



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 - AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ENFOQUE COMUNICATIVO, FUNCIONAL Y BEHAVIORISTA: UNA
ALTERNATIVA PARA LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

PROPUESTA PEDAGÓGICA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:

ADRIAN CARAVEO MALDONADO

ASESORA: MTRA. MARÍA GUADALUPE GÓMEZ MALAGÓN

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2020

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la oportunidad de estar aquí, por fortalecerme en los momentos de dificultad y por siempre ser la luz de mi refugio durante las tormentas. Agradezco a mi madre y a mi padre Lilia y Edmundo, por mostrarme el camino correcto, el valor de la honorabilidad y la importancia de la gratitud. Gracias mamá y papá por hacer de mí un hombre de bien, por depositar en mí su confianza y por convertirse en los pilares de cada uno de mis sueños. Cada una de mis acciones están reflejadas en la bondad y el amor con el que fui educado. Gracias.

Agradezco a mi hermana Ana Lilia, por haberme instruido en tantas disciplinas y por enseñarme que la constancia y la búsqueda de oportunidades siempre supera al talento. Agradezco también a Fabiola, Denisse, Brenda e Isabel, por su amistad, cariño y apoyo en cada uno de mis pasos.

Agradezco a Daniela, por su compañía y presencia en mi vida y por siempre motivarme a escalar más alto.

Le doy las gracias a la profesora María de Guadalupe, por haberme cobijado durante mi estancia académica, por confiar en mis habilidades y conocimientos, y por siempre darme la confianza de creer en mí.

Agradezco a la profesora María del Refugio, por convertirse en uno de mis modelos a seguir, por enseñarme con su ejemplo el valor de la rectitud y por su interés en el progreso de cada uno de sus estudiantes.

Por último, agradezco a mi abuelita Alejandra, quien con su partida me enseñó a vivir un día a la vez y a disfrutar más los detalles pequeños.

Gracias a todos.

ÍNDICE

Introducción.....	1
CAPÍTULO I.....	5
I.I Obstáculos en la incorporación de la enseñanza del inglés.....	7
I.II Aprendizaje y adquisición de una segunda lengua: el papel del docente y los alumnos	10
I.III Formas de enseñanza: métodos, enfoques, teorías y procesos.....	17
I.IV Enfoque comunicativo, funcional y behaviorista: una alternativa en el proceso de	21
CAPÍTULO II.....	26
La educación media superior: reto central del Sistema Educativo Nacional	26
II.1 Inglés en México: programas, formación y aprendizaje.....	41
II.II El caso del CETIS 57 Ignacio Allende.....	46
CAPÍTULO III	50
Propuesta pedagógica: Una aproximación con docentes en la práctica real y el uso posible del enfoque comunicativo, funcional y behaviorista como herramientas y oportunidades de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés.	50
III.I Diseño del plan de trabajo.....	55
III.II Resultados de entrevistas/ conversaciones dirigidas a los docentes.....	58
III.III Diseño y desarrollo de las actividades.....	68
• Trabajo colaborativo con docentes: propuesta y práctica	69
• Implementación de los enfoques.....	70
Contraste y conclusiones de la intervención	91
Bibliografía.....	97

Anexos	102
Rubrica de evaluación	102
Mapa curricular del Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios (CETIS) para la especialidad en enfermería general.....	103
Mapa curricular del Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios (CETIS) para la especialidad en prótesis y asistente dental.....	104
Mapa curricular del Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios (CETIS) para la especialidad en laboratorio clínico	105

Introducción

La teoría de la relatividad lingüística, también conocida como “Sapir-Whorf Hypothesis” sostiene que el conocimiento del idioma que poseemos influye y determina la percepción que se tiene del mundo.

Flora Lewis.

El presente trabajo se concibe como una propuesta pedagógica de carácter técnico-didáctico realizado en el nivel medio superior dentro de un bachillerato tecnológico. ¿Por qué hablar del inglés y no de otro idioma? Al haber estado ligado durante mucho tiempo a una actividad extra curricular, el idioma inglés en la actualidad podría también asociarse a lo que se comprende como extensión.

Para las universidades existen tres funciones sustantivas; docencia, investigación y difusión, dentro de esta última se encuentra la vinculación y extensión universitaria. Si bien la propuesta se trabajó en el nivel de Educación Media Superior (EMS), fue hasta hace poco que el inglés también se consideraba como extensión respecto a las demás materias impartidas (incluidas en los planes y programas). Por lo anterior, y ahora con una posición firme en los mapas curriculares de EMS, se aborda el inglés desde distintos reflectores, todos ellos, encaminados a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte central de esta propuesta pedagógica, se encuentra el diseño, implementación y valoración de tres enfoques de enseñanza para segundas lenguas, específicamente: el enfoque comunicativo, funcional y behaviorista.

La elección de los tres enfoques enunciados fue retomada con base en una amplia búsqueda bibliográfica y experiencia personal en la enseñanza del idioma inglés, por tanto, se comprendieron estos enfoques como una amalgama de posibilidades para beneficiar la enseñanza del inglés en el nivel medio superior.

Del mismo modo, se desarrolló un trabajo colegiado con docentes de inglés en un plantel de bachillerato tecnológico, en donde su experiencia y percepción ayudaron a construir la presente investigación, igualmente se describieron los diferentes procesos y momentos de la propuesta, a fin de dimensionar fases de trabajo que la conformaron.

En el *Capítulo I Inglés en el mundo: Introducción a la globalización del idioma* se aborda la importancia que ha obtenido el idioma inglés, en gran parte por el proceso de globalización que hoy en día y desde hace tiempo se vive, así como los diferentes componentes culturales, económicos e ideológicos que envuelven al idioma.

Asimismo, como un efecto colateral al neoliberalismo, se describió el tránsito del idioma inglés, desde su posición mercadológica, hasta su ubicación dentro de las aulas escolares. Dentro del ámbito escolar se abordaron también perspectivas curriculares y planteamientos del idioma inglés en cuanto a su posición en los planes y programas de estudio.

En consonancia con la importancia del inglés en un ámbito educativo, esta propuesta también refirió diversos procesos cognitivos, en los cuales se hicieron diferentes planteamientos sobre cómo se aprende un segundo idioma, describiendo características tanto sociales como biológicas de los sujetos.

Del mismo modo se habla de la didáctica implicada en la enseñanza de esta lengua. Además, se describieron distintos ámbitos como la percepción ideológica y la formación docente dentro del ejercicio de enseñanza del inglés, así como un breve compilado de aspectos personales de los maestros, los cuales posiblemente abonaron a su desempeño en la presente propuesta.

Es importante resaltar que los fines de este trabajo no estuvieron sujetos a estándares específicos y restringidos en cuanto a la práctica docente, sino que fue la reflexión crítica de un panorama real lo que permitió comprender y adecuar el uso de los tres enfoques en una escuela de nivel medio superior.

Éste trabajo buscó recuperar diferentes rasgos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el contexto escolar, población estudiantil, condiciones sociales e institucionales, así como las circunstancias laborales y formativas de los profesores en nivel medio superior. Es importante señalar que estos rasgos deben entenderse como parte contextual del desarrollo del idioma y no como nichos a explorar, si bien son importantes, la finalidad de mencionarlos está fundamentada en entender, hasta cierto punto, como influyen tanto en la enseñanza como el aprendizaje del inglés.

Por otra parte, en el *Capítulo II La educación media superior: reto central del Sistema Educativo Nacional*, se plantea un recorrido por las instituciones de educación media superior en México, las diferentes modalidades ofertadas, además de diferentes cifras representativas que la componen, entre ellas: inversión por parte del gobierno, índices de reprobación, niveles de cobertura, entre otros. Dentro del mismo capítulo se aborda directamente el caso del CETIS 57, Ignacio Allende, en donde se lleva a cabo el diseño y valoración de la presente propuesta pedagógica.

Tal como en el primer capítulo, el segundo advierte diversas situaciones referentes al contexto y condiciones de las instituciones en la educación media superior, las cuales son relevantes y deben ser contempladas, sin embargo, es preciso hacer hincapié en que la propuesta subyace en un diseño didáctico, acompañado por los docentes del plantel Ignacio Allende, en donde la tarea recae en revalorar la práctica y habilidad de la enseñanza-aprendizaje y no en visualizar las condiciones mencionadas como hechos constructores de este trabajo, sino como un medio adverso en el cual se trabajó la propuesta.

Finalmente, el *Capítulo III Propuesta pedagógica: Una aproximación con docentes en la práctica real y el uso posible del enfoque comunicativo, funcional y behaviorista como herramientas y oportunidades de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés* describe los tres enfoques de enseñanza que integran la propuesta pedagógica. En este punto es clave mencionar que el enfoque comunicativo es la base fundamental y prioritaria de la presente propuesta, de modo que el enfoque funcional y el enfoque behaviorista son complementarios y/o secundarios, sin embargo, aunque su presencia en el trabajo no destaca como eje constructor y de desarrollo, permiten, desde la pedagogía, observar diferentes escenarios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

De igual manera, dentro del tercer capítulo se hace un compilado de entrevistas y dialogo con los profesores partícipes en la construcción y diseño de la propuesta, en donde se narra su vida laboral, formación académica, vinculación con el inglés, entre otras cuestiones de interés. Asimismo se habla sobre la construcción, de manera colegiada, de una rúbrica de evaluación en donde se plantean diversos rubros respecto del desempeño de los docentes en el aula, cómo ellos se perciben a sí mismos en su ejercicio profesional, además de una evaluación realizada por un facilitador, permitiendo contrastar distintos resultados.

En el mismo sentido, se enuncian las conclusiones y hallazgos de la propuesta, así como una valoración crítico-reflexiva del quehacer docente y posturas de los maestros frente a este tipo de trabajos académicos, llevando a la reflexión la pertinencia de actividades, en este caso didácticas, que den apoyo al quehacer de los maestros en el nivel medio superior.

Finalmente se plantean algunas limitantes surgidas durante el desarrollo de la propuesta y el uso posible de los tres enfoques ya señalados, abonando a investigaciones posteriores sugerencias que permitan mejorar diferentes aspectos, así como líneas y objetivos diferenciados enfocados a comprender mejor la enseñanza de segundas lenguas, específicamente del inglés.

CAPÍTULO I

Inglés en el mundo: introducción a la globalización del idioma

Hoy en día, las organizaciones y agencias económicas capitalistas globales, han impulsado la necesidad de gestionar algunos conocimientos y habilidades específicas para unirse a la dinámica de una sociedad cosmopolita. Estos organismos pertenecen a naciones mayoritariamente angloparlantes que como potencias líderes de la economía global neoliberal contemporánea demandan el dominio del idioma inglés a fin mantener vínculos y comunicación adecuada en todos los niveles de desarrollo.

De acuerdo con Graddol (2000), se ha generado en torno al inglés, un continuo debate acerca de la influencia de este idioma en el contexto de la globalización que ha persistido durante las últimas décadas. Para este lingüista británico, el fenómeno globalizador ha favorecido el uso del inglés como lengua franca, lo cual ha permitido relacionar este idioma con la política, los negocios y las tecnologías. Para Graddol, el número de hablantes no nativos del inglés es superior al de los angloparlantes originarios e incluso, resulta

...importante que nuestros alumnos estén expuestos a las diferentes variantes del inglés que existen hoy en día, teniendo en cuenta modelos de hablantes nativos y no nativos de inglés ya que los hablantes no nativos son tan reales como los nativos debido al proceso de globalización pero sin dejar de perder la inteligibilidad del idioma (Graddol, 2000: s/n).

Esta cita nos advierte de la necesidad de rescatar los componentes culturales del idioma y de sus hablantes, a fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello es necesario construir escenarios de enseñanza que contemplen aspectos más allá del sentido común e incluyan situaciones que hagan sentido a no nativos que aprenden inglés.

Hablar de estos escenarios de enseñanza implica comprender la importancia del inglés también como medio de comunicación y posibilidad de acceder a nueva información, conocimientos y otros elementos de culturas angloparlantes, etc. En otras palabras, es fundamental realizar un proceso de reflexión en torno al contexto que engloba el idioma, a fin de buscar y renovar los procesos del pensamiento mediante los cuales se instruyen y se aprende.

Para los expertos en currículo no nativos del inglés, posicionar este idioma como parte del aprendizaje en instituciones educativas hispanohablantes como México, implica reconocer cómo y quiénes deberían diseñar, evaluar y desarrollar estrategias que permitan impulsar los procesos educativos en la enseñanza-aprendizaje del inglés, además de reflexionar sobre la formación de docentes que impartan el idioma.

En el contexto de las instituciones escolares, actualmente se considera que educar a las sociedades en un segundo idioma es un trabajo colectivo que involucra la participación de diferentes instancias en los distintos niveles de concreción del currículo, ya sean escuelas, organizaciones, autoridades, tratados entre sociedades, etc. Igualmente constituyen procesos pedagógicos, donde se ve involucrada la docencia, la didáctica, la lingüística, entre otras. Todo ello, orientado a construir un proceso de bilingüismo, donde además se realice una continua búsqueda, capacitación y formación de profesionales que se desempeñen en el ámbito educativo.

El inglés no solo es útil, es indispensable e implica la vanguardia de la tecnología y la producción de conocimiento, realizada y/o traducida a este idioma principalmente, buscando una mayor difusión cultural en el sentido más amplio. Esta tendencia global implica que el inglés se haya convertido en una habilidad para trabajar, interactuar, relacionarse y compartir conocimiento, situación que favorece a quienes lo dominan.

Esta tendencia requiere de profesionales con capacidades, habilidades y conocimientos suficientes que realicen la labor de la enseñanza del inglés a poblaciones no angloparlantes, situación que ha llevado a diferentes países, donde el inglés no es lengua materna, a buscar diferentes formas de relacionarse y ponerse en constante estudio y contacto con este idioma, buscando lograr un nivel aceptable, útil y funcional, que permita adentrarse y diseminar más ampliamente las relaciones humanas en el actual régimen económico, político, social, cultural aunado al conocimiento.

Para los profesores no angloparlantes, las demandas globales respecto del dominio y modelos de enseñanza del inglés significan retos complejos. Entender las problemáticas enfrentadas por los docentes, analizar su perfil académico y reflexionar con base en las circunstancias laborales que los acogen constituye la parte sustancial del presente trabajo.

I.I Obstáculos en la incorporación de la enseñanza del inglés

Entre las causas por las cuales, la implementación de proyectos curriculares para el dominio del inglés no ha resultado fructífera, impera el hacer caso omiso de los diferentes contextos educativos mexicanos, ocasionando que los niveles de impacto durante el desarrollo de dichos proyectos, no haya resultado, a pesar de las bases asociadas a las expectativas acordadas en los planes de estudio.

Grundy (1991) plantea cómo el ambiente social afecta las prácticas curriculares. En este caso, el inglés como una tendencia global a dominar, tiene dificultades para implementarse de acuerdo con la idea principal; es decir, el progreso económico y la difusión de conocimiento científico.

Así pues, durante la construcción de los proyectos curriculares, algunas veces se excluyen las condiciones contextuales de la realidad vivida por los docentes. En otras palabras, este contexto implica una contradicción entre ciertas medidas tomadas desde la oficina del especialista (escenario lingüístico) que ignora la necesidad (escenario político) de formar y/o actualizar al docente.

Aunado a lo anterior, Bull (2018), reconocido profesor de universidades como *Wisconsin, Illinois*, entre otras instituciones norteamericanas subraya la relevancia que tienen en los procesos formativos escolares, los aprendizajes previos. El profesor Bull advierte cómo los niños, a medida que crecen, están llenos de aprendizajes previos, y al asociarlo con las escuelas, menciona que uno de los mayores problemas acerca de por qué el currículo no tiene éxito, es el hecho de que los maestros no prestan atención a dichos aprendizajes.

El autor aboga por la responsabilidad que tienen las autoridades educativas en determinar cuáles son las condiciones que la implementación de cualquier programa de estudios requiere, en particular los aprendizajes previos que debe tener el docente. Si el tema que se aborda refiere aprender un idioma extranjero, en este caso el inglés, sería necesario considerar el contacto que los docentes han tenido anteriormente con el idioma, ya sea a través de la tecnología como medios digitales, sistemas de entretenimiento, entre otros, y elementos literarios y/o científicos, que implican el haber tenido una relación directa de aprendizaje previo con el inglés.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés no sólo consiste en el dominio de ese idioma por parte del profesor, sino que es necesario un proceso de profesionalización y/o formación que permita configurar una tarea docente satisfactoria que optimice no únicamente el conocimiento del idioma, sino que simultáneamente permita al profesor apropiarse de diversos conceptos prácticos y metodológicos que integre a su enseñanza- aprendizaje.

La necesidad de esta profesionalización se hace evidente en docentes que poseen una formación disciplinaria en algún área de las ciencias, mas no en pedagogía o didácticas específicas, situación que en México se presenta en secundarias y particularmente en Educación Media Superior (EMS).

Los obstáculos en la incorporación de la enseñanza de inglés en México en la educación pública refieren no solamente a problemas relacionados con la comprensión del idioma, sino además se trata de temas concernientes a políticas educativas, cuya organización improvisada y carente de diagnóstico de necesidades, ha impedido un desarrollo en la enseñanza-aprendizaje de este idioma.

Entre estos problemas de diseño de política educativa destaca el que no se ha impulsado eficientemente la enseñanza del inglés en la formación inicial de los maestros, situación que lleva a la existencia de grupos escolares de 50 alumnos o más, lo que hace poco menos que imposible enseñar inglés a dicha cantidad en 50 minutos; esto es mera simulación.

