera sugerencias para tomarlas como propias y poder armar sus títulos. Esto habla de un tipo de *dependencia académica* que en palabras de Michael Lobrot (1990) como “*principio de solicitud deriva el componente comportamental para la solución explícita de conflictos del educando que fomenta la intervención del docente en el contenido más o menos valorizadas o apoyadas emocionalmente impidiendo al alumno realizar su propio trabajo de corrección*” (p.20).

Después de 10 minutos pedí que pasaran a pegar sus ideas en el pizarrón electrónico y argumentaran acerca del por qué de ese título. Es como me percaté que la gran mayoría había adoptado la idea de Mario acerca de que el collage se trataba de actividades escolares, sólo en algunos casos aparecieron nombres como: *Actividades independientes, actividades interactivas*, que iban más relacionado con la idea que hubiese querido construir.

Empero de esto, los argumentos fueron demasiado válidos y hablan de una construcción que por primera vez se puede decir que es propia. Por para un segundo momento, coloqué en el pizarrón blanco un mural con la palabra *autonomía* escrita en la parte central y otorgué a diez alumnos un trozo de gis, les pedí que pasaran a escribir alguna idea relacionada con la palabra autonomía. Algunos temerosos, me dijeron que nunca habían escuchado el término, así que me solicitaron un ejemplo, ante esta situación que no tenía prevista, accedí a mencionar un par de hechos que quizá les ayudaron a comprender el concepto:

-Cuando los niños aprenden a vestirse solos, eso implica que son autónomos en una actividad, o cuando por ejemplo ustedes hacen la tarea sin ayuda de sus papás, están siendo autónomos.

Varios de ellos ante los ejemplos, mencionaron un *“ah, sí, ya sé cómo”*, por lo que no esperé y les sugerí fueran pasando uno a uno a escribir sus ideas, con ellas se formó un mapa mental y realmente los conceptos me sorprendieron, por poner un ejemplo:

Mario escribe *“la capacidad de hacer las cosas por sí solos”*

Alejandro *“sin ayuda”*

Brenda *“Sin depender de otra persona”*

Hugo *“Tomar decisiones por sí mismo”*

Stephano *“actividades independientes”*

Con ello compruebo una vez más que *los alumnos tienen una riqueza de saberes que el maestro muchas veces no sabe aprovechar, tal vez por miedo pues lo que conoce en ocasiones no es suficiente para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus educandos* o en su caso el no querer deslindarse del grado de confianza y confort que le da el asumirse como el poseedor del conocimiento, una didáctica con base en el *aprendizaje dirigido*, pues parafraseando a Knowles (1975:78) *en el que el profesor asume que el alumno tiene una personalidad*

*dependiente y que el maestro tiene la responsabilidad de decidir qué y cómo el alumno debe ser enseñado.*

Es como con base en lo escrito desde la perspectiva del alumno, se ha previsto un primer acercamiento al tema de la autonomía intelectual, a partir de ello y en relación a los comentarios recopilados respecto al concepto, los educandos poco a poco fueron asumiendo una postura en relación a la temática, incluso, entre sus intervenciones y la comparación entre los organizadores gráficos construidos a lo largo de la clases cabe mencionar que alumnos como Emmanuel o Aketzaly me han referido que no consideran ser autónomos ya que en muchas tareas los demás deciden por ellos, en este caso su maestro de grupo o de las otras asignaturas, al *imponerles cosas que ellos no quisieran hacer.*

En el tercer momento de la sesión, propuse que con base a la experiencia recopilada hasta el momento, se formara un tendedero de ideas, por lo que repartí nuevamente una mitad de hoja de color y una pinza, pedí que escribieron acerca de por qué es importante la autonomía, o bien que me dijeran si ellos se considerasen autónomos y de qué manera. Procuré reservar estas ideas para cuando fuera necesario hacer un análisis comparativo entre cada momento de la aplicación de la secuencia, con esto di por terminada la sesión, sin lugar a dudas con altibajos que derivaron de una primera aproximación a la temática y ciertas adecuaciones a la planeación que no preví, tal es el caso de que tuve que recortar considerablemente los tiempos para las actividades al contar tan sólo con 50 minutos de sesión.

Cabe mencionar que durante las sesiones subsecuentes se fueron presentando incidencias muy importantes que giraron en torno a la problemática en tratamiento, en este sentido con la finalidad de presentar un análisis sintético, enumeré los resultados que derivaron de una triangulación entre el diario del profesor y la teoría que dio respaldo a la propuesta de innovación, es como:

- a. En un primer momento el alumno muy a pesar de ser incitado a la participación, siguió manteniendo una relativa pasividad intelectual que

derivó de la no toma de iniciativa seguida del silencio, la apatía por compartir sus saberes previos y constructos a partir del proceso de investigación, una etapa de **traumatismo inicial** en que Lapassade menciona (1986):

*Los alumnos atónitos por la novedad de la experiencia, permanecen inmóviles, mudos más o menos inertes y esperan que el pedagogo tome las cosas en mano, o bien deseosos de llegar rápidamente a algo, se lanzan a cualquier tarea, y los más activos agreden a aquellos que no quieren participar o que participan débilmente. De cualquier manera en esta primera etapa, el principal problema es el de la no participación. Personas poco habituadas a hablar y a comunicarse se encuentran traumatizadas, en cuanto se trata simplemente de que se expresen. No interviene y se encierran en el mutismo. (p.245).*

Por tanto, en atención a la etapa me vi en la necesidad de incitar y modular las participaciones asumiendo que el proceso tendería a ser gradual y que el alumno en un periodo considerable debería identificar su capacidad y asumir un nivel de responsabilidad respecto al aprendizaje, de esta manera *se previó que lejos de resultar una situación traumática se adjudicara como parte de un cambio comportamental necesario en que la propia motivación fuera el medio para lograrlo.*

b. En cuanto a la construcción conceptual, en cada aportación encontré una gran riqueza de ideas, nociones y experiencias respecto a la palabra autonomía y heteronomía. En este sentido los alumnos lograron dicotomizar los términos en derivados semánticos como lo son: *dependencia vs independencia, gobernarse por otros vs tomar propias decisiones.* Es como la construcción más que tender a la verbalización y explicitación por parte de la docente (como en muchas ocasiones se hacía) hasta el momento promovió un enfoque orientado a la activación cognitiva del educando, que fue asumida con la capacidad de indagar, reflexionar y

más aún de solventar la necesidad de conocer algo concreto, novedoso y que incitara a la curiosidad. Entonces fue cuando advertí que una de las *tareas del profesor en el aprendizaje no dirigido* era analizar en el mismo instante lo que le decía el estudiante.

- c. Por su parte el conflicto, tanto cognitivo como actitudinal, entre las concepciones que se habían forjado acerca de lo ideal, y este despertar crítico de los educandos, previó que algunos de los alumnos a pesar del corto tiempo de la aplicación comenzaran a preguntar acerca del por qué si se pretende que fuesen autónomos, los maestros seguíamos interfiriendo en sus decisiones. En este sentido el mismo alumno trató de abatir la dependencia impuesta desde el contexto institucional en que se logró de acuerdo a Michel Lobrot (1990) una *real transformación de la sujeción del educando hacia el docente de cuya experiencia o cuyo saber habían permitido poner en marcha la tarea* (p.89).

Esto me provocó ciertos desequilibrios, incluso desde la práctica docente propia, porque si bien es cierto que fue difícil desprenderse del papel de sujeto con cierta superioridad también lo fue mi compromiso por querer romper esquemas paradigmáticos obsoletos, pese a la resistencia manifiesta por muchos compañeros docentes quienes consideran que es mejor que el educando se asuma como un ser a-pensante, pasivo, conformista con el saber ofrecido, situación que lejos de traer consecuencias positivas sólo habían detrimentado el rol del alumno, viéndolo como objeto y no como sujeto de aprendizaje, con esquemas repetitivos que incidían en el 'deber ser' más no en el simple 'ser'.

- d. En cuanto a una de las tareas propuestas, cuya encomienda fue la elaboración de caricaturas (Secuencia 1, Actividad de Desarrollo 1/ 10-04-13) me di cuenta que el "*¿Cómo?*" del educando seguía siendo base para la rectificación, los alumnos aún consideraban que el profesor tenía la

responsabilidad de decidir qué y cómo el alumno debía ser enseñado, por lo que fue complicado en sí que el educando dejara de *valorizar la palabra del maestro sobre la suya, impidiéndole realizar su propio trabajo de corrección (Michael Lobrot, 1990)*, en este caso opté por sólo recurrir al cuestionamiento y en caso necesario a la ejemplificación, para que el alumno empleara su imaginación y creatividad, además de confiar en lo que sabía al respecto, empero en ocasiones me llegué a preguntar si era lo correcto pues desde lo propuesto teóricamente por Sara Coterall (1993):

*El asesor ayuda al estudiante a superar estas dificultades al sugerir soluciones, pero no las resuelve. Tampoco controla las adquisiciones lingüísticas del estudiante: ayuda a ésta a desarrollar sus técnicas de auto-evaluación. El asesor ayuda a aprender mejor, informa, argumenta, sugiere, pero en ningún caso toma las decisiones” (p.95)*

Ante lo que sería plausible interrogar acerca de *¿qué otras alternativas podría tener para lograr que el alumno pudiera ser capaz de tomar sus propias decisiones?*, fue entonces que advertí que desde la planeación esto se había dado por obviado, creyendo que con la simple propuesta de actividades tendría alumnos participativos, con iniciativa y capaces de proponer tareas de aprendizaje, empero al parecer seguía bajo la visión del tipo de alumno que me gustaría lograr, más no el que tenía en realidad.

Con base en las actividades analizadas se despertó en mí una ansiedad por conocer el proceso siguiente, por lo que mediante el análisis efectuado pude comprender que los elementos del programa que había construido el alumno con mi apoyo, no eran más que propuestas que el mismo educando pudo hacer suyas o descartar. Obviamente, lo que busqué antes que nada fue que *el alumno aceptase experimentar lo que él mismo se propusiera, sabiendo además que si aceptaba una técnica o tarea, debía hacerlo con un conocimiento de causa, en una interacción lo más simétrica posible pues esto iba a contribuir a la toma de responsabilidad en cuestión de su propio aprendizaje.*

En consecuencia durante las actividades previstas para dar continuación al trabajo previsto, los alumnos lograron sensibilizarse en torno a la historia de Alex (Planeación Secuencia Didáctica 1, sesión 3), un niño con dificultades para aprender inglés, quien había desistido de su sueño al darse por derrotado en su proceso de adquisición de este segundo idioma. La gran familiaridad asumida les permitió a los educandos romper el silencio, lo cual significó un avance para la propuesta, pues el abrir canales de comunicación efectivos entre el docente y el alumno dependió en gran parte de abatir un esquema de intercambio vertical, *optando por uno horizontal en que lejos de expresar patrones de poder y dominio se vislumbraron los de soporte mutuo.*

En este sentido de acuerdo a Marie-José Gremmo (1998), *“la estructura de apoyo define un nuevo rol pedagógico, diferente al rol del profesor: el de un asesor, quien se sitúa en los dos grandes ejes de la autodirección”* (p.90). En adición el docente tiene como tareas tanto *“...ayudar al aprendiente a desarrollar su competencia comunicativa dentro de las sesiones de asesoría y el de organizar los materiales, es decir, adoptar los recursos a las demandas , intereses y expectativas de los aprendientes”* (ibídem), por tanto que el *apoyo psicológico y emocional* que se proporcionó al estudiante producto de un acercamiento con su realidad, previó que fuera capaz de identificarse con cuestiones cotidianas y con base en ello, su capacidad para decidir y proponer.

Por tanto que a partir de este terreno, advertí que se podría conseguir una mejoría de la capacidad de análisis sobre los requerimientos reales de educando y no sólo sobre lo que consideraba necesario por ende la explicitación oral fue una parte muy importante de mi trabajo como docente no directiva durante las clases, lo que atendía a una pedagogía en que el alumno fuera capaz de expresarse con total libertad. Cabe mencionar que ello me originó más de una llamada de atención por parte de mi autoridad escolar quien me argumentó que el esquema propuesto por la escuela y basado en el orden por encima de las expectativas del alumno durante años había comprobado su eficiencia por lo que mi labor debería circundar en seguir el ejemplo de los docentes con mayor antigüedad quienes al

entrar a su contexto laboral no permitían las opiniones de los educandos por considerarlas una falta de respeto, un rompimiento de la regla, una violación a la superioridad que debe tener el maestro sobre el alumno.

Pese a las resistencias y siguiendo contra marea en la puesta en marcha, los alumnos con miedo a expresarse sin ser reprimidos, fueron capaces de reconocer entre dos y tres problemáticas que tenían para aprender inglés. Después del monitoreo me percaté que unos manifestaban con claridad sus problemas, como por ejemplo Mario (Sesión 3, 19/03/13) quien escribió *no puedo leer textos en otro idioma* o Karen quien mencionó *me cuesta mucho construir enunciados*, sin embargo otros más se orientaron a factores de incidencia en determinadas situaciones de aprendizaje, más no a la definición de una dificultad como tal, como el caso de Pamela que sugirió *no hacer tareas* o algunos otros compañeros que escribieron *el miedo a preguntar*. Entonces fue necesario considerar *que los alumnos irían creciendo paulatinamente en su capacidad de introspección, como un componente esencial de su madurez* y se debería alimentar esta capacidad para que se desarrollase tan rápido como fuera posible, además que este proceso no iba a ser resultado de una fuerza externa que lo provocare sino que *parafraseando a Malcom Knowles (1975:136) se asumiría como una forma natural, un comportamiento orientado a tareas o centrado en problemas y en las experiencias de aprendizaje para organizarse como resultado del paso de una serie de estadios necesarios para lograr la autonomía intelectual*

A partir de los resultados anteriores uno de los objetivos que me propuse fue que *los alumnos se asumieran motivados mediante iniciativas internas, como la necesidad de estima (especialmente autoestima, olvidada ante la minimización vivida a diario por sus maestros de grupo, por las represiones por mostrarse deliberadamente), el deseo de alcanzar algo, la urgencia de crecer, la satisfacción de haber cumplido, la necesidad de conocer algo concreto y la curiosidad, con base en lo cual crecerían en su capacidad (y necesidad) de ser autodirigidos, de diagnosticar sus propias necesidades y de atenderlas de manera oportuna.*

De tal forma que con base en la planificación previa opté por aplicar una serie de actividades (Plan de Trabajo, Secuencia 1, Sesión 4) a mis alumnos para que por ello mismos descubriesen su estilo de aprendizaje, tareas que fueron parte del *Aprendizaje por auto-instrucción* entendido desde el Diccionario de Pedagogía y Psicología (2009) *como el logrado a través de una secuencia de materiales preparados que le son entregados al alumno para su lectura y posterior análisis, mediado por preguntas previamente elaboradas para verificar el grado de entendimiento* (p.45).

A partir de ello, me percaté de que el éxito de una actividad no sólo depende del estilo de aprendizaje del alumno sino también de su propio ritmo entendido *como la capacidad que tiene un individuo para aprender de forma rápida o lenta un contenido* (Hiemstra, 1988;20), vinculando éste a su vez con diversos factores como lo son: la motivación, el desarrollo cognitivo, la madurez psicológica, el uso de inteligencias múltiples, dominio de estrategias, entre otros, lo que hizo más compleja la tarea, pues sin lugar a dudas esto me hizo considerar la adecuación curricular sobre la puesta en marcha.

En adición advertí que la manipulación de objetos como tal, no me permitió catalogar con un estilo de aprendizaje particular a cada educando. La parte del desarrollo cognitivo estuvo inmerso puesto que el sólo hecho de que las actividades estaban vinculadas al empleo de material lúdico permitió que el alumno ya tuviese un interés en sí mismo, lo que complejizó afirmar que pertenecieran a un determinado estilo de aprendizaje. Por lo que con relación a la experiencia, pretendí arribar (aunque limitadamente) al *Desarrollo del conocimiento sobre la propia cognición* mediante la comprensión y el desarrollo de un conjunto de habilidades y conocimientos: el conocimiento de sí mismo y de su estilo de aprendizaje, para hacer *consciente al educando tanto de sus nociones, como las creencias que cada cual tenía sobre sus capacidades de aprendiz con respecto a sí mismo y a los demás.*

Inherente como parte de las tareas propuestas para el cierre de la primera secuencia, cada educando realizó la presentación de un plan personal de trabajo que le permitiese potenciar su aprendizaje del inglés de manera autónoma. En este caso, por primera vez realizaron la tarea sin la solicitud de ayuda y arribaron a propuestas de actividades novedosas y atractivas en sí mismas. Es cuando comprendí que el desarrollo de las capacidades de aprendizaje proviene de un acceso a la concientización: razón por la cual es importante que el aprendiente tome conciencia de los criterios que utiliza y de las áreas sobre las cuales están edificados estos criterios, en palabras de M.J. Even (2001):

*Las personas que muestran estilos de aprendizaje independientes tienen más probabilidades de beneficiarse de un enfoque autodirigido, pues los que dependen más de la especialidad exigen normalmente una orientación más social y no suelen tener tanto éxito con las actividades iniciadas por ellos mismos. Por esto, la distinción no es tan clara como puede parecer a simple vista (p.141)*

En este sentido, resumo los resultados para fines de síntesis en el siguiente cuadro:

<i>Principales dificultades</i>	<i>Reconocimiento de estilos de aprendizaje</i>	<i>Posibles soluciones</i>	<i>Propuesta de actividades que puedo hacer de manera autónoma</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer y traducir un texto</li> <li>-Comprensión de canciones en un segundo idioma</li> <li>-Estructuración de enunciados complejos en un segundo idioma.</li> <li>-Consolidación de vocabulario adquirido en una</li> </ul>	<p>65% (15)* de los alumnos han reconocido tener un estilo visual, 30% (6) de estilo auditivo y sólo un 10%(2) cabe dentro del kinestésico.</p> <p>*Sin embargo dentro de ese 65%, 5 de los alumnos reconocen tener</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Poner más atención en clase.</li> <li>-Asistir al taller de líderes<sup>17</sup>.</li> <li>-Hacer ejercicios en casa.</li> <li>-Hacer las tareas sin ayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Jugar con memoramas o loterías en inglés para reforzar el vocabulario adquirido.</li> <li>-Ver películas y videos con subtítulos en inglés.</li> <li>-Llevar un diario en inglés.</li> <li>-Hacer obras de teatro</li> </ul>

<sup>17</sup> Modalidad ofrecida por la docente de inglés los días miércoles y jueves en un horario extracurricular en donde la inscripción es libre y se trabajan diversas temáticas en contextos ambientados para fortalecerla parte de expresión oral en un segundo idioma.

<p>temática determinada.</p> <p>-Poder comunicarse más en otro idioma.</p> <p>-Entablar conversaciones más estructuradas en inglés.</p>	<p>un estilo híbrido pero con predilección por el estilos visual.</p>		<p>en inglés.</p> <p>-Leer textos sencillos o libros pequeños en inglés.</p> <p>-Usar videojuegos en inglés.</p> <p>-Escuchar canciones y tratar de traducirlas.</p> <p>-Ir construyendo un diccionario inglés-español.</p>
---	---	--	---

Con base en ello, se pretendió la reestructuración del árbol de los compromisos, ya con una noción sólida de la conceptualización de la *palabra autonomía, su estilo de aprendizaje y la propuesta de actividades*, así que ellos fueron despegando el compromiso anterior para ahora asumir otro más cercano a la realidad, de lo que deriva el hecho comportamental que el alumno se vio incentivado a ser parte de un proyecto, algo novedoso que lo pone como protagonista más no espectador del proceso educativo.

Cabe mencionar que en esta panorámica desde el sustento teórico en el aprendizaje autodirigido (SDL) *los educandos son los que seleccionan, gestionan y evalúan sus propias actividades de aprendizaje, que pueden ser perseguidos en cualquier momento, en cualquier lugar, a través de cualquier medio, a cualquier edad* (M. Rossman, 1971;28), por ello que hasta el momento, la evaluación de esta secuencia didáctica quedó en manos de las escalas de estimación, basadas en el logro de los aprendizajes esperados, en los registros de observación llevados en cada clase para la argumentación oral, los diarios que los alumnos me han proporcionado a lo largo de las sesiones (para conocer sus impresiones y funcionalidad del trabajo áulico) y su portafolio de productos solicitados.

Sin embargo, estos instrumentos de recopilación de datos no fueron productos finales a propósito de una calificación, sino más bien, se consideraron muestra de

lo trabajado y sirvieron de parámetro en el día a día de la aplicación de la secuencia (y que fielmente se dio razón de ello en los informes) pues la evaluación tuvo el carácter de permanente y continua. Es como en términos generales el desarrollo del proyecto en un 30% de su aplicación brindó desafiantes oportunidades para poner en manifiesto la importancia de la autonomía para el aprendizaje de una segunda lengua en el educando, así mismo que *contradijo en innumerables ocasiones la perspectiva del buen y del mal alumno, y rompió en demasía los esquemas consolidados acerca del papel del maestro como supervisor de las tareas de aprendizaje, en que se responsabiliza por lo que el alumno puede o debe aprender, sin considerar su potencial intelectual, en una relación paternal bajo la que el educando responde a las expectativas del docente y en todo momento intenta complacerlo pues aquí no importa lo que el educando quiera aprender sino lo que el curriculum demanda.*

### ***Secuencia didáctica 2. “Trabajemos con la página web”***

La presente secuencia didáctica pretendió que el alumno reconociera vocabulario básico para hablar de rutinas diarias, con ello identificara los pronombres personales y adjetivos posesivos para acceder a la conjugación del tiempo presente en las terceras personas del inglés. De esta forma fuera capaz de estructurar oraciones y textos simples para hablar de actividades cotidianas, todo ello con base en el seguimiento del trabajo propuesto con el uso de diferentes herramientas digitales como lo fueron la plataforma enciclomedia y el uso de la página web, además de otros recursos novedosos que suscitaron el interés y por ende la movilización de esquemas conceptuales y actitudinales para asumir un aprendizaje autónomo por parte del educando.

Durante las tareas previstas, los alumnos entusiasmados de salir del contexto escolar (actividad nulificada por los docentes frente a grupo en la planificación escolar y sancionada por la autoridad escolar), con la respectiva autorización de los padres de familia asistieron a un ciber café que se rentó para este fin. El objetivo fue que ellos comenzaran a utilizar las tecnologías de la información y de

la comunicación, así como que crearan su correo electrónico, empero varios de ellos ya lo tenían así que únicamente se dedicó tiempo a abrirlo y enviar un mensaje con sus datos a la dirección [brendalex@live.com.mx](mailto:brendalex@live.com.mx) que serviría como base para recibir los trabajos electrónicos.

En cuanto a los educandos que no contaban con correo electrónico se solicitó el apoyo de personal del ciber café así como de sus mismos compañeros para darle apertura, sin embargo las constantes problemáticas que se tenían con el internet como la señal, la lentitud de los equipos obligó a que después de 3 intentos fallidos en el llenado del formulario, se pidiera a los educandos que de manera individual y en otro espacio concluyeran la actividad.