Una evidencia de esta situación se expresa en el informe que *Education First* (2018), la mayor organización privada de enseñanza de idiomas a nivel mundial, en la cual se señala que México ocupa el lugar número 57 en un *ranking* global de 88 países y regiones respecto del dominio del idioma inglés. Este resultado ha decrecido considerablemente en la última década, ya que en 2011, el lugar que ocupaba era el número 18, con un nivel medio de dominio del idioma.

La posición actual en la que se encuentra México, se cataloga, según *Education First* con un “índice de dominio bajo”, posicionándose además en el lugar 9 respecto de 17 países latinoamericanos registrados en la misma estadística. Los resultados arrojados, muestran que los estados en los que México posee un mayor índice de dominio del idioma es en la Ciudad de México y Jalisco, y dentro de los estados en los que hay un mayor índice de

desconocimiento del inglés, corresponde a Zacatecas y Querétaro.

En el mismo sentido, dicho estudio mostró que la población masculina en México tiene un mayor dominio del idioma sobre la población femenina, con un 50.28% de los hombres, contra un 49.25% de las mujeres.

Dentro del estudio de estadísticas realizado por *Education First*, el lugar que ocupan los países no angloparlantes y latinoamericanos respecto del dominio del inglés, además de México, es de un nivel de inglés “bajo”.

Dicha clasificación se encuentra ordenada de la siguiente manera:

- 27- Argentina (alto)
 - 36- Costa Rica (Moderado)
 - 37- República Dominicana (Moderado)
 - 40- Uruguay (Moderado)
 - 46- Chile (Bajo)
 - 53- Brasil (Bajo)
 - 55- Guatemala (Bajo)
 - 56- Panamá (Bajo)
 - 57- México (Bajo)
 - 59- Perú (Bajo)
 - 60- Colombia (Bajo)
 - 61- Bolivia (Bajo)
 - 65- Ecuador (Bajo)
 - 69- Honduras (Muy bajo)
 - 70- El Salvador (Muy bajo)
 - 72- Nicaragua (Muy bajo)
 - 75- Venezuela (Muy bajo)
- (CNN, 2018)

De acuerdo con la empresa *Online Career Center Mundial*, y un estudio realizado por la misma en el año 2018, siete de cada 10 mexicanos con estudios de grado superior y técnico perdieron oportunidades laborales debido al nulo conocimiento del idioma inglés. El mismo estudio mostró que en un 64% de las vacantes solicitaban conocimientos del inglés. A un 9% se le requería una acreditación oficial externa, tales como: Cambridge, *Test of English for International Communication* (TOEIC), *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), entre otros. Además, al 6% una acreditación local escrita, es decir, un examen realizado por la misma empresa.

El mismo estudio realizado por OCCMundial, indica que 58% de los mexicanos que tienen conocimiento del idioma inglés, ha sido durante su estancia en instituciones escolares. Actualmente, debido a los procesos de interacción cultural, política, económica, artística, entre otras, el dominio de un idioma extra al materno es una necesidad, específicamente del idioma inglés, el cual ha logrado posicionarse, de acuerdo con *Education First*, con un aproximado de más de 360 millones de hablantes.

Dentro de la posición en la que se ha colocado el idioma inglés, es necesario mencionar que existe un alto índice de valor ideológico; es decir, dentro de los motivos por los cuales, dicho idioma se ha colocado hoy día dentro de tal nivel de popularidad, se debe a la identificación de dos funciones primordiales: la condición de un país, hablando sobre cuestiones sociales y, por otro lado, el desarrollo individual de cada sujeto (Glas, 2008).

Hemos visto cómo este proceso de globalización del inglés como *lingua franca* ha propiciado importantes obstáculos en la incorporación de la enseñanza de este idioma, particularmente, el reto de la formación y/o profesionalización, ya que la carga ideológica y cultural también interfieren en los procesos de aprendizaje, así como los diversos contextos dentro de los cuales se enseña el inglés como lengua extranjera, tema central de este trabajo.

I.II Aprendizaje y adquisición de una segunda lengua: el papel del docente y los alumnos

Por segunda lengua (L2), se entiende cualquier lengua o lenguas que se aprenden después de la primera. Se suele hablar de lengua extranjera o segunda lengua, según se haya o no se haya en el contexto en el que se aprende, una comunidad significativa que la hable. Integración de lengua y

contenidos significa que los alumnos aprenden la lengua a través de materias o temas que son propios del currículum escolar o que se desarrollan en función de otros criterios (intereses, conocimiento cultural, etc. (Ministerio de Educación, s/f: 9)

A lo largo del tiempo, el hombre y su proceso evolutivo han permitido fortalecer sus habilidades comunicativas, sin embargo, el aprendizaje de una lengua extranjera, también conocida como L2, constituye un fenómeno complejo y lleno de adversidades. Entre estas adversidades se encuentra el debate conceptual entre aprendizaje y adquisición.

Al respecto, Muntzel (1995) experta en lingüística, establece que la diferencia entre aprendizaje y adquisición está dada por el esfuerzo. El primer término hace referencia a un desgaste intelectual menor y dominio perfecto del idioma, mientras que el segundo no precisa un esfuerzo orientado al uso adecuado de una L2. Para esta autora, desde la lingüística, el aprendizaje “consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla” (1995: 29). En contra parte, el concepto de adquisición se entiende como el concepto de adquisición, el cual se entiende como un proceso que:

...ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural (Krashen 1982). Se enfoca sobre el significado y la forma se adquiere incidentalmente. La adquisición produce un habla fluida y consiste en la internalización de un conjunto de reglas (Muntzel, 1995: 29).

Con base en lo anterior, es propio señalar que las condiciones que obstaculizan o facilitan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, no se remiten únicamente a problemas en la comprensión del lenguaje en cuestión. Además existen elementos, tales como la posible identidad, función y/o concepciones que aquél que aprende, le asigna al idioma. Por tanto:

La lengua extranjera permite a los alumnos dotarse de más destrezas comunicativas y les abre el camino hacia la comprensión de otros modos de vida. Su desarrollo intelectual impone a los alumnos una doble visión de la vida materializada, a veces, en el habla de dos o tres idiomas, con todas las ventajas que ello supone en la actualidad. Pero el éxito de la enseñanza de una

lengua extranjera, a parte del docente y los alumnos, está condicionado por otros factores que siempre hay que tener en cuenta (Manga, s/f: 5).

De acuerdo con la cita anterior, es posible comprender que la complejidad de los factores referidos, implica integrar procesos cognitivos no solamente de los alumnos, sino también de los docentes. Como se ha visto, las adversidades en el aprendizaje de una segunda lengua responden a contextos geopolíticos, socioeconómicos, socioafectivos, etc., diferenciados, lo cual permite entender que no haya una respuesta única respecto de los modelos, métodos y enfoques que deben emplearse.

Para algunos autores expertos en la didáctica de la lengua, tales como Bernaus, la edad juega un papel cognitivo fundamental. Esta autora sostiene que mientras que los adultos poseen un mayor dominio de la pronunciación y niveles de corrección gramatical, los niños y adolescentes tienen la capacidad de desarrollar un vocabulario más extenso, sostiene además, que los alumnos con una personalidad extrovertida, sean adultos o jóvenes, tienen la posibilidad de desarrollar de manera más satisfactoria, competencias lingüísticas superiores sobre aquellos que son introvertidos (En Manga, s/f).

Con base en lo anterior, es preciso mencionar que Bernaus especifica al componente de la edad como un factor incidente en la apropiación de la lengua, sin embargo, es posible que esta afirmación se contraponga a la de otros autores, quienes puedan posicionar el aprendizaje no como consecuencia de la cognición individual, sino como un hecho evolutivo que permita adquirir mayor conocimiento en proporción al desarrollo biológico.

Recuperando el tema del aprendizaje, la construcción de metas alcanzables, es una de las actividades que los alumnos también realizan. Establecer caminos orientados a la construcción de aprendizajes autónomos son habilidades que algunos estudiantes desarrollan, precisando retos y desafíos propios, donde se permiten a sí mismos la posibilidad de aproximarse a nuevos conocimientos y crear conciencia del desarrollo de sus capacidades (Zabala, 1995: 99).

En contraposición, autores como Stevens (1998), plantean que existen rubros clave durante el proceso de enseñanza aprendizaje, donde resalta únicamente el ámbito institucional y estructural del idioma, para ello, afirma lo siguiente.

...todo programa de inglés con propósitos específicos debe cumplir con cuatro categorías absolutas y dos variables:

-La enseñanza del inglés debe diseñarse para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

-Los contenidos deben de ser particulares a las disciplinas, ocupaciones o actividades en las que el ESP (English for specific purposes) se emplee.

-La sintaxis, el léxico, el discurso y la semántica, acompañados de sus respectivos análisis, deben centrarse en el lenguaje propio de tales actividades.

-Debe existir un contraste claro con el inglés general (En Báez, 2001:13-14).

En el mismo sentido, se han establecido rubros de acuerdo con diferentes ideologías y corrientes de pensamientos y perspectivas en las que se abren múltiples debates respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, para Hutchinson y Waters (1993) “solo se requiere de actitud positiva hacia el contenido que se va a enseñar y que los profesores] [no necesitan ser especialistas en la materia que se enseña” (En Báez Pineda, 2001: 15).

Además, se han desarrollado diversos estudios referentes a elementos constitutivos en los sujetos durante el aprendizaje de una L2. Estudios como los de Bernaus (2001) integran elementos biológicos, psicológicos, cognitivos, afectivos, entre otros, para dar cuenta de un proceso holístico en el aprendizaje de una segunda lengua (En Manga, s/f: 5).

Al tratarse de un proceso de enseñanza-aprendizaje, es difícil separar la función del docente y del alumno, ya que constituyen un proceso conjunto y se encuentran estrechamente relacionados. Por tanto, debe entenderse que el papel del docente en dicho proceso es fundamental durante la recuperación de resultados en los alumnos, además de tener en cuenta que las definiciones bajo las que se plantea el presente escrito, refieren un contexto educativo presencial.

Por otra parte, y en consonancia con el aprendizaje, es importante recuperar la otra cara de

este proceso, la enseñanza, en la cual está presente un personaje vital, el docente. Como hecho inevitable y en armonía con las características del presente trabajo, hablar de docentes y alumnos como una dualidad compleja e impredecible es posible que se retomen constantemente y en función de la temática de los apartados.

Continuando con el tema, al haber establecido algunas características en los alumnos que se encuentran en proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es necesario señalar aspectos que involucran el complemento de dicho proceso, la enseñanza.

Para los propósitos del presente trabajo, se entenderá enseñanza como un elemento que brinda áreas de oportunidad y la capacidad de educarse a sí mismo, más específicamente: “El núcleo del proceso de enseñanza consiste en el diseño de los ambientes donde los alumnos puedan interactuar y estudiar de qué manera aprender” (Joyce, 2004: 2).

En función de comprender a la enseñanza como factor fundamental en el desarrollo de nuevos conocimientos, debe aclararse que la construcción de éstos, involucra un proceso evolutivo, por tanto, los ambientes y/o espacios en los que se genera aprendizaje refieren establecer nuevos caminos que permeen el desarrollo de la enseñanza.

Aunado a la enseñanza, y como resultado de un proceso indivisible para el aprendizaje, se ubica el docente, quien se encarga de instruir, guiar, dirigir y supervisar, entre otras características la construcción y desarrollo de nuevos conocimientos. Refiriéndose al profesor, Dudley-Evans y Jo (1998) dicen que:

...el profesor actúa como asesor del lenguaje y goza de la ventaja de poder emplear la experiencia de los alumnos en su campo de estudio. De aquí se genera una gran motivación e interés por parte de los estudiantes, quienes están posibilitados para hacer aportes de acuerdo a sus conocimientos” (En Báez Pineda, 2001:15).

Como se puede leer en la cita anterior, la presencia del docente es indispensable respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado un contexto educativo, se ha de destacar que la

adquisición de una segunda lengua implica un desempeño de roles que favorezcan tanto la práctica del docente, como la edificación de aprendizajes en los estudiantes, entendiendo cómo “la enseñanza-aprendizaje es el resultado de dos voluntades, la voluntad del alumno por aprender y la voluntad del maestro por enseñar” (Woodhouse, 1998: 13).

Para el psicólogo y lingüista, Jean-Paul Bronckart (1985) la enseñanza de lenguas es una de las actividades más complejas y con mayores fracasos en la historia. Bronckart señala que la tarea de elegir un mecanismo satisfactorio para que una segunda lengua pueda ser aprendida es una tarea indefinida sin respuesta concreta, ya que los factores que involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje son ampliamente diversos y difíciles de objetivar. Aunque la docencia es una actividad adversa, no es menos importante buscar modelos alternativos e innovadores que favorezcan los ambientes de enseñanza-aprendizaje dentro del hecho educativo.

Es preciso señalar que en el desarrollo de este trabajo, al mencionar las problemáticas o diferencias lingüísticas para aprender una segunda lengua o lengua extranjera, no se asumen factores específicos que determinen el dominio de las mismas, sino que se busca hacer una equivalencia conceptual, con lo que ya se ha denominado, factores implicados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El equipo pedagógico Tenerife, establece que: “Un modelo de enseñanza ha de ser concebido como un plan diseñado para dar forma a un currículo y que está destinado a crear materiales relacionados con la instrucción para así guiar los procesos de enseñanza- aprendizaje” (Tenerife, 2016: 18),

Así pues, es necesario hacer hincapié acerca de la diversidad como un elemento que también subyace durante la práctica. Al establecer el concepto de diversidad, es posible retomar a las estrategias; si bien, cuando se imparte algún conocimiento en específico se busca la homogeneidad de aprendizajes en los alumnos, es preciso tener en cuenta las diferencias que se atañen a éstos, para ello, se afirma lo siguiente

...podemos hablar de diversidad de estrategias que el profesorado puede utilizar en la estructuración de las necesidades educativas con sus alumnos. Desde una posición de intermediario entre el alumno y la cultura, la atención

a la diversidad de los alumnos y las situaciones requerirá, a veces, retar, dirigir; otras veces, proponer, contrastar. Porque los chicos y las chicas y las situaciones en las que tienen que aprender son diferentes (Zabala, 1995: 92)

La posición del docente frente a los alumnos permite en gran medida, que la comprensión de los temas que se trabajen sean coherentemente contruidos, motivados y guiados. Durante este proceso, el profesor debe realizar una recuperación de experiencias significativas propias y de sus estudiantes, donde se apoye el trabajo dentro del aula y como efecto bilateral, la asimilación de aprendizajes en sus alumnos.

Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona (Juvonen, J. y Wentzel, K.R., 2001. En Prieto, 2008: 328).

En el entendido de rescatar la figura del docente como eje fundamental para el desarrollo del aprendizaje, se considerará su papel como un constructo conceptual que integra tanto el desarrollo del conocimiento y potencializa otros nuevos, como la perspectiva de un formador que atiende las necesidades y diferencias de sus alumnos. Esta condición le permite desarrollar un papel reflexivo y autocrítico de su quehacer en las aulas, en miras de poseer una formación cualificada que apoya actividades resolutivas, tanto en el aspecto cognitivo, como en la capacidad de canalización para problemáticas que rebasan su formación.

En resumen, en este trabajo se entiende el aprendizaje del inglés como un proceso de interacción social frente al cual los docentes no deben remitirse o limitarse únicamente a las prácticas educativas, además de que es necesaria una actualización docente constante, así como hacer un análisis general de la práctica educativa.

I.III Formas de enseñanza: métodos, enfoques, teorías y procesos

Como se ha precisado anteriormente, las particularidades que rigen el aprendizaje de una lengua extranjera están condicionadas por diferentes factores, los cuales responden a necesidades específicas. En el desarrollo del presente trabajo se hace un bosquejo de métodos, enfoques y procesos de enseñanza, a fin de definir ambientes que promuevan el la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.

El criterio para llegar a dominar una segunda lengua es el procurar crear la mayor competencia posible en dicha lengua, es decir, desarrollar en el alumno una gran capacidad creativa de tal modo que pueda comprender y construir oraciones que él nunca ha oído previamente ni tampoco ha ejercitado. Aprender una lengua no consiste en acumular en la memoria una serie de listas de palabras y oraciones, sino conocer las reglas en que se fundamentan, presentes en la competencia y cuyo dominio por parte del alumno hará posible que éste pueda expresarse con corrección (Blázquez, 2010: 6).

Otero (1998) establece un compilado de métodos de enseñanza para segundas lenguas a partir de sus antecedentes históricos y propósitos funcionales mediante el cual se implementaron. A continuación se mencionan los más representativos de acuerdo con sus coordenadas contextuales.

A finales del siglo XX, y con el avance de la enseñanza de lenguas en las escuelas, salió a relucir un método, denominado *método directo*, que tuvo gran presencia en Estados Unidos, su máximo representante fue Maximilian Berlitz, pedagogo de origen alemán, profesor de este último y de francés. El método que utilizó Berlitz en aquellos años se desarrollaba a partir del uso de la lengua extranjera desde un inicio, aunque los alumnos no tuvieran una noción del significado de las palabras que se les presentaban; no se hacía énfasis en la enseñanza gramatical, se usaban imágenes, al mismo tiempo que se decía la palabra, por ejemplo: Berlitz señalaba o tocaba la ventana y decía el nombre, ya sea en alemán o en francés, dependiendo del idioma que se estuviese manejando. El método que utilizó Maximilian Berlitz se denominó con el mismo nombre de su autor, el cual se sigue utilizando en la actualidad, en franquicias del mismo nombre.

Aunque el método Berlitz tenía muy buenos resultados, no perduró en Estados Unidos,

debido a que no contaban con una plantilla docente de profesores nativos certificados que cubrieran la matrícula de los alumnos. Este proceso se desarrolló alrededor de 1922-1926.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, con la necesidad de infiltrar a soldados en el territorio enemigo, nació un método de enseñanza de la lengua, que se conoce como método audiolingual, que consistía en las habilidades orales y mímica; donde buscó que los soldados hablaran lo menos posible en su lengua materna y adoptaran rápidamente la nueva lengua. Al paso del tiempo, y llevándolo a territorios escolares, dicho método enfatizó su importancia en pronunciación, su objetivo principal, además de la comprensión auditiva.

Por otro lado, en un contexto bélico muy similar, se desarrolla en Inglaterra la teoría Behaviorista, que hace uso de la enseñanza de una segunda lengua mediante el planteamiento de situaciones específicas, que implicaban un uso estricto del vocabulario, por ejemplo, si un sujeto se encontraba con cierta clase de personas, tenía que emplear un diálogo que se acomodara a esa situación en particular.

Desde un criterio humanista, Caleb Gattegno (Otero, 1998), matemático del siglo XX, fue el creador del método silencioso, el proponía conocimiento por descubrimiento; tres de los propósitos que Gattegno se propuso con dicho método, es que se desarrollara la responsabilidad, la autonomía, así como la independencia en cada uno de los estudiantes; el profesor fungía como facilitador del conocimiento estimulando a los alumnos con material didáctico que les facilitara la introducción del vocabulario; se consideró al método silencioso como un método tradicional, ya que los alumnos debían permanecer en silencio la mayor parte del tiempo.

En armonía con el método silencioso, nace el método comunitario, basado también en el humanismo. Diseñado por de Carl Rogers (Otero, 1998), psicólogo estadounidense iniciador del enfoque humanista en la psicología; el método comunitario puso principal atención a las necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos, promovió la interacción como un principio básico para el conocimiento. El profesor era un terapeuta, y era mediante la calidad de la comunicación existente en el grupo, que se calificaba el proceso de los alumnos (Otero, 1998).

El método comunitario se basó prácticamente en los procesos efectivos de la comunicación profesor-alumno, para fomentar el desarrollo de una L2, sin recurrir a la memorización

restringida; no es el caso del método de la respuesta fiscal total, creado por James Asher (Otero, 1998) que igualmente se fundó bajo una teoría psicológica, con la postura de que al asociar actividades motoras con el aprendizaje de una lengua, la ansiedad en los estudiantes disminuía; un método básicamente conductista, en el que las respuestas de los sujetos están mediadas por los estímulos y reforzamientos.

Tanto en el pasado, como en el presente, el uso de métodos conductistas para la adquisición de una lengua extranjera ha resultado un fenómeno recurrente, por ejemplo; desarrollado por el psicólogo búlgaro, Georgi Lozanovi (Otero, 1998) el método denominado sugestopedia propuso que entre más elevadas fueran las condiciones de relajación de un sujeto, podría lograr una mayor capacidad de retención de información; dicho método se basó en una teoría del cerebro humano, para demostrar que a través de la relajación, las condiciones de aprendizaje podían ser notorias; mayormente en la presentación de vocabulario, lecturas diálogos y roles de dramatización; en método basado en la práctica continua.

Además de la perspectiva conductista que se le ha dado a muchos métodos para la enseñanza de una lengua extranjera, no todos proponen o propusieron lo mismo, es decir, métodos y enfoques van variando de uno en otro de acuerdo a las necesidades y el contexto en el que se manifestaron, tal es el caso del enfoque natural, creado por el profesor Terrel (Otero, 1998) tuvo un gran auge en los Estados Unidos y Europa alrededor de los años 80.

En el caso del enfoque natural, Terrel, en colaboración con el profesor de la Universidad de California y lingüista calificado, Stephen Krashen, toman propiedades el método de respuesta fiscal total explicado anteriormente. Se propone un primer momento donde los alumnos se encuentran callados y ejercitan únicamente habilidades auditivas, para posteriormente establecer dialogo monitoreado por el docente, donde además se suele adoptar distintos roles para desarrollar el discurso y grupos de trabajo con un número de integrantes mínimo (Otero, 1998).

Como se ha mencionado anteriormente, el uso que se le ha dado a cada uno de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se ha producido y originado por ciertas condiciones sociales, económicas, políticas, educativas, etc. Las pautas en las que se han generado cada uno de ellos han sido propósitos específicos, como el sentido de negociación y reflexión, por mencionar alguno. Fue el caso de Europa a finales de los años 70, donde se originó el enfoque comunicativo, que se relacionó estrechamente con el contexto de aquellos días, donde la

economía volvía a un curso constante y en incremento; el enfoque comunicativo tuvo como propósito desarrollar el sentido de la comunicación con base en los intereses de grupos determinados, donde se empleaba principalmente la traducción, como herramienta para alcanzar los objetivos en el aprendizaje, la resolución de tareas a través de la negociación; el enfoque comunicativo fue desarrollado por Henry Widdowson, profesor de la Universidad de Oxford.

Aunado a procesos más complejos, un método más actual, es el que refiere al entrenamiento neuro-asociativo, que se utiliza para emprender acciones que el sujeto tiene disposición de lograr con el fin de generar una estabilidad emocional que le permite a su vez, tener una autonomía, mediante el control de los sentimientos (proceso llevado a cabo en el sistema nervioso). Este condicionamiento, como su nombre lo indica, busca formar asociaciones en el sujeto, capaces de desarrollar un nuevo comportamiento, en este caso, el aprendizaje de una segunda lengua.

En el mismo sentido, Pardo y Téllez (2012), plantean las habilidades comunicativas como un proceso de interacción. En este caso, la enseñanza de una segunda lengua, desarrollada a partir de un desarrollo de problemas específicos permite que los individuos puedan expresar una opinión o un punto de vista, motivados por el tema que se está tratando.

Por su parte, Blázquez (2010) ofrece un listado de algunas de las principales concepciones metodológicas a partir de la teoría lingüística, señalando que no existe el método que solucione por sí mismo todos los problemas de la enseñanza de esta lengua. A continuación, se presenta una tabla elaborada a fin de describir brevemente un agregado de métodos para el desarrollo cognitivo de una segunda lengua.

Método clásico	Es un método basado en la repetición y hace un énfasis en dominar primeramente la escritura.
Método analítico	Es relativamente parecido al método clásico, el método analítico busca a través de la imitación oral por repetición lograr el aprendizaje.
Método directo o de inducción	Prohíbe estrictamente el uso de la lengua materna y promueve el uso oral, la habilidad lectora y escrita consecutivamente del idioma en proceso de dominio.
Método audio-oral	Se presenta como un dialogo que atiende estructuras de la lengua, bajo distintos niveles de dificultad, introduciendo gradualmente al aprendiz dentro de la lengua.
Método global estructural	Este método se rige a través de la utilización de distintas imágenes, las cuales brindan un contexto visual del idioma que se aprende. Cabe mencionar que las imágenes que se utilizan están apoyadas comúnmente por medios audiovisuales
Gramática generativa y el método cognitivo	La gramática generativa se basa en comprender las habilidades lingüísticas reales de los hablantes en proceso de aprendizaje de un segundo idioma. En el mismo sentido, el método cognitivo pretende explicitar las reglas gramaticales y funcionales, a fin de que el sujeto las haga conscientes y las utilice durante su aprendizaje.

(Elaboración propia a partir de Blázquez, 2010)

I.IV Enfoque comunicativo, funcional y behaviorista: una alternativa en el proceso de enseñanza

A partir de la integración de los tres enfoques plasmados en la presente propuesta, el enfoque comunicativo se consolida como la base fundamental que la constituye. A partir de Widdowson (Otero, 1998) este enfoque también fue abordado a principios de los años 70 del siglo pasado con D. A. Wilkins (1976) iniciador del mismo y recobrado más tarde por W. Littlewood (1996), quien plantea que dicho enfoque se complementa con el funcional y el estructural; donde al fusionarse, el sujeto desarrolla habilidades comunicativas; es decir, el fundamento principal de un enfoque comunicativo está en el desarrollo de competencias y

habilidades comunicativas reales de la lengua. Littlewood también postula que el manejo de un enfoque comunicativo, donde se priorizan las competencias, habilidades y destrezas orales, permite que los estudiantes encuentren un uso significativo y no sólo estructural y/o gramatical de una segunda lengua, en este caso, del inglés.

En este sentido, Maati (s/f) afirma que:

El enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge hasta ahora aplicados optimizándolos de manera ecléctica (pp. 114).

En el mismo sentido, otras corrientes de pensamiento, desarrolladas en Estados Unidos y Europa sugieren diferentes concepciones del enfoque comunicativo, una de ellas, por parte del Diccionario de didáctica del francés (2003), el cual establece que:

Las escogencias metodológicas para desarrollar en el alumno la competencia para comunicarse presentadas para ser adaptables y abiertas a la diversidad de conceptos siempre organizados de acuerdo con los objetivos a partir de las funciones (actos de palabras) y de las nociones (categorías semánticogramaticales como el tiempo, el espacio, etc.) (En Maati, s/f: 114).

Las funciones del enfoque comunicativo plantean que los alumnos deben alcanzar progresivamente un nivel óptimo de dominio, donde les sea posible manejar diferentes sistemas lingüísticos del inglés. El manejo de dichos sistemas y el conocimiento sobre cómo funcionan permite que los estudiantes, además de colocarse en un contexto consciente de la lengua, también comprenden su uso.

De acuerdo con Canale y Sawin (1996), el enfoque comunicativo tiene el propósito de que los estudiantes comprendan una segunda lengua a través del manejo de la expresión oral y por medio de una orientación situacional en los sujetos. En el mismo sentido, Campbell y Wales (1970) argumentan que:

...la destreza lingüística más importante es con mucho la capacidad de producir y comprender enunciados que no sean simplemente correctos desde

un punto de vista gramatical, sino que, mucho más importante, sean adecuados respecto al contexto en que son emitidos (En Canale y Sawin, 1996 s/n).

Cabe reiterar que el desarrollo de habilidades comunicativas constituye el eje principal de este enfoque. El sentido que se le atribuye al mismo, implica posicionar a los individuos en esferas en las que el idioma tiene una visión funcional y no académica; sin embargo, un elemento digno de atraer a esta propuesta es el atributo consistente en la interacción social y cultural que se le aporta al estudiante. “la Enseñanza Comunicativa de la Lengua supone un poco más que una enseñanza que integra lo funcional y lo gramatical” (Littlewood, 1981: 1 en Richards, 1998: 69).

Con base en lo anterior, el enfoque comunicativo permite desarrollar lo que Hymes (1972) denomina como competencia comunicativa; un proceso que incorpora a la cultura y la comunicación como complemento para interactuar lingüísticamente dentro de una comunidad (en Pilleux, 2001).

En el mismo sentido, se ha especificado que la propuesta desarrollada busca responder a un contexto escolar, si bien la integración de otros enfoques y/o métodos de enseñanza era posible, es pertinente mencionar que el enfoque comunicativo, promueve más ampliamente la idea del aprendizaje como un hacer continuo, en el cual se interpreta, se analiza, y se identifica el uso de la lengua, sin limitar al alumno en cuestiones cognitivas. Se precisa que el proceso de aprendizaje puede radicar en el desenvolvimiento sólido de habilidades orales sin un estricto conocimiento gramatical, o bien, complementar dichas habilidades con un conjunto de elementos teóricos que fortalezcan su desempeño, Richards (1998) lo cataloga como un proceso antiestructural del aprendizaje.

Además de las presentes características, Finocchiaro y Brumfit (1983) describen cómo el enfoque comunicativo se centra en el uso del lenguaje y no en la memorización de contenidos, señalan que el hecho de aprender una segunda lengua, significa a su vez, aprender a comunicarse. Los autores refieren que en dicho enfoque, la pronunciación no prevalece como un elemento sustancial, sino que reside en un espectro de comprensión, en el que transmitir ideas es posible, aun cuando la articulación fonética no sea exacta (en Richards, 1998).

En cuanto a la didáctica, el enfoque comunicativo se encuentra abierto a las opciones necesarias, en relación con las necesidades de los estudiantes, sus intereses, edades y particularidades (precisión de estilos cognitivos). Aunque dicho enfoque se centra en desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes y en desplegar capacidades lectoras y de escritura.

En la misma lógica, entendiendo los enfoques de enseñanza como un proceso complementario, dentro de la propuesta, se aborda también el enfoque funcional. Este enfoque hace un mayor énfasis en la oralidad sobre la escritura; además, comprende el idioma como una herramienta de comunicación y no como un conjunto de reglas gramaticales.

Dentro de los aportes del enfoque funcional, se busca evitar el uso de libros, así como el uso de información que se considera no significativa (gramática), para posicionar al alumno en escenarios de conversación reales, que le permitan desarrollar competencias comunicativas.

En adición al enfoque comunicativo, el enfoque funcional busca responder a las necesidades de los estudiantes al proponer situar a los alumnos en usos reales de la lengua. El enfoque funcional gira en torno a la creación de diversos modelos instruccionales del idioma, donde se pretende guiar a los alumnos en formas de utilizar el lenguaje específicamente

Por último, y en el mismo sentido complementario, se encuentra el enfoque de enseñanza behaviorista, enraizado en el conductismo y que abarca un aspecto de oralidad y otro de carácter lingüístico. Este enfoque, de acuerdo con Otero (1998), busca resaltar un encuadre situacional –una atmósfera que aspira a la recreación/comunicación de la vida real- para el individuo en proceso de aprendizaje. Dentro de este enfoque, el docente hace uso de la implementación de un escenario ficticio, en el que pretende, a través de situaciones y contextos específicos, posicionar al alumno en un papel activo. Asimismo, este enfoque, a diferencia de los dos expuestos anteriormente, se preocupa en un grado mayor, por la pronunciación y uso adecuado de las estructuras del lenguaje.

El enfoque behaviorista permite el aprendizaje por repetición, no en un sentido mecánico ni unívoco, sino como un proceso de asociación próxima con el lenguaje y teniendo como referente un modelo del uso del idioma.

En el mismo sentido, cabe mencionar que el enfoque behaviorista tiene sus raíces en el pragmatismo, ubicando como principal referente a John Watson (1878-1958), quien plantea

la importancia del comportamiento humano, a causa de la correlación entre estímulo-respuesta. Para Watson, el aprendizaje son conductas aprendidas, las cuales están mediadas por las reacciones del organismo.

Así pues, el behaviorismo, a partir de Watson, estuvo expuesto a diversos puntos de vista, añadiendo nuevos elementos que repercuten en las respuestas de los individuos al estar condicionados, dentro de éstas, se recuperan en términos específicos, los hábitos, necesidades y niveles de excitación e inhibición. Al aporte de estos elementos, se les conoce como el neobehaviorismo (Rosental, 1965).

En retrospectiva, el enfoque funcional y behaviorista, responden a un ámbito sociocognitivo del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se pretende lograr que los alumnos construyan aprendizajes significativos, en este caso, mediante la aplicación real de lo aprendido (enfoque funcional) y lo relacionado a características del comportamiento y disposición para aprender (enfoque behaviorista). Propiamente, lo sociocongnitivo se describe como:

...una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos, se vea favorecido el aprendizaje significativo individual (modelo cognitivo); debiendo complementarse con la experiencia individual y grupal contextualizada de los alumnos (modelo sociocultural); para que de esta manera, surja el interés y la motivación necesaria que posibilite la creación de actitudes, valores, capacidades y destrezas (Vargas, 2010: 65)

Entiéndase entonces a los enfoques para la enseñanza de segundas lenguas, como un concepto amplio, el cual no se limita a los niveles de instrucción de un idioma, sino que abarca diversas áreas de aspectos cognitivos de los sujetos, en función de desarrollar un aprendizaje óptimo, centrado en responder necesidades y no en el condicionamiento de la comprensión.

Cabe destacar que la utilización pura de un único método o enfoque es compleja, ya que las condiciones del aula continuamente ameritan integrar ambientes diferenciados, por ello, en la presente propuesta se busca establecer, a partir de las mismas libertades que los enfoques comunicativo, funcional y behaviorista brindan, asociarlo a un contexto tan particular como lo es el Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) 57, descrito en el capítulo II.

CAPÍTULO II

La educación media superior: reto central del Sistema Educativo Nacional

Si bien, el presente trabajo corresponde a una propuesta pedagógica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en EMS, es pertinente ahondar en la educación pública, tanto en sus vulnerabilidades como en sus fortalezas, a fin de comprender que todos los intentos y aportaciones que buscan apoyar la formación de los sujetos, son eventos sustentados en el trabajo colectivo y guiado. Por esta razón, se describen a continuación diferentes cuestiones referentes a la educación pública y específicamente al nivel medio superior, donde se desarrolla el presente trabajo, como fundamento del escenario real del proyecto y los retos que enfrenta.

Para empezar, dentro del marco jurídico nacional, se establece como parte de los derechos constitucionales, la educación obligatoria, laica y gratuita en México, como uno de los elementos primordiales en el desarrollo de los ciudadanos. Dentro del artículo tercero constitucional, se establece a la educación como un camino formador del ciudadano ideal, donde a través del proyecto de nación, se consolida una formación integradora.

Durante las últimas décadas, los problemas por los cuales ha transitado la educación pública en México, se deben posiblemente a la desigualdad de oportunidades y a la propagación de la pobreza. En este sentido, se ha buscado reorientar las políticas educativas en aras de reconstruir y mejorar la educación de los mexicanos, a fin de lograr cambios respecto del acceso a la educación, una formación óptima en docentes y como consecuencia en los alumnos, así como diversos elementos que favorezcan al sector educativo (Narro y cols, 2012).