Ante estos errores técnicos, aún con tiempo disponible, y con la impaciencia de algunos estudiantes, decidí enviar por red la dirección de la página web que ellos visitarían a saber <http://caeb10.jimdo.com>. Ya ubicados en ésta solicité visitaran cada sección, vislumbraran de qué se trataba, infirieran cuál era la finalidad de crear una página de este estilo y compartieran sus impresiones con el compañero de al lado. Es como después de transcurridos 15 minutos y con sus notas por escrito pedí me enviaran (por supuesto, los que ya tenían su correo) un comentario acerca de lo que pudieron encontrar dentro de dicha página y argumentaran acerca de cómo podría facilitar su aprendizaje del inglés. Los alumnos en un primer momento lograron transcribir con éxito sus impresiones, lo cual significó un avance para la propuesta, sin embargo se dejó entrever la expectativa del alumno por decir lo que el maestro quiere escuchar, es como en recuento de los resultados arrojados desde esta puesta en marcha puedo enumerar:

*El alumno muy a pesar de no lograr romper las barreras impuestas y consolidadas por más de 7 años de escolarización, comenzó a superar paulatinamente la etapa del traumatismo inicial. Los canales de comunicación si bien no se abrieron completo, si puedo afirmar que inculcó una consciencia empática respecto al maestro, el rol de superioridad impuesta desde una superestructura fue mediada por la confianza vertida, sobre las gratificaciones personales que se brindaron con*

una palabra de aliento y con la seguridad con la que el alumno se situó frente a las tareas, en este sentido desde la teoría institucional del aprendizaje autodirigido Reisser (1976) comenta:

*El maestro se concibe como un facilitador, capaz de: propiciar un clima relajado, informal, cálido, colaborativo, fortalecedor y respetuoso; diagnosticar necesidades y establecer objetivos por mutuo acuerdo; desarrollar planes de aprendizaje a través de contratos y proyectos; seleccionar técnicas para experimentar, proyectos para inquirir y estudios independientes y recopilar evidencia válida para evaluar la ejecución del aprendiz, mientras que al estudiante se le concibe como un aprendiz. (p.76)*

Es como me percaté que un docente eficaz establece una relación especial con el alumno, que si bien en ocasiones es penosa y frustrante, suele ser más provechosa tanto para el estudiante como para el maestro, se refiere esto a una *asociación del aprendizaje* (Brockett; 1985), que ha de establecerse entre los participantes en la transacción docencia-aprendizaje. Sin embargo para que esto suceda comprendí la *necesidad de ir más allá de la concepción del profesor como observador pasivo, y llegar a la de docente que trabaja activamente para garantizar una experiencia de aprendizaje de alta calidad e incluso el fomento del pensamiento crítico en el estudiante.*

Sin embargo con esta aplicación comprendí un nuevo problema podría entorpecer la tarea o los avances de los educandos: *los padres de familia.* Durante toda la puesta en marcha estuvieron en un inicio como espectadores pero paulatinamente fueron tomando el control sobre las tareas de sus hijos, la rectificación constante, los comentarios negativos de *no pones atención, eres un burro, fíjate en lo que haces, escucha lo que te dice la maestra, mejor yo lo hago porque tú...*, etc mediaron toda la sesión. El alumno abrumado ante el bombardeo psicológico no optó más que por repetir patrones que lo ponen en un

papel sumiso, ante el cual se esconde y procura complacer al otro. Mezirow (1985) argumenta:

*En la medida en que un niño empieza a formar su propia identidad va descubriendo que puede tomar decisiones por sí mismo. Pero, desafortunadamente, en la mayoría de los casos el ingresar en un programa educativo se debe acostumbrar a que las decisiones y la responsabilidad por su propio proceso formativo las asuman sus profesores y sus padres. De esta manera se inhibe el desarrollo de su capacidad autónoma. En consecuencia al llegar a la edad adulta presente dificultades para realizar aprendizajes autodirigidos. Cuando una persona se da cuenta de que puede comportarse de manera totalmente autodirigida puede afirmar que ha llegado a ser psicológicamente adulta (p.198).*

De esto se derivó que en la recopilación de las experiencias, no se escucharan otra cosa que lo que los papás procuraban que el niño dijera, es decir, lo legítimo desde su perspectiva; por lo que surgió ante mí una nueva preocupación y por tanto en un caso probable la adecuación de la propuesta de innovación incorporando una secuencia completa para el trabajo con padres de familia pues en aquel instante consideré que no tiene caso originar un cambio en el educando si desde casa subyace un *retroceso sobre paradigmas sedimentados*.

Finalmente, cabe mencionar que uno de los fracasos de las tareas propuestas recayó en el hecho de no advertir que los alumnos ya tenían cercanía con las tecnologías de información y de la comunicación, más aún que la gran mayoría contaba con su correo electrónico y que de haberlo considerado antes únicamente se habría aprovechado el tiempo de la sesión para el trabajo con la página web. Es como muy a pesar de que se medió el trabajo y se delinearon las adecuaciones curriculares pertinentes, mi trabajo como docente consistía en diagnosticar las necesidades y fortalezas de los educandos previo a la planificación y con base en ello buscar las estrategias para potenciar su habilidades en el uso de los medios tecnológicos ya que frente a la demanda, hubieron casos de alumnos que perdieron la motivación hacia la tarea

mientras yo me concentraba en atender a aquellos que no habían tenido experiencia alguna con la herramienta, por lo que tuve que adelantar la propuesta para recuperar el sentido de la sesión y derivar tareas nuevas para concentrar las necesidades no contempladas y aprovechar los conocimientos del educando respecto al uso de estos medios.

Por ende, en un segundo momento de la secuencia y para dar continuidad al trabajo iniciado con la página web (en una paulatina incorporación de los medios tecnológicos para el aprendizaje del inglés), a través del uso del programa Enciclomedia se pretendió dar atención a uno de los indicadores de logro desde el estándar multimodal, tal como lo propone el nuevo Plan de Estudios 2011 en su apartado Segunda Lengua en Primaria (2011), que menciona *“el alumno es capaz de emplear las herramientas digitales a su alcance para potenciar su aprendizaje del idioma”* (p.56).

En este sentido cabe mencionar que muy a pesar de que los educandos ya habían tenido contacto con la plataforma electrónica en otras asignaturas, se suscitó un interés hacia su empleo desde este espacio curricular. Por lo que procuré hacer una introducción acerca del origen de Enciclomedia, la finalidad y su programa de estudios para el aprendizaje del inglés (que en un inicio se incorporó a los grados superiores (5º y 6º) pero cuyo nivel idiomático permitiría ser aprovechado por grados inferiores), de esta manera los alumnos comenzaron a interactuar con la plataforma a partir de las actividades propuestas para el tema 5.2 Rutinas Diarias, de la Unidad 5. Hablar de uno mismo.

Es como en un inicio se propuso que los alumnos visualizaran un video con vocabulario básico y a partir de ello procedieran a realizar una serie de actividades interactivas que promovían la ejemplificación y retroalimentación del contenido. En el caso de la temática tratada, los alumnos pudieron trabajar con un memorama de palabras, ejercicios de relación de columnas y de identificación auditiva de frases. Por ende, se atendieron los tres estilos de aprendizaje, lo cual fue realmente provechoso porque existió la colaboración entre pares, además de un gran nivel de participación que incentivó el *trabajo grupal implicando la*

*organización y la coordinación, aunado a ello un papel global del docente al poder usar enfoques diferentes con cada alumno y atender gradualmente las necesidades de los educandos, entonces una de las bondades del uso de esta herramienta tecnológica radicó retomando a Brockett (2011) en:*

*“...potenciar y facilitar el aprendizaje para que los alumnos lograsen desarrollar la capacidad de ser mejores aprendices, aunado a que al desarrollar las competencias receptivas y productivas de los alumnos con la ayuda de los soportes audiovisuales y el ordenador se maximizaron las posibilidades de atender a la diversidad del alumnado de manera más eficiente, desarrollando la creatividad y la toma de compromiso del alumno” (p.89).*

Por tanto, los alumnos interesados por el uso de esta herramienta, de su manipulación, rompieron la barrera del miedo a exponer lo que saben, pude percibir *un educando renovado y por qué no decirlo liberado de la presión institucional, con un clima de aprendizaje relajado, sin pautas de comportamiento estandarizadas*, que demostró literalmente quien era y por primera vez fue capaz de participar por sí sólo en la sesión más de una vez.

Pero en este punto, valdría la pena preguntar, ¿y cómo las Tics pudieron apoyar en este aprendizaje? Pues bien a lo largo de la sesión pude advertir que si las Tics son empleadas correctamente como herramientas centrales de apoyo tal mejora solamente se logra con *un cambio metodológico significativo, focalizándose más en las competencias básicas (como la centrada en el aprendizaje permanente, Plan de Estudios 2011)* que en las disciplinas curriculares para reforzar así la pro-actividad del estudiante y el vínculo existente de los entornos colaborativos docente-alumno.

Es como en el entendido de no emplear un solo recurso, técnica o medio para diversificar las experiencias de aprendizaje procedí a repartir a los alumnos material didáctico para retroalimentar el contenido trabajado en la plataforma electrónica (a saber, las rutinas diarias), en este caso sin previa indicación y con gran asombro me percaté que los alumnos formaron sus equipos de trabajo y

comenzaron a interactuar entre ellos. Douglas Brown (1998) comenta que “*el proceso no directivo suscitará un continuo diálogo, discusión, análisis y crítica entre todos los miembros del grupo-clase, proceso que empieza a forjar un verdadero aprendizaje con base en un auténtico uso de la libertad*” (p.65). De esta forma algunos equipos establecieron sus reglas de juego, otros más simplemente repartieron turnos de participación, sin embargo el hecho de actuar como simple modeladora de la actividad permitió integrarme como un miembro más de los equipos asumiéndome en una relación empática más que parental como anteriormente la había asumido.

Este hecho trascendental, permitió situarme por un instante dentro del proceso de transferencia de la responsabilidad gradual lo que implicó tener que emplear diferentes estrategias de enseñanza en el transcurso de la propuesta: instrucción, explicación, modelado, corrección, etc., con base en *un proceso de participación guiada que marcó el inicio de un momento de gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza (Coll, 1991)*: un reflejo sobre la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportábamos profesor, contenido y el alumno para que éste último alcanzara el objetivo irrenunciable de la educación escolar, *la autonomía*.

Por ende, no se tardaron en escuchar las reclamaciones de los demás compañeros docentes, *las negociaciones poco productivas y el distanciamiento respecto de la labor pedagógica iniciada*. Queda claro en este punto que los maestros frente a grupo optaron por adoptar una serie de castigos, restricciones e incluso amenazas hacia los alumnos que trataban de afrontar un cambio comportamental respecto del ideal institucionalizado. Por lo que el ausentismo comenzó a ser una barrera en la aplicación de la propuesta.

De esta manera y previendo las nuevas modalidades de trabajo, además que para motivar la asistencia al taller y el sentido de corresponsabilidad del proyecto, se pretendió consolidar el contenido a partir de la estrategia del teatro guiñol, en que los alumnos remitiéndose a su vida cotidiana crearon pequeños diálogos que fueron dramatizados con el uso de marionetas.

Para entonces, uno de los altibajos de la aplicación, fue que el trabajo entre los equipos no se sedimentó sobre las relaciones consolidadas de amistad, los alumnos al brindar la oportunidad de formar libremente sus equipos siempre suelen hacerlo con base en sus buenas o malas concepciones respecto al otro, en ocasiones cabe admitir que esto se convierte en un problema porque incluso hoy en día no son capaces de convivir con personas que difieren de sus puntos de vista. Por tanto el trabajo procuró ser un poco más incluyente, sin embargo ello causó que en numerosas ocasiones una o dos personas fueran quienes decidieran qué hacer y cómo hacerlo mientras que los otros sólo asentaban o bien se quejaban de manera particular. Lapassade (1986) comenta que el problema de la organización

*...es considerada la segunda etapa del SDL (self-directed learning, o aprendizaje autodirigido) y asiste al surgimiento de discusiones sobre una organización posible, que satisfaga los deseos de todos. La práctica del voto, muy utilizada, al comienzo, para comparar las decisiones de una mayoría, frecuentemente artificial, se diluye poco a poco, se busca la unanimidad, es decir, no un modo de funcionamiento aceptado por todos, sino un modo de funcionamiento suficientemente diversificado como para que todo el mundo se encuentre satisfecho (p.21).*

Empero las circunstancias vividas no son tan fáciles de abordar como lo define la perspectiva teórica, pues muy a pesar de que se habló con los equipos sobre la importancia del trabajo colaborativo tengo que admitir que por un instante me sentí abrumada al ver la poca funcionalidad o los nulos cambios que mis palabras provocaban, por lo que comprendí que esta directividad a la que durante mucho tiempo estuvieron acostumbrados también ocasionó otros problemas como los de *organización o el individualismo prevaleciente* que en apariencia parece ser el mismo que se vislumbra con los docentes durante los colegiados institucionalizados en la realidad escolar, es decir, patrones que se repiten por nuestros alumnos son el mero producto de lo que pueden aprender de los esquemas de sus maestros.

Es como *logré asumir mi propia responsabilidad sobre la mejora de estos procesos de colaboración* resultando inherente la propuesta de otras estrategias que permitiesen que los educandos se considerasen parte de un grupo social en que sin lugar a dudas existirán distintas expectativas pero que ante todo el respeto al otro y el derecho a ser escuchado, les permita ser capaces de cooperar conjuntamente para obtener un resultado que beneficie a todos los integrantes del equipo, en suma, la *aceptación incondicional*.

Inherente reflexiono acerca de que el proceso de aprendizaje autodirigido de un segundo idioma es mucho más complejo de lo que puede parecer a primera vista; en muchos casos los alumnos llegan a frustrarse pero esta frustración es una parte esencial del propio proceso de adquisición de un nuevo idioma, al igual que es importante, no permitir que la frustración le conduzca a darse por vencido (como suele ocurrir en niveles superiores); por ende el uso de recursos novedosos por parte del docente ha de proveer al alumno de *un nuevo estímulo para aprender, para acercarse gradualmente al idioma vista como decisión personal porque no sólo atiende a sus expectativas como alumno, sino que también a sus necesidades de aprendizaje*.

En consecuencia, como parte de las actividades de cierre y que servirían como instrumento para la evaluación de la funcionalidad de la propuesta, con el acuerdo conjunto de los padres de familia, se encomendó a los alumnos una serie de actividades a realizar desde la plataforma virtual, cabe mencionar que éstas tuvieron la finalidad de dar seguimiento al contenido tratado, además de ser un eje retro-alimentador y así mismo mostrar al alumno una nueva alternativa para mejorar su aprendizaje del inglés de manera autónoma.

Ante lo que un gran porcentaje agregó desde una perspectiva co-evaluadora que la experiencia aparte de novedosa fue grata, el hecho de involucrar actividades fuera del contexto áulico y que abrieran brecha a otra opción que no girase sobre lo convencional para aprender inglés, posibilitó la curiosidad y el interés de los educandos por la página web, es decir que ellos admitieron que puede ser una

alternativa para solventar sus dificultades en cuanto adquirir el nuevo idioma de manera propia, sin necesidad de tener un maestro al lado. Ante lo que Mayer (2001), refiere que

*Los principios de diseño multimodal no deben ser aplicados como mandamientos rígidos, de esta forma, se hace necesario reconocer los distintos niveles en el aprendizaje de la lengua podría ser efectivo en niveles básicos donde es posible diseñar las presentaciones a la medida de los estilos preferenciales de los estudiantes, las presentaciones que incluyen el efecto redundante ofrecen la alternativa para que cada estudiante procese el mensaje multimodal de acuerdo a sus preferencias (p.259).*

En este sentido los educandos refirieron que no sólo los videos sino también los juegos interactivos a los que se puede tener acceso desde la misma plataforma, así como las hojas de trabajo que se incluyen, proveen de material que puede ser empleado para reforzar contenidos y por ende aprender inglés de manera espontánea.

Cabe mencionar que una vez iniciado el trabajo en página web, las actividades propuestas desde el enfoque multimodal fueron seriadas atendiendo las diferencias en las distintas destrezas y formas de aprendizaje en distintas edades y etapas, así como los procesos cognitivos que se necesitan poner en juego. En este sentido sin ser obligatorio en términos de *fomentar la autonomía en el educando, se propuso la posibilidad de acceder a ella en el momento que quisiera y fortalecer los aspectos que él considerase necesarios para resolver sus dificultades en el aprendizaje del inglés*. Estas actividades fueron registradas en el plan de trabajo que el alumno estableció como compromiso desde el inicio del cuatrimestre (febrero-junio)

Finalmente, para atender a un proceso de evaluación formativa de la secuencia en función, se recurrió a un instrumento de heteroevaluación en que a partir de 2 ejes generadores: el trabajo grupal y el trabajo con la plataforma electrónica y la página

web, los alumnos valoraron la eficacia de las actividades propuestas respecto a su aprendizaje, en su gran mayoría, aceptaron que el mayor obstáculo durante las tareas fue el de colaborar con los otros *trabajar con compañeros que no concuerdan con sus ideas*, asimismo se vislumbraron resistencias a admitir as propias deficiencias en el proceso. Empero algo de suma valía resultó que por primera vez se obtuvo la voz de la réplica pues los mismos compañeros hicieron notar entre sí aciertos y errores a la par de romper el silencio a priori de manifestar su opinión. Sin embargo procuré tal como lo hice desde un inicio de la propuesta, que los comentarios fueran respetuosos y no tuvieran la finalidad de agredir al otro, lo cual tuve que recalcarlo más de una vez porque ante el animismo manifiesto, en esta ocasión más que nunca, tuve que mostrar mi capacidad modeladora de las opiniones lo cual no fue nada sencillo. Cito a Ash (1998):

*En una clase no directiva el grupo pasa de un estado totalmente informal a una estructuración que mejora progresivamente. Se plantean problemas de funcionamiento y debe solucionar conflictos inter-personales. La solución de estos problemas depende de la adopción colectiva de decisiones, es decir, queda situada en un nivel en el cual los individuos ya no se ubican respecto a otros individuos, sino respecto a la colectividad considerada como tal y al trabajo de dicha colectividad. El pedagogo no puede intervenir en realidad a ese nivel elemental. Todo lo que puede hacer es un trabajo de facilitación que consiste en realizar análisis, o incluso, proponer análisis del grupo por sí mismo (p.45).*

Tras lo afirmado confirmé que es obvio que estos cambios han afectado a la comunidad educativa donde las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores ahora *incluyen otras formas de involucramiento cognitivo y de interacciones sociales* (Kelnner, 1997; Richards, 2000), sin embargo la tarea vista con cierta simplicidad no sólo no transformaría la práctica sino que optaría por un modelo tradicional en que la autodirección desde la multimodalidad es irreductible a un efectivo aprendizaje. Es como por medio del empleo de diferentes recursos y estrategias en un gran porcentaje se pudo arribar a contenidos temáticos propuestos curricularmente como lo fueron la conjugación del tiempo presente y

la estructuración de textos simples para hablar de rutinas diarias en un idioma adicional al materno, los alumnos en su mayoría pudieron identificar sin el apoyo de un maestro, la diferencias entre los verbos empleados para las segundas y terceras personas del idioma, además de acceder a vocabulario básico por medios diferentes al previsto por un listado en el pizarrón blanco como anteriormente se empleaba en la sesión. De esta manera fue que ellos valoraron la eficacia de su aprendizaje, sus retrocesos y deficiencias mediante el uso de la plataforma educativa enciclopedia, la página web, y actividades diversas como lo fueron los juegos de mesa y el teatro guiñól, convirtiéndose en protagonistas de su propio proceso de adquisición del inglés y asumiendo con *gradualidad la responsabilidad respecto al mismo*.

### **Secuencia didáctica 3. “Cantemos una canción”**

La secuencia didáctica número tres pretendió en esencia que atendiendo a los ritmos y estilos de aprendizaje diversos, el alumno desarrollara su habilidad de comprensión auditiva y competencia comunicativa con base en: su capacidad de reconocer y retroalimentar vocabulario básico adquirido en distintos contenidos del programa de estudio, asimismo de sus gustos y preferencias a partir del conocimiento de distintos géneros musicales; para comprender el mensaje explícito e implícito de una grabación vinculando todo ello con estrategias artísticas (*propuestas desde la multi-modalidad y el trabajo interdisciplinario*) y de expresión tanto oral como corporal para el aprendizaje de un segundo idioma.

Como actividad de apertura se incitó a un cuestionamiento acerca de sus gustos y aficiones musicales (Registro de observación, 07/mayo/2013): ¿Qué tipo de música te gusta?, ¿Cuáles son tus artistas favoritos?, ¿Por qué te gusta ese tipo de música?

A partir del primer cuestionamiento se lograron vislumbrar las ideas personales de los alumnos, en este sentido se pudo reconocer que los tipos de música que más les gustan son la pop y banda, la segunda por supuesto parte de la cultura y del contexto en que se desenvuelven. Asimismo pude lograr hacer una lista de sus

artistas favoritos en lo que sin lugar a dudas sirvió para orientar la actividad prevista de comprensión auditiva con base en sus propios intereses. Con respecto a esta concepción fue inherente admitir al aprendizaje como parte del descubrimiento, intrínsecamente motivado, durante el cual de acuerdo Solé y Coll, (1993) “el aprendiz *elabora una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que se pretende aprender desde la experiencia, los intereses y los conocimientos previos*” (p.78).

Es como comprendí que siendo que el arte, tiene como finalidad intencional producir y expresar la experiencia estética, es de cierta manera una *forma de conocer y de transformar la realidad* (Sánchez Vásquez, 1991); por ello, una de sus técnicas como lo fue el collage, permitió al alumno representar las dimensiones fundamentales y subjetivas del ser (gustos y emociones), a propósito de la expresión estética en que a partir de la imagen creada con distintos objetos como docente pude acceder a niveles más amplios en el plano interpretativo por medio del lenguaje iconográfico pero también previendo de una herramienta para un *acercamiento a la autonomía intelectual a partir del auto-conocimiento y la auto-concepción a partir de una transversalidad de asignaturas* que nunca hubiera previsto con anterioridad.

Desde esta última perspectiva se analizó la configuración de la estructura de conocimientos según los diversos niveles de la estrategia en el proceso del cambio conceptual, la caracterización que se hizo de las ideas previas permitió, ante todo, resaltar su particularidad; si bien ésta pudo quedar matizada por la manera en la que el lenguaje fue utilizado, así como la influencia del contexto y formas de cuestionamiento con las que fueron reconocidas, me percaté que muchas veces en mi práctica docente no di la importancia de reconocer el papel de las ideas previas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma y para la construcción de la competencia comunicativa del alumno.

Por lo que fue prudente preguntarse en este punto: *¿De qué forma tomé en cuenta las ideas previas?, ¿Qué seguimiento les di?, ¿Cómo las utilicé para el diseño las intervenciones didácticas en el aula?, ¿Qué implicaciones tuvieron para*

*los procesos de evaluación?* Éstas, entre otras muchas posibles preguntas, me permitieron a partir de este momento concientizar acerca de que la experiencia de aprendizaje personal tenía que advertir una ayuda pedagógica proporcionando al alumno una información organizada y estructurada: en otras ofreciéndole modelos de acción a imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas; en otras aún, permitiéndole que eligiera y desarrollara *de forma totalmente autónoma* unas determinadas actividades de aprendizaje, pues todo ello no tendría sentido sin el reconocimiento de los previos, necesidades e intereses de mis educandos. Por tanto, ante inherente reflexión me vi en la necesidad de modificar algunas de las actividades ya diseñadas, además de no cerrarme a emplear tareas de aprendizaje que tuvieran que ver con otros áreas del saber (llámese educación artística o alguna otra), pues si éstas las podía utilizar para *fomentar la auto-dirección y mantener la atención e interés de mis educandos sobre la propuesta eran más que bienvenidas.*

Es como desde esta postura de vincular contenidos y actividades para semana del 6/mayo/2013, propuse dar inicio con un *proceso de sensibilización de los alumnos*, en que repartí un trozo de plastilina a cada quien, posteriormente pedí cerraran los ojos para escuchar distintos sonidos representativos de géneros musicales diversos. La encomienda fue que conforme escucharan cada sonido modelaran con la plastilina la figura que representase lo que sintieron respecto al estilo de música que más les agradó.