Respecto del nivel medio superior, Narro y cols (2012), afirman que durante los últimos 40 años, la demanda que existe por cursar el bachillerato en México ha aumentado 13 veces. De acuerdo con estos autores, es necesario que el Estado centre su atención en atender las precariedades que prevalecen tanto en este nivel educativo, como los que le anteceden. De igual manera se plantea que las diferencias que subyacen a esta problemática, radican en la diversidad de la población y en las condiciones económicas que las rigen.

Tales diferencias deben distinguirse del gran problema que representa, adicionalmente a la baja eficiencia terminal de este tipo educativo, que se ha

mantenido en torno a 60% desde hace más de 30 años. El fracaso escolar que impide que los alumnos que ingresan a la EMS la concluyan exitosamente, incide directamente en la equidad de la sociedad ya que, como lo señala la CEPAL, en toda América Latina la obtención de una EMS completa es el pasaporte para escapar de la pobreza. Esta última consideración debe tenerse presente para no olvidar a todos aquellos que han sobrepasado la edad típica para estudiar la EMS y quieren concluirarla, asunto que también amerita atención de una manera efectiva (Narro y cols, 2012: s/n).

Además de la insuficiente cobertura, la educación media superior en México enfrenta diversos problemas, entre ellos, la deserción escolar, falta de recursos económicos por parte de los estudiantes, así como la ausencia de trayectorias satisfactorias y culminación de estudios. De acuerdo con el Instituto Nacional Evaluación Educativa (INEE, 2017), gran parte de los alumnos de EMS que abandonan sus estudios, han alcanzado índices de reprobación muy altos, lo cual complica su tránsito regular en la institución en donde estudian. Para el ciclo escolar 2014-2015, la cifra de reprobación aumentó 15.6%.

A pesar de los esfuerzos que se han realizado por aumentar el número de escuelas y la diversidad de modalidades que la componen, concluir los estudios de bachillerato se ha convertido en una tarea difícil de resolver.

Con base en una encuesta nacional realizada en 2012, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) informó que entre las causas por las cuales los alumnos no concluyen sus estudios, se encuentran el disgusto por el estudio, la falta de comprensión al contenido, el alto número de asignaturas reprobadas, así como los embarazos a temprana edad y cuestiones económicas insuficientes para sufragar su permanencia en el bachillerato, siendo estas dos últimas situaciones, el 36% de las causas de abandono (Miranda, 2014).

Dentro del mismo planteamiento, el financiamiento educativo constituye otro factor necesario para analizar las condiciones por las cuales transita la EMS en la actualidad, que actualmente cuenta con diversos escenarios con los que se ha buscado abatir la deserción, el rezago, así como la calidad formativa. De acuerdo con los Indicadores del Sistema Educativo Nacional (2016), 82.1% de la inversión destinada a educación media superior proviene de proyectos federales, cifra que desde el año 2008 al 2016 ha decrecido considerablemente, con un monto de 1003.9 millones de pesos. Para EMS, los recursos económicos se

distribuyen con base en la cantidad de alumnos que cursan la modalidad escolarizada a nivel estatal, así como en los espacios prestados por universidades autónomas.

Durante el año 2016, el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) destinó 7334.5 millones de pesos, de los cuales, únicamente 6.9% fueron otorgados a EMS. Al igual que el FAM, el Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA) constituye uno de los fondos financieros dirigidos a EMS, específicamente al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), así como el dedicado a la educación de adultos.

Las bases jurídicas del FAETA se encuentran en la Ley de Coordinación Fiscal; El presupuesto utilizado por el Fondo se registra a partir de la infraestructura y el personal determinados por la misma federación y las entidades federativas, el monto presupuestal que se brinda está sujeto a una autorización previa, en aras de mejorar las instalaciones de los planteles. También en 2016, el FAETA destinó 4140.7 millones de pesos para EMS. Este monto quedó distribuido entre 30 entidades federativas, en donde 16 de ellas albergaron más de cuatro quintas partes.

La iniciativa de focalizar estas grandes inversiones en distintos niveles de educación obligatoria, específicamente en EMS, yace en la necesidad de satisfacer los niveles de cobertura, ya que durante el ciclo escolar 2016-2017, hubo un aumento del 24.5%, demandando mejores condiciones para los estudiantes.

Si bien las demandas para acceder al nivel medio superior han aumentado progresivamente, existen diversos elementos que influyen y determinan, en gran medida, la eficiencia terminal de los estudiantes. La extraedad es otro de estos elementos, actualmente se ubica en 12.3% de la población estudiantil; esta cifra se vio favorecida a partir de los índices de cobertura planteados previamente.

El ingreso a EMS no estipula un margen de edad determinado, por ende, los alumnos que cursan estudios de bachillerato no están ubicados en un mismo rango de desarrollo. De acuerdo con el INEE (2016) estas condiciones están determinadas por las experiencias de estos alumnos en educación básica, tales como la reprobación, suspensión de estudios y cambios de escuela, aunado a posibles intentos fallidos para acceder al plantel de su preferencia en EMS.

El bachillerato general registra el mayor porcentaje de jóvenes matriculado

oportunamente, con 68.6%; le sigue el bachillerato tecnológico, con 67.9%, y, finalmente, el profesional técnico, con 19.6%; este último tipo de estudios tienen un porcentaje bajo y no constituye un antecedente para continuar con estudios de educación superior (INEE, 2016: 302-303).

Respecto de los niveles de abandono, el INEE (2016: 279) reporta que las cifras son preocupantes, ya que a pesar de los distintos esfuerzos por favorecer las condiciones de los estudiantes en curso y de aquellos que se insertan en EMS, el abandono solo se ha reducido en un mínimo del 1.4%. Sin embargo, y pese a esta alerta, se logró incrementar en 65.6% los niveles de egreso. Al contrastar estas dos cifras, se encuentra el porcentaje de alumnos que terminan la secundaria con éxito y logran acceder al nivel medio superior, esta cifra se mantiene actualmente con un 88.2%.

Previo al abandono, los alumnos transitan por un periodo de decadencia que culmina en alejarse de sus estudios. El INEE refiere que la población con más índice de rezago escolar es aquella que se encuentra entre los 15 y 17 años de edad, en donde se normaliza la reprobación y el abandono temporal de los estudios. Aunado a este dato, se presume que los hombres son más propensos a enfrentar condiciones de rezago y abandono escolar, sumando un 7.4% sobre el 4.5% de las mujeres.

Aunado a las circunstancias antes descritas, se encuentra la baja calidad de la infraestructura, así como las carencias formativas de los docentes. Para hacer frente a estas problemáticas educativas, el gobierno actual propone que para garantizar mejores condiciones educativas del nivel medio superior, se debe reestructurar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), postulada en 2008, así como el Nuevo Modelo Educativo, propuesto en 2017. Más específicamente:

Se requiere una transformación que sea incluyente y genere acciones que correspondan a una visión amplia de nación que sea acorde, con la intención de que la educación media superior tenga por objetivo la formación de mujeres y hombres como ciudadanos integrales con la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de la vida y sea un aporte para el desarrollo de la sociedad (Arroyo, 2019: 4).

Respecto del ámbito docente, se plantea igualmente una reformulación del perfil de los

maestros, con el fin de mejorar las condiciones y la calidad educativa de la EMS. Este elemento es fundamental, ya que no hay una institución formadora de docentes de educación media, sino que se constituye a partir de profesionistas en disciplinas específicas que han incursionado en la docencia por diversas causas.

Ese perfil no se obtiene como resultado de los programas de licenciatura actualmente disponibles en nuestro país. Debe reconocerse que no se obtendrá el perfil deseado a menos que se enriquezcan los programas de licenciatura y se creen programas de posgrado para formar verdaderos líderes académicos con la finalidad de modernizar la educación media que demanda el México del siglo XXI (Narro, 2012: s/n).

En el mismo texto de la cita anterior, se hace alusión a que de los docentes que laboran en nivel medio superior sólo el 18% cuenta con base, 29% labora por honorarios y el 22.9% trabaja de manera temporal.

...en México [existe] un total de 371 mil 657 plazas docentes. Cabe mencionar que dicha cantidad no se determinó en términos de número de docentes, ya que existe la posibilidad de que un profesor pueda laborar en más de un plantel, sea público o privado, es decir, un individuo puede tener más de una plaza. Ésta no es una condición privativa de este nivel educativo; es una situación que se vive en todo el sistema educativo nacional (Lozano, 2015: s/n).

Con datos más actuales, la Coordinación Nacional Del Servicio Profesional Docente (CNDSP) informó que, a nivel nacional, “de los 26 mil 447 aspirantes en 2017 que buscan ingresar al servicio docente en EMS, 12 mil 736 (48.2 por ciento) personas obtuvieron resultado de "Idóneo"; mientras que 13 mil 711 (51.8 por ciento) aspirantes a docentes de EMS, obtuvieron resultado de "No Idóneo"(Miranda. 2018: s/n).

Aunado a lo anterior, Lozano (2015) recalca que:

...el artículo cuarto impone el compromiso a los docentes que se encuentran obligados a obtener el perfil establecido, sin embargo, esto no depende solamente de su decisión personal, sino que implica la realización de una serie de acciones por parte de la SEP: se debe contar con las instancias formadoras,

con los programas respectivos, y con los capacitadores actualizados y en condiciones de satisfacer la demanda (s/n).

Además de la formación docente, es preciso comprender que la educación media superior está plagada de diversos factores que intervienen en su desarrollo y en su hacer. Entre ellos, destaca la desigualdad formativa, es decir, la visión de las instituciones, el origen de las mismas y la manera en que se organizan las instituciones.

Para Villa Lever (2007) la educación media superior en México está lejos de convertirse en una estructura organizada y homogénea. Esta autora sostiene que las problemáticas de organización que prevalecen, mucho tienen que ver con los estilos de vida de los estudiantes. Si bien, las modalidades para cursar el bachillerato son diversas, se especifica que hoy en día no hay grandes niveles de marginación que estrictamente impidan a cierto grupo de instituciones, permitir que sus egresados accedan a estudios de nivel superior. Villa Lever explica, además, cómo dentro de esta diversidad y complejidad de esclarecer la construcción del nivel medio superior en México y si efectividad, se enlaza directamente la condición de las familias de los estudiantes.

En el mismo sentido, Noriega y Santos (1994) advierten que los recursos económicos de las familias considerablemente el aprovechamiento académico y rendimiento escolar de sus hijos, es decir, entre mayor sea el nivel monetario adquisitivo de los padres, mayor es el rendimiento escolar de los hijos. Esto último, aunado igualmente, a la formación profesional de los padres (en Villa Lever, 2007). En el mismo sentido, se argumenta que la mayoría de los jóvenes que cursa el bachillerato en México, no puede dedicarse completamente a los estudios, debido a la necesidad de trabajar y apoyar económicamente a sus familias, así como atender asuntos domésticos, entre otros.

Autores como Solís (2017), que se han adentrado al estudio de los diferentes espacios que engloba la EMS en México, afirma que una problemática fundamental a resolver, como se ha mencionado anteriormente, es la cobertura que ofrecen las instituciones. Este autor señala que los límites de cobertura que ha planteado la SEP para el año 2021 difícilmente se alcanzarán debido a la turbulenta transición que ha venido presentando la EMS, la cual no se remonta a un pasado reciente, sino que las diferentes problemáticas aquí descritas, son un rasgo evolutivo de las dificultades aún no resueltas, es decir, quedan vestigios de problemas

pasados, enraizando obstáculos para un buen desarrollo actual de la EMS.

Por consiguiente, el tema de la cobertura, al igual que otros tantos que rodean al sector medio superior, evidencia cómo las diferentes evaluaciones que se gestan para construir resultados que aboguen por el estado de diferentes grados escolares, discrimina un gran margen de datos y rasgos, lo cual imposibilita reconocer adecuadamente cifras reales, tanto de aprovechamiento, abandono, o como en este caso, cobertura (Solís, 2017).

En relación con la cobertura, existen además, condiciones de ingreso a EMS que contribuyen al nivel de educabilidad de los egresados de secundaria. Para Solís y cols. (2013) existen cuatro factores concluyentes que determinan un óptimo o atropellado acceso a la educación media; el primero de ellos corresponde al sector social, el cual sugiere un vínculo con el ingreso de los jóvenes a las instituciones, en relación con la situación socioeconómica de sus padres, así como el grado de estudios de los mismos.

Estos trabajos muestran que, incluso en sociedades con menores niveles de desigualdad social y pobreza que los observados en México, los efectos de la condición socioeconómica sobre la continuidad escolar son importantes. Asimismo, la investigación previa sugiere que los efectos del origen social pueden estar mediados o no por otros factores, como el sexo, el tamaño de la familia, la localidad o el barrio en donde se encuentra la escuela, los orígenes sociales de los compañeros de clase o la formación de los profesores (Buchmann y Hannum, 2001:28; Erikson y Goldthorpe, 1992; Van de Werfhorst, Sullivan, YiCheung, 2003. En Solís y cols. 2013: s/n).

El segundo factor explicado por los autores, refiere al ámbito institucional. En este caso, se hace alusión al papel de las instituciones que le anteceden a la EMS, es decir, escuelas de educación secundaria, en el que el potencial de los estudiantes está estrictamente relacionado con la visión de quienes dirigen la institución, es decir, a mayor compromiso y gestión de las escuelas, mejores serán los resultados y aprovechamiento de los estudiantes.

Además de la distinción público/privado, existen otras fuentes de segmentación institucional que han recibido menos atención, como la brecha entre escuelas públicas de turno matutino y vespertino. La investigación previa sugiere que el doble turno ha generado segmentación en la calidad de

las escuelas públicas. Un trabajo más exhaustivo sobre este tema es el de Cárdenas (2011), quien concluye que las escuelas vespertinas en México son "de baja calidad y escuelas para niños pobres". Por tanto, más allá de su asociación con el nivel socioeconómico, el tipo de secundaria (públicas matutinas y vespertinas, y públicas y privadas) podría afectar los destinos educativos de los jóvenes (Solís y cols. 2013 s/n).

Como tercer factor, se analiza la trayectoria escolar. Para este tercer rubro, los autores realizan una relación equivalente entre los alumnos con bajo desempeño académico y el tipo de las escuelas a las cuales ingresan. En este sentido, se plantea que la situación socioeconómica de los alumnos se refleja en el rendimiento escolar que desempeñan. Así pues, los alumnos que tienen un bajo nivel de recursos económicos, asisten a secundarias con un perfil de formación bajo, debido a la facilidad, o proximidad que esta última les proporciona respecto de sus necesidades, lo cual implica que ese mismo sector de alumnos que proceden de estas escuelas, tendrán un desempeño poco favorable en la institución a la que se incorporen. En este caso, una institución de EMS:

Los jóvenes con desventajas socioeconómicas y que asisten a secundarias de menor calidad son más propensos a experimentar peores rendimientos escolares. Esto puede deberse, en parte, al "efecto distributivo" de la mayor disponibilidad de recursos económicos, que ayuda a costear la educación y facilita los recursos materiales necesarios para el aprovechamiento escolar (Solís, 2012). Aunque también es probable que existan efectos asociados a los "recursos culturales" que facilitan los procesos cognitivos y definen ventajas de aprendizaje a edades tempranas (Shavit et al., 2007:3). En el mismo sentido, el acceso a recursos culturales durante la infancia y la adolescencia permite una mayor exposición a lectura y, en términos generales, facilita la educabilidad de los niños (De Graaf et al., 2000 citado por Shavit et al., 2007. En Solís y cols. 2013: s/n).

Como factor último, se considera la continuidad educativa. Si bien este último punto es cercano a la trayectoria escolar, estos autores plantean distintas particularidades dentro de tan desalentador escenario para la EMS, el cual provee especificidades de la población que integra este sector educativo y la oportunidad de seguir abonando en él, trabajo e

investigación que alude a una mejora progresiva.

...las expectativas educativas [...] no son meros epifenómenos de la estratificación social o los entornos escolares. Afortunadamente, las habilidades académicas y las aspiraciones educativas no dependen sólo del origen social ni de la asistencia a buenas escuelas. Estudios recientes sugieren que muchos jóvenes tienen un desarrollo escolar sobresaliente a pesar de estar expuestos a condiciones socioeconómicas e institucionales desventajosas (Elman y O'Rand, 2006). Asimismo, otros factores como el apoyo decidido de los padres, la influencia de tutores dentro o fuera de la escuela, o un clima escolar positivo pueden compensar el efecto negativo de las desventajas socioeconómicas. En este sentido, además de su papel mediador de los orígenes sociales, los antecedentes escolares y las expectativas de continuidad escolar pueden afectar de manera independiente las decisiones de los jóvenes y, en última instancia, su continuidad escolar (Solís y cols. 2013: s/n)

Asimismo, Alcántara y Zorrilla (2008) plantean que la educación media superior en México enfrenta además un panorama de globalización, lo cual posiblemente implicaría un cambio en las prácticas educativas y en los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Para ello, se habla de pruebas como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) y la firma de tratados económicos como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) los cuales contribuyen como factores que alientan a la competitividad de los estudiantes y el desarrollo de nuevas habilidades que les permitan adentrarse a un escenario tecnológico y globalizado.

Al mismo tiempo, testimonios de profesores de bachillerato, recabados por Alcántara y Zorrilla (2008), describen cómo los avances tecnológicos y el proceso de globalización poseen desventajas para los alumnos. Los profesores narraron que como consecuencia del desarrollo digital, los estudiantes han tenido menores índices de desempeño y se presume que el uso de las tecnologías restringe el desarrollo de nuevos procesos cognitivos.