Cabe mencionar que advierto haber logrado como en ninguna otra actividad de la propuesta una respuesta estética promoviendo el *desarrollo del pensamiento artístico a partir del lenguaje no verbal, que en términos de competencia cultural y artística* desde el Plan de Estudios (2011) se leería como *“una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos”* (p.41), un lenguaje artístico que aparentemente no tendría que ver con el aprendizaje de un segundo idioma sin embargo ante el enfoque actual de la asignatura denominado de las *prácticas sociales del uso del lenguaje*

se vinculó directamente con la adquisición de una habilidad para la adquisición del inglés que es la de *saber escuchar a partir del lenguaje musical*.

Es como, los alumnos lograron *abatir sus miedos y frustraciones, resistencias* que habían sido mediatizadas por el castigo del docente, reforzados por la dirección escolar quien en todo momento sanciona y expone ridicularizando al educando frente a sus compañeros e incluso de docente a docente. Fue importante vislumbrar con los comentarios de los alumnos cómo los padres de familia han sido parte de esta tradición asumida, pues la gran mayoría fueron formados bajo este modelo pedagógico, que incluso agradecen y ante el cual ameritan ser unos 'hombres de provecho'.

Por ende mediante la argumentación y explicitación de los sentimientos, emociones que se lograron percibir a través de la actividad encontré que los educandos aún reprimen lo que piensan por temor a ser evidenciado, queda claro que existe un gran respeto al adulto y que la palabra de éste resulta inviolable, sin embargo concuerdan con que la posibilidad de expresarse, de manifestarse con libertad, en los parámetros del respeto al tercero, se presenta como una alternativa que puede hacer del conocimiento algo interesante, capaz de ser cuestionado, no una verdad absoluta como durante años se ha mostrado. Ante lo que comenzó siendo una actividad de comprensión aditiva, corroboré lo significativo que resulta develar la parte humana de cada estudiante lo que permitirá mirarlo como actor y no como objeto del proceso de aprendizaje.

Por lo que dando continuidad a la planificación, encontré que una gran mayoría concordó con que en un inicio se consideraron incompetentes para comprender e interpretar los sonidos. Sin embargo como parte de este proceso comprendí que sólo podría arribar a *un proceso de comprensión auditiva como habilidad básica en el inglés* (y la cual presenta gran porcentaje de deficiencia entre los estudiantes incluso de nivel universitario: '*lo leo pero no lo comprendo cuando escucho el idioma*'), potenciando su propia capacidad estética y creadora por medio de los códigos presentes en los diferentes contextos y lenguajes.

Hiemstra (citado por Brown, 1990) menciona que en este sentido el papel del docente para la no directividad también consiste en “*brindar momentos al alumno, donde explore, que le dé la sensación de bienestar y satisfacción, cultivando su disposición para involucrarse y aceptar riesgos en acciones que les conduzcan a nuevos aprendizajes*” (p.67). Es como los alumnos podrían aprehender el mundo sonoro, de la voz, al mirar con atención, percibir los detalles, escuchar cuidadosamente, discriminar sonidos, reconocer de qué manera se puede reconstruir la música para sí mismo, para *recuperar su capacidad de asombro y de imaginación olvidada a través de las prácticas docentes sedimentadas*.

Por ende, entre las producciones de los alumnos me encontré con diferentes figuras, unas insertas en la imagen construida a partir del proceso de culturalización, otras más con mayor libertad de creación pero que en todo momento adquirieron un sentido propio en la explicitación: *es decir lo construido desde el proceso de sensibilización y la percepción personal*.

Esto permitió que a partir de estas tareas, accedieran a un vocabulario básico en inglés referido a géneros musicales a la vez que pudieron construir enunciados simples para denotar lo que gusta o no con el uso de las expresiones *like* y *don't like*, y finalmente estuvieron en capacidad de preguntar y responder a las preguntas del tipo: *What music do you like?, What music don't you like?*; así como su variación para los demás pronombres personales.

Concluí por tanto que es indispensable que para *la adquisición de una segunda lengua los alumnos sean el centro de todas las acciones pedagógicas*; pero no es suficiente con enseñar, sino que se hace necesario que ellos exploren y conozcan el mundo desde distintos puntos de vista, en este *sentido las estrategias estéticas y para el arte resultaron un auxiliar inherente al inglés* ya que permitieron relacionar el lenguaje verbal con los sonidos, la voz, las imágenes, las formas, los colores, las palabras, construyendo formas de comprender y de interpretar en que a su vez intervienen *activamente el “jugar a ser”, “jugar a hacer”, “imagina lo que puede ser”* (Programa de Estudios para la Enseñanza del Inglés, 2011);

provocando un aprendizaje no literal sino con base en sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos que coadyuvan a la edificación y al fortalecimiento de su identidad personal (para el autoconocimiento y para la autonomía intelectual, Brown;1991) y como *hablante de una lengua adicional al español*.

Es como con base en estos registros y la gran expectativa por parte de los alumnos se realizó una tarea basada en la comprensión auditiva en que tendrían que completar la letra de la canción "Into the wild" del grupo LP. Por lo que los alumnos interesados por la tarea de aprendizaje mantuvieron la atención centrada y en general se consideró de los trabajos más exitosos en la propuesta. La participación fue activa muy a pesar de que se vislumbraron ciertas dificultades para el proceso de completado de la letra, empero, ellos tomaron una responsabilidad en su aprendizaje y pudieron ser capaces de proponer y contrastar, así como arribar a conclusiones personales sin una ayuda de por medio.

En consecuencia menciona Priscila Theroux, (1999) *"la motivación académica implica por lo tanto una complicada interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales, que tienen que ver tanto con la actuación de los alumnos como con la de los profesores"* (p.225). Se esperó entonces que como docente asumiera el rol de facilitadora de los procesos motivacionales, y para ello considero que fui capaz de llegar a uno o a varios de los intereses de cada alumno dentro del contexto y las situaciones que se generaban en el salón de clase.

Lo que me permitió anticipar que sólo con la experiencia en esta clase de tareas ellos podrían ser capaces de ponerlas en práctica de manera individual en otros espacios lo cual les apoyaría de una manera divertida y funcional en el aprendizaje del inglés, advirtiendo muy a propósito de la autonomía, que como docente si bien no confiaba en la capacidad de mis alumnos, ahora me daba cuenta que uno puede lograr una mayor eficacia en términos de aprendizaje si se *reconsidera la incorporación de un propuesta didáctica diferente rompiendo el esquema de la adquisición de un idioma por medio de la memorización* de un extenso vocabulario que nada de significativo deja al educando (contraponiendo al

estereotipo que tienen los padres de familia en función de que un buen maestro de inglés, es aquel que atiborra las libretas de los alumnos con planas y repeticiones del vocabulario abarcado en clase).

Por ende, como parte de las actividades de cierre de la tercera secuencia didáctica y tomando en consideración todas las sugerencias vislumbradas desde el análisis de la propia práctica, los alumnos realizaron presentaciones grupales en donde interpretaron su canción favorita en inglés, algunos de ellos valiéndose incluso de vestuario, escenografía u otros medios para acompañar su *performance* y hacerlo aún más atractivo.

Cabe mencionar que la organización de los equipos se previó con dos semanas de anticipación para facilitar los ensayos y que el trabajo fuera resultado de un esfuerzo coordinado y con vista en los pequeños detalles. Desde el momento en que se dio a conocer a los alumnos cuál sería el producto final de la secuencia se suscitó una motivación hacia la misma, en que para Grown (1991) *“la disposición para el aprendizaje autodirigido es una combinación de habilidad y entusiasmo y señala, además, que esta disposición es situacional”* (p.56), por lo que la organización de los equipos estuvo mediada por canales de comunicación efectivos, fue claro que en la mayoría de los casos *los alumnos en el deseo de alcanzar algo, tuvieron que romper el estereotipo de la resistencia, interactuando entre ellos de manera más funcional, proponiendo, sabiendo escuchar al otro y respetando las diferencias*. Es como percibí que un grupo pedagógico necesita existir para trabajar, en efecto, el trabajo suponía que los participantes se comunicaran entre sí y establecieran pautas de organización para llevar a cabo un *trabajo basado en la cooperatividad*.

Sin embargo, se plantearon problemas de funcionamiento y se debieron solucionar conflictos inter-personales, pero la solución de estos problemas dependió de la adopción colectiva de decisiones, es decir, quedó situada en un nivel en el cual los individuos ya no se ubicaban respecto a otros individuos, sino respecto a la colectividad considerada como tal.

Como resultado, los alumnos advirtieron el uso de distintos recursos como lo son internet, traductores, diccionario inglés-español, apoyo de hermanos o padres de familia, etc para poder comprender en totalidad la letra de la canción elegida además de que todos concluyeron que el obstáculo más trascendente resultó la pronunciación, en este sentido manifestaron que la técnica de sensibilización fue la que apoyó en todo momento a *lograr sentir la canción y a aprender a escuchar y no sólo a oír*, por lo que de esta manera fue como lograron una mejora sustancial en cuestión de dicción.

*...yo no creía posible que con el aprender a sentir lo que decía la canción pudiera aprender a pronunciarla, pero es cierto, porque de manera contraria sólo la cantaba de manera absurda pero nunca me provocaba nada en mí, ahora que con este trabajo que nos dejó aparte de ser super divertido, me di cuenta con que puedo aprender inglés, con lo que más me gusta: la música (Lizette)*

Con estas palabras advertí que la autodirección debía fundamentarse sobre el *fortalecimiento de la disposición para aprender*; comprendí que era posible *estimular el interés* por el conocimiento; incluso se podría *reavivar un deseo de saber* que pudo haber sido inhibido con anterioridad. Al desarrollar actitudes positivas como docente, los alumnos fueron movidos por el deseo de aprender y por ende establecieron entre ellos relaciones pedagógicas adecuadas.

En consecuencia, con base en una evaluación certera de esta secuencia, advertí que esta parte de la intervención pedagógica eficaz implicó tanto una complicada interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales, que tuvieron que ver tanto con la actuación de los alumnos como la de las personas que apoyaron la tarea, llámese profesores o padres de familia.

Por lo que el entendimiento del alcance y las exigencias de la tarea, de la información disponible para la elaboración de ésta, los recursos, medios y técnicas empleadas, fueron un requisito básico para que el estudiante pudiera *acceder a*

*niveles superiores de cognición pero sobre todo a una responsabilidad compartida respecto a su propio aprendizaje, esto es el auto-aprendizaje permanente.*

#### **Secuencia didáctica 4. “Los word text para la comprensión lectora”**

Muy a pesar de que esta secuencia didáctica pareciera que no se dejaría aplicar ante las constantes llamadas de atención de la dirección escolar, de un descontrol interno a nivel institucional debido a la resistencia de algunos compañeros docentes por los cambios mostrados en sus contextos áulicos en que los alumnos no sólo se atrevían a pedir la palabra sino también a sugerir y exponer sus puntos de vista respecto de la labor del docente, y que favorablemente ello originó el apoyo de otros compañeros quienes consideraron prudente *‘renovarse’ y abrirse paso a una nueva experiencia pedagógica*, que poco a poco se fueron afiliando a la propuesta e incluso participando en la sensibilización de los padres de familia para finalizar la aplicación de la estrategia metodológica, la secuencia didáctica número cuatro tuvo entre sus objetivos que los alumnos adquirieran vocabulario básico de distintas temáticas a partir de la lectura de textos monográficos; así mismo, que fueran capaces de identificar sus características y función en diversas situaciones comunicativas, para valorar la diversidad lingüística y cultural de un país.

Es como a partir de la creación de “Word texts” se previó atender en un nivel elemental el proceso de la competencia de comprensión lectora en un idioma adicional al español, como estrategia para fomentar la autonomía intelectual a la vez de la capacidad creativa y determinadas *habilidades dirigidas hacia la investigación (inducción, deducción y búsqueda de la información)*, pero también para atender a una de las grandes dificultades manifiesta en los educandos: la comprensión de textos expositivos.

Por lo que para fines de esta secuencia didáctica, la lectura se pretendió considerar con base en Hilda Quintana (2009) como *“el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, que contribuye al sentido del texto y a la*

*comprensión lectora*” (p.9). De este modo, para dar seguimiento a la propuesta de trabajo con los Word text, se procedió a realizar una serie de actividades para propiciar la comprensión de textos expositivos, a la vez de detectar las problemáticas más relevantes surgidas de esta habilidad comunicativa a desarrollar y fortalecer más que como requisito, como una necesidad subyacente del proceso de adquisición de una segunda lengua: el inglés.

Por ende era imprescindible que los alumnos a partir de un texto monográfico que sirvió de modelo, su lectura y caracterización era momento que compartieran los obstáculos que mostraron para su comprensión lectora sobre todo en cuanto al sentido y significado del texto, pues desde el ámbito didáctico, éstas serían una clave para modular la intervención pedagógica, por lo que se trató de promover en los niños una actitud inquisitiva de su propia comprensión que permitiera el descubrimiento de palabras claves, elementos y relaciones en las señales contextuales antes no considerados por ellos, de lo que con base al análisis surgieron los siguientes resultados:

<i>Referentes al sentido</i>	<i>Referentes al significado</i>	<i>Referentes a las señales contextuales</i>
Comprensión del texto general, extracción de una o más ideas centrales, pero no de cada subtema en particular.	Incapacidad para comprender mucho del vocabulario explícito en el texto.  Palabras desconocidas que determinaban el significado de un párrafo u oración completa.	Incapacidad para advertir la temática central de cada subtítulo sólo hasta después de la lectura.

En este sentido, la ayuda al lector a reconocer si lo que hace está bien o si tiene dificultad para comprender la lectura cuando vigila sus acciones, era imperante para detectar la necesidad de usar una estrategia simple o compleja, más que como una alternativa, *un plan que llevase a mis alumnos a orientar su aprendizaje, planteando objetivos, o criterios para juzgar su desempeño frente a un texto.*

Por lo que ante esta propuesta y con el organizador en forma de lluvia de ideas referente al término ‘Monography’, se les pidió anexar tanto el listado de las

características encontradas como sus dificultades en el proceso de comprensión lectora y la solución que proponían para mediarla. De esta forma, se pudo arribar a una conclusión grupal, el inicio de un plan generalizado construida a partir de todas *las alternativas derivadas de una asunción gradual de la responsabilidad respecto a sus procesos de aprendizaje y problemáticas detectadas como propias*, más no impuestas o construidas desde la perspectiva del docente como anteriormente se efectuaba, parafraseando a Isabel Solé (1992: 17) *orientar la práctica en torno a la lectura, construir el sentido y significado del texto y evidenciar su comprensión serían las pautas de evaluación que se pretendían constatar*.

Inherente a ello y con la finalidad de mostrar a los alumnos una estrategia de trabajo para solventar sus problemas respecto a la comprensión lectora, misma que podría ser ocupada en diferentes contextos y no sólo con la asignatura de inglés, se propuso la construcción de un texto del tipo Word Text a partir de la investigación previa en libros, internet u otros medios acerca de las características más representativas del país que les correspondió.

Es como el texto monográfico ejemplificado en el pizarrón electrónico durante la anterior sesión, fue usado como modelo para la construcción de sus escritos mismos que aunados a un glosario de palabras darían pauta al *entendimiento de claves contextuales para transformar radicalmente la práctica sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde un segundo idioma adicional al español*, esto es, dejando de lado la traducción literal como en la prácticas tradicionalistas comúnmente se propone.

En este sentido, el tipo de texto que debería de ser creado por cada uno de los educandos, *auxiliándose de una estructura multimedial e hipertextual, debería de cumplir la función de ser interactivo, e incorporar ciertos recursos* (imágenes, gráficos, vínculos, glosarios) que guiarían al lector con el propósito de que una vez estructurado se procedería a la comparación entre el nivel de comprensión lectora, *la capacidad de análisis contextual*, la frecuencia en el uso del diccionario, y los avances en el dominio del vocabulario entre un texto de formato hipermedial

y un texto impreso: evaluación que por supuesto sería efectuada desde la misma perspectiva del alumno. A propósito señala Harpold (1997):

*En comparación con los textos impresos, la mayor flexibilidad y transparencia de movimientos en hipertexto introducen un cambio tanto cualitativo como cuantitativo en el plano perceptivo de la lectura; atender a las necesidades que surgen a lo largo del proceso es inherente al rol del modulador, quien no puede dejar de lado que la inquietud hacia la novedad de la tarea traerá consigo miedos, ansiedades pero también cambios sobre la práctica lectora (p. 229).*

En consecuencia, a lo largo de las sesiones que se postergaron a una duración de entre 60 a 120 minutos, los alumnos se pudieron percatar que el proceso de lectura de un texto impreso y de un texto hipermedial tienen mucho en común. En ambos casos se requería que en su rol de lector tuvieran cierta habilidad para reconocer letras y palabras, para hacer inferencias, para construir significado apoyándose en el contenido del texto y en su bagaje conceptual, para identificar la información importante, para confrontar y relacionar sus esquemas cognitivos con la información que presentaba el texto, pero sobre todo para ejercer cierto control metacognitivo sobre el proceso de comprensión. Es como la gran mayoría constató que en un texto hipermedial la información sería organizada en forma no lineal, además que los diversos componentes mediales (texto, gráficos, imágenes) estarían relacionados entre sí, lo cual obstaculizó aún más la tarea pues en este caso los educandos estaban acostumbrados a 'leer' por obligación, sin que ello garantizara un proceso de comprensión, además de tener poca familiaridad con el uso de elementos contextuales que les permitiera concretizar una idea global del escrito .

Sin embargo, los datos arrojados si bien fueron generales y limitados, porque no partían de una construcción que refiriera un dominio profundo del tema, fueron una pauta real sobre los avances de los alumnos respecto al contenido, pero también de las limitaciones que eran necesarias atender. Lo que en palabras de Vigotski (1989) vislumbraría un el nivel evolutivo real, o nivel de desarrollo de las

funciones mentales y una zona de desarrollo próximo (ZDP) conceptualizada como:

*La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.76).*

Dicha zona por ende me permitió comprender aquellas funciones que todavía no habían madurado en mis alumnos, pero que se hallaban en proceso, de aquí que *el nivel de desarrollo real que caracterizaba en este momento dependía del desarrollo mental retrospectivamente. Inherente, que todas las modificaciones que se aportaban a las técnicas pedagógicas tenderían a hacer aparecer la justa reciprocidad en los múltiples intercambios que tienen lugar en el interior de la misma clase.*

Es como el trabajo colaborativo entre las binas subyació como necesidad para mediar la dificultad de la tarea: en primer término el proceso de investigación de datos, la construcción del texto, su vinculación con los componentes contextuales y para finalizar la creación de un apartado dedicado a la consulta de información. Por lo que el reto más grande fue: ¿cómo hacer que el otro comprenda? Pues ante todo se trataría de *proveer al lector de una opción de controlar mejor su ritmo de lectura o estudio, y adoptar un enfoque más exploratorio y constructivista frente al aprendizaje (Bagui, 1998:12).*

Los alumnos en este sentido, recurrieron frecuentemente al monitoreo docente, pero lejos de ser usado en un caso de dependencia intelectual, lo fue en un modelaje que guió la realización de las tareas. Ello creó *un entorno más flexible para la lectura, el acceso a información, y el aprendizaje*, lo que implicó que el alumno debiera asumir una mayor responsabilidad para organizar la información, monitorear su comprensión, y regular su comportamiento lector, obviamente sobre pautas metodológicas no basadas en términos de lo deseable sino en las propias capacidades y potencialidades de cada educando.

Inherente a ello advertí que mis anteriores estrategias basadas en la repetición y el recuerdo no aprovechaban de manera óptima las posibilidades didácticas de estos formatos textuales, ni constituían soportes para que mis alumnos construyeran activamente representaciones del conocimiento. Además de que anteriormente nunca les proveí de herramientas para valorar lo que sabían de manera muy distinta a la evaluación tradicional.

Según Leu y Reinking (1996), *la interactividad en el proceso de lectura del texto tradicional es un concepto más ideal y metafórico que real* (p.15). Comprendí que esta noción de que lectores y textos interactúan no es completamente cierta, pues la interacción genuina implica que al menos dos elementos se involucren activamente entre sí; pero en la lectura del texto comúnmente el lector es el único agente activo, el libro o documento permanece estático. Es como en términos del *modelado docente*, se procuró responder a las necesidades particulares de cada bina de trabajo: pronunciar una palabra cuya decodificación resulta difícil, explicar el significado de palabras y conceptos desconocidos, ilustrar las causas o consecuencias de un tópico a través de animaciones, demostrar un procedimiento por medio de un video, mostrar interpretaciones de otros lectores. Se configuró así una interacción más real entre un lector que buscó información específica y un sistema que respondió a sus demandas.

Por lo que a partir de este proceso de producción, si bien las deficiencias se mostraron más en la construcción de estructuras semánticas, así como del uso incorrecto de grafemas, nada fue más enriquecedor que vislumbrar a un educando renovado, comprometido con la tarea, autónomo en la toma de decisiones y que pese a las deficiencias mostradas logró llevar a buen término un trabajo de 'calidad' si se emplea la connotación *en el sentido de responder a las propias demandas de aprendizaje*.

El aprovechamiento efectivo de un sistema hipermedial implicó destrezas de búsqueda y recuperación de información, las cuales no estaban típicamente asociadas a la lectura de un texto impreso. Al procesar un documento hipermedial el alumno-lector debió tomar decisiones sobre qué información necesitaba, cómo,

y cuándo obtenerla. En síntesis, de acuerdo a Goldman (1996) el uso adecuado de un ambiente hipermedial como recurso de información “*exigió un mayor grado de autoevaluación y monitoreo de la comprensión que el necesario para procesar un texto impreso lineal*” (p.110).

Para concluir, bastaría decir que el proceso evaluativo de los resultados se basó en diversos ejes de análisis, a saber:

- *Uso del Diccionario:* Se hizo un registro de todas las consultas realizadas por los niños al diccionario durante la experiencia de lectura. En el caso del texto hipermedial, el lector accedió al diccionario mediante marcas textuales de colores, resaltado o subrayado de palabras, por lo que a diferencia del texto lineal, el uso del glosario fue una actividad satisfactoria al emplearse como clave contextual para inferir el significado de las palabras y por ende el sentido global del texto.

- *Comprensión Lectora:* Una vez concluida la experiencia de lectura se realizó una evaluación del nivel de comprensión del texto objeto de lectura. Este instrumento constaba de 12 ejes de selección múltiple y preguntas abiertas con los cuales se indagaron diversos aspectos de la comprensión como el reconocimiento de información explícita e implícita, el manejo apropiado de la significación de ciertos elementos léxicos, la habilidad inferencial, y la capacidad para analizar y reaccionar críticamente frente a algunos contenidos del texto.

- *Análisis Contextual:* Se reconoció como la capacidad que tiene un lector de construir o establecer el sentido de una frase, un párrafo, o una unidad textual mayor, explorando las diversas claves que ofrecía el texto. Los alumnos en plenaria evaluaron la funcionalidad de las marcas textuales y contextuales ofrecidas a través del texto y de las claves multimediales.