No obstante, para el gobierno mexicano actual, liderado por Andrés Manuel López Obrador, se precisa que:

...la educación media superior debe ser atendida con fundamentos y

estrategias propias para permitir su mejor desempeño, pues se compone de más de treinta diferentes subsistemas con sus especificidades en enseñanza, tipos de profesores, perfiles de ingreso y egreso, regiones, entre otros. Se requiere una transformación que sea incluyente y genere acciones que correspondan a una visión amplia de nación que sea acorde, con la intención de que la educación media superior tenga por objetivo la formación de mujeres y hombres como ciudadanos integrales con la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de la vida y sea un aporte para el desarrollo de la sociedad (Arroyo, 2019: 4).

En síntesis, las cifras, circunstancias y escenarios de la EMS descritos, cuentan con una amplia diversidad, lo cual permite observar la vulnerabilidad y obstáculos por las que ha transitado este nivel educativo durante los últimos años. Si bien no hubo una especificación centrada en la labor docente, se ha de entender que este sector educativo, como todos los demás, debe contemplarse como un contexto holístico en el cual los actores que lo componen funcionan como ejes fundamentales para un desarrollo óptimo dentro de las instituciones.

Con el fin de presentar una antesala de la realidad educativa en el nivel medio superior a nivel nacional, se exponen las modalidades del mismo, ahondando en los planteles tecnológicos, debido a la aplicación de la presente propuesta dentro de uno de ellos. Además, se hace una precisión respecto de algunos datos que en este apartado ya se han aportado respecto de la numeralia en distintos ámbitos de la EMS, a fin de comprender más ampliamente, cómo la propuesta pedagógica en cuestión aporta dentro de uno de los tantos vértices que deben atenderse en este nivel educativo.

Aun cuando la perspectiva del trabajo que aquí se desarrolla no privilegia el análisis cuantitativo o estadístico, se considera necesario aclarar el propósito del mismo, el cual no busca únicamente dar a conocer distintas prácticas en la enseñanza del inglés, sino que busca llevar a la reflexión diferentes esferas involucradas durante este proceso, a fin de comprender que las propuestas pedagógicas y trabajos de innovación deben construirse a partir de las particularidades de escenarios reales, adversos y ajenos algunas veces a la teoría.

En el mismo sentido, se busca atender una necesidad de carácter académico, sin dejar de lado las particularidades y especificidades de la realidad educativa contemporánea que lo rodean,

lo cual implica un proceso crítico-reflexivo que engloba distintos puntos y retos a enfrentar cuando se elabora un trabajo de esta índole.

Un recorrido por las modalidades del bachillerato y cifras representativas que lo componen. En México, la formación media superior ofrece tres distintas modalidades, en las cuales los aspirantes pueden elegir distintas orientaciones formativas. Estas modalidades se ofrecen en distintos tipos de instituciones, las cuales gestionan el currículo y sus recursos de maneras diversas y responden con base en las administraciones que las dirigen (Lozano, 2015). A continuación se enlistan las modalidades y tipos de bachillerato que se ofrecen a nivel nacional.

Modalidades:

- Bachillerato general
- Bachillerato bivalente
- Educación profesional técnica

Con base en estas instituciones, la SEP (2005) decretó las diferentes orientaciones formativas que han de cumplir las tres modalidades, a fin de cubrir las necesidades e intereses de la población estudiantil (En Lozano, 2015). Dentro del bachillerato bivalente, se encuentran las siguientes opciones:

- Agropecuaria y forestal
- Industrial y de servicios
- Ciencia
- Tecnología del mar

Cabe mencionar que aunque existen planteles, como los tecnológicos en los que se expiden cédulas y avalan a los egresados como profesionales técnicos, el grado obtenido sigue siendo el mismo en todos respecto de la culminación de EMS. Asimismo, se presentan opciones mediante las cuales es posible acreditar el nivel medio superior:

- Certificación por evaluaciones parciales
- Acreditación a través de examen
- Certificación técnica

El contexto en el que se desarrolló y aplicó la propuesta pedagógica fue en un plantel que

ofrece bachillerato tecnológico, por ello, a continuación se definirán las características y condiciones actuales de este tipo de planteles por sobre los de las otras modalidades. De acuerdo con la SEP (s/f) la modalidad del bachillerato tecnológico se cursa a través de un modelo bivalente, lo cual implica que los estudiantes se forman en una carrera técnica, y al mismo tiempo desarrollan habilidades referidas al marco curricular común del bachillerato. Así mismo, la modalidad de bachillerato tecnológico o bivalente ofrece diversas opciones, dentro de las cuales, la diferencia fundamental radica en las carreras técnicas que cada uno de los planteles ofrece.

- Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (DGETI/CBTIS)
- Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
- Centro de Enseñanza Técnica Profesional (CETI)
- Bachillerato Intercultural (BI)
- Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC)
- Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal (CBTA/DGETA)
- Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)

La formación que constituyen estas opciones de bachillerato tecnológico cumple distintos objetivos. Los bachilleratos de orientación industrial buscan, a través de una acreditación institucional y el otorgamiento de una cédula profesional por parte de la Dirección General de Profesiones, consolidar una formación técnica en sus estudiantes.

Consecuentemente, el bachillerato en ciencia y tecnología de mar pretende, que sus estudiantes se formen en acuacultura y desarrollen habilidades que les permita, con base en su trayectoria académica, obtener al igual que en el bachillerato industrial, una cédula profesional y una certificación técnica otorgada por la SEP y DGP.

En el último grupo se encuentra la educación tecnológica agropecuaria, la cual otorga una carta de pasante técnico profesional o certificado de bachillerato general o título y cédula profesional de técnico (SEP s/f).

El bachillerato tecnológico ofrece 49 carreras técnicas divididas en tres áreas de formación:

físico-matemáticas, químico-biológicas y económico-administrativas, los planes y programa de estudio de esta modalidad de bachillerato están diferenciados con base en la carrera técnica que cursan los estudiantes.

Una vez enunciadas las diferentes modalidades de educación media superior y específicamente del bachillerato tecnológico, es necesario abordar con mayor profundidad el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS), institución donde se desarrolla la propuesta pedagógica enmarcada en el presente trabajo.

De acuerdo con la Dirección General De Educación Tecnológica Industrial (DGETI) (s/f), ahora llamada Unidad de Educación Media Superior Tecnológica, Industrial y de Servicios (UEMSTIS). El CETIS es una institución pública de nivel medio superior de carácter tecnológico. Estas instituciones están dirigidas a los estudiantes egresados de la secundaria, interesados en continuar estudios de bachillerato, al mismo tiempo que cursan una carrera técnica que posiblemente les coloque en el mercado laboral concluidos sus estudios.

El lapso de estudios dentro de esta institución es de tres años en un formato escolarizado, donde se establece que los estudiantes cuentan con la oportunidad de formarse como profesionales técnicos, aunado a la posibilidad de continuar estudios superiores si así lo desearan.

La formación tecnológica del CETIS constituye seis semestres, en donde se integran asignaturas y módulos. Esta formación se divide en tres fases: la primera de ellas se denomina formación básica, la segunda propedéutica y la tercera se consolida en lo profesional, abarcando un total de 2800 horas por semestre.

Dentro de la formación básica, los contenidos están referidos a conocimientos elementales de ciencias y tecnología, así como en humanidades. Cabe mencionar que el planteamiento de estos contenidos reside en la prospectiva de las siguientes dos fases.

Por su parte, la formación propedéutica está dirigida a orientar conocimientos disciplinares estrictamente vinculados a la educación superior, donde se pretende que los alumnos fortalezcan sus habilidades y aprendizajes, a fin de continuar sus estudios.

En la tercera fase, los estudiantes integran los conocimientos que previamente han adquirido, a fin de insertarse en alguna de las carreras técnicas que ofrece el plantel donde estudian.

Como se ha mencionado anteriormente, son tres grandes áreas de formación entre las cuales, los estudiantes y bajo las ofertas del plantel, eligen. Es necesario mencionar que la tercera fase se concreta en el 5° y 6° semestre de formación, pero se desarrolla a partir del primer año de estudios, específicamente en el 2° semestre.

Concluidos los seis semestres, y con el total de las asignaturas y módulos aprobados correspondientemente, los estudiantes egresados de cualquier CETIS son acreedores de un certificado de bachillerato avalado por la SEP y una cedula profesional otorgada por la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (DGET, s/f)

La formación técnica que brinda el bachillerato tecnológico, como se mencionó, se constituye también a partir de una serie de materias muy similares a las impartidas en el bachillerato general. Dentro de estas materias, se pueden mencionar algunas como: álgebra, química, lógica, ética y motivo de este trabajo, inglés, esta última ocupa un espacio curricular en cinco de los seis semestres. Cabe destacar que la decisión de trabajar con la materia de inglés en esta propuesta pedagógica, se fundamenta en un interés personal, el cual nace a partir de experiencia laboral, y el haber vivido en una zona fronteriza en México, en donde escuchar los diferentes usos del idioma y las necesidades que le apremian incitan a observarlo desde la pedagogía y su haber en la educación, además del panorama actual que enfrenta esta asignatura, construir un espacio reflexivo en torno a la didáctica empleada por los docentes, las formas de adquisición de una lengua extranjera y por supuesto, las condiciones de enseñanza-aprendizaje que envuelven este proceso.

Retomando el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario precisar que este trabajo se desarrolla a partir de comprender escenarios reales de espacios tangibles para el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Si bien en el *Capítulo I* se habla acerca de los procesos cognitivos que rodean la asimilación e instrucción de una segunda lengua, se hace de manera general, por lo cual, es necesario aterrizar el panorama actual de las escuelas de nivel medio superior en México y condiciones en las que se desenvuelven. Para esto, se presentan diferentes datos que refieren a estudiantes, docentes e instituciones en general, a fin de edificar holísticamente un acercamiento a la EMS.

De acuerdo con el INEE (2016) y la Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) en el nivel medio superior y la escala utilizada para medir los niveles de construcción de aprendizajes, los planteles tecnológicos presentan los índices más bajos, en donde solo el 25% de los

alumnos propone ideas dentro del aula, el 17% relaciona los contenidos de algunas materias con otras y menos del 10% trabaja por proyectos. En el lado contrario, los planteles a cargo de la Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) fueron quienes presentaron un mayor aprovechamiento en estos tres rubros.

Asimismo, los docentes que laboran en CETIS y con base en la modalidad por competencias, estructurada desde el 2008, sólo el 27% de los maestros promueve un aprendizaje autónomo, y solo el 19% desarrolla competencias formativas en sus estudiantes. Esta cifra fue la misma para las preparatorias estatales.

Además de la parte formativa, El INEE hace un planteamiento de las condiciones sociales en las que se desarrollan las instituciones. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), al igual que las preparatorias estatales, dieron cuenta de actos relacionados con la delincuencia y actitudes indebidas dentro y fuera del plantel donde estudian. Entre los actos con mayor incidencia, se encuentra el consumo de alcohol y el robo de objetos personales, la EVOE afirma que:

Lo que ocurre en los alrededores de los planteles tiene un impacto en el bienestar y la tranquilidad de los miembros de la comunidad escolar. La incidencia de actos violentos y conductas ilegales en los alrededores de los planteles, reportada por los directores, es un reflejo de la problemática social por la que atraviesa nuestro país y de los enormes retos que enfrenta la escuela para cumplir con su función formadora (INEE, 2016: s/n)

Además del consumo de bebidas alcohólicas y el robo de pertenencias, se reporta un alto índice de *bullying* y agresión verbal, incluso, aunque en menor medida, se reportan situaciones de extorsión y sometimiento de actividades ilícitas. En cuanto al gusto que tienen los alumnos por formar parte del plantel donde cursan sus estudios, 50% de alumnos pertenecientes a CETIS, CONALEP y preparatorias estatales, dijeron que su agrado por estas escuelas es regular, el 11% de ellos, estudiantes de instituciones privadas dijo que su escuela no les gustaba y 39% de la población en bachilleratos autónomos sostuvo que su plantel era completamente de su agrado.

Además de dictaminar diversas cifras, la EVOE plantea una serie de ideas en torno a la EMS, a fin de comprender el tránsito actual de la misma y los retos que enfrenta. Como ya se ha mencionado anteriormente, se incide en la idea de visualizar como la EMS posee una amplia

diversidad de modalidades, lo cual resulta en una desigualdad en la asimilación de aprendizajes y en la oportunidad de continuar los estudios de nivel superior.

Asimismo, se plante que en su mayoría, los planteles de EMS de carácter público cuentan con una infraestructura básica, en la que diferentes áreas de conocimiento no pueden ser atendidas correspondientemente, tal es el caso de laboratorios, espacios deportivos y servicios básicos, tales como agua potable y electricidad.

En el mismo sentido, se expresa la necesidad la insuficiencia de materiales que apoyan la formación de los estudiantes, tales como conexión a internet, acervos bibliohemerográficos y computadoras.

Si bien se han planteado carencias materiales de las instituciones de EMS, también debe mencionarse que en cuanto a los actos violentos y de inseguridad que ya se han descrito, la mayoría de los estudiantes, de acuerdo con la EVOE, afirman sentirse seguros en sus planteles.

A manera de sugerencias, la EVOE advierte que es necesario que los planteles de EMS cuenten con espacios seguros y accesibles que permita a los estudiantes que se incorporan a las instituciones, desarrollarse integralmente. De igual manera, se plantea que es necesario abolir los niveles de discriminación que proliferan en estas instituciones, debido a la diversidad formativa que estas últimas ofrecen, así como una demanda al gobierno y sus mandatarios, con el fin de cubrir las necesidades de cobertura y formación para con los estudiantes.

II.1 Inglés en México: programas, formación y aprendizaje

La enseñanza-aprendizaje del inglés es un tema abordado desde distintos puntos de vista; tanto para incorporarse curricularmente en algún nivel educativo como para formar docentes con perfil idóneo. Desde una perspectiva personal, como alumno y docente, el observar diferentes prácticas que influyen en el aprendizaje del inglés, permitiendo construir una alternativa para el proceso enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

Como se ha precisado, la presente propuesta está basada en la integración de tres enfoques de enseñanza para el inglés como lengua extranjera, que en conjunto, permitirán la

construcción de un modelo didáctico alternativo, como una opción para aquellos que se desempeñen como profesores de este idioma en educación media superior.

La mayoría de los trabajos de investigación orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés están centrados en niños de preescolar, primaria y secundaria, mientras que los estudios en educación media superior son pocos, dejando un vacío importante en el conocimiento de la enseñanza del inglés en este dicho nivel.

Como se ha mencionado, el dominio del inglés es un tema polémico que requiere soluciones formativas diversas e innovadoras, ya que en la actualidad, el aprendizaje de este idioma se ha vuelto una necesidad, tanto en el campo profesional, como en el económico y personal, es un idioma cuya penetración en la vida cotidiana es indispensable, al ser considerado como el idioma universal.

Respecto del ámbito instruccional, es posible observar que, una de las más grandes deficiencias que existen actualmente en la enseñanza-aprendizaje del inglés, tiene mucho que ver con la didáctica implementada, con el agravante, en el contexto nacional, de impartir clases, en el ámbito formal, de 50 minutos en grupos de más de 40 alumnos aproximadamente.

Dichas deficiencias a las que se hace referencia, no se remiten únicamente a un proceso social y de condiciones externas al sujeto, sino que existen factores que se ven implicados en el dominio de una segunda lengua, tales como los elementos psicolingüísticos, en los que se manifiesta la comprensión, producción, adquisición y pérdida del lenguaje (Fernández, P. 2016).

En el caso de México, tras las reformas educativas nacionales, de los últimos años, la preocupación y la insistencia en que los alumnos de educación obligatoria (incluyendo ahora nivel medio superior) dominen el inglés ha sido evidente. Mediante políticas educativas se dispuso que el inglés se convierta en una de las asignaturas fundamentales en educación básica, buscando que los egresados tengan la oportunidad de dominar dicho idioma, con el fin de ampliar sus fronteras de conocimiento e insertarse al mercado laboral con un mayor grado de formación profesional.

Esta necesidad de hacer del inglés una de las materias primordiales a desarrollar en educación obligatoria ha permitido a su vez, que exista un interés por parte de los gobiernos, tendiente

a formar sujetos capacitados que sean aptos para enseñar dicho idioma en las escuelas, lo cual ha sido difícil de lograr, ya que la demanda de profesores de inglés, por lo menos en México, es sumamente alta, y las dependencias públicas encargadas de formarlos no han progresado lo suficiente.

Ahora bien, no basta saber inglés para poder enseñarlo; existe una amplia diversidad en enfoques y modelos didácticos que permiten formar docentes que desarrollen competencias didácticas satisfactoriamente. Desde el campo curricular, se sabe que las propuestas formativas para docentes de cualquier nivel o disciplina deben reconocer que “La práctica educativa es el conjunto de interacciones, situaciones y eventos que ocurren en el aula entre el profesor, los estudiantes y el contenido para incidir en el aprendizaje y alcanzar los objetivos del currículo” (García, Loredó y Carranza, 2008, citado en Izquierdo J. 2014: s/p).

De ahí que es fundamental comprender que los estudiantes son el principal foco de atención en cuanto a la práctica docente se refiere; es pertinente reconocer las necesidades de aprendizaje aunadas al contexto en el que se desarrollan los contenidos, así como el papel en el que se encuentra el maestro y la relevancia del contenido que se planea impartir. De igual manera, importa ubicar las particularidades del contexto en el que se desarrolla la formación de los docentes para la enseñanza del inglés, en tanto que

La formación del docente de inglés es un continuo que se da a lo largo de toda la vida profesional, donde son fundamentales las experiencias previas y los contextos donde se desarrolla la actividad docente. En estos contextos y a través de estas experiencias, el docente se convierte en activo productor y usuario de teorías acerca de la enseñanza del idioma, plagadas de sus propias voces e intenciones (Johnson, 2006:32, citado en Laurentis C. y Porta L. 2014:2).

En materia del idioma inglés, el gobierno mexicano ha buscado, a través de diversos proyectos y programas, la enseñanza de este idioma en el país. Uno de los más importantes, es el que está a cargo de la vinculación entre la SEP y la Comisión México Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS), que anualmente canaliza a docentes a universidades norteamericanas para una capacitación en torno al logro de un mayor dominio del inglés, con la dotación de becas, generadas también por COMEXUS, llamadas Becas

Fulbright García-Robles. Entre las universidades sede, se encuentran: *University of Arkansas, University of South Carolina, University of Texas-Austin y Oregon State University.*

La vinculación que ha generado el gobierno mexicano con universidades estadounidenses ha sido respaldada fuertemente por la embajada norteamericana, y contribuido con apoyo a la difusión de diversos proyectos en torno a la enseñanza del inglés y formación de docentes en esta lengua.

Por ejemplo, la iniciativa del proyecto de certificación *School for International Training-Teachers of English to Speakers of Other Languages* (SIT) SIT-TESOL, que por sus siglas en inglés y de acuerdo con ESL (*English as a Second Language*) Por sus siglas en inglés, ESOL (Inglés para hablantes de otros idiomas) es un término empleado frecuentemente en el Reino Unido para definir la enseñanza de inglés a extranjeros que hayan venido a establecerse en dicho país.

Es necesario mencionar, que si bien, los apoyos para el desarrollo del inglés en México han sido relevantes, según la misma SEP, se han desarrollado otras relaciones internacionales con países como Francia e Irlanda; en estos casos, para la promoción del francés y el español, como un proceso diplomático para el acercamiento a otras culturas y naciones. Dichos apoyo han sido dirigidos primordialmente a docentes en formación y/o capacitación.

Un dato relevante sobre la formación de maestros para la enseñanza del inglés es que:

Del 2001 a la fecha, el British Council, México, ha capacitado a más de 4,200 maestros de inglés a nivel COTE (*Certificate of Overseas Teachers of English*) y el nivel de cooperación, entendimiento y asistencia recíproca se ha mantenido con esta prestigiada institución reconocida internacionalmente, así como desde luego, con la Embajada del Reino Unido de la Gran Bretaña en México (SEP, s/f).

Entre otros programas que ha impulsado el gobierno mexicano, para apoyar la enseñanza del inglés, se encuentran las iniciativas desarrolladas por La Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, para la capacitación y fortalecimiento del personal docente en educación pública.

Estos esfuerzos se han gestado desde varias instituciones a nivel nacional en aras de sustentar el apoyo que algunas instituciones extranjeras ya han brindado, al respecto, la SEP señala

que:

Distintas Universidades del país, a través de sus centros de idioma y facultades, han procurado fortalecer la calidad de sus programas de Inglés y la formación profesional de docentes de idiomas, a través de la introducción de cursos, diplomados y cada vez más programas de licenciatura y maestría especializados en la enseñanza de idiomas, así como a través de la certificación de sus alumnos en evaluaciones estandarizadas de reconocimiento y prestigio internacional (SEP, s/f).

En el caso de los alumnos, se ha buscado el fortalecimiento en el estudio y profesionalización del idioma inglés, como el programa SEPA-inglés, enfocado a la enseñanza del inglés para adultos con la secundaria concluida, así como programas en educación primaria, tal como el proyecto ENCICLOMEDIA.

El desarrollo y la utilización del proyecto ENCICLOMEDIA aplicado a la enseñanza del inglés en escuelas primarias del país. A través de Enciclomedia, se aplica un proyecto piloto en 157 aulas de 13 estados del país, con un diseño tecnológico (pizarrón electrónico y aplicaciones especializadas, que permite a los maestros que no conocen el inglés aprenderlo al mismo tiempo que sus alumnos. Este sistema ayudará a alumnos del sexto grado de la educación básica, a adquirir conocimientos básicos sobre este idioma, gracias a interactivos con traducción al español y diversos materiales de apoyo (CENNI, s/f).

Desde una perspectiva pedagógica y opinión personal, puede decirse que los programas que ha lanzado el gobierno mexicano para el aprendizaje y promoción del inglés no han estado bien difundidos, y por ende, no han sido trabajados de manera constante o efectiva para con la población, ya que muchos de ellos no cuentan o no son difundidos con la importancia que les merece.

Como se ha visto, los programas y proyectos que ha desarrollado el gobierno mexicano con base en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés han sido diversos, lo cual indicaría, que la población mexicana debería haber ya consolidado, en parte, el dominio básico de este idioma, y aunque los esfuerzos se siguen sumando, los resultados hoy en día, no han dado

frutos significativos. De acuerdo con datos reportados en un estudio realizado en el año 2015, por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), solo cinco de cada cien mexicanos hablan inglés en el país.

II.II El caso del CETIS 57 Ignacio Allende

El CETIS 57 Ignacio Allende es una institución pública de nivel medio superior de la Ciudad de México activa desde 1980. Es una escuela que ofrece bachillerato tecnológico de carácter bivalente en la modalidad escolarizada, la cual tiene los propósitos de fomentar una educación integral, en la que se fortalece el conocimiento pedagógico, para contribuir a la articulación y flexibilidad del sistema educativo y seguir, tanto los intereses de los alumnos, como necesidades sociales.

El plantel está ubicado en Constitución de Apatzingán, Ejército Constitucionalista I II y III, 09220 Ciudad de México, CDMX. La escuela cuenta con 27 aulas, 10 laboratorios, 2 Talleres de cómputo, sala de maestros y asesorías, ordenadas en distintos complejos distribuidos en 4 secciones. Actualmente, el plantel 57 se encuentra bajo la dirección del profesor Eduardo Castro Montoya, quien ha estado al frente de la institución desde el año 2015.

Respecto del área geográfica, el plantel 57 está rodeado por unidades habitacionales y una parada de metrobús. La zona del CETIS está calificada como punto rojo de acuerdo con los testimonios de alumnos y maestros, quienes dicen haber sido víctimas de la delincuencia que circunda en el área. Dentro de las narraciones hechas por el personal de la institución, el índice delictivo, principalmente el robo a mano armada y la venta y consumo de estupefacientes proliferan.

La modalidad en que se desarrolla la formación en el plantel 57 es bivalente, ya que se puede estudiar el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica, las materias propedéuticas que se cursan son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, por lo que se prepara para estudiar una carrera profesional del nivel superior. El plantel 57 cuenta con una formación orientada al área de la salud, dentro de las carreras técnicas ofertadas, se encuentran:

- Laboratorista clínico
- Laboratorista químico
- Prótesis y asistente dental
- Enfermería general

El plantel Ignacio Allende cuenta con una población aproximada de 2167 estudiantes, cuyas edades (mayoritariamente), van desde los 15 a los 18 años. Respecto de los turnos, el portal oficial de la escuela (<http://cetis57.edu.mx/index.html>) registra en la actualidad, 1023 alumnos en el turno matutino y 1044 alumnos en el turno vespertino.

Con base en los testimonios del personal del plantel, los grupos mantienen una regularidad respecto de las carreras técnicas que se ofertan. En el turno matutino, enfermería general, centrada en desarrollar una formación ética y al servicio de la comunidad, maneja seis grupos, para laboratorista clínico, igualmente son seis grupos. Esta área de formación está orientada al tratamiento, diagnóstico y preservación de la salud de las personas. Para los laboratoristas químicos, formados para el manejo de operaciones básicas dentro de un laboratorio y llevar a la práctica diversos métodos de análisis, hay seis grupos. Por último, con nueve grupos, se encuentran los asistentes dentales, encargados de fabricar diferentes prótesis, así como aparatos ortodónticos y ortopédicos bucodentales.

En el turno vespertino (escenario de la intervención pedagógica) los números muestran un ligero cambio. Por ejemplo, para enfermería general son seis grupos, para laboratorista clínico nueve grupos, y para laboratorista químico y asistente dental son seis grupos. Cabe mencionar que los alumnos del turno vespertino son notablemente mayores respecto de sus compañeros del turno matutino. En palabras de los mismos estudiantes, las precarias condiciones socioeconómicas los han obligado a interrumpir sus estudios por la necesidad de trabajar.

La visión del CETIS 57 radica en centrar la formación de sus estudiantes como personas capacitadas en el ámbito tecnológico, sin olvidar una raíz humanística que respalde su trabajo. De manera similar, la misión consiste en formar profesionales técnicos con aprendizajes tecnológicos, industriales y de servicios, a fin de contribuir al desarrollo sustentable del país (CETIS 57, s/f).

En adición a lo anterior, se enlistan una serie de valores que la institución busca fomentar en sus estudiantes, así como en todo el personal que la compone.

- Honestidad
- Responsabilidad
- Honradez
- Respeto
- Compromiso
- Integridad
- Liderazgo
- Actitud de Servicio
- Disciplina
- Igualdad
- Vocación de servicio
- Orden

En materia de inglés, el plantel Ignacio Allende, dentro de la malla curricular, ofrece la asignatura de inglés del primero al cuarto semestre, ya que en quinto y sexto, las materias dirigidas a la carrera técnica de los alumnos, se incrementan, así como las prácticas profesionales y prestación del servicio social.

En cuanto a la carga horaria, la materia de inglés tiene la misma distribución sin importar el semestre en el que se cursa. Durante la semana, los alumnos reciben tres horas de clase dosificadas en dos días; en estos casos, una clase tiene un lapso de dos horas, mientras que la otra, una hora.

Como un factor adverso en la institución, la falta de personal y a la necesidad de cubrir esta clase, algunos maestros tienen a su cargo más de cinco grupos, incluso cubriendo las tres horas el mismo día, ya que de lo contrario, algunos estudiantes se quedarían sin recibir esta asignatura.

Por cuestiones de disponibilidad horaria y condiciones de acceso al plantel, para la aplicación y desarrollo de la intervención pedagógica planteada en este trabajo, se colaboró únicamente con los docentes del turno vespertino, quienes forman una plantilla de tres profesores, a cargo de 18 grupos. Cabe mencionar que la distribución de los grupos no es igualitaria y la carga de trabajo para los docentes tampoco. Esto se especificará más ampliamente en el Capítulo III como parte de las entrevistas realizadas a los maestros.

Si bien, la demanda del plantel por innovaciones y procesos educativos que permitan la

mejora de las condiciones de aprendizaje y enseñanza son muy amplias, la orientación de la presente propuesta busca construir un esquema de reflexión y valoración de la práctica docente, como un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje y por consiguiente, en el aprovechamiento de los estudiantes.

Asimismo, esta propuesta busca recuperar la experiencia de los maestros, con el fin de asociar contenidos teóricos y prácticos sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, además de construir un modelo específico que los docentes del plantel 57 sigan para mejorar su práctica. La experiencia docente, además de valorar la práctica profesional sirve para compartir conocimientos y conocer las particularidades y construcción de la enseñanza. Más específicamente

Nuevos sujetos ingresan a las instituciones educativas. Los mismos, es decir los que tradicionalmente ingresaban, ya no son los mismos. Nuevos escenarios sociales y culturales se “imponen” en las escuelas, a pesar de ser éstas instituciones fuertemente conservadoras. La cultura de masas. La proliferación de medios por donde fluyen y circulan los conocimientos y la información. Las comunicaciones. El respeto por las particularidades y la construcción de valores locales. Los acuerdos, la convivencia (Alliaud: s/p, 2004).

Con base en los escenarios que enfrenta la EMS respecto de la enseñanza del inglés, se pretende dar paso a un proceso de acompañamiento y trabajo colegiado que permita entender la realidad que enfrentan los docentes en una institución como lo es, el CETIS Ignacio Allende. Esta propuesta de intervención tiene dentro de sus propósitos, establecer diferentes miradas que posibiliten entender la complejidad de la enseñanza respecto del contexto en donde se enseña, nombrar y desenraizar las condiciones reales de los profesores y alumnos de una institución como esta, permiten generar ideas y reflexionar acerca de la práctica docente y los espacios, como en este caso, complejos donde se construyen conocimientos.

CAPÍTULO III

Propuesta pedagógica: Una aproximación con docentes en la práctica real y el uso posible del enfoque comunicativo, funcional y behaviorista como herramientas y oportunidades de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés.

La implementación de la presente intervención busca brindar alternativas durante el proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de lograr un trabajo colaborativo con los docentes de dicha asignatura, con el propósito de compilar elementos de la práctica docente, descritos por los mismos profesores, a fin de incluir todos, algunos o rasgos de los enfoques presentados (comunicativo, funcional y behaviorista) y evaluar, cualitativamente, su funcionalidad, pertinencia, así como área de oportunidad en el aula para su incorporación.

Es necesario hacer hincapié acerca de los factores involucrados durante la elaboración de la propuesta de intervención. Ésta se mantuvo en una construcción continua, es decir, al buscar la implementación de los enfoques expuestos en el presente trabajo, se precisó la indudable participación de los docentes de la institución a la cual se tuvo acceso, ya que un foco principal de atención en el presente proyecto, es rescatar el valor de la labor docente y su contribución a mejorar los procesos de la práctica, así como del aprendizaje en los estudiantes.

El presente trabajo, que se desarrolló en la modalidad de propuesta pedagógica, se construye a partir de una intervención técnica con docentes de inglés dispuestos a participar en la misma. La intervención consiste en un trabajo técnico-pedagógico de orden didáctico con fines descriptivos.

La propuesta es una intervención pedagógica de carácter técnico-didáctico, en tanto comprende un trabajo colaborativo y de acompañamiento con los profesores del CETIS 57 que imparten la materia de inglés. Los aportes y hallazgos realizados durante el proceso de intervención, estuvieron determinados con base en la disposición horaria y personal de los docentes de dicha asignatura interesados en participar en el proyecto, así como diferentes juicios de valor, entrevistas y observaciones de clase, las cuales permitieron desarrollar una rúbrica de evaluación y la posibilidad de continuar rescatando diferentes rasgos de los enfoques presentados, a fin de extender las áreas de oportunidad y alternativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para segundas lenguas.

El trabajo con los docentes busca una puesta en práctica de formas alternativas de planeación

e impartición de contenidos y temas, así como una fase continua de acompañamiento en el desarrollo del proyecto. Éste se efectúa en dos momentos de una valoración –de los conocimientos, usos, didáctica, competencias y desempeños docentes– previa a la intervención y posterior a la misma. En función de ahondar en el procedimiento mediante el cual se realizó la propuesta de intervención, se hace una descripción detallada de los elementos que permitieron dicho proceso y su contribución general a la conformación de la propuesta pedagógica.

- Primer acercamiento a la institución:

Con base en la relación de trabajo que se estableció con el cuerpo académico del Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios, plantel 57 Ignacio Allende, durante la realización de prácticas profesionales en el año 2017, y en consonancia con una preocupación personal, dirigida a realizar un trabajo recepcional referente al proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, se acordó la oportunidad de trabajar en conjunto, con el fin de lograr un aporte significativo al CETIS 57, en aras de repensar la labor docente, sus prácticas y la oportunidad de dar a conocer diversas alternativas para construir otros conocimientos en la materia de inglés.

El primer acercamiento formal en el plantel 57, tuvo lugar el 25 de abril, con el director del plantel, el profesor Eduardo Castro Montoya, quien apoyó de principio a fin la elaboración y desarrollo del proyecto. Posteriormente, de manera más personal, se trabajó con el licenciado Gabriel Jiménez Vázquez, coordinador de servicios docentes en el turno vespertino, quien estuvo acompañando el proceso de intervención y recibiendo retroalimentación constante durante el periodo de participación que se tuvo en el plantel.

En compañía del licenciado Jiménez Vázquez, se trabajó con el profesor Dante, jefe de la materia de inglés en el plantel 57, quien presentó una vasta disposición por el proyecto de investigación. Facilitó el trabajo colaborativo con los docentes y fungió como vínculo informante de las fases de la intervención.

- Entrevista/conversaciones dirigidas

De acuerdo con las características de la intervención, fue indispensable la participación de los docentes de inglés durante todo el proceso, ya que como se ha mencionado anteriormente,

involucrar a los docentes en las propuestas educativas que buscan mejorar los procesos de aprendizaje, no pueden ser comprendidas sin atender el proceso de enseñanza. Dado lo anterior, y con motivo de no entorpecer las actividades, contenidos y dinámicas diarias de los docentes, se realizó un primer acercamiento en el que se les informó las características del proyecto y su disponibilidad para participar en él.

Después de una breve conversación con los tres profesores de inglés en el plantel Ignacio Allende, se les aclararon diversas dudas en torno al proyecto, todos estuvieron de acuerdo en participar, siempre y cuando el facilitador tomara en consideración sus condiciones horarias y laborales.

El desarrollo de la intervención fue construido en dos fases, la primera de ellas correspondió a la realización de un diagnóstico de los conocimientos referentes a la didáctica ejecutada por los docentes. En esta fase se buscó, a través de una entrevista, concebida prioritariamente como una conversación dirigida (Cantavella, 2015), en la que se buscó que el docente no se sintiera agredido, incomodo, molesto, etc., al mismo tiempo que se generó un ambiente ameno y cómodo para platicar, conocer el modelo docente (descrito por ellos mismos) y las diferentes prácticas utilizadas dentro del aula durante las sesiones de inglés.