Es como entre los resultados de esta secuencia cabe mencionar que: (1) en la prueba de comprensión lectora los usuarios del texto en formato hipermedial superaron ligeramente a los usuarios del texto impreso lineal; (2) en la prueba de análisis contextual los lectores del texto hipermedial tuvieron un desempeño significativamente mejor que los lectores del texto impreso; (3) en cuanto al uso

del diccionario los lectores del texto en formato hipermedial hicieron mayores consultas que los usuarios del texto impreso; (4) con relación a los avances en el dominio léxico los lectores del texto impreso obtuvieron mejores logros que los lectores del texto hipermedial.

Empero también fue necesario *admitir que algunos de los alumnos en su rol de lectores de documentos en formato hipermedial no lograron valorar la utilidad de las diversas funciones que ofrecen*, en consecuencia llevaron a cabo un proceso de lectura que no se diferencia del que realizaban cuando se enfrentan a un texto lineal impreso. También fue posible advertir que los alumnos mostraron reacciones frente a la tarea como que era muy complicada, se fatigaban, molestaban y optaban por leerlo como si se tratara un texto impreso tradicional.

Aunque hay evidencias muy convincentes de que la mayoría de los estudiantes adquirieron destrezas para aprender nuevas palabras, aún me quedó en duda cómo las aplicaban de manera selectiva y sistemática durante el proceso de lectura. El análisis contextual pudo definirse como la estrategia más efectiva mediante la cual se infirió o dedujo el sentido de una palabra a partir de su lugar o función en el texto, *pues con relación a Johnson y Pearson, (1978) “el análisis contextual no sólo es una herramienta eficaz para desarrollar el vocabulario, sino una habilidad crucial en el proceso de comprensión lectora “ (p.71).*

En adición, con base en esta evaluación y la deficiencia implícita, una de las actividades didácticas recomendadas para mejorar y enseñar la capacidad de análisis contextual sería la de diseñar ejercicios mediante los cuales los alumnos desarrollen el hábito de hacer conjeturas sobre el significado de una palabra nueva examinando el contexto que la rodea.

Por lo que concluí que para que un lector pueda utilizar en forma efectiva un entorno hipermedial requiere destrezas de búsqueda y captura de información que normalmente no se adquieren a través de la lectura de textos en formato impreso. Una condición fundamental para el logro de aprendizajes significativos es la capacidad de adoptar diferentes puntos de vista frente a la realidad y percibir las

relaciones entre los conceptos. *El procesamiento de un documento hipermedial exige al usuario tomar decisiones sobre qué información necesita, cuándo, donde, y cómo obtenerla.* En otros términos, para aprovechar adecuadamente las ventajas de un texto hipermedial como fuente de información o material de estudio, se requiere una mayor autoevaluación y monitoreo de la comprensión que cuando se procesa un texto lineal impreso. Por lo tanto, si los docentes quieren *utilizar eficazmente estos medios como entornos de aprendizaje*, es recomendable que les permitan a los alumnos lograr mucha familiaridad con sus funciones y recursos.

#### 4.10 Reflexiones finales de la aplicación: de las limitaciones enfrentadas

La situación observada, producto de la aplicación de la alternativa, es la que resultó directamente de la realidad; una realidad manifiesta sobre la práctica docente propia. Como consecuencia del proceso de sistematización se obtuvieron las discrepancias que permitieron identificar las necesidades de desarrollo. Estas a su vez fueron analizadas con la finalidad de llegar a un juicio de valor y datos objetivables que permitieran lograr un balance de los logros y limitaciones, a la vez de identificar las necesidades de los educandos en cuanto al aprendizaje de un segunda lengua se refiere, a priori de promover la independencia y el uso de los recursos de auto-aprendizaje en que a partir de diferentes tipo de estrategias de índole multimodal, fueran un recurso para solventar de manera funcional la problemática previamente detectada.

A lo largo de la aplicación me percaté que una de las grandes problemáticas enfrentadas fue el rechazo de los maestros al aprendizaje auto-regulado, por la sumisión orientada a la tradición de roles del maestro y el alumno, donde el maestro poseía el control absoluto, transmitía el contenido, se encargaba de la corrección de errores, seleccionaba y dirigía las actividades, es decir, era responsable de todo el proceso de aprendizaje, en suma un *modelo de educación bancaria*<sup>18</sup> (Freire, 1992:56).

Fue cuando comenzó el despertar crítico de los educandos, en donde lograron asumir gradualmente la responsabilidad sobre su propio proceso de construcción del conocimiento, cuestionando la realidad contextual emergente, en que la visión sobre un cambio estereotipado de patrones del maestro como 'padre' a 'igual', fue resultado de una mirada diferente y una toma de consciencia que derivó actitudes contraproducentes para los docentes frente a grupo, lo cual en esencia

---

<sup>18</sup> Esto con referencia al paradigma de la educación bancaria de Paulo Freire (1992), en donde de acuerdo al autor: *El alumno es tomado como cuenta bancaria en la cual se depositan conocimientos; se considera al estudiante como una caja negra a través de la cual los mismos estímulos producirán las mismas respuestas en el aula; no reconoce la dignidad del hombre, sino lo considera como mero receptor; el educando es sólo objeto a disposición de las decisiones del docente; el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados; el saber, es una donación y la ignorancia es absolutizada como consecuencia de la ideología de la opresión, por lo cual es el otro el que siempre es el poseedor de la ignorancia.*

para ambos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje sin lugar a dudas fue traumático al inicio del trayecto.

Empero una de las consecuencias que trajo la falta de comprensión y aceptación de un nuevo rol (del alumno que opina y se manifiesta con voz crítica) entre los maestros, fue que algunos emplearon medios normativos basados en el castigo para coartar y lograr la opresión de los educandos quienes ante la decepción se limitaron a seguir patrones antes concebidos. Por innumerables esfuerzos que se realizaron para motivarlos a romper con estos esquemas paradigmáticos que pretendían poner una cadena al pensamiento como si se fuere propiedad del otro, los educandos no pudieron abatir lo estandarizado desde una súper estructura que incluso amenazó con su expulsión por considerar que opinar o proponer se tratase de una falta de respeto. A su vez, esta tendencia mediatizada por los padres de familia ocasionó que las transformaciones sobre la práctica docente propia no cobraran eco, más bien se atendió a las demandas de una autoridad que legitimó lo conveniente o no.

En consecuencia, el alumno se mostraba sin máscaras ni reprimendas dentro del aula de inglés, pero fuera de ella, se limitaba a seguir las instrucciones literales del docente por el miedo de la represión. Ello advirtió que aún en la actualidad los alumnos no parecen estar convencidos acerca de su competencia para tomar propias decisiones de aprendizaje, pues lejos de tener la evidencia de que el aprendizaje en la autodirección les ayudaría a lo largo de la vida, aún requieren de soporte, entrenamiento y apoyo moral de los otros que son parte de su entorno familiar.

Moreno (2002) hace un señalamiento contundente de esta problemática al explicar por qué a los estudiantes mexicanos, inclusive a nivel de posgrado, les cuesta mucho trabajo prepararse para la independencia intelectual:

*El sistema educativo en México ha privilegiado algunos tipos de tareas que preparan a la persona más para la dependencia que para la independencia intelectual; más para la certeza de lo ya dicho, que para la incertidumbre; más para la confianza en lo que diga el maestro, que en lo que el propio estudiante*

*pueda proponer. En otras palabras, nuestros alumnos han aprendido aquello que les enseñamos reiteradamente por espacio de 17 años o más; por ello, cuando se les pide otro tipo de desempeño, viven la angustia y la incertidumbre de romper con lo que sabían hacer y se sienten sin herramientas para hacer otras cosas y, además, hacerlas de manera diferente.*(p. 11-12).

En el afán de resolver esta problemática, generé una modalidad de estudio dentro del mismo taller que consistió, por un lado, en ofrecer a los alumnos materiales y recursos para el estudio autónomo, pero por otro, en un periodo de sensibilización, no sólo en el alumno sino también en el padre de familia que tendría una implicancia directa en todo el proceso.

En este sentido ante el nuevo Plan y Programa de Estudio 2011, la manera de enfrentar la reforma se basó sobre indicadores institucionales con referencia a la eficiencia y a la efectividad, pero que a su vez fueron de utilidad en el aprendizaje de una segunda lengua para el alumno, al generar un tipo de soporte sobre la auto-confianza y la toma de decisiones, en el trabajo colaborativo, en la heteroevaluación y el modelaje docente.

Sin embargo me encontré dentro de mi propia práctica con tan poca autonomía, la delimitación de asignaturas, una planeación subordinada a los contenidos, medios, técnicas e instrumentos, etc., un arsenal de factores que condicionaron en todo momento y dificultaron la labor pedagógica, éstos dados del exterior determinaron el rumbo del diseño curricular y la propia irrupción sobre la propuesta.

Por lo que ante esta situación, y luchando día a día contra marea para el mantenimiento de la propuesta de innovación, el entrenamiento del aprendiente (learner training) más que un objetivo a cumplir, fue un término íntimamente ligado al aprendizaje autónomo, ya que se convirtió en el medio por el cual se intentó alcanzar la autonomía. En términos más generales, Ellis y Sinclair (1989) refieren el entrenamiento del aprendiente como *“la ayuda para que el aprendiente considere los factores que pueden afectar su aprendizaje de idiomas y la ayuda*

*para que descubra las estrategias de aprendizaje que mejor se ajustan a él”* (p.1). En adición procuré preparar a los alumnos para aceptar más responsabilidad en su aprendizaje de lo que están acostumbrados. Para lograrlo, tuve que iniciar discusiones y actividades que desafiaron las creencias tradicionales (incluso de los mismos docentes) que tenían acerca del aprendizaje de un idioma y lo que esperaban de sus habilidades como aprendientes del mismo.

A pesar de que, desde su origen uno de los propósitos fue ofrecer a los educandos la modalidad autónoma a su propio ritmo, utilizando las estrategias más acordes a su particular estilo de aprendizaje y a sus intereses específicos, la información recolectada me mostró que seguí condicionando el aprendizaje de los alumnos a esquemas obligatorios y rígidos en número y fecha de tareas de aprendizaje orales y escritas, un mínimo de asistencias, una calificación aprobatoria y la acreditación de un nivel de dominio del idioma. Todo esto bajo la adopción del término *modalidad semi-dirigida* (Smith, 1989). Por otro lado, la corrección de trabajos y evaluaciones, así como el hecho de estar más preocupada por concluir mi secuencias y tener evidencia de ello, fueron actividades que al elevarme la carga de trabajo terminé restando tiempo valioso para proporcionar guía y asesoramiento a mis educandos.

En la misma línea, el hecho de crear un ambiente en el cual el aprendizaje autónomo del inglés se convirtiera en una posibilidad para alumnos con limitaciones fue bien recibido por los padres de familia y se evidencia que hubo éxito en el cumplimiento de sus objetivos en cuanto a la certeza de desarrollar tanto las habilidades del idioma como la autonomía del estudiante. Pero con el paso del tiempo, al darse cuenta de las consecuencias que traía la propuesta, en términos de carga académica, trabajos extra clase y de índole colaborativa, el uso de otros medios como lo son el internet y/o herramientas digitales, así como la necesidad de acudir a otros espacios fuera del contexto áulico, etc., incluso algunos de ellos dejaron de asistir, o bien se mostró una cierta irresponsabilidad respecto a las tareas, con la justificación de que no vislumbraban la relación entre las actividades y el aprendizaje del inglés. De este modo los padres de familia se

fueron presentando como el primer obstáculo y el segundo más importante a solventar, por lo que esta falta de concientización me hizo advertir que en un futuro, sería necesario aplicar incluso la misma propuesta sólo con padres de familia pues la resistencia mostrada sería ante todo un impedimento para que el alumno avanzara en su proceso de autodirección, frustrando las expectativas y posibilidades de desarrollo del mismo.

Por último puedo afirmar que en un inicio gran parte de los educandos no contaba con los conocimientos y las estrategias necesarias para lograr un aprendizaje en el que se considerase tanto la adquisición del idioma, (qué aprender) como los procedimientos y actitudes (cómo aprender) que les permitiera conducir su aprendizaje de forma independiente. En un intento de fortalecer el apoyo para el aprendiente surgió el formato del programa individual de auto-estudio (plan de trabajo personalizado), que como se observó, más que un requisito fue un recurso que sugirió a los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades, gran variedad de materiales diseñados para el aprendizaje autónomo.

La experiencia demostró que algunas barreras que presentaron los educandos cuando estaban aprendiendo en forma independiente fue que ahora ellos tenían que tomar las decisiones que en un sistema escolarizado correspondían al profesor. Por lo anterior, puede afirmarse que el desequilibrio ocasionado, originó otros problemas como lo fueron los de organización, el trabajo colaborativo en este sentido fue complicado el mediar con las diferentes expectativas y el no común acuerdo, ocasionó graves retrasos respecto a la aplicación. Ante ello, la paciencia e incluso el monitoreo constante para incentivar la participación de todos los miembros fue desgastante, pues el tiempo se tuvo que dividir entre quejas, sugerencias y charlas de sensibilización con los integrantes del equipo. Empero, la experiencia más reconfortante al final de la propuesta fue el observar el trabajo exitoso efectuado con el uso de los Word text pues el cambio de actitud de los alumnos y el sentido compartido de responsabilidad en referencia a la tarea de aprendizaje fue muy distinto al vislumbrado en un inicio de la aplicación, ello entre otras grandes recompensas fueron lo que dieron valía a esta gran experiencia.

Es como en suma logré conceptualizar que la autonomía y la independencia se apoyan en tres tendencias educativas relacionadas entre sí: la individualización, el enfoque centrado en el aprendiente y una creciente aceptación de la naturaleza del aprendizaje de las lenguas, que desde un enfoque constructivista para el aprendizaje, se sugiere que el aprendiente construya su propio sistema de conocimiento conforme la experiencia filtrada a través de sistemas de construcción personales. Empero aún considero que existe una tendencia errónea en percibir el concepto auto-dirección en los alumnos como una simple instrucción de estrategias y algunas veces como un mero sistema para organizar medios y técnicas de aprendizaje. Considero en este sentido que es inherente replantear una perspectiva más amplia para este concepto como una integración de un número de elementos parafraseando a Holec (2011:56): *los recursos, las personas, el sistema, la individualización, el análisis de necesidades, la reflexión del aprendiente, la tutoría, el entrenamiento del aprendiente, el entrenamiento del personal, las pruebas, la evaluación, y el desarrollo de materiales* los cuales se combinan para proporcionar un verdadero aprendizaje autodirigido.

Asimismo, fue necesario comprender que aunque hasta ahora no existe un modelo único, de lo que es un sistema de aprendizaje permanente, la idea fundamental es promover y facilitar el aprendizaje autónomo. Un enfoque que promueva la autonomía, es decir, que asista al aprendiente para moverse de una dependencia del profesor hacia la autonomía, no un enfoque para la enseñanza de los mismos.

#### **4.11 Visión prospectiva ¿qué se espera mejorar?**

Con base en el logro del objetivo principal de la propuesta, se observó que los aprendientes siguen teniendo dificultades para adaptarse a esta modalidad de aprendizaje autodirigido, por lo que se hace necesario replantear el rol del docente para guiar al aprendiente en los momentos que éste considere que necesita ayuda.

Se vislumbró que fue satisfactorio el diseñar estrategias y rutas de aprendizaje con el afán de apoyar al alumno en su camino hacia la autonomía, sin embargo, al insistir en trazar la forma y el camino hacia su aprendizaje no se fomentó de ninguna manera la independencia. Tal parece, que todos los esfuerzos se centraron en los recursos, en los medios, en las técnicas de aprendizaje y se dejó a un lado al educando, como si el componente de independencia se generara en los materiales y no en los estudiantes por sí mismos.

Fue deseable que los alumnos se responsabilizaran respecto de su aprendizaje y fueran autónomos; pero atendiendo que este es un proceso al largo plazo se requiere dar continuidad al proceso y no truncarlo en 4 meses de aplicación, es como con base en las problemáticas detectadas es sugerible que el docente no sólo de inglés sino también frente a grupo cuente con una metodología para lograr el aprendizaje autónomo en la que se considere tanto la adquisición de un contenido como los procedimientos y actitudes que les permitan a los alumnos conducir su aprendizaje con base en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; asimismo que la institución cuente con un mecanismo sistemático para orientar al educando en relación con la planificación de su aprendizaje.

En relación con lo anterior, se plantea como supuesto que la carencia de un modelo adecuado para lograr que los educandos se responsabilicen de su aprendizaje, la ausencia de un mecanismo sistemático para orientar al estudiante en relación con la planificación de su propio aprendizaje y la falta de un entrenamiento para aprender con una metodología basada en la autonomía

intelectual son factores que influyeron en el deficiente nivel de independencia de los alumnos. La necesidad, por lo tanto, sería crear condiciones para que los alumnos estén en posibilidades de responsabilizarse de su propio aprendizaje y sean más autónomos.

Por su parte la evaluación formativa que se registró con base en el nivel de logro de los objetivos particulares, de las competencias y aprendizajes esperados de cada secuencia didáctica y los instrumentos empleados, si bien resultaron funcionales en el sentido que permitieron vislumbrar los procesos destinados a alcanzar la etapa de aprendizaje autodirigido deseada, advierto que se le dio mayor peso a aspectos cualitativos que cuantitativos, lo que permeó sobre una función sensibilizadora y correspondió a la etapa de aprendizaje de percepción analítica, la cual sólo fue preparatoria para las siguientes. Es necesario entonces que instrumentos de evaluación como son las rúbricas consideren además una descripción funcional de cada nivel de desempeño para tener claridad de lo que el alumno tiene que alcanzar en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales es decir que no se manejen indicadores de recuperación de lo aprendido (la enunciación literal del aprendizaje esperado aunado de una valoración en términos cuantitativos: de una letra o número que define lo aprendido por el alumno), sino que permitan que sea el mismo educando quien los genere al proponer las actividades y los medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

A su vez sería factible considerar variables para abordar aspectos de la evaluación como lo son: tipo de conocimiento, etapa de aprendizaje y nivel de dificultad que representó la estrategia para el alumno. Ajustando así el marco de preparación para el aprendizaje independiente (elevar la conciencia y la responsabilidad del proceso) y comprender de una forma crítica y reflexiva los principios fundamentales del aprendizaje auto-dirigido: sus beneficios y sus barreras; de forma que se identifique la importancia de la motivación y disposición para la adquisición del idioma y la asunción de un compromiso pro-activo que implique el conocimiento y utilización de estrategias meta-cognitivas que ayudarán

a los procesos mentales de análisis de los conceptos que se manejaron a lo largo de la propuesta.

Finalmente cabe mencionar que con los resultados de la ya evaluada propuesta, se pretendería de abarcar una dimensión más amplia de campo de trabajo, haciendo partícipes a maestros y personal administrativo de la institución escolar, dando un giro hacia la reconceptualización del proyecto, con rumbos a los de uno de acción docente. En esta fase queda claro, que los recursos serán mayores y que el apoyo de padres de familia y toda la comunidad escolar será imprescindible, por lo que el marco institucional explicitará los efectos de seguimiento y evaluación global de la alternativa, exigiendo la delimitación de aspectos específicos que cubran el proceso de configuración de una nueva investigación

En este sentido, si bien es cierto que la institución escolar cambia en función de las necesidades que han tenido lugar en el contexto, también lo es que ésta no depende totalmente de ello, sino se debe concebir dentro de su misma autonomía y en este ámbito se mueve una dinámica que conlleva a transformaciones constantes y adecuaciones de acuerdo a la funcionalidad que se refleja en índices mayores de racionalidad, en consecuencia, el impacto que derive proveerá una visión holística de todos elementos y sus interrelaciones: hechos incidentes para su mejora o detrimento.

Por lo que me niego a aceptar que en este momento histórico exista correspondencia entre los recursos con los que cuenta mi institución escolar y los productos que genera. La decadencia de materiales, los absurdos índices de aprovechamiento escolar medidos por parámetros que se justifican en una educación cuantitativa lejos de la cualitatividad, el desfase entre contenidos y la realidad inmediata, el aprendizaje automatizado, mecánico e inservible, la tendencia por la estabilidad del sistema y su equifinalidad fundamentada en el tradicionalismo y tecnocracia, el menosprecio creciente hacia la labor docente y la acepción a un estado de dominación o subordinación; no es congruente con la época contemporánea, en que lejos de satisfacer los objetivos de la

burocratización, la escuela debe actuar como mentor de un proceso de cambio de mentalidades (tanto en alumnos como en maestros), la apertura a la crítica y brecha hacia la concientización, que permita enfrentar los retos que el futuro depara no sólo como instrumento de una clase dominante sino más bien como entes reflexivos y seres propositivos, preocupados por su entorno y con una mirada humanitaria que permita la búsqueda del bien común.

De ahí surge la idea de que la participación de los elementos que integran la institución es dinámica, en correspondencia afirmo que es posible analizar la institución escolar mediante la identificación de sus elementos y sus relaciones y no sólo a partir de reconocer sus entradas (recursos, normatividad, niveles jerárquicos...) y sus salidas (aprendizaje, impacto social, difusión de cultura...). Siendo que la institución escolar no puede ser objetivizada sólo como aparato, pues se conforma de seres humanos que se encuentran en interacción constante (relación cara a cara) y cuyas subjetividades aluden a los actos que se dejan entrever en todos los ámbitos o dimensiones bajo los cuales la escuela subiste, se desarrolla y toma el curso de su acción.

Todo el proceso que ha conllevado el presente trabajo, que se ha basado en la descripción de la propia Institución Escolar y sus procesos, del rol del alumno y del maestro, valiéndose de la observación participante en que se focalizó la atención a varios referentes visuales así como implícitos y explícitos con base en la práctica docente propia y el trabajo con el grupo de 5 grado A; por lo que con base a la acepción del paradigma de la simplicidad y de la complejidad; delimitación de problemáticas subyacentes, necesidades y/o limitaciones y a su diagnóstico, me permitió confirmar sentidos y significados, abriendo brecha para lograr la enunciación de una nueva problemática digna de intervención, misma que presento bajo la siguiente interrogante:

*¿Cómo lograr la autogestión escolar que conlleve a la democratización en la toma de decisiones y sumisión de respectivas responsabilidades en un proceso de auto-dirección que haga partícipes a todos los miembros del colectivo pedagógico-institucional?*

## Justificación

Decido intervenir en la problemática mencionada puesto que es inherente una solución frente a las injusticias que se viven día a día en el colectivo escolar. La necesidad de hacer partícipes a todos los miembros, llámese docentes, alumnos y padres de familia de las decisiones que se tomen dentro y fuera de ésta ya son un primado más que lujo que uno puede hurtar. Las ideas innovadoras deben de florecer y ellas irán bajo la línea de comunicación que se mantenga: muy lejos de la distancia que obstaculizan los niveles jerárquicos. Por su parte frente a este mundo competitivo y cambio tecnológico explosivo es importante que la organización y sus participantes desarrollen su iniciativa, enfrenten las problemáticas y asuman su responsabilidad para conseguir sus metas, por ello hay que considerar el impulso de la autogestión pero no sólo a nivel institucional sino entendiendo la realidad global y el conjunto de la coyuntura que permita un espacio de libertad ligado a fuerzas motrices de la sociedad. Estas transformaciones empero deben ser congruentes con las potencialidades y conductas de los individuos pues de manera contraria no pasarán a ser más que vislumbres utópicos difíciles de concretar.