En la segunda fase, dentro de las actividades que se realizaron estuvo la observación, entendida como un proceso de análisis. El propósito de esta actividad dentro de las clases de los docentes de inglés, tuvo lugar en primera instancia, para establecer una serie de indicadores, encaminados a conocer el estado académico de los jóvenes respecto de la materia de inglés. Debido a que la presencia del facilitador podría interferir con el comportamiento de los alumnos, el centro de atención estuvo dirigido a las capacidades, habilidades y destrezas, con las cuales los estudiantes resolvían sus dudas y obtenían aprendizaje. De igual manera, a fin de evitar esta interferencia del facilitador en las actitudes de los alumnos y de los docentes, el proceso de observación se concentró exclusivamente en la práctica ejecutada por los últimos.

Ya que la intervención en cuestión se orientó al quehacer del profesor, en el siguiente cuadro se enlistan distintos rubros dirigidos a describir la práctica docente que se incluyó en esta propuesta. La siguiente tabla muestra datos observados durante las clases de los docentes antes del diseño de la propuesta pedagógica, los datos compilados tienen como objetivo

mostrar, desde una perspectiva pedagógica, la práctica de enseñanza, rescatando hechos interesantes para el observador (sustentante de la propuesta pedagógica). Debido a que la observación con cada docente no tuvo la misma duración, el número de datos es variado, Es decir, en las columnas con más datos, el tiempo de observación fue mayor, cercano a una hora (por clase) y así sucesivamente.

Prácticas observadas por el facilitador (Adrian Caraveo) durante las clases de inglés		
Docente A	Docente B	Docente C
Actividades de canto dirigidas a que los alumnos posean un vocabulario más amplio	Preguntas introductorias al tema correspondiente al temario	Dictado y traducción de vocabulario
Ejercicios de respiración, como un mecanismo relajante que favorecen el proceso de aprendizaje en los alumnos	Periodos de preguntas y respuestas entre docente y alumnos	Encomendar repeticiones escritas de vocabulario
Control de grupo	Explicación de las estructuras gramaticales	Resolución de dudas
Resolución de dudas constantemente	Posicionar a alumnos destacados como asesores de otros	Uso constante del libro de texto
Periodos de preguntas y respuestas entre docente y alumnos	Correcciones en la pronunciación	
Ejercicios de deletreo	Incentivos discursivos	
Dinámicas de interacción para los alumnos	Vinculo de proximidad con los alumnos	
Uso de incentivos comestibles		
Uso de material didáctico		
Manejo de ejemplos		

Como se ha explicado, la presente propuesta de intervención es un trabajo de carácter colaborativo, donde se buscó compaginar la experiencia de los docentes de inglés, y las teorías en el uso e implementación de enfoques de enseñanza para segundas lenguas. A fin de realizar esta actividad, se optó por la rúbrica de evaluación como un instrumento capaz de englobar resultados de desempeño en la incorporación de los tres enfoques enunciados.

De acuerdo con la Oficina de Evaluación para el aprendizaje, de la universidad de Puerto Rico (s/f), la rúbrica de evaluación es un instrumento de investigación dirigido a establecer variables definidas conceptual y operacionalmente. La distinción hecha de las variables, contribuye al propósito del proyecto de investigación. En este caso, se buscó que los docentes del plantel 57 incorporaran uno o varios de los enfoques de enseñanza ya expuestos, con el fin de valorar y evaluar los resultados en la práctica.

Para la elaboración de la rúbrica de evaluación, es necesario haber seleccionado una población, en este caso, los docentes de inglés en el CETIS 57 Ignacio Allende del turno vespertino. Dentro de la misma elaboración de la rúbrica, aunque el proyecto se haya trabajado de manera colaborativa y con disposición de los docentes del plantel, la información personal de los participantes a la que se tuvo acceso, fue omitida por cuestiones de respeto y confidencialidad.

La recopilación de información obtenida durante el proceso de la elaboración de la rúbrica, estuvo regida bajo la aceptación de los docentes que dispusieron participar en el proyecto y su consentimiento de cooperar en dicha elaboración, así como en la evaluación y el lapso de retroalimentación para el trabajo realizado por el facilitador.

La realización de la rúbrica de evaluación estuvo expuesta a cambios y precisiones, los cuales se desarrollaron a partir de la participación de los profesores, del facilitador y asesor del trabajo recepcional. Como producto final, se establecieron tres criterios de evaluación, donde se hace mención de la implementación del enfoque comunicativo, el enfoque funcional y el enfoque behaviorista. Dichos criterios se midieron en cuatro escalas diferentes de desempeño: óptimo, suficiente, parcial y perfectible, de los cuales se desglosan una serie de objetivos impulsados por los mismos enfoques.

III.I Diseño del plan de trabajo

La presente carta descriptiva estuvo sujeta a cambios, tomando en cuenta la disponibilidad horaria de los profesores, posibles modificaciones en el orden de las temáticas y variaciones en los procedimientos de las actividades. Cabe aclarar que el trabajo colaborativo con los profesores se mantuvo siempre presente y las condiciones de trabajo se desarrollaron favorablemente.

Como se ha especificado antes, recuperar el valor de la docencia como una actividad compleja, ayuda a comprender, observar y analizar escenarios alternativos en pro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Conocer la formación, procedencia y experiencia en el aula de los docentes en la materia de inglés, fueron elementos sustanciales para el desarrollo de la intervención, ya que las entrevistas y testimonios recabados permitieron, en gran medida, comprender las condiciones laborales y sociales que enfrentan los profesores de una institución pública a nivel medio superior.

En un primer momento, conocer la formación de los maestros, dio cuenta del ámbito social en el que se han desenvuelto, y como ello los ha impactado durante su formación y ejercicio como docentes. Asimismo, la procedencia de cada uno de ellos genera una perspectiva diferente sobre la enseñanza y relevancia de la docencia que han adoptado.

En el mismo sentido, recuperar el valor de la experiencia da cuenta de las áreas de oportunidad que los profesores creen correspondientes, respecto de la innovación y nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de generar espacios de conocimiento alternativos que impulsen el aprovechamiento académico de sus estudiantes.

Al mismo tiempo, los testimonios de los profesores respecto de los procesos cognitivos que poseen sus alumnos, permite una reflexión sobre la propia práctica y la capacidad de observar situaciones internas y externas a las instituciones escolares, que repercuten en el aprendizaje.

Temáticas y objetivos	Fechas	Actividades	Docente	Facilitador
Conocer el estado académico de los docentes en la materia de inglés, formación, procedencia y experiencia en el aula	11/03/2019	2:00 – 3:00 Entrevista entre docente y facilitador	Docente A	Adrián Caraveo
Conocer el estado académico de los docentes en la materia de inglés, formación, procedencia y experiencia en el aula	12/04/2019	3:00 – 4:00 Entrevista entre docente y facilitador	Docente B	Adrián Caraveo
Conocer el estado académico de los docentes en la materia de inglés, formación, procedencia y experiencia en el aula	13/03/2019	5:00 – 6:40 Entrevista entre docente y facilitador	Docente C	Adrián Caraveo
Hacer un diagnóstico propio respecto de los procesos de aprendizaje en los adolescentes del CETIS 57.	Del 14/03/2019 al 21/03/2019.	Observación de clases	Grupos a cargo de los Docentes A, B y C	Adrián Caraveo
Testimonios basados en la experiencia de los profesores sobre las posibles causas que determinan la comprensión del idioma inglés en jóvenes del CETIS 57.	Del 25/03/2019 al 27/03/2019.	Entrevista entre los docentes y el facilitador	Docentes A, B y C	Adrián Caraveo

Implementación y desarrollo de la propuesta de intervención.	Del 1/04/2019 al 12/04/2019.	Diseño colaborativo con los docentes de inglés para la implementación de actividades basadas en los tres enfoques enmarcados en la propuesta, así como ajustes en los mismos.	Docentes A, B y C	Adrián Caraveo
Obtención de resultados	Agosto.	Presentación discursiva sobre la valoración y evaluación por parte de los docentes y el facilitador respecto de la pertinencia y funcionalidad de la propuesta de intervención.	Docentes A, B y C	Adrián Caraveo

(Elaboración propia)

En la presente carta descriptiva se pueden apreciar las temáticas y objetivos de la propuesta pedagógica, así como los diferentes momentos el orden en que fueron elaborados. Además, se presentan las fechas y duración de cada una de las actividades, así como la distribución del trabajo con los docentes.

III.II Resultados de entrevistas/ conversaciones dirigidas a los docentes

A continuación se presenta información sobre las conversaciones y/o entrevistas sostenidas con los profesores que permite ordenar y sistematizar las experiencias, testimonios y reflexión que abonaron los profesores A, B y C y que dan lugar a la reflexión que el autor realiza como resultado de esta intervención.

La conversación dirigida mencionada, buscó resolver diferentes cuestiones respecto de los docentes de inglés en el plantel 57, ya que no se estructuró formalmente, se enlistan a continuación los puntos clave que buscaron esclarecerse, lo cual también puede entenderse como un guión de entrevista.

- Motivos que lo condujeron a la docencia
- Experiencia como docente, tanto en el aspecto vivencial, como en la cantidad de tiempo laborado
- Motivos que lo/la impulsaron a optar por la docencia en el nivel medio superior
- Condiciones en las que se encuentra la educación media superior en México actualmente
- Posición de la materia de inglés en los curricula (importancia)
- Elementos que le han permitido construir su propia práctica
- Elementos a considerar que pudieran resultar en una mejor práctica docente
- Aspectos que influyen en sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Cantidad de grupos a los que les imparte clase de inglés actualmente
- Docente A

La docente A, durante la etapa de la intervención, cuenta a su cargo con seis grupos diferentes, cuatro de ellos pertenecen a segundo semestre y uno de ellos a cuarto semestre. Cuenta con 20 años de experiencia docente, siete de ellos los ha dedicado a EMS, únicamente en el plantel 57 Ignacio Allende.

Los estudios y formación de la docente A en segundas lenguas se realizaron en una institución de carácter privado de nombre Instituto Norteamericano. La profesora hizo referencia a que dicha institución no existe actualmente; en el mismo sentido, comentó el hecho de haber viajado al extranjero en diversas ocasiones a fin de capacitarse más ampliamente en el idioma. Dentro de las certificaciones con las que cuenta, la profesora especificó el curso *Teachers*, avalado por *Cambridge*.

Este curso está diseñado para personas interesadas en empezar una carrera en la enseñanza del idioma inglés, ya que se le proporcionarán los conocimientos necesarios, no solo para enseñar inglés de una manera efectiva y profesionalmente, sino también para obtener una certificación internacional (New England Community, 2012: s/n).

Dicho lo anterior, y en consonancia con la formación de la docente A, la misma comentó que durante el inicio de su formación profesional, enseñar inglés no estaba entre sus opciones, esto ocurrió debido a una serie de circunstancias que por “*casualidad*” la colocaron en la docencia. La profesora A se estaba formando como sobrecargo, cuando cuestiones de salud muy graves le impidieron seguir con sus estudios.

La enfermedad y/o padecimiento de la maestra no fue revelado, pero ella misma comenta que la precariedad de su salud la mantuvo en cama durante aproximadamente un año. En cuanto los malestares de la profesora cedieron, de inmediato buscó colocarse en diferentes áreas de trabajo, ajenas a su formación como sobrecargo. Preocupada por no encontrar un empleo que le permitiera una estabilidad financiera, decidió tomar cursos de inglés y compaginarlos con sus momentos de descanso en su vida laboral.

Así pues, mientras laboraba y estudiaba inglés, la docente A logró certificarse y entrar como titular de grupo en un preescolar del sector privado en la Ciudad de México. Conforme la experiencia adquirida a lo largo de su trayecto como profesora, la docente A sintió una atracción e interés por el constructivismo y el impacto de este último en la enseñanza.

La trayectoria laboral de la docente A se posicionó siempre en el sector privado y en nivel básico, fue hasta su entrada al plantel 57, la cual no se detalló, que estuvo en contacto con la EMS y la escuela pública. Centrada más en la práctica, la profesora puntualizó que las dificultades y “*batallas*” que enfrenta la materia de inglés en el sector medio superior, está

plagada por un entramado de condiciones gubernamentales, las cuales limitan los aprendizajes de los alumnos y el quehacer de los maestros.

La profesora A dijo que los programas educativos de la materia de inglés que son destinados a los planteles tecnológicos son muy “*pretensiosos*” y que las condiciones de las instituciones, tanto inmobiliarias, como de los mismos alumnos, no permiten alcanzar las metas que se establecen. La profesora comentó además, que su práctica está orientada más a desarrollar conocimientos básicos en los alumnos, que a completar el contenido de los temarios, afirmando que sus estudiantes no cuentan con bases suficientes para desarrollar los conocimientos allí planteados.

En otro momento, la profesora resaltó la importancia del inglés en el ámbito laboral, dado que los estudiantes del plantel Ignacio Allende, confirmó, en un 90% no continúan con sus estudios universitarios, es necesario formarlos hasta donde sea posible en EMS. Así mismo, nombró a la materia de inglés como un “*plus*” que apoya y genera un abanico de oportunidades laborales más amplio.

Respecto de la formación de sus estudiantes, la maestra dijo sentirse más conforme con grupos de primero y segundo semestres, ya que afirma que en grados posteriores, las carencias cognitivas en la asignatura de inglés se agudizan. Por ello, sostiene que los niveles de reprobación a partir del segundo semestre se ven disparados, porque al inicio del bachillerato no se les enseña “*como se debe*”, además, la profesora argumenta que todo el sistema de la materia de inglés en escuelas públicas y su organización, centrada en resolver libros, los cuales a su vez aventajan las ventas de las editoriales, permea que los alumnos cuenten con muy bajos índices de dominio en el idioma.

En otras palabras, la profesora A advierte que las carencias de los alumnos no responden de manera general a una mala didáctica de los docentes, sino que los bajos índices de aprovechamiento se deben a una decadente gestión y construcción de políticas educativas, las cuales no han generado las oportunidades de mejorar los sistemas de aprendizaje, desde un margen curricular apoyado por maestros.

En el mismo sentido, la profesora argumenta que existe una visión equivocada y “*discriminatoria*” hacia los planteles tecnológicos, catalogándolos como de las peores instituciones de nivel medio superior en México, causando un efecto dominó en los alumnos,

donde el concepto y la poca reputación de la escuela, les impiden prosperar y seguir con sus estudios. La condición actual del plantel 57 la denominó “*deteriorada por el sistema*”.

Para ilustrar lo anterior, la profesora destacó las no tan favorables condiciones en que desarrolla sus clases. Dijo que el control de grupo es difícil y por ello ha optado por una actitud “dura” frente a los alumnos, para que su respeto como docente permanezca y pueda seguir sintiéndose escuchada y valorada en las clases. Aseguró además, el número de estudiantes obstaculiza el aprendizaje y la práctica como profesora.

Como parte final de la entrevista, la profesora A, aseguró que en repetidas ocasiones ha buscado apoyo por parte de las autoridades de la escuela, para que la organización y gestión de las clases pueda ser modificada. Sin embargo, comenta que dicha tarea es muy compleja, ya que no depende sólo de la institución, sino de todo el sistema educativo. La maestra aseguró que aunque el panorama no es el mejor, “moldear” a los alumnos a través del aprendizaje seguirá siendo su trabajo diario.

- Docente B

La profesora B, es una más de los tres profesores que integran la plantilla docente de la materia de inglés en el turno vespertino. Como parte inicial de la entrevista, la profesora recalcó que su posición como maestra de inglés nace más por un amor al idioma que por un amor a la docencia, afirma que enseñar, fue un evento consecuente al dominio del inglés.

En el mismo sentido, la profesora comenta que la convivencia con sus alumnos y la oportunidad de poder tener alguna influencia en sus decisiones y habilidades, respecto del aprendizaje, la satisfacen como maestra. Durante su experiencia como docente, la profesora B ha trabajado en distintas escuelas de carácter privado. Posterior a ello, ingresó a la SEP, directamente a EMS, donde cumple actualmente 19 años como maestra de inglés.

Como parte de su trayectoria en la docencia, la profesora B habló sobre las adversidades que actualmente enfrenta la EMS. La maestra asume que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han sido un reto poco trabajado e infravalorado. Así mismo, considera que los vínculos con las nuevas generaciones son difíciles de establecer, aclaró que muchas veces los docentes pretenden seguir impartiendo una educación de “*antaño*” aun cuando la realidad actual, es sumamente cambiante.

En un sentido más amplio, la profesora dijo que los estudiantes “de ahora” tienen necesidades distintas y “nuevas formas de aprendizaje” sin embargo, asegura que hay una serie de elementos, los cuales no deben pasar desapercibidos, ni olvidados. Para ejemplo de ello, planteó que en la materia de inglés, debe seguir existiendo la memorización como factor clave en el aprendizaje de diversos contenidos.

Con base en la práctica, la docente B considera que una de las limitantes en el buen resultado del quehacer del profesor, es el número de alumnos por grupo. Menciona su participación a diversos cursos dirigidos a la didáctica, y afirma que en cada uno de ellos, los procesos de enseñanza se orientan a grupos poco numerosos.

De manera personal, la profesora B hizo hincapié en que la forma de aprender de los estudiantes, consiste en llevar a la práctica todo aquello construido en la teoría, comentó que es necesario prolongar los contenidos, a fin de establecer vínculos con la realidad, los cuales permitan consolidar aprendizajes en el idioma. La docente aseguró que cuando no se lleva a cabo dicho proceso, los alumnos olvidan con facilidad lo visto en clases.

De igual manera, la maestra considera que “el ambiente” en donde se desenvuelven los alumnos es un factor clave en el resultado de sus aprendizajes, al mismo tiempo, comentó que la disposición para trabajar y aprender de los alumnos, limita y/o facilita el curso de las clases, así como la capacidad de los docentes para preparar una clase adecuada y estructurada.