Por tanto, el enfoque de auto-organización afirma de acuerdo a Octavio Chamizo (1990) que *“una institución se encuentra mejor adaptada al medio y ello porque los cambios que se adjudican al contexto son el realidad una representación de la realidad hecha por un observador que está fuera del sistema”* (p.57)

De esta manera, auto-organización significa que el sistema dispone de capacidades propias para articular nuevos comportamientos en el marco de su identidad y autonomía. La correspondencia entre organización y participantes, involucra un flujo imparcial y ecuánime para acoplarse a las demandas del medio externo, una identidad compartida de las necesidades y carencias del sistema con los medios de acción y objetivos de los sujetos (docentes, alumnos, P.F, autoridades) en que cualquier fluctuación sea resuelta de manera equiparada a la nueva ideología bilateral y alterna de los grupos básicos de operación.

## **Objetivo**

Promover la participación sistemática de los docentes, alumnos y padres de familia, en que a través de su conjunto de capacidades que movilizan conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas se permita hacer frente a diversas situaciones de su vida cotidiana, en un marco de interdisciplinariedad, que permita la generación de propuestas alternativas, que coadyuven al mejoramiento de la calidad educativa y organizacional de la institución escolar.

## **Descripción de la propuesta**

Siendo que el auto perfeccionamiento se basa en la lógica del mejoramiento institucional, la propuesta se basa en el ideal de una organización comprometida con un sistema de valores dentro de un clima de convicciones para reaccionar más favorablemente ante las necesidades y problemáticas del medio circundante.

Los factores principales de esta propuesta son: Comunicación, Autogestión, Cooperación, Creatividad y Crítica.

### **a. Recursos**

- Humanos. Todos los maestros y directivo de la escuela. 12 docentes frente a grupo con antigüedad mayor a 3 años, 3 maestros de materias co-curriculares y 2 personal de intendencia.
- Materiales. Sala de maestros, biblioteca escolar o dirección para la realización de reuniones de consenso o sesiones programadas.
- El tiempo disponible para el trabajo conjunto, y el establecimiento de acuerdos. Gira en torno a 5 horas semanales en un horario posterior a la 1 de la tarde y anterior a las 2:15 p.m.

### ***b. Actividades propuestas***

- Establecimiento de grupos básicos de comunicación transversal y rotativos para el abordaje de temáticas subyacentes a la práctica docente propia así como problemáticas enfrentadas en el sistema organizativo de la institución escolar.
- Taller de sensibilización; para generar criterios, definir conceptos, problemáticas, interrelaciones entre los participantes, establecer procedimientos, a fin de desarrollar niveles profundos de comprensión y las competencias necesarias en todos los temas relacionados con la creatividad en el marco de la Institución Educativa.
- Sesiones periódicas y calendarizadas para la toma de decisiones colectivas, como proceso cohesivo que permita la incursión de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Sesiones programadas con la Asociación de Padres de Familia y las comisiones de docentes, o docentes en particular, para asegurar un análisis del entrecruzamiento entre las relaciones que se dan dentro y fuera del Centro Educativo, que conlleve a una pauta abierta de comunicación-acción (y no de silencio) en referencia a las necesidades conscientes entre los dos ámbitos de desarrollo.
- Establecimiento de plenarias para el tratamiento de cuestiones emergentes a la institución, en que sólo y únicamente el consenso provea una forma de legitimar una decisión.
- Formación de un Consejo Técnico Consultivo Estudiantil, constituido por educandos representantes/jefes de los grupos, individuos con capacidades y aptitudes de liderazgo, de cooperación y competencia valoral e intelectual. Se pretende que el sesionar sea mensual, guiado por un docente comisionado por el

CTE y en que se deliberen necesidades que presentan los alumnos en la práctica docente, inquietudes, campañas y propuestas para el mejoramiento de la organización institucional así como del mejoramiento pedagógico-curricular. Los acuerdos o acciones serán escuchados en una sesión bimestral por el Consejo Técnico, para la toma de decisiones y convergencia en la unidad.

- Crear instrumentos de autoevaluación permanente que permitan conocer los avances en el campo de experimentación democrática sobre el análisis de la realidad.

### ***c. Metas de la Propuesta***

1. Análisis epistémico para empezar a superar la ignorancia institucional y las condiciones de represión que remiten al sistema burocrático de la organización escolar. Ello recae en la búsqueda de lo oculto, de no dicho, es decir la propia indagación sobre la zona de silencio del centro educativo.
2. Total y libre comunicación sin importar el rango o el poder del participante. Un sistema democrático que conlleve a la participación igualitaria de todos los miembros que integran el colectivo escolar, es decir, lejos de la horizontalidad o verticalidad se establecerá una transversalidad. La transversalidad se hace indispensable para la apertura a un sistema de autogestión pues de ella deriva un ir y venir de oposiciones que construyen relaciones auténticas y no sólo imaginarias entre los sujetos involucrados, es decir se descentraliza el poder para ponerlo en manos de la acción colectiva de la dialéctica autonomía.
3. Confianza en el consenso general más que en el individual para resolver un conflicto. La adaptabilidad que requiere la organización educativa hace hincapié en el hecho de no perder de vista los propósitos que se persiguen, lograr una unidad, una autonomía que no rompa con el esquema de trabajo por los intereses de unos cuantos, sino tomar relevancia de referenciales intrínsecos y centrales, visibles y manifiestos,

motivaciones y actos intencionales, que han llevado a la búsqueda del perfeccionamiento, ello significa que con los nuevos miembros involucrados, los sujetos antecesores sean partícipes de la tarea de su gradual integración, en que todos asuman el nivel compartido de responsabilidad sobre la acción.

4. Creación de una atmósfera que permita y promueva la expresión y dirigencia de tareas hacia la consecución de objetivos. Si la actitud asumida por todos los participantes es básicamente humana, entonces ya no se fija sobre uno mismo, sino sobre el bien del colectivo en común, esto promueve la creación de una un atmósfera de cordialidad con bases razonables comprometidas en la toma de decisiones y en un cambio en un marco organizativo.

5. Procesos de autogestión en donde el poder de la institución se comparta internamente y externamente. Ello abrirá brecha para una organización descentralizada cuya coordinación de decisiones político y educativas sean garantía de una normatividad mínima y cuyos planteamientos curriculares sean múltiples, participativos, situacionales y democráticos.

6. Concientización de las carencias institucionales frente a la modernidad yacente. En correlación a las perturbaciones del medio colindante, una institución debe ser capaz de asumir los retos de la modernidad que se le imponga, ello valiéndose de pautas congruentes con sus rasgos de identidad, lo que conlleva a hablar de potencial particular de renovación, un estatus de índole general que amerita que el integrante sea partícipe prospectivo y no sólo mero observador.

7. La Autogestión en la intervención por el colectivo de la organización, Conducirse en cuanto a horarios, números de sesiones, distribución del trabajo, repartición en subgrupos, límites evidentes o no y alternativas de intervención.

#### **d. Estrategia de Evaluación**

El seguimiento permite recuperar información para evaluar tanto el proceso generado como los resultados de la propuesta de intervención: ¿Cuáles actividades se han realizado? ¿Cómo se han llevado a cabo? ¿Qué resultados se han obtenido? ¿Cuáles actividades no se han realizado? ¿Por qué motivos?

Para registrar las actividades, la directora de la escuela y/o una comisión de docentes puede consultar el cronograma de actividades y anotar las que se realizan y las que no se realizan, escribiendo las razones por las que no se llevaron a cabo. Un ejemplo del registro podría ser el siguiente:

#### **REGISTRO DE ACTIVIDADES**

<b>FECHA</b>	<b>¿SE REALIZÓ?</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>ACUERDOS COMUNES</b>

Una vez lleno el registro se procedería a hacer un balance sobre los logros y las dificultades que se han presentado al trabajar en equipo y al poner en marcha las actividades de la propuesta. Para valorar los alcances se proponen cuestiones a ser resueltas en torno a la plenaria o debate dentro del CTE:

<i>Trabajo en equipo</i>	<i>Trabajo en el aula</i>	<i>Organización y funcionamiento del Centro Escolar</i>	<i>Relación Alumnos, Padres de Familia</i>
-Dificultades y logros	-Obstáculos enfrentados durante y en las actividades propuestas en el aula. -Logros o mejoramientos observados -Formas de trabajo funcionales -Aprovechamiento de	-Formas de organización que han favorecido el funcionamiento de la escuela -Aspectos que han favorecido el aprovechamiento del tiempo para el trabajo con los niños -Principales dificultades que se han enfrentado al realizar estas actividades	-Actividades que han favorecido la comunicación con los padres y las madres de familia. -Apertura al espacio de diálogo con alumnos. -Incurción y problemáticas más frecuentes en los educandos, posibles soluciones. -Acuerdos con la

	materiales educativos -Materiales para el apoyo de la enseñanza -Formas y criterios de evaluación		Asociación de Padres de Familia. -Apoyo y consenso de decisiones subyacentes entre Consejo Técnico Escolar, Consejo Técnico Estudiantil y Asociación de Padres de Familia: logros y obstáculos.
--	---	--	--

### ***e. Dificultades para la puesta en marcha***

- Falta de compromiso docente
- Por diversos motivos (falta de participación, de comprensión o de interés) no todos los maestros pongan en práctica con su grupo las actividades planeadas, y que aquellos que sí las realizan se quejen de exceso de trabajo o reclamen la participación de todos como condición para continuar, o bien se opongan a romper la barrera de su individualismo y egocentrismo profesional.
- La gran preocupación por el tiempo que puede llevar la puesta en marcha y actividades que involucra el trabajo colaborativo y en grupo.
- Que las reuniones de consejo técnico se realicen con la participación de todos o la mayoría, pero se incorporen temas que no mantengan como eje los propósitos destacados o bien se dé preferencia a que unos cuantos opten por la decisión por comodidad, deslindándose de toda responsabilidad.
- Que los maestros ante la frustración subyacente se incorporen otros planteles, desconociendo el esfuerzo conjunto que realizan los integrantes de la escuela.
- Falta de habilidades para la búsqueda de información en la propia escuela, para la discusión abierta y respetuosa de los problemas encontrados y para la toma de acuerdos.

- Encontrarse ante un sistema totalmente cerrado en coordinación con la dirección escolar para la puesta y acción de la propia propuesta.
- Manejar una visión demasiado utópica de la realidad que no permita enfrentar la problemáticas subyacentes de la cotidianeidad escolar.

### **f. Impacto**

Se espera que, a futuro, una vez aplicada la propuesta de acción docente, los profesores piensen, sientan y se sitúen frente al mundo con una actitud creativa y consciente de la realidad que versa sobre la institución escolar y, por tanto, con la capacidad de aplicar y de generar estrategias que contribuyan a desarrollar un sistema de autogestión en el centro educativo. De esta manera, debería producirse un efecto multiplicador y diversificador que permitiría contar con ciudadanos (en términos de toda la comunidad escolar) *autónomos, prospectivos y críticos* para la real trascendencia de la sociedad.

Como manifestación concreta del impacto se espera:

- Potenciar la formación y cohesión de equipos inter, multi e intradisciplinarios para la participación colaboración y socialización de sus auto-aprendizajes.
- Grupos permanentes de estudio de la creatividad formados por docentes y alumnos.
- Incorporación de redes académicas a nivel zona para el mejoramiento institucional.
- Generación de un nuevo corpus de información y redes de acción.
- Coherencia proveniente de una adaptación latente entre el ámbito institucional y el socio-político- cultural circundante.

## **CAPÍTULO V. EPÍLOGO**

Es difícil para el hombre aceptar que no es perfecto, sin embargo el primer paso es identificar sus errores y sentir la necesidad de transformarlos para mejorar en lo espiritual, en lo humano y en lo profesional.

Para poder analizar la práctica docente es necesario conocer el contexto social, económico y personal en que está inmersa, ya que sin ello, sólo retomaríamos a la práctica en aislado, sin entender todas sus implicaciones y causas que nos llevan a una mejor y profunda comprensión. Cuando un maestro toma conciencia y reflexiona sobre el papel que actualmente asume, como eje central de sus educandos y de su contexto, comienza su andar por el sendero del autoconocimiento, con ello la capacidad de reconocer sus alcances y necesidades.

El pasado proporciona una base para el análisis del aquí y el ahora, pero no lo determina pues éste en gran parte se sustenta sobre las condiciones en que coexiste el tiempo presente y a su vez es medio para incidir sobre los eventos del futuro, es como se puede concluir que el devenir histórico no es algo dado, es decir, habrá que dejar de lado la postura determinista en que todo facto dará la misma consecuencia y abrirse a un panorama más amplio de reflexión y crítica, de nuevas alternativas aunque involucre romper con el status quo y en consecuencia ponerse a los márgenes de nuestros paradigmas de dominación para acceder a otros que llenen las expectativas y permitan trascender antes que llegar a una regresión.

Fue como mediante el análisis de la P.D, me percaté de anomalías, que llegan a producir momentos de crisis en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ello me llevó al reconocimiento y definición de una problemática que se adscribió a una orientación paradigmática misma que procuró guiar el proceso de investigación, entonces se habló de tratar de representar el papel de “pioneros” para lograr transformaciones sustanciales en diversos ámbitos inherentes a la dimensión

pedagógica, sólo así pudo ser posible hablar de un *cambio*, que si bien no fue asumido como el establecimiento de un nuevo paradigma, porque tal vez no trascendió la barrera de lo social, sí constituyó el inicio que dio pauta a este proceso tan complejo como lo fue la propuesta de una alternativa de innovación.

A partir de ella, se delimitó que el objeto de estudio aludía al fomento del aprendizaje auto-dirigido focalizado sobre la enseñanza de una segunda lengua: el Inglés. De lo cual, la importancia de reconocer la génesis de la problemática, las evidencias que sustentaban a la misma y sobre las cuales se habría partido para pasar por diferentes momentos como lo fueron el diagnóstico, contextualización, conceptualización, argumentación, de la construcción de la alternativa y su aplicación, considerando que el proceso investigativo siempre estaría abierto y sobre el cual surgirán interrogantes que delimitaran nuevas estructuras de trasfondo propias de explicación, ya que sólo de esta manera se podría dar un verdadero tratamiento desde la relación histórico-crítica de la temática.

Esta concepción, permitió que los fines propios de la innovación, se dirigieran a responder tanto a una exigencia y necesidad de la empiria como de la teoría, a la relación de unidad y criterio de verdad de la praxis individual. Es importante, entonces resaltar que no fue suficiente la interpretación de la realidad, ni sólo su explicación, sino que el cambio devino de la conciencia del sujeto sobre su propio medio, una visión particular que me puso en posición de agente transformador, capaz de modificar e incidir sobre el entorno áulico.

Por ello es que en este proceso de formación, en la Universidad Pedagógica Nacional, se propuso acceder al conocimiento acumulado en las distintas esferas del saber e interpretarlo de manera crítica para adaptarlo a las propias necesidades. En consecuencia no se pudo hablar en términos generales de un *modelado curricular*, ya que la mayoría de los docentes nos enfrentamos a una resistencia al cambio que incluso exigió una modificación del esquema paradigmático de formación: una resistencia subyacente del no afrontar una transformación que irrumpió en la reflexión y cuestionamiento de la práctica docente dominante.

En esta línea y a partir de la experiencia obtenida, hoy en día afirmo que el aprendizaje independiente, por supuesto, no fue un proceso fácil. Aprender una habilidad compleja como lo es hablar un idioma requirió tiempo y esfuerzo, pues mientras más autónomo era el estudiante más podía confiar en su motivación y sus habilidades de aprendizaje del idioma pero también se consolidaba un nuevo modelo de docente, quien primero debería demostrar poseer estas habilidades de auto-dirección si quería lograr el cambio en el otro.

Destaco que, aunque la propuesta didáctica analizada se definió como un proceso de aprendizaje autodirigido utilizando un material didáctico autosuficiente, incluso en esta situación aparentemente restrictiva continuó siendo imprescindible realizar una visión del proceso de aprendizaje que necesariamente debía contemplar la importancia de la construcción de la enseñanza y aprendizaje más allá de lo que se había diseñado. En otras palabras, que los usos reales del material didáctico previeron mecanismos de influencia educativa, que consistió en una progresiva cesión y traspaso de la responsabilidad en este caso de las ayudas previstas al alumno.

Sin embargo como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, muchos alumnos presentaron dificultades para razonar de manera eficaz, por lo que evidentemente surgió la necesidad de cambio en la concepción sobre el cómo enseñar, ya que se trató de complementar la adquisición de contenidos con el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes indispensables en el entorno escolar actual.

Rogers (citado en Brown 2000) *sostiene que los docentes como facilitadores deben propiciar los contextos de enseñanza para que sus estudiantes construyan el conocimiento en interacción con ellos y los otros estudiantes* (p.90). Por lo que esta aplicación me mostró la realidad que acontece desde las tres perspectivas más significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional: dependencia, pasividad e individualidad, que permean en la adquisición de una segunda lengua, situaciones que desafortunadamente marcan una barrera para el logro de los objetivos propuestos dentro de trabajo pedagógico, pero que con

esfuerzo y la capacidad del docente como facilitador, se convierten sólo en un obstáculo por vencer, para que el alumno se vea más implicado, motivado e interesado por el *proceso de aprender a aprender*.

Es cuando se hizo inherente el recate de identidad, conciencia de compromisos y responsabilidades conjuntas y no de manera individual sino más bien una actitud crítica, no conformista y trascendental. El aprendizaje autodirigido se mostró como una herramienta para mediar todas estas decadencias, deficiencias e inconformidades, recuperando con ello el sentido del docente mediador, más no dador del conocimiento, y del alumno asumiendo la propia responsabilidad sobre su aprendizaje.

El cambio paradigmático si bien aún está en trance, concibió una gran incidencia de la modificación de esquemas del docente y del alumno, pues hablar de metacognición no fue cosa sencilla, sino la complejidad proviene de la propia palabra. La regulación así de esta clase de estrategias estuvieron en concordancia con el respeto al desarrollo cognitivo del niño, pero también a la incorporación de un nuevo tipo de motivación: "intrínseca" sobre y para el aprendizaje.

Por tanto fue indispensable optar por diferentes recursos que apoyaran al aprendizaje de la lengua de manera eficaz y eficiente; facilitando al educando contar con las opciones necesarias para promover la autonomía y el interés en la adquisición de un segundo idioma fortaleciendo con ello el desarrollo integral del alumno que aprende una nueva lengua. Un comportamiento doble e insoluble de cuya significatividad dependió el éxito o fracaso del proyecto de innovación.

En suma pretendió, alcanzar nuevos niveles de profundización, lo que me hizo concebir que el conocimiento no era un fin en sí mismo sino que está intencionalmente ordenado en esa reflexión que pretendía superar lo superficial, lo aparente, para situar los hechos dentro de un contexto o estructura global y ver la dinámica de las contradicciones. Como resultado, la forma de supeditar esta relativa carencia, admitió a la aspiración de un conocimiento pleno de significados

y sentidos tanto propios como del alumno, de cuyo valor emergieron conceptos de generalización, de finalidad y de validez basada en la delimitación de la intersubjetividad, una “verdadera racionalidad” sobre el saber-hacer-ser de cada educando.

Sin lugar a dudas, este modo de articulación y determinación de los diferentes actos del proceso pedagógico, permitieron una intervención de la conciencia, pues una razón inmediata fue que existe la evidencia de que las personas que toman la iniciativa en su aprendizaje (estudiantes pro-activos) aprenden más cosas y mejor que aquellos que se asumen pasivos, también lo es que comprobé que frente a las habilidades del aprendizaje autodirigido se abordan la experiencia con ansiedad, frustración y, frecuentemente, fracaso, pero que al final si no se desiste en el intento y pese a los obstáculos presentados en el camino quien llega al sendero final obtiene grandes satisfacciones no sólo en cuestión de construcción del conocimiento sino también de un cambio comportamental que ha de permear en toda la vida sobre una competencia centrada en el aprendizaje permanente.

### ***En la propia conclusión...***

Personalmente, la propuesta trajo consigo importantes cambios actitudinales. En primer lugar, corroboré que enseñar es más que mostrar un listado de contenidos al alumno pues involucra un compromiso consigo mismo, pero también con el otro, en el entendido que la autodirección no se lograría a menos que ésta fuera asumida por el sujeto que incitaba a dicha transformación: de roles, de paradigmas asumidos, bajo el tenor del que se fue formado y que ahora se instituían como algo inamovible, un fantasma que acechaba constantemente al ser docente bajo las paredes del aula.

En consecuencia advertí que la construcción de la identidad del profesor en cuanto al alcance de la maduración en términos de un profesional autónomo, responsable, propositivo sobre la práctica, conocedor del plano conceptual actual, nada ajeno a los retos que plantea la época posmoderna. Queda claro que al iniciar este sendero, las razones fueron múltiples, algunas incluso poco definidas, sin embargo con el paso del tiempo cobraron sentido en torno a la propuesta que compartí con la UPN, “educar para transformar”. Hoy en día comprendo que educar exige un compromiso cualitativamente diferente que me sitúa como docentes activo en la práctica, capaz de desmitificar las relaciones distorsionadas provenientes de una subcultura de desigualdad estructural, comprometida en la praxis comprensiva del contexto en que me sitúo, en palabras de Paulo Freire *“la reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo...porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo”*.

Cabe recordar que el propósito general que persigue la LE´94 es el de *“Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción”*. De tal forma que durante ocho semestres recorridos, recuperé los planteamientos generales que orientaron las líneas de formación y establecí algunas consideraciones de las cuales

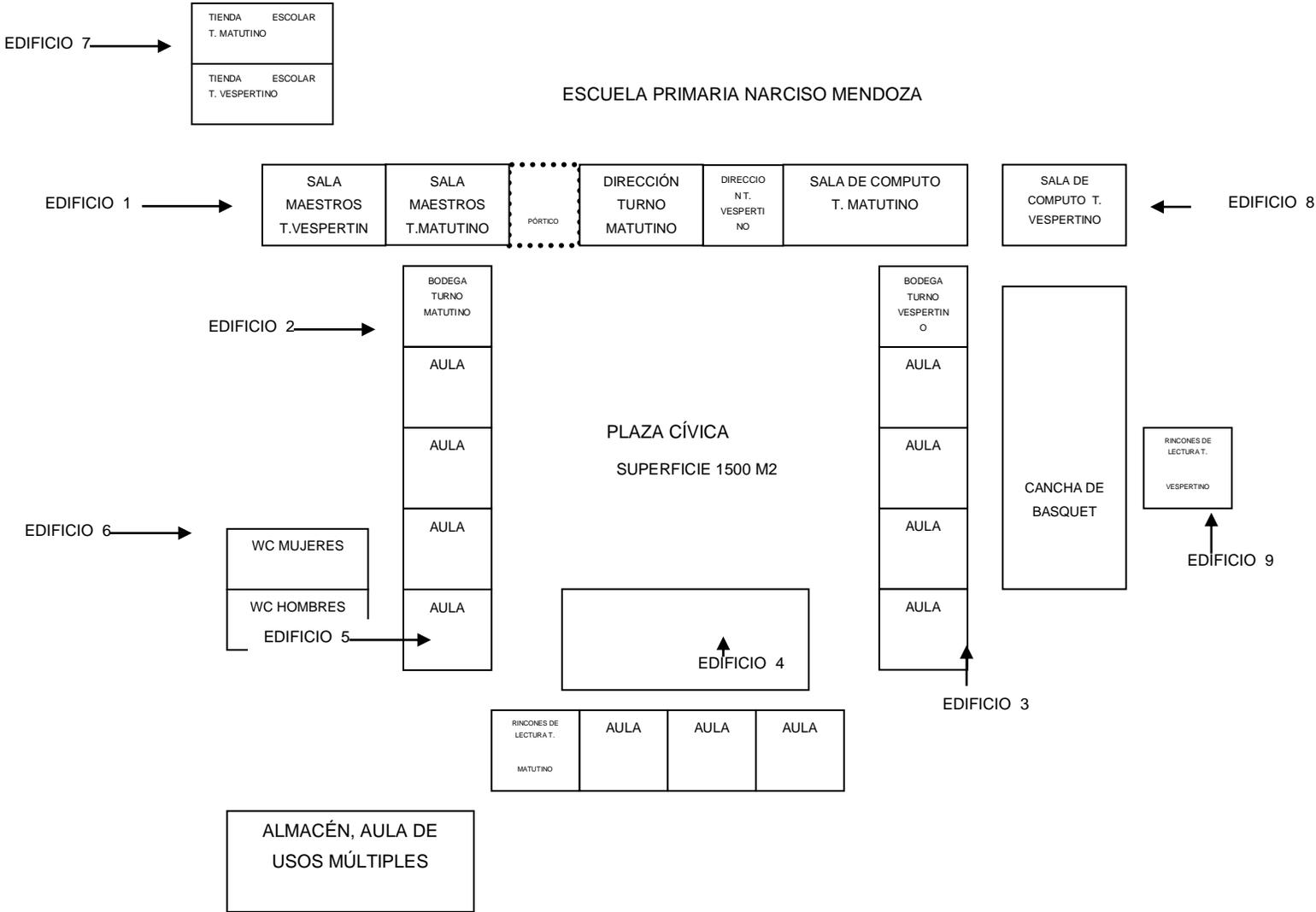
logré advertir la relación horizontal y vertical entre éstas, que dieron lugar al proceso de construcción de una alternativa para arribar a un “saber hacer”, orientado a la innovación e intervención educativa *a partir de la articulación teoría-práctica*. Ello me permitió reconstruir la realidad con una visión renovada, buscando modificaciones sobre el quehacer cotidiano lo que permitió pasar de la problematización surgida desde y en la praxis a la construcción de una propuesta crítica de cambio que ofreciera respuestas prontas y oportunas a las dificultades y/o necesidades más significativas bajo una mirada reflexiva, indagadora, interpretativa, propositiva e innovadora, frente a los problemas de la práctica pedagógica.

Por tal motivo, resultaba inaudible que de regreso al centro escolar, siguiera haciendo lo mismo, en el entendido del sólo ‘enseñar’. Comprendí que no podía reproducir el saber como algo inerte. Mi tarea era más que un simple discurso, pues implicaba la intervención, como ente capaz de producir conocimiento, de permitir que cada educando construyera su saber, potenciando sus capacidades creativas, de ser un guía en el proceso, de formar libres pensadores, con actitud inquisitiva y seres proactivos respecto a su entorno social. Es por ello que en estos cuatro años, compartí con mis educandos incertidumbres, limitaciones, miedos y frustraciones, pero también hoy puedo decir que gracias a esta formación los he superado en el entre dicho que del error se aprende y que afortunadamente por ello logré transformar transformándome.

En suma fue como a través de la puesta en marcha de esta propuesta de innovación, concebí la consideración de la enseñanza como práctica de la libertad que tiene su esencia precisamente en el derecho a “ser de todos los hombres”, de tal modo que este sentimiento se manifestó en la capacidad del individuo para vincularse mediante la representación con los otros y con el mundo exterior, lo que llamaría Durkheim un tipo de *conciencia colectiva*. Pues bien este ideal a la vez uno y diverso, constituyó el polo de la formación que recibí, premisa bajo la que rompí paradigmas antes conceptualizados, asumiendo cambios que previamente a mi entrada en la UPN consideraba imposibles lo que me ha llevado a reformular

mi hacer cotidiano bajo el enfoque dialéctico-crítico y la metodología de la investigación acción participativa, en el entendido que la calidad educativa no depende de un sistema, ni los problemas que derivan del contexto áulico son el resultado de factores externos que en nada incumben al maestro, sino por el contrario, pues hoy comprendo que las contribuciones que los actores hagamos a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje repercuten directamente en el centro de mayor interés, sobre el cual he forjado mi compromiso y ética profesional, esto es **el alumno**.

# ANEXO I. DISTRIBUCIÓN GRÁFICA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR



## ANEXO II. EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS

### A) SECUENCIA I

- CON RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS		CRITERIOS				
Nº	ALUMNO	IDENTIFICA LOS TÉRMINOS AUTONOMÍA Y HETERENOMÍA.	RECONOCE SUS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.	COMPRENDE LA FORMA EN CÓMO APRENDE (ESTILO DE APRENDIZAJE) Y LAS ACTIVIDADES DE LAS QUE GUSTA REALIZAR EN CLASE.	ESTABLECE UN PLAN DE TRABAJO PARA APRENDER UN IDIOMA ADICIONAL AL MATERNO.	SE COMPROMETE CON ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA POTENCIAR SU APRENDIZAJE Y SOLVENTAR DIFICULTADES PARTICULARES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.
1	ACOSTA CASTRO BRENDA					
2	ACOSTA COPCA SHIREL AISLINN					
3	AHEDO MORALES EMMANUEL					
4	CORTES GRANDE IZURY GUADALUPE					
5	CORTES HERNANDEZ MARIBEL ALINE					
6	GRANDE URIBE EYDEN DIANNE					
7	GUERRERO AGUILAR PAMELA					
8	HERNANDEZ CASTRO LIZET					
9	LEDESMA GRANDE STEPHANO YAHIR					
10	MOCIÑO DOMINGUEZ JOSE ALEJANDRO					
11	MOCIÑO MORALES YOLIZHTLI					
12	MORALES PEREZ BRANDON					
13	MORALES URIBE KARLA MARISOL					

14	ONOFRE BOLAÑOS WENDY ELIZABETH	Green	Green	Green	Green	Green
15	PEREZ GUTIERREZ CYNTHIA LIZETH	Green	Green	Green	Green	Green
16	PEREZ MOCIÑO AKETZALLI ATZIN	Green	Green	Green	Green	Green
17	RODRIGUEZ VAZQUEZ DAIRA ITZEL	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green
18	SANCHEZ AGUILAR MARIO ISAAC	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Blue
19	SERRANO HERNANDEZ HUGO JESUS	Green	Yellow	Green	Green	Green
20	URIBE CERON FATIMA	Green	Green	Green	Green	Green
21	VIVEROS TELLEZ JONNY	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Blue

**NIVELES DE LOGRO**

COMPLETAMENTE



MEDIANAMENTE



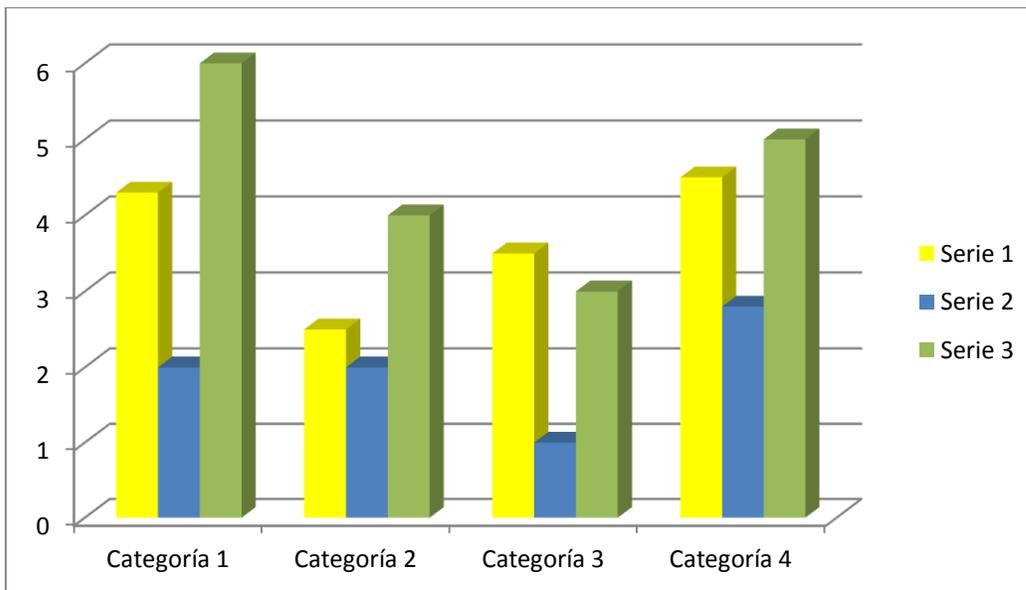
LA MAYOR PARTE



ESCASAMENTE



**TABULACIÓN**

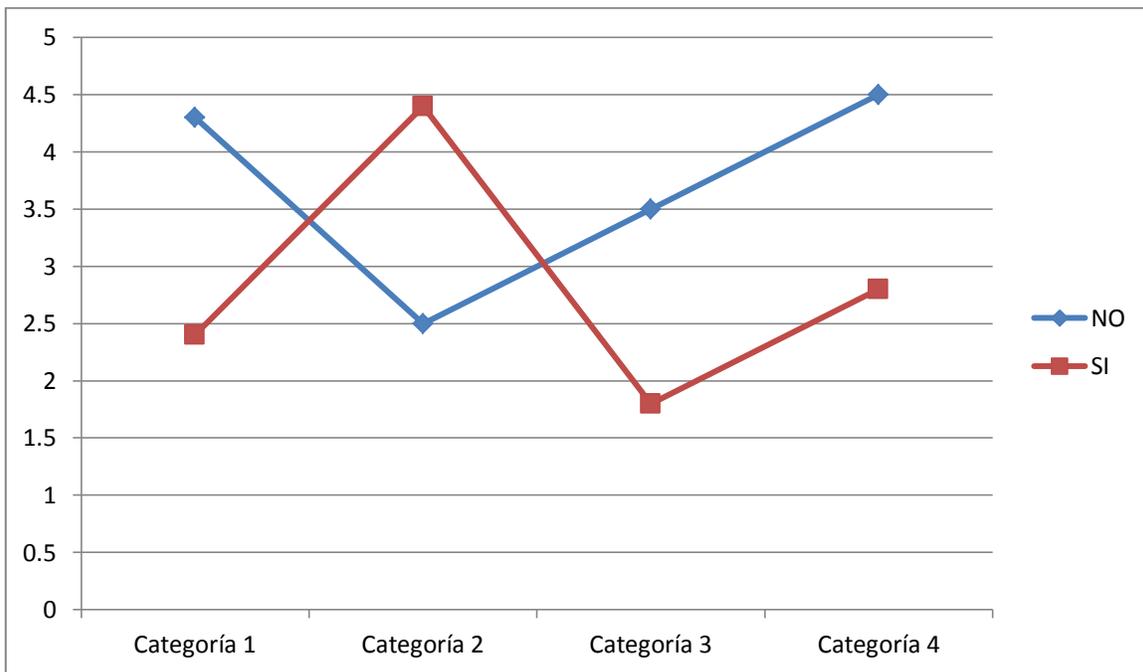


- PARA EL TRABAJO EXPOSITIVO

CRITERIOS											
N°	ALUMNO	EXPONE CON FLUIDEZ SUS IDEAS		RESPECTA EL ORDEN DE LOS CONCEPTOS		RELACIONA LOS CONCEPTOS CENTRALES CON CUESTIONES DE SU COTIDIANEIDAD		PRESENTA MATERIAL VISUAL O DE APOYO A LA EXPOSICIÓN		PRESENTA CONCLUSIONES QUE COADYUVAN EL APRENDIZAJE	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	ACOSTA CASTRO BRENDA	SI		SI		SI		SI		SI	
2	ACOSTA COPCA SHIREL AISLINN	SI		NO		SI		SI		SI	
3	AHEDO MORALES EMMANUEL	SI		NO		NO		SI		NO	
4	CORTES GRANDE IZURY GUADALUPE	NO		NO		SI		SI		NO	
5	CORTES HERNANDEZ MARIBEL ALINE	NO		NO		NO		NO		NO	
6	GRANDE URIBE EYDEN DIANNE	NO		NO		NO		SI		NO	
7	GUERRERO AGUILAR PAMELA	SI		NO		NO		SI		NO	
8	HERNANDEZ CASTRO LIZET	SI		NO		SI		SI		SI	
9	LEDESMA GRANDE STEPHANO YAHIR	NO		NO		NO		NO		NO	
10	MOCIÑO DOMINGUEZ JOSE ALEJANDRO	SI		NO		NO		NO		NO	
11	MOCIÑO MORALES YOLIZHTLI	NO		NO		NO		SI		NO	
12	MORALES PEREZ BRANDON	NO		NO		NO		SI		NO	
13	MORALES URIBE KARLA MARISOL	SI		NO		SI		SI		SI	
14	ONOFRE BOLAÑOS WENDY ELIZABETH	NO		NO		SI		SI		SI	
15	PEREZ GUTIERREZ CYNTHIA LIZETH	NO		NO		SI		SI		SI	

16	PEREZ MOCIÑO AKETZALLI ATZIN	NO	NO	SI	SI	SI
17	RODRIGUEZ VAZQUEZ DAIRA ITZEL	NO	NO	NO	SI	NO
18	SANCHEZ AGUILAR MARIO ISAAC	NO	NO	NO	NO	SI
19	SERRANO HERNANDEZ HUGO JESUS	SI	NO	SI	NO	SI
20	URIBE CERON FATIMA	SI	NO	SI	SI	NO
21	VIVEROS TELLEZ JONNY	NO	NO	NO	NO	NO

## TABULACIÓN



- PARA EL RECONOCIMIENTO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

NOMBRE: Brenda Acosta castro		FECHA: 11/2/2013	
CRITERIO	ACTIVIDAD UNO	ACTIVIDAD DOS	ACTIVIDAD TRES
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Armamos un rompecabezas de Estados Unidos	Armamos un memorama con dibujos y números	completamos una canción en inglés
ME GUSTÓ, POR QUÉ	Fue divertido	nos confundimos mucho	escuchamos música
ME DESAGRADÓ, POR QUÉ	Me parecieron muy divertidas las actividades		
CREO QUE APRENDÍ CON FACILIDAD	si	si	si
ME COSTÓ RECORDAR LO QUE SE PEDÍA	un poco	un poco	un poco
TUVE MUCHA DIFICULTAD PARA APRENDER	no mucha	no mucha	no mucho
DIFICULTAD AMPLIA	me confundía en los colores	me confundí en el número y la figura	estuvo un poco difícil en las palabras
DIFICULTAD MEDIA			
DIFICULTAD BAJA			

NOMBRE: Shirel Aislinn Acosta		FECHA:	
CRITERIO	ACTIVIDAD UNO	ACTIVIDAD DOS	ACTIVIDAD TRES
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	manipulación con las manos de Juegas	aprender con la vista sobre un memorama	Escuchar y aprender con el oído, a completar canción
ME GUSTÓ, POR QUÉ	es divertido que jugar	es fácil aprender de pares de memoramas	Es divertido entender canciones
ME DESAGRADÓ, POR QUÉ			
CREO QUE APRENDI CON FACILIDAD	por el incremento	el memorama por la vista	
ME COSTÓ RECORDAR LO QUE SE PEDÍA	no poder	por las imágenes	
TUVE MUCHA DIFICULTAD PARA APRENDER			con la canción
DIFICULTAD AMPLIA			✓
DIFICULTAD MEDIA	✓		
DIFICULTAD BAJA		✓	

- PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO PERSONALIZADO

- PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO PERSONALIZADO

NOMBRE: Karla Harysol Morales Uribe				GRADO Y GRUPO: Club de líderes			
DIFICULTADES DETECTADAS:				ESTILO DE APRENDIZAJE:			
ACTIVIDADES PROPUESTAS	FECHA AGENDADA	FIRMA DE COMPROMISO	FIRMA DE ASISTENCIA	EVIDENCIAS DE TRABAJO EN LA CARPETA DE LOS RESULTADOS		RECONOCIMIENTO DE APRENDIDO (RELACION TUTORIA)	
				SI	NO	SI	NO
1. hacer mis tareas	25/02/2013						
2. hacer mis reportes	25/02/2013						
3. leer libros en ingles							
4.							
5.							
TOTAL DE HORAS CUBIERTAS AL BIMESTRE							
TOTAL DE ASESORÍAS TUTORAS							
OBSERVACIONES:							

- PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO PERSONALIZADO

NOMBRE:				GRADO Y GRUPO:			
DIFICULTADES DETECTADAS: * dificultad para las comparaciones 1 " " traducir canciones 2 " " leer datos				ESTILO DE APRENDIZAJE: visual y kinestésico			
ACTIVIDADES PROPUESTAS	FECHA AGENDADA	FIRMA DE COMPROMISO	FIRMA DE ASISTENCIA	EVIDENCIAS DE TRABAJO EN LA CARPETA DE LOS RESULTADOS		RECONOCIMIENTO DE APRENDIDO (RELACION TUTORIA)	
				SI	NO	SI	NO
1. jugar memoria en ingles	24/02/13						
2. serbentos y escaleras	24/02/13						
3.							
4.							
5.							
TOTAL DE HORAS CUBIERTAS AL BIMESTRE							
TOTAL DE ASESORÍAS TUTORAS							
OBSERVACIONES:							

Dificultades que tengo para aprender inglés

1 Tengo dificultad para pronunciar palabras

2 Dificultad al leer textos

3 al escribir las palabras

4 algunas palabras se me dificultan encontrarlas en el diccionario español e inglés

5 Hacer obras de teatro en inglés

Reconocimiento de cómo aprendo

Creo que aprendo más de manera

auditiva porque recuerdo como estaban hablando las personas

Como puedo solucionar estas dificultades de manera autónoma  
R1 pronunciar más las palabras en inglés

R2 tratar de leer más textos en inglés

R3 tratar de escribir correctamente las palabras

R4 buscar y buscar hasta que encuentre las palabras

R5 Hacer más obras en inglés

propuestas de actividades de acuerdo con mi estilo de aprendizaje

Glosarios de palabras a través de imágenes

Memoria más de vocabulario básico

Loterías de palabras

escribir un diario en inglés

completar canciones e interpretarlas

## B) SECUENCIA II.

- CON RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

CRITERIOS						
N°	ALUMNO	RECONOCE VOCABULARIO BÁSICO PARA HABLAR DE RUTINAS DIARIAS.	IDENTIFICA LOS PRONOMBRES PERSONALES Y ADJETIVOS POSESIVOS.	COMPRENDE LA CONJUGACIÓN DEL TIEMPO PRESENTE EN LAS TERCERAS PERSONAS	ES CAPAZ DE ESTRUCTURAR ORACIONES SIMPLES PARA HABLAR DE SUS RUTINAS DIARIAS Y DE LOS OTROS.	ESTABLECE UN PLAN DE TRABAJO PARA APRENDER UN IDIOMA ADICIONAL AL MATERNO CON BASE A UNA HERRAMIENTA DIGITAL.
1	ACOSTA CASTRO BRENDA					
2	ACOSTA COPCA SHIREL AISLINN					
3	AHEDO MORALES EMMANUEL					
4	CORTES GRANDE IZURY GUADALUPE					
5	CORTES HERNANDEZ MARIBEL ALINE					
6	GRANDE URIBE EYDEN DIANNE					
7	GUERRERO AGUILAR PAMELA					
8	HERNANDEZ CASTRO LIZET					
9	LEDESMA GRANDE STEPHANO YAHIR					
10	MOCIÑO DOMINGUEZ JOSE ALEJANDRO					
11	MOCIÑO MORALES YOLIZHTLI					
12	MORALES PEREZ BRANDON					
13	MORALES URIBE KARLA MARISOL					

14	ONOFRE BOLAÑOS WENDY ELIZABETH					
15	PEREZ GUTIERREZ CYNTHIA LIZETH					
16	PEREZ MOCIÑO AKETZALLI ATZIN					
17	RODRIGUEZ VAZQUEZ DAIRA ITZEL					
18	SANCHEZ AGUILAR MARIO ISAAC					
19	SERRANO HERNANDEZ HUGO JESUS					
20	URIBE CERON FATIMA					
21	VIVEROS TELLEZ JONNY					

**NIVELES DE LOGRO**

COMPLETAMENTE



MEDIANAMENTE



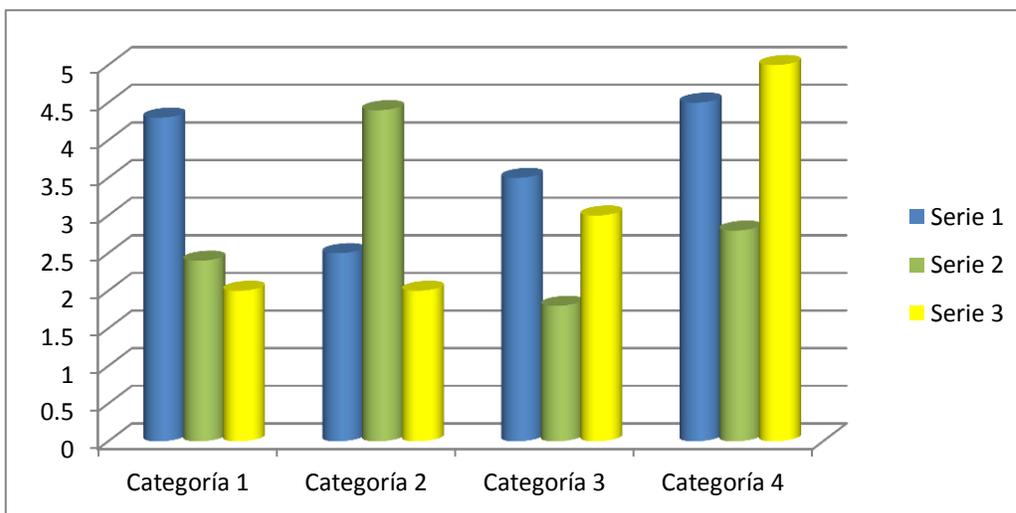
LA MAYOR PARTE



ESCASAMENTE



**TABULACIÓN**

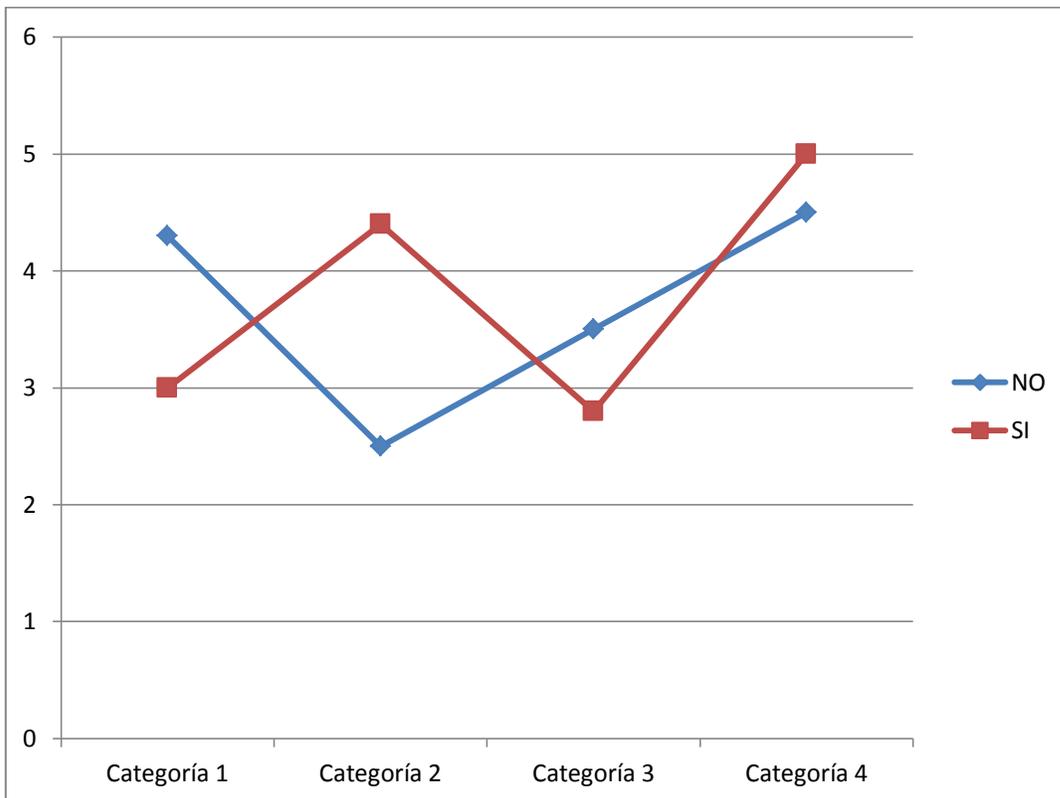


- PARA LA ARGUMENTACIÓN ORAL

CRITERIOS													
N°	ALUMNO	EXPONE CON FLUIDEZ Y CLARIDAD SUS IDEAS		RESPETA EL ORDEN DE LOS CONCEPTOS		RESPETA LOS TURNOS DE PARTICIPACIÓN		RELACIONA LOS CONCEPTOS CENTRALES U OPINIONES DE LOS		PRESENTA COHERENCIA EXPOSITIVA, ES CAPAZ DE INTERRELACIONAR		PRESENTA CONCLUSIONES QUE COADYUVAN EL APRENDIZAJE	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	ACOSTA CASTRO BRENDA	SI		SI		SI		SI		SI			NO
2	ACOSTA COPCA SHIREL AISLINN	SI		NO		SI		SI		SI			NO
3	AHEDO MORALES EMMANUEL	SI		NO		NO		SI		NO			SI
4	CORTES GRANDE IZURY GUADALUPE	NO		NO		SI		SI		NO			SI
5	CORTES HERNANDEZ MARIBEL ALINE	SI		NO		NO		NO		NO			NO
6	GRANDE URIBE EYDEN DIANNE	SI		SI		NO		SI		NO			NO
7	GUERRERO AGUILAR PAMELA	SI		SI		NO		SI		NO			SI
8	HERNANDEZ CASTRO LIZET	SI		NO		SI		SI		SI			SI
9	LEDESMA GRANDE STEPHANO YAHIR	NO		NO		SI		NO		NO			NO
10	MOCIÑO DOMINGUEZ JOSE ALEJANDRO	SI		NO		SI		NO		NO			NO
11	MOCIÑO MORALES YOLIZHTLI	NO		SI		NO		SI		NO			SI
12	MORALES PEREZ BRANDON	NO		SI		NO		SI		NO			SI
13	MORALES URIBE KARLA MARISOL	SI		NO		SI		SI		SI			NO
14	ONOFRE BOLAÑOS WENDY ELIZABETH	SI		NO		SI		SI		SI			SI
15	PEREZ GUTIERREZ CYNTHIA LIZETH	SI		NO		SI		SI		SI			SI

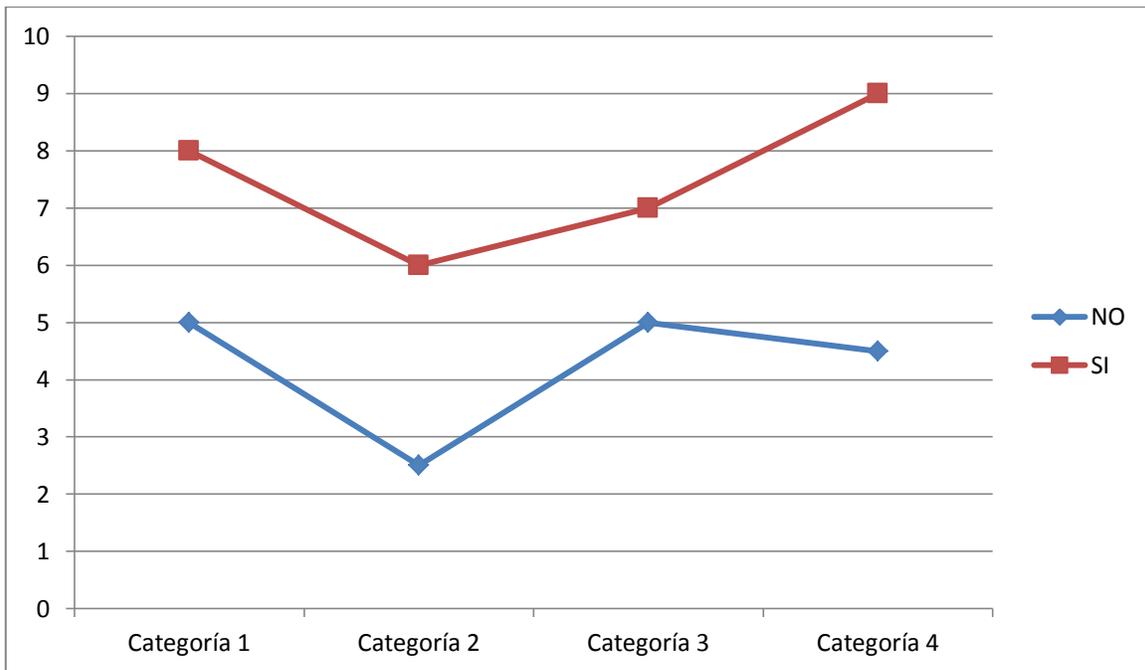
16	PEREZ MOCIÑO AKETZALLI ATZIN	NO	SI	SI	SI	SI	SI
17	RODRIGUEZ VAZQUEZ DAIRA ITZEL	NO	SI	NO	SI	NO	SI
18	SANCHEZ AGUILAR MARIO ISAAC	NO	SI	NO	NO	SI	SI
19	SERRANO HERNANDEZ HUGO JESUS	SI	SI	SI	NO	SI	SI
20	URIBE CERON FATIMA	SI	SI	SI	SI	NO	SI
21	VIVEROS TELLEZ JONNY	NO	SI	NO	NO	NO	SI

### TABULACIÓN:





15	PEREZ GUTIERREZ CYNTHIA LIZETH	SI	SI	SI	SI	SI	SI
16	PEREZ MOCIÑO AKETZALLI ATZIN	NO	SI	SI	SI	SI	SI
17	RODRIGUEZ VAZQUEZ DAIRA ITZEL	SI	SI	NO	SI	NO	SI
18	SANCHEZ AGUILAR MARIO ISAAC	SI	SI	SI	NO	SI	SI
19	SERRANO HERNANDEZ HUGO JESUS	SI	SI	SI	NO	SI	SI
20	URIBE CERON FATIMA	SI	SI	SI	SI	NO	SI
21	VIVEROS TELLEZ JONNY	NO	SI	NO	SI	NO	SI



**- CON RESPECTO A LA ESCENIFICACIÓN Y/O DRAMATIZACIÓN**

<b>NOMBRES DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO:</b> Shirel, Brenda, Daira, Karla Marisol.			
<b>INDICADORES</b>	<b>OPTIMAMENTE</b>	<b>ELEMENTALMENTE</b>	<b>ESCASAMENTE</b>
<b>TRABAJO COLABORATIVO</b>			
Participa activamente con sus compañeros			
Es solidario con las actividades, propone y se responsabiliza del trabajo grupal.			
Comparte sus conocimientos con los otros en un ambiente armónico y de apertura a la construcción del conocimiento.			
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>			
Expone sus ideas con claridad			
Estructura oraciones coherentemente y siguiendo un orden gramatical			
Pronuncia adecuadamente y corrige cuando es necesario.			
Establece un orden secuencial de ideas			
<b>CREATIVIDAD</b>			
Incorpora actividades adicionales a las propuestas por el docente.			
Se vale de recursos de audio y video.			
Construye un escenario propio y lo personaliza de acuerdo a sus necesidades.			
<b>VISIÓN RETROSPECTIVA</b>			
Escucha atento comentarios constructivos y de propuesta por parte de sus compañeros y docente.			
Reconoce sus dificultades y es capaz de trabajar en ellas para solucionarlas.			
Se autovalora y es capaz de evaluar el trabajo de los otros.			
<p><b>OBSERVACIONES GENERALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejorar el trabajo de sintaxis, uso de terceras personas en inglés, diferenciación entre estructuras gramaticales 1ra y 3ra persona.</li> <li>-Estructura tiempos verbales que atienda a diferentes momentos del día</li> <li>-Pronunciación: 'must', 'get', 'afternoon', 'take', 'girl', 'other'.</li> <li>- Muestra escenificación, uso de materiales novedosos no incorporados en la propuesta.</li> <li>- Mayor colaboración en equipo, organización del trabajo requiere respetar las ideas del otro y la decisión conjunta.</li> </ul>			

### C) SECUENCIA DIDÁCTICA III.

- CON RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

N°	ALUMNO	CRITERIOS				
		- RECONOCE Y RETOALIMENTA VOCABULARIO BÁSICO ADQUIRIDO DE	- EMPLEA LOS TÉRMINOS LIKE Y DON'T LIKE PARA DENOTAR GUSTOS Y PREFERENCIAS	- CONOCE LOS DISTINTOS TIPOS Y CLASES DE SONIDOS MUSICALES	- ESTRUCTURA ORACIONES SIMPLES EN DISTINTOS TIEMPOS VERBALES	- COMPRENDE EL MENSAJE IMPLÍCITO Y EXPLÍCITO DE UNA GRABACIÓN.
1	ACOSTA CASTRO BRENDA					
2	ACOSTA COPCA SHIREL AISLINN					
3	AHEDO MORALES EMMANUEL					
4	CORTES GRANDE IZURY GUADALUPE					
5	CORTES HERNANDEZ MARIBEL ALINE					
6	GRANDE URIBE EYDEN DIANNE					
7	GUERRERO AGUILAR PAMELA					
8	HERNANDEZ CASTRO LIZET					
9	LEDESMA GRANDE STEPHANO YAHIR					
10	MOCIÑO DOMINGUEZ JOSE ALEJANDRO					
11	MOCIÑO MORALES YOLIZHTLI					
12	MORALES PEREZ BRANDON					
13	MORALES URIBE KARLA MARISOL					
14	ONOFRE BOLAÑOS WENDY ELIZABETH					
15	PEREZ GUTIERREZ CYNTHIA LIZETH					

16	PEREZ MOCIÑO AKETZALLI ATZIN					
17	RODRIGUEZ VAZQUEZ DAIRA ITZEL					
18	SANCHEZ AGUILAR MARIO ISAAC					
19	SERRANO HERNANDEZ HUGO JESUS					
20	URIBE CERON FATIMA					
21	VIVEROS TELLEZ JONNY					

**NIVELES DE LOGRO**

COMPLETAMENTE



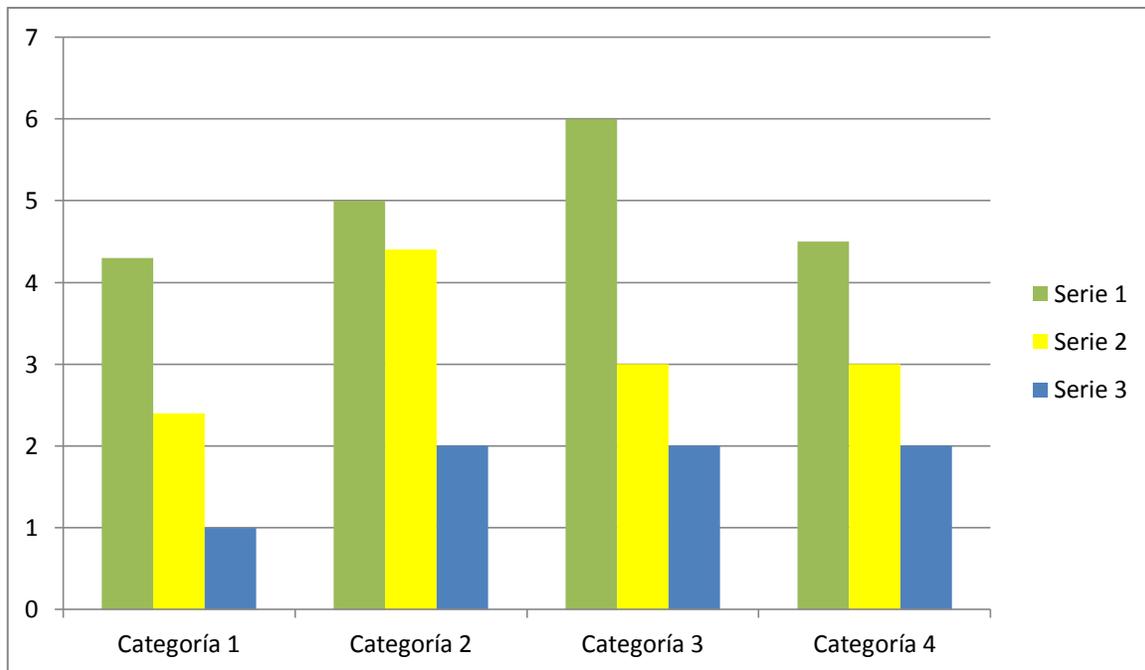
MEDIANAMENTE

LA MAYOR PARTE

ESCASAMENTE



**TABULACIÓN.**



- PARA EL PROCESO DE INTERPRETACIÓN AUDITIVA

<p><b>IT'S TIME</b> <b>(IMAGINE DRAGONS)</b> <b>BY GLEE CAST</b></p> <p>So this is what you <u>meant</u> When you said that you were spent? And now it's time to build from the bottom of the pit right to the top Don't <u>look</u> back Packing my bags and giving the <u>town</u> a rain check</p> <p>I don't ever wanna let you down I don't ever wanna leave this <u>night!</u> 'Cause after all this city never sleeps at _____</p> <p><b>CHORUS</b> It's _____ to begin, isn't it? I get a little bit <u>time</u> but then I'll admit I'm just the same as I was Now don't you understand? I'm <u>bigger!</u> changing who I am</p> <p>So this is where you fell And I am <u>+</u> to sell The path to Heaven runs through miles of clouded Hell right to the top Don't look back <u>turning</u> to rags and giving the commodities a rain check</p> <p>I don't ever wanna let you down I don't ever wanna leave this town 'Cause after all this _____ never sleeps at night</p> <p>This road never looked so lonely This <u>turning</u> doesn't burn down slowly To ashes! To ashes!</p>	<p>Academy Meant Hold</p> <p>night town</p> <p>bigger time never</p> <p>turning left</p>
--	--

A THOUSAND YEARS  
BY CRISTINA PERRI

- 1 Hearts beats Fast  
colors and promises  
How to be brave  
How can I love when I'm afraid to fall  
But watching you stand alone  
All of my doubt  
suddenly goes away somehow  
One step closer
- 2 I have died every day waiting for you  
Darling don't be afraid, I have loved you  
For a thousand years  
I'll love you for a thousand more
- 3 time stands still  
Beauty in all she is  
I will be leave  
I will not let anything Take away  
But standing in front of me  
Every Breath, every hour has come to this  
One step closer
- 4 I have died \_\_\_\_\_ waiting for you  
\_\_\_\_\_ don't be afraid, I have \_\_\_\_\_ you  
For a \_\_\_\_\_ years  
I'll love you for a \_\_\_\_\_ more
- 5 All along I Believed I would find you  
Time has Brought your heart to me  
I have loved you a thousand years  
I'll love you for a thousand more
- 6 One step closer  
One step closer
- 7 I have died \_\_\_\_\_ waiting for you  
\_\_\_\_\_ don't be afraid, I have \_\_\_\_\_ you  
For a \_\_\_\_\_ years  
I'll love you for a \_\_\_\_\_ more
- 8 All along I Believed I would find you  
Time has \_\_\_\_\_ your heart to me  
I have loved you a thousand years  
I'll love you for a \_\_\_\_\_ more

Colors 3  
Fast 2  
Afraid 4  
Watching 5 ✓  
Closer 7  
Hearts 1  
Suddenly 6

Loved 3  
Darling 2  
Thousand (2) 4 5  
Everyday 1

Standing 5  
Beauty 2  
Breath 6  
Brave 3  
anything 4  
time 1

Loved 3  
Darling 2  
Thousand (2) 4 5  
Everyday 1

Thousand 3  
Brought 2  
Believed 1

Step  
Closer

Loved 3  
Darling 2  
Thousand (2) 4 5  
Everyday 1

Thousand 3  
Brought 2  
Believed 1



# Into the wild By LP

Are we on the lonely side?  
say oh no, the past gone away  
No, we're so lost in the dark of our hearts  
That oh, on, there's no light on there

No, oh, no oh  
one, two, three, four

Somebody left the gate open  
You know we got lost on the way  
come save us a runaway train going insane

How do we, how do we not fade?  
How do we, how do we, how do we not fade away?  
How do we, how do we oh?

Into the wild  
How are we leaving, leaving, leaving into the wild?

How are we leaving, leaving, leaving?  
Oh please believe me I'm more scared than not.  
That oh this isn't the way  
And please be there I can barely hang on  
But oh I'll wait 'til I break, yeah, yeah.

**- CON RESPECTO A LA ESCENIFICACIÓN Y/O DRAMATIZACIÓN**

<b>NOMBRES DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO:</b> Eyden, Izury Guadalupe, Fátima, Lizet.			
<b>INDICADORES</b>	<b>OPTIMAMENTE</b>	<b>ELEMENTALMENTE</b>	<b>ESCASAMENTE</b>
<b>TRABAJO COLABORATIVO</b>			
Participa activamente con sus compañeros			
Es solidario con las actividades, propone y se responsabiliza del trabajo grupal.			
Comparte sus conocimientos con los otros en un ambiente armónico y de apertura a la construcción del conocimiento.			
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>			
Expone sus ideas con claridad			
Estructura oraciones coherentemente y siguiendo un orden gramatical			
Pronuncia adecuadamente y corrige cuando es necesario.			
Establece un orden secuencial de ideas			
<b>CREATIVIDAD</b>			
Incorpora actividades adicionales a las propuestas por el docente.			
Se vale de recursos de audio y video.			
Construye un escenario propio y lo personaliza de acuerdo a sus necesidades.			
<b>VISIÓN RETROSPECTIVA</b>			
Escucha atento comentarios constructivos y de propuesta por parte de sus compañeros y docente.			
Reconoce sus dificultades y es capaz de trabajar en ellas para solucionarlas.			
Se autovalora y es capaz de evaluar el trabajo de los otros.			
<b>OBSERVACIONES GENERALES:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buena organización en equipo</li> <li>- Existen algunas irregularidades en cuestión de pronunciación que dependen de la estructura gramatical y semiótica de la canción (ritmo)</li> <li>- Muestran irregularidades al argumentar sobre la elección de la canción.</li> <li>- Existe coordinación en la actividad, se muestra responsabilidad ante la tarea.</li> <li>- Son capaces de escuchar y atender a las recomendaciones de sus compañeros.</li> <li>- Usan su creatividad para escenificar e incorporar materiales adicionales en la presentación.</li> <li>- Emplean coreografía propia, captan la atención de sus compañeros con el elemento de video.</li> </ul>			

## D) SECUENCIA DIDÁCTICA IV.

### - CON RELACIÓN AL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

		CRITERIOS				
N°	ALUMNO	ADQUIERE VOCABULARIO BÁSICO DE DISTINTAS PALABRAS	LOCALIZA INFORMACIÓN ESPECÍFICA A PARTIR DE LA LECTURA DE DIVERSOS TEXTOS	IDENTIFICA LAS CARACTERÍSTICAS Y LA FUNCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS, Y LAS RETOMA AL ESCRIBIR	ESCRIBE UN TEXTO MONOGRÁFICO QUE MUESTRA COHERENCIA.	VALORA EL USO DE LOS WORD TEXT PARA LA COMPRESIÓN
1	ACOSTA CASTRO BRENDA	Verde	Verde	Amarillo	Verde	Verde
2	ACOSTA COPCA SHIREL AISLINN	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3	AHEDO MORALES EMMANUEL	Verde	Verde	Amarillo	Amarillo	Amarillo
4	CORTES GRANDE IZURY GUADALUPE	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Verde	Verde
5	CORTES HERNANDEZ MARIBEL ALINE	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Verde	Verde
6	GRANDE URIBE EYDEN DIANNE	Verde	Verde	Verde	Amarillo	Amarillo
7	GUERRERO AGUILAR PAMELA	Verde	Azul	Verde	Amarillo	Amarillo
8	HERNANDEZ CASTRO LIZET	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarillo
9	LEDESMA GRANDE STEPHANO YAHIR	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde
10	MOCIÑO DOMINGUEZ JOSE ALEJANDRO	Azul	Azul	Azul	Amarillo	Amarillo
11	MOCIÑO MORALES YOLIZHTLI	Verde	Verde	Amarillo	Amarillo	Verde
12	MORALES PEREZ BRANDON	Amarillo	Azul	Azul	Amarillo	Verde
13	MORALES URIBE KARLA MARISOL	Verde	Verde	Amarillo	Amarillo	Verde
14	ONOFRE BOLAÑOS WENDY ELIZABETH	Amarillo	Verde	Verde	Amarillo	Verde
15	PEREZ GUTIERREZ CYNTHIA LIZETH	Verde	Amarillo	Amarillo	Verde	Verde

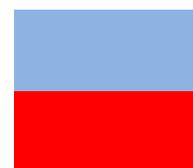
16	PEREZ MOCIÑO AKETZALLI ATZIN					
17	RODRIGUEZ VAZQUEZ DAIRA ITZEL					
18	SANCHEZ AGUILAR MARIO ISAAC					
19	SERRANO HERNANDEZ HUGO JESUS					
20	URIBE CERON FATIMA					
21	VIVEROS TELLEZ JONNY					

**NIVELES DE LOGRO**

COMPLETAMENTE



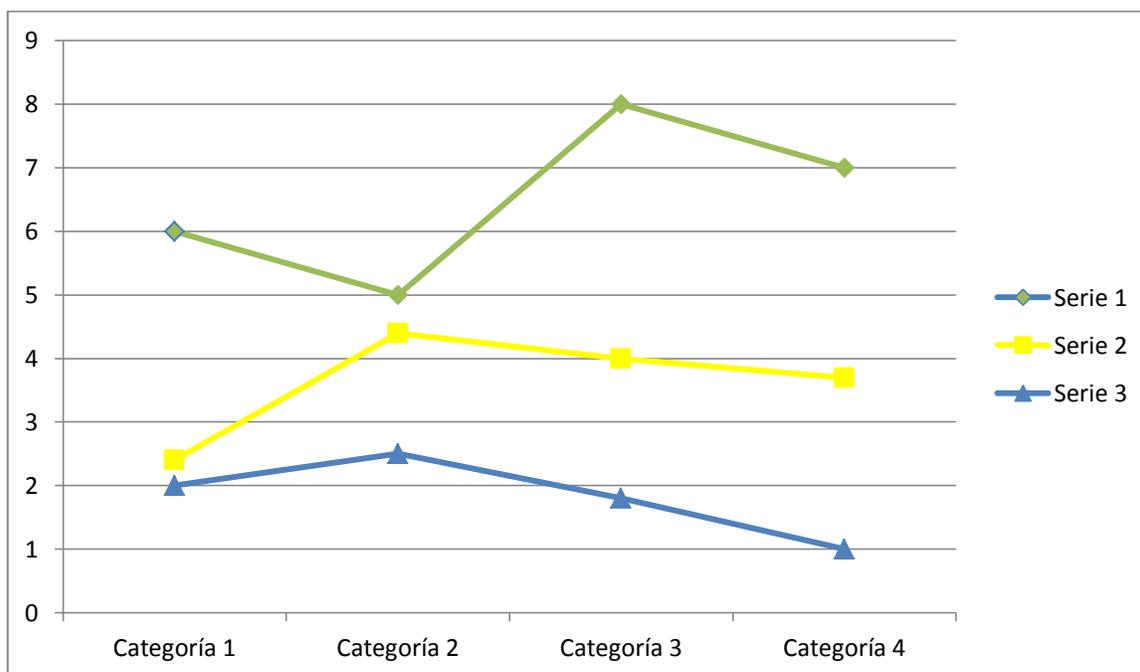
MEDIANAMENTE



LA MAYOR PARTE

ESCASAMENTE

**TABULACIÓN.**



## PARA LA ACTIVIDAD LECTORA

**NOMBRE:** Ahedo Morales Emmanuel

INDICADORES	DS- Óptimo	DE- Elemental	DI- Insuficiente
ANTES DE LA LECTURA			
Determina los objetivos de la lectura		X	
Anticipa y predice con base a sus conocimientos previos		X	
Formula hipótesis para definir las características del texto	X		
DURANTE LA LECTURA			
Es capaz de percibir detalles aislados.	X		
Extrae datos para responder preguntas		X	
Presenta detalles de manera coordinada.	X		
Identifica conceptos fundamentales del texto.		X	
Establece un orden secuencial de ideas.			X
DESPUÉS DE LA LECTURA			
Hace clasificaciones de ideas.	X		
Distingue las partes que componen la estructura del texto.		X	
Interpreta datos, frases e ideas.			X
Completa textos con base a conceptos centrales		X	
Emite juicios valorativos sobre el texto leído.	X		

**NOMBRE:** Guerrero Aguilar Pamela

INDICADORES	DS- Óptimo	DE- Elemental	DI- Insuficiente
ANTES DE LA LECTURA			
Determina los objetivos de la lectura	X		
Anticipa y predice con base a sus conocimientos previos		X	
Formula hipótesis para definir las características del texto			X
DURANTE LA LECTURA			
Es capaz de percibir detalles aislados.		X	
Extrae datos para responder preguntas		X	
Presenta detalles de manera coordinada.			X
Identifica conceptos fundamentales del texto.		X	
Establece un orden secuencial de ideas.		X	
DESPUÉS DE LA LECTURA			
Hace clasificaciones de ideas.	X		
Distingue las partes que componen la estructura del texto.	X		
Interpreta datos, frases e ideas.		X	
Completa textos con base a conceptos centrales		X	
Emite juicios valorativos sobre el texto leído.			X

## ANEXO III. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS DE LA APLICACIÓN

### SECUENCIA DIDÁCTICA 1.

#### SESIÓN 1

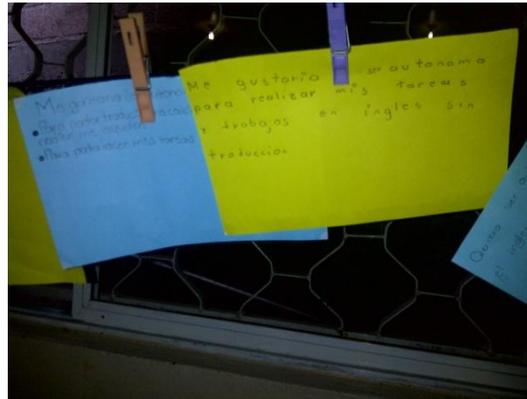


Fig 1. Tendedero de ideas referente a compromisos para fomentar la autonomía

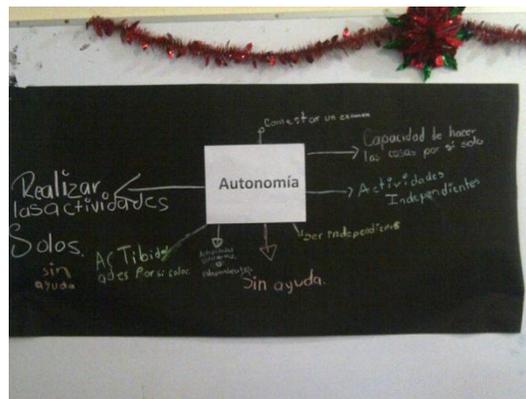


Fig. 2. Lluvia de ideas surgida de la palabra 'autonomía'

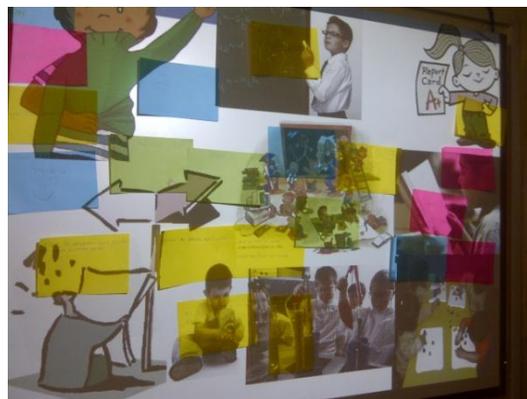


Fig. 3. Collage 'autonomía'

## SESIÓN 2

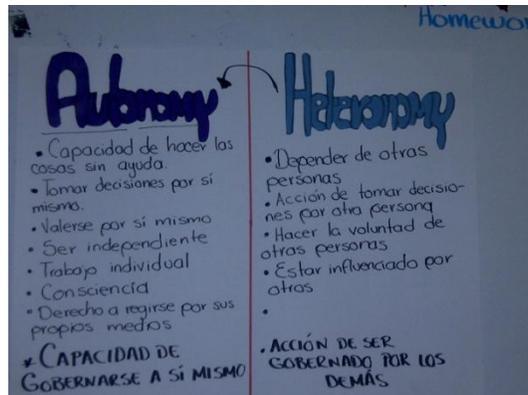


Fig. 4. Cuadro comparativo: autonomía vs heteronomía

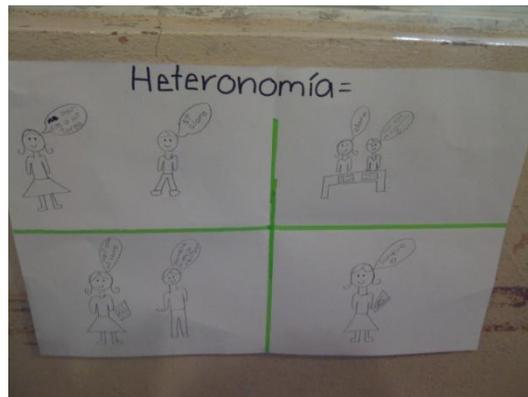


Fig. 5. Caricaturas elaboradas referentes al concepto heteronomía



Fig. 6. Árbol de los compromisos

### SESIÓN 3



**Fig. 7. Historia de Alex: dificultades para aprender inglés**



**Fig. 8. Silueta: dificultades y fortalezas en el aprendizaje del inglés**



**Fig. 9. Exposición de siluetas**

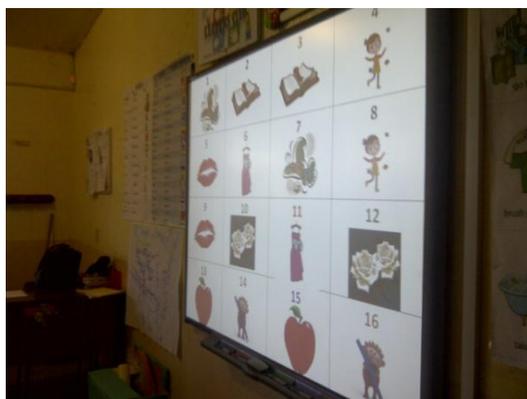
## SESIÓN 4



**Fig. 10. Prueba: estilo de aprendizaje knestésico**



**Fig. 11. Prueba: estilo de aprendizaje auditivo**



**Fig.12. Prueba: estilo de aprendizaje visual**

## SESIÓN 5

Dificultades que tengo para aprender del inglés	Reconocimiento de como aprendo	Como puedo solucionar estas dificultades de manera autónoma.	Propuesta de actividades de aprendizaje
no puedo leer cosas grandes en inglés.	MP Reconocimiento es visual por que aprendo mas viendo que escuchando.	Puedo solucionar leyendo textos pequeños.	1- Lectura de textos 2- Memoramos de vocabulario palabras 3- Completar canciones e frases propias 4- Jugar con actividades electrónicas 5-

Fig. 13. Cuadro: dificultades, fortalezas y soluciones para aprender inglés

**Estilos de aprendizaje**

**ALEX**

**Personal Commitment**

Dificultades que tengo para aprender inglés

Reconocimiento de como aprendo

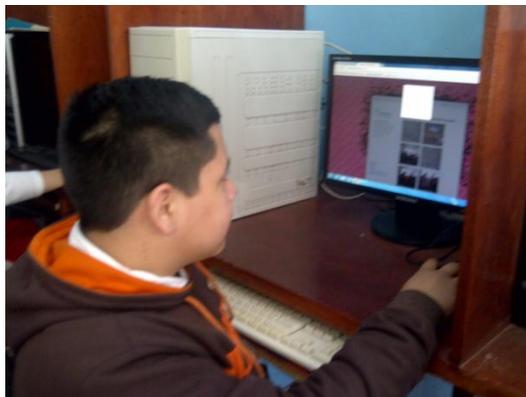
- 1- Glosarios de palabras.
- 2- Memoramos de vocabulario.
- 3- Creación de comics e historias de palabras.
- 4- Ver canciones e interpretar videos y películas subtítulos.
- 5- Hacer clases de teatro en inglés.
- 6- Jugar con actividades electrónicas.
- 7- Dicción interactivo, envío de escribir en diario en inglés.

Wendy Elizabeth Orozco Bolaños  
mi forma de aprendizaje es visual.  
me comprometo a ser los trabajos en inglés.

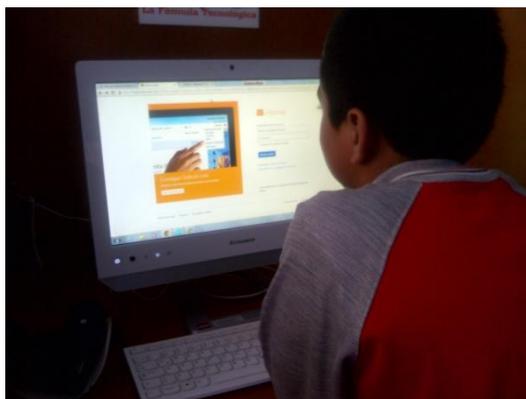
Fig. 14. Reestructuración árbol de los compromisos

## SECUENCIA DIDÁCTICA 2

### SESIÓN 1



**Fig. 15. Visitando la página web**



**Fig. 16. Creación del correo electrónico**



**Fig. 17. Reporte enviado electrónicamente**

## SESIÓN 2



**Fig. 18. Trabajo con pizarrón electrónico**



**Fig. 19. Jenga: rutinas diarias**



**Fig. 20. Memorama con vocabulario de rutinas diarias**

### SESIÓN 3



**Fig. 21. Títeres utilizadas en las escenificaciones**



**Fig. 22. Proceso de creación de los títeres**



**Fig. 23. Muestra de títeres**

## SESIÓN 4



**Fig. 24. Escenografía creada por los alumnos**



**Fig. 25. Obra de teatro: 'The rooster and the pearl'**



**Fig. 26. Presentación de las obras**

## SECUENCIA DIDÁCTICA 3

### SESIÓN 1



**Fig. 27. Proceso de sensibilización: modelado con plastilina**



**Fig. 28. Muestra de los moldes**



**Fig. 29. Tallado finalizado**

## SESIÓN 2



**Fig. 30. Construcción de los collages “music is my life”**

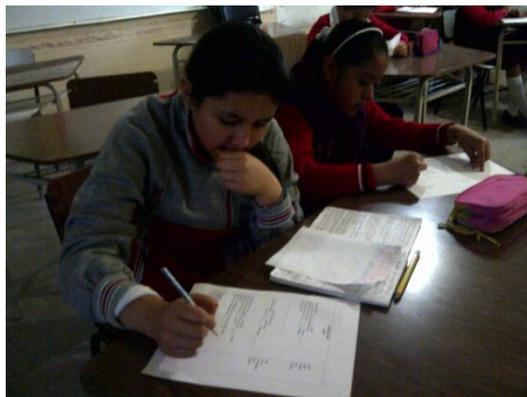


**Fig. 31. Presentación oral de los collages**



**Fig. 32. Collages finalizados**

### SESIÓN 3



**Fig. 33. Proceso de completado de la canción “Into the wild”**



**Fig. 34. Proceso de traducción**



**Fig. 35. Vista del video oficial**

## SESIÓN 4



**Fig. 36. Presentaciones: My favorite song**



**Fig. 37. Material de apoyo**



**Fig. 38. Vestuario y material empleado**

## SECUENCIA DIDÁCTICA 4

### SESIÓN 1



**Fig. 39. Elección de la carátula de cada monografía**



**Fig. 40. Ubicación geográfica de la monografía**



**Fig. 41. Caracterización de la carátula**

## SESIÓN 2



Fig. 42. Collage: proceso de construcción del texto monográfico, arriba ejemplificación del Word text, abajo se muestran imágenes del proceso investigativo y trabajo colaborativo entre los educandos.

### SESIÓN 3



Fig. 43. Exposición de textos del tipo Word text

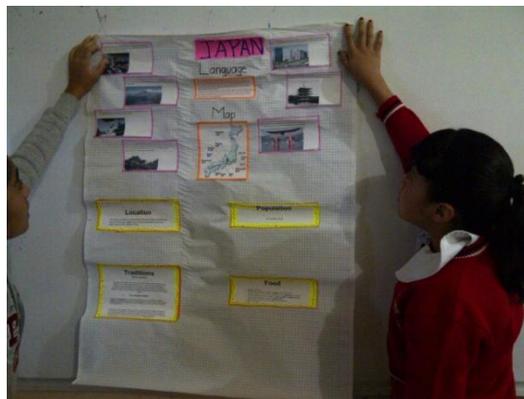


Fig. 44. Word text "Japan", véase uso de gráficos y conectores

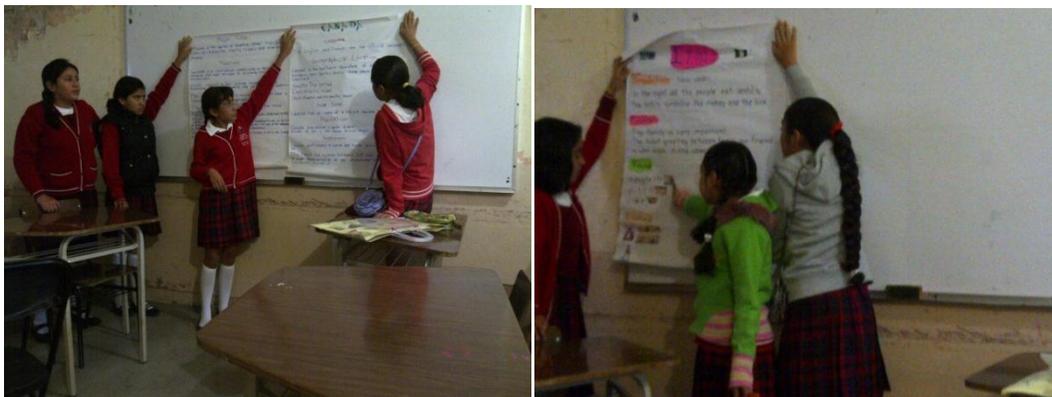


Fig. 45. Word text "Canada and Italia"

## **ANEXO IV. GLOSARIO.**

**Árbol de los compromisos.-** Técnica grupal que consiste en establecer compromisos personales o profesionales plasmados sobre un árbol que simula un ser que se nutre y vive del cumplimiento de éstos.

**CAADI.-** Siglas del Proyecto de Establecimiento de un “Centro de Auto-aprendizaje de Idiomas”. (Ver más págs. 146-150)

**Caricatura.-** Es un retrato que exagera o distorsiona la apariencia física de una persona o varias, en ocasiones un retrato de un hecho, acontecimiento, para crear un parecido fácilmente identificable y, generalmente, humorístico.

**Collage.-** Técnica artística que consiste en ensamblar elementos diversos en un todo unificado.

**Correo electrónico.-** Es un servicio de red que permite a los usuarios enviar y recibir mensajes y archivos rápidamente (también denominados mensajes electrónicos o cartas electrónicas) mediante sistemas de comunicación electrónicos.

**Dinámica Hot potatoes.-** Conocido en español como la papá caliente, canción popular que consiste en pasar un objeto que simula la papa y al terminar la canción quien se queda con ella es el que se quema, es decir, amerita un turno de participación.

**Dinámica Rabbits and hobbits.-** Juego de conejos y conejeras que consiste en formar agrupamientos de n números de personas mismos que tendrán que refugiarse en sus conejeras. La dinámica sirve en sí para formar equipos con determinado número de participantes.

**Enciclomedia.-** Es un sistema de aprendizaje en línea que está conformado elementalmente por una base de datos didácticamente diseñada y planeada a partir de los libros de texto gratuitos de quinto y sexto grados de la educación primaria de México.

**Flashcards.-** Tarjetas con diversas imágenes en tamaño carta o doble carta que permiten la visualización devocabulario para el aprendizaje de un idioma.

**Glosario o Word Text.-** Es un anexo que se agrega al final de libros, investigaciones, tesis o enciclopedias. En él se incluyen todos aquellos términos poco conocidos, de difícil interpretación, o que no sean comúnmente utilizados en el contexto en que aparecen. Cada uno de estos términos viene acompañado de su respectiva definición o explicación.

**Juego interactivo.-** Programas virtuales y lúdicos que permiten al alumno construir el conocimiento a partir de su interacción con el contenido de forma electrónica, ello ya sea a través de un ordenador o consola de juegos.

**Móvil de letras.-** Consiste en un conjunto de letras plastificadas con imán que permite la creación de diversas palabras, combinación de letras, construcción de frases cortas y su corrección idiomática para el aprendizaje de determinada lengua.

**Mural.-** Herramienta de comunicación que se diseña con base a fotografías y gráficos vistosos. La tipografía, es atractiva y se distribuye armónicamente y el contenido debe ser claro para lograr el impacto deseado.

**Organizador gráfico.-** Consiste en la realización por parte de los alumnos de mapas gráficos que representan una estructura de significados. Esta construcción involucra habilidades como ordenamiento, comparación y clasificación necesarias para crear representaciones de conceptos y procesos.

**Página web.-** Documento o información electrónica adaptada para la *World Wide Web* y que puede ser accedida mediante un navegador.

**Programa Hot potatoes.-** Es un paquete canadiense de herramientas virtuales de autor que permite crear materiales interactivos tipo: cloze, quiz, emparejamientos, crucigramas y una mezcla de todos los anteriores.

**Reality show.-** Programa de simulación que permite la sumisión de roles determinados en una dinámica de juego y concurso.

**Teatro de Marionetas.-** Técnica que se vale de la escenificación o dramatización por medio de títeres o marionetas para el abordaje de un contenido determinado.

**Tendedero de ideas.-** Técnica que consiste en colgar sobre un cordón diversos materiales (fotos, textos, etc) con la finalidad de ser visualizados y agrupados dentro de una temática con fines determinados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BASS, B.M. (1987) "The anarchist movement and T. group; some possible lessons for organizational development". En; J. Appl. Behav, Sci. No. 2, Pp. 45
- BENSON, Phil and Peter Voller. (1997) "Autonomy and Independence in Learning". General Editor, C.N, Candlin, UK, pp. 90.
- BERGER & Luckmann (1979) Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, en: "La construcción social de la realidad" Buenos Aires, Argentina, Amorroutu.
- BERMAN, Louise. (1974) "Teaching and researching autonomy in Language Learning". Pearson Education Limited, Longman, Malasya, pp. 78.
- CHAMIZO, Octavio. (1990) "El análisis institucional" en: Perfiles educativos, no.16. Abril-junio. Pp. 3-12
- COTERALL, Sara. (1992) "Readiness for autonomy: Investigating learner's beliefs", System, Vol. 23, N/2. Pp. 195.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1981). "Teoría Social y Educación", en: El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación. México, El Colegio de Michoacán. Pp.21-26.
- E. BIALYSTOK, K. HAKUTA, Learning to speak a second language: what exactly does the child learn? In D. P. Dato (Ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications* Washington, D. C.: Georgetown University Press. 1994
- ELLIOT, John. (1991) "El cambio educativo desde la investigación-acción". Madrid. Morata.
- FREIRE, Paulo. (1981) Pedagogia do Oprimido, 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GREMMO, Marie José. (1998). "Asesorar no es enseñar". Colección de Aprendizaje Autodirigido, en Mediateca, UNAM, México.
- HARGREAVES, Andy (1990) HIEMSTRA, Roger, "Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education", University of Oklahoma. 204 pp.

HIEMSTRA, Roger (1994) "Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education", University of Oklahoma.

HOULE, R. (1992) "Critical thinking and *self directed learning* in ..." Magazine no.4 University of Michigan.

ITESM, (2009) "Reforma Integral del Sistema Universitario". Monterrey, México. Disponible en: [www.itesm.edu.mx](http://www.itesm.edu.mx)

KLAUER, K.J. (1988). Teaching for learning to learn. A critical appraisal with some proposals. In: *Instructional Science*, 17, 351

KNOWLES, Malcon (1975) "Self directed learning". *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.).

LOBROT, Michael,(1990) "La Personalidad Creadora". Paidós, Barcelona.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Madrid, Instituto Cervantes/ Anaya/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, p. 4.

MC-CAFFERTY, "Introduction to Self-direction learning", 1992, Cambridge Print University.

MCLAREN, Peter (1994). "Pedagogía Crítica: una revisión de los principales conceptos", en: *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI/Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM pp.203-206.

MÉNDEZ, Martínez Jorge. (1999). "La educación permanente en el Sistema Educativo Mexicano". Ed. Trillas. 2º Ed. México.

MORIN, E. (1981) "El método", Ediciones Cátedra, Madrid (vols. 1 y 2).

RESNICK, L. & Klopfer, L. (eds.) (1989). Currículum y cognición. Buenos Aires, Aique.

ROCKWELL, Elsie (2007) "Hacer escuela, hacer estado. México, Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), 406 pp.

RODRIGUEZ, de la Torre Marta Eugenia (2003). "Stop al fracaso escolar: el cerebro al 100%". Ed. Grijalbo, España. Pp.205.

SEP. "Plan de Estudios para la Educación Básica". México, 2011. Pp. 47

SEP. Ley General De Educación, Diario Oficial, 13 de Julio de 1993.

SEP. Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica. 2011. Pp. 21.

SHERRIN, Bruce. "A view of self-access center". Prince Hall, California, 1990.

SMITH, Frank. (1986) "La relación entre lenguaje escrito y lenguaje hablado". Antología, México, UPN.. Pp. 71-74.

TANNER, D., & Tanner, L. (1980) "Curriculum development: Theory into practice." New York: Macmillan, pp.245-260.

VIGOTSKY, L.(1988) "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores". Cap. 6.: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Ed. Grijalbo. México.

YUSSEN, Steven (1985): El rol de la metacognición en las teorías contemporáneas del desarrollo cognitivo. En: Forrest-Presley, D.L., MacKinnon, G.