Respecto de los niveles de reprobación, la docente B dijo que estos últimos son altos, y aun cuando la institución ha tratado de minimizarlos, insiste en que los alumnos no adeudan la materia debido a un “desconocimiento técnico” de inglés, sino en el compromiso, la actitud y necesidad de responsabilizarse por construir conocimientos a miras de que su proceso de formación es indispensable para su futuro próximo. Como ejemplo, la maestra hizo mención de algunos testimonios que gente externa al plantel y empleadora de egresados del mismo, han confirmado frente a esta situación.

No obstante, la profesora advierte que el comportamiento y poca disposición de los alumnos se desprende a partir de una situación familiar conflictiva, en la cual enfrentan la mayoría de los estudiantes, así como falta de atención por parte de sus padres. Estos hechos, afirma,

repercuten fuertemente en el desempeño de los alumnos y los orienta a enfocarse en otros aspectos de su vida que no necesariamente incluye lo académico.

Por otro lado, la maestra considera que el bajo nivel de aprovechamiento de los alumnos no es el mismo durante todos los semestres, comenta que los alumnos de quinto semestre, de manera general, tienden a responsabilizarse más por su situación académica, ya que ven cercana la culminación de sus estudios de bachillerato, y el hecho de enfrentarse a una realidad adversa una vez egresados.

En lo que atañe a la posición del inglés en los currícula, la profesora comentó que la necesidad de establecer el idioma inglés como materia obligatoria, es resultado del proceso de globalización que se vive actualmente. Considera que formar a los estudiantes en este idioma les permite competir laboralmente con cualquier persona a nivel internacional; mencionó además la importancia del inglés como *lingua franca* y su inevitable presencia.

Por otro lado, respecto de su formación como docente, la profesora expresó que desde niña estuvo en contacto con el idioma, debido a que su padre fue maestro de inglés, posteriormente, tomó distintos cursos en escuelas especializadas en el idioma (no especifica). Cabe mencionar que la profesora B sólo cuenta con un grupo actualmente, ya que tiene a su cargo una jefatura dentro del plantel y la carga de trabajo le impide dar clases a más alumnos, sin embargo, su preocupación por los proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés son latentes y pretende seguir renovando sus conocimientos para desempeñar mejor su trabajo como maestra.

- Docente C

Como tercer colaborador de este proyecto, se encuentra el docente C, quien mostró amplia participación para el desarrollo del presente trabajo de investigación. Como dato interesante, el profesor C fue el único participante masculino dentro del proyecto. A través de la conversación sostenida con el profesor, se recabaron datos interesantes, al igual que con las docentes A y B, los cuales serán contrastados posterior a este relato.

En un primer momento, el profesor C habló acerca de su vínculo con la docencia, específicamente en el nivel medio superior; comentó que las circunstancias que lo colocaron donde hoy está preceden del azar. Antes de ser profesor de inglés en el plantel Ignacio

Allende, el maestro C acudió como voluntario a un centro de discapacitados, lugar donde enseñaba el idioma, apoyando a jóvenes ciegos, leyéndoles en inglés. Además de brindar ayuda en la materia de inglés, el profesor C también enseñaba matemáticas.

El profesor asegura que su estancia en dicho centro con jóvenes discapacitados fue motivo de la perseverancia y “ganas” de estudiar que él observó en ellos. Como parte de su experiencia, el profesor C narra cómo su formación en la docencia estuvo dada a partir de la práctica con aquellos jóvenes, a quienes también apoyaba para presentar un examen que la Secretaría de Educación Pública (SEP) aplica directamente a estudiantes alguna o varias discapacidades, en este caso, jóvenes ciegos y/o sordos.

Así pues, el profesor aclaró que en la actualidad sigue laborando en dicho centro, donde trabaja por las mañanas, administrando su tiempo también como docente de inglés en el CETIS 57. El docente C cuenta con una experiencia laboral de ocho años, tanto en EMS, como en educación especial.

Respecto de su posición como docente en el plantel Ignacio Allende, el profesor comentó que uno de los grandes retos que exige la EMS en la actualidad, yace en satisfacer una óptima preparación académica en los jóvenes. En el mismo sentido, mencionó la existencia de algunos obstáculos, los cuales a su parecer, merman el progreso de las instituciones, tales como la deserción y los niveles de reprobación por parte de los estudiantes.

Sin embargo, dichos obstáculos, aclaró, no son culpa de los estudiantes, sino del ambiente en donde se forman, así como las situaciones personales que los envuelven. Para ejemplo de ello, describió algunas situaciones enfrentadas por los jóvenes, dentro de las cuales destacan la necesidad de trabajar para sufragar sus estudios y apoyar económicamente a sus familias, así como un latente miedo a ser víctimas del crimen dentro y/o fuera de la institución.

En cuanto a la materia de inglés, el profesor aseguró que este idioma tiene demasiada importancia, debido a la posibilidad de extender nuevos panoramas en la formación de los estudiantes, tanto en lo laboral, como en la continuidad de sus estudios, dentro de esta última afirmación, el maestro sugirió que el dominio del inglés facilita el acceso a una maestría o la posibilidad de estudiar fuera de México.

En relación con el aprendizaje de sus alumnos, el profesor planteó que los niveles de aprovechamiento son diversos, debido a las capacidades desarrolladas por los alumnos en su

formación previa. Además, sugirió que esta desigualdad en los aprendizajes de los alumnos, incita el aburrimiento de algunos y la poca comprensión de otros, aseguró que es necesario dinamizar las sesiones y trabajar de manera diferente, a fin de rescatar conocimientos básicos del inglés.

En el mismo sentido, el profesor dijo que el nivel de dominio, sin importar el semestre, se orienta generalmente a lo negativo, recalando que son sólo unos pocos quienes tienen un “buen” desempeño en la materia. Así mismo, señaló que la poca disposición a participar en clase, determina los bajos índices de aprovechamiento en los alumnos, mientras quienes participan, declaró, lo hacen porque están aburridos, no precisamente por la necesidad de querer aprender.

Con lo que respecta a su práctica, el profesor dijo no contar con algún método establecido, sin embargo, recaló que enseñar vocabulario (nuevas palabras) siempre forma parte de su clase, así como ejercicios que apoyan la memorización del mismo, más propiamente, listas de palabras. El profesor señaló que él realiza un examen diagnóstico al inicio de cada curso, en donde evalúa si las capacidades de los alumnos son suficientes para cubrir el temario establecido, o es necesario “ir más atrás”, cabe destacar que dicho examen no es físico, se elabora sobre la marcha de las clases, a través de un “sondeo”.

Pese a los resultados poco favorables de los alumnos y su desempeño en la materia de inglés, el profesor aseguró que existen muchas herramientas tecnológicas, las cuales pueden favorecer el aprendizaje. En contraparte, sugirió que las instalaciones también son una limitante para generar un espacio de enseñanza-aprendizaje óptimo.

En adición a la última idea, el profesor comenta que las limitaciones para mejorar el rendimiento de los alumnos y la misma práctica docente, recae en una falta de personal excesiva, para ejemplo de ello, señaló que en la actualidad imparte clase a más de 10 grupos, tanto en el turno vespertino, como en el matutino.

En cuanto a su formación académica, el profesor C se licenció como contador en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), escuela donde además, como complemento a su carrera, decidió estudiar inglés. Igualmente, el profesor comentó que la docencia y el idioma inglés le apasionan, y desempeñarse en ello lo considera una gran satisfacción personal.

Como parte final de la conversación, el maestro habló acerca de la percepción con la que

cuentan los estudiantes frente a la materia de inglés, señaló que ésta es muy variada y a su vez ello condiciona los niveles de aprendizaje. En adición, comentó que existen estudiantes interesados en aprender y dominar el idioma, quienes en algunas ocasiones, le piden asesorías fuera de clase, como un *plus* a lo visto en el aula. Comentó también que hay estudiantes interesados solamente en aprobar, y el resto, quienes no se interesan, reprueban y no hacen nada por cambiar de situación.

De acuerdo con las experiencias, testimonios y reflexiones que han abonado los profesores A, B y C a este proyecto durante esta fase, es interesante dar a conocer diferentes hallazgos, los cuales son importantes dentro de la misma intervención, es decir, existen elementos de referencia, contexto y condiciones que permiten acondicionar el trabajo colectivo, así como las actividades realizadas en el proyecto.

Asimismo, las particularidades en las prácticas operadas por los docentes dan sustento y permiten formular las actividades dadas en el proceso de intervención. Tan es así que el trabajo colaborativo destacó en el diseño de la rúbrica las opiniones e ideas de los docentes como elementos de mejora a su quehacer dentro de las aulas.

Dentro de lo dicho por los profesores, es importante reconocer que ninguno de ellos se formó para la docencia, el camino y las circunstancias que los colocaron como profesores parecen estar condicionadas o influenciadas por el mismo contexto de los sujetos, así como la inminente necesidad de posicionarse en el ámbito laboral.

En el mismo sentido, contrastando las conversaciones, pareciera que la docencia aparece como una actividad azarosa, así como un posible escenario, más que profesional, orientado al trabajo. Si bien los profesores A, B y C cuentan con experiencia en el idioma, tienen en común una formación ajena a la docencia.

Al mismo tiempo, los tres profesores han colocado al idioma inglés como una oportunidad de acceder al mundo laboral, centrado en favorecer competencias en los alumnos, las cuales les permitan enfrentarse a una sociedad globalizada. Si bien la presencia del inglés en el mundo laboral es innegable, es preciso señalar que los beneficios de dominarlo no recaen únicamente en este aspecto, ya que como se explicó en el Capítulo II, hablar inglés abarca también aspectos culturales, perceptivos, y el hecho de enaltecer la comunicación como un elemento para compartir conocimiento, crear relaciones, entre muchos otros.

En síntesis, la percepción del idioma como una ventaja para adentrarse al mundo laboral, es un aspecto cuya relevancia en este trabajo, implica la misma que reflexionar sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje, docencia, funcionalidad, adversidades, beneficios, y proyecciones del idioma, lo cual será desglosado conforme se desarrolla la intervención.

Respecto de la práctica adoptada, los docentes han coincidido en diferentes aspectos limitantes, dentro de ellos, se hace referencia al número de alumnos por aula, diferentes condiciones institucionales, ya sean de gestión, infraestructura y organización, así como condiciones personales de los docentes, las cuales impactan en su quehacer dentro de los salones de clases. Como otro hallazgo, uno de los tres profesores discrepó respecto de la cantidad de alumnos a los que se les imparte clase, afirmando que eso no repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en las condiciones mobiliarias de la escuela.

Además de las diferencias respecto de la didáctica, es necesario recalcar que la carga de trabajo de los profesores posiblemente repercute en su rendimiento dentro del aula. Para ejemplo de ello, recuérdese que el docente C, tiene a su cargo más de 10 grupos, específicamente 13, la docente A, cuenta con seis grupos, mientras que la docente B, imparte clase a un grupo.

Respecto de los niveles de aprendizaje de los alumnos, los profesores señalaron diferentes aspectos, los cuales posiblemente inciden en su fracaso o éxito durante las clases de inglés. Antes de continuar, es necesario recalcar que durante la realización de este proyecto no solamente se tratan aspectos referentes a lo cognitivo, sino a una serie de elementos que se considera, condicionan el aprendizaje.

Así pues, los docentes destacaron las actitudes, compromiso y responsabilidad de los alumnos, como elementos clave para enriquecer o limitar sus aprendizajes en el idioma. Dentro de sus testimonios, los profesores coinciden en que a más edad, mayor criterio para tomar decisiones, mientras que los más jóvenes, enfrentan una batalla personal en contra de la inmadurez y una vaga proyección a futuro.

En el mismo sentido, los profesores consideran que el bajo aprovechamiento de sus estudiantes radica no solo en una carencia de formación previa, sino además, en las circunstancias transitadas en sus hogares, como en la misma institución, donde la presencia de violencia, crimen, pocos recursos económicos, entre otros, merman su progreso en la escuela, incitando

no solamente a la reprobación, también a la deserción.

Como respuesta a optimizar el curso de las clases y mejorar el rendimiento de los alumnos, los tres profesores coinciden en que la didáctica es un papel fundamental, ya que mencionaron, establece vínculos directos con el aprendizaje y la relación docente-alumno. Así pues, los maestros concuerdan en la necesidad de establecer, e incentivar nuevas formas de aprendizaje, las cuales permeen un dominio básico del inglés en sus alumnos, a fin de crear un trabajo progresivo, cuya práctica, fomente una continuidad formativa,

Con el propósito de compaginar y contrastar las respuestas de los profesores, se fortalece la idea de la intervención, como un proyecto necesario, el cual brinda la oportunidad, tanto a los docentes, como a los propios directivos, de conocer y/o nombrar distintas prácticas, con lo que converge directamente a la didáctica y a los factores especificados, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de retribuir a la institución y nutrir el presente trabajo, es importante hacer hincapié respecto de los alcances del proyecto, los cuáles no se enfrascan en reformar radicalmente el quehacer de los maestros de inglés en el CETIS 57, sino en enriquecer sus experiencias mediante la colaboración y apertura a una reflexión crítica de la docencia, entendiendo esta última como un ejercicio complejo, plagado de retos, situaciones específicas, y singularidades de lo que una institución escolar pública del nivel medio superior implica.

III.III Diseño y desarrollo de las actividades

A continuación, de acuerdo con la recuperación recabada a través de las entrevistas y/o conversaciones dirigidas brindadas por los profesores, se procede a describir el mecanismo de trabajo construido, a fin de establecer características claras de los enfoques comunicativo, funcional y behaviorista, como un medio alternativo, el cual pretende ofrecer opciones didácticas alternas a las clases de inglés de los profesores del turno vespertino del CETIS 57 Ignacio Allende.

Como se mencionó anteriormente, la observación de la práctica docente de los profesores A, B y C permitió desarrollar diferentes rubros cualitativos respecto del desempeño de cada uno de ellos. Para establecer la secuencia de actividades y ponerlas en marcha se hizo un breve sondeo, desde la observación y acercamiento con los docentes, a fin de esclarecer los

contenidos, los cuales se encuentran especificados posteriormente. Ya que los tres enfoques propuestos en el presente trabajo no están limitados en lo que refiere a contenidos específicos, se propusieron diferentes formas de presentar el contenido a los estudiantes, siempre en consonancia con las opiniones de los docentes. Estas formas responden a características propias de los enfoques y a la puesta en marcha que propone cada uno de ellos.

Para la implementación de los tres enfoques, es necesario señalar que la recuperación de estos últimos, o algunos de los rasgos que los componen, no están centrados en evaluar el rendimiento de los alumnos cuantitativamente, sino recuperar la experiencia de los docentes, contrastarla con la didáctica supuesta por los enfoques, a fin de valorar y asignar una pertinencia a su uso, así como una reflexión personal de los docentes respecto de su quehacer en el aula.

Dicho lo anterior, ha de agregarse que los enfoques utilizados no se restringen a contenidos específicos, ya que como se expuso en el primer capítulo, éstos brindan un abanico de posibilidades, incluyendo diversos factores en su implementación, lo cual los coloca como un instrumento de enseñanza extenso.

- **Trabajo colaborativo con docentes: propuesta y práctica**

A fin de establecer un juicio crítico y reflexivo sobre la práctica de los docentes, en conjunto se elaboró una rúbrica de evaluación, de acuerdo con los niveles de pertinencia acordados en la misma, se orientaron distintos ejercicios, centrados en la didáctica, a fin de valorar los tres enfoques, su pertinencia, adecuación y evaluación por parte de los docentes y el facilitador.

A continuación, de acuerdo con el trabajo colegiado entre los profesores y el facilitador, se presenta la implementación de los enfoques, la cual debe entenderse como la adopción didáctica que componen a los enfoques comunicativo, funcional y behaviorista y su puesta en práctica con los docentes A, B y C. Así como la descripción de las actividades, recuperación de las dinámicas realizadas, y posterior a ello, una evaluación personal de los docentes, otra por el facilitador, y un contraste que permita concretar conclusiones de la presente propuesta pedagógica de intervención.

- **Implementación de los enfoques**

Como indica el enfoque comunicativo, el profesor ha de posicionar a los alumnos como el centro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde a través de escenarios imaginarios o ficticios, los estudiantes puedan desarrollar competencias lingüísticas. Cabe destacar que para la creación de estos escenarios, el docente deberá fijar atención en las necesidades de sus estudiantes (cognitivas) e intereses, a fin de colocarse lo más cerca posible de la realidad (Canale y Sawin, 1996).

Respecto del enfoque funcional, los docentes deberán suscitar trabajos colectivos, donde los alumnos desarrollen recursos orales, a través de la cooperación con pares, de manera que su confianza se fortalezca, y no se intimiden frente a un posible señalamiento del docente cuando se cometa un error. La importancia del enfoque funcional es eso mismo, hacer funcional el idioma, por lo cual, complicaciones en la pronunciación, olvido de algunas palabras y estructuras mal utilizadas serán motivo de retroalimentación durante la práctica, mas no de sanción (Otero, 1998)

Por último, de acuerdo al enfoque behaviorista, entendido como un enfoque dirigido a la enseñanza situacional de la lengua, es decir, se basa en “*estructuras usadas en contextos y situaciones*” (Otero: s/n, 1998). Para fomentar el desarrollo del idioma se solicita a los docentes actúen como moderadores frente a los alumnos que tienen un menor dominio del idioma, posicionándose como un agente de apoyo, el cual puede guiar y/o ser un orientador para resolver dudas, valiéndose de estrategias como la repetición y el reforzamiento. La posición de moderador también puede, y se sugiere sea utilizada a través de los alumnos más destacados, con el fin de integrar los grupos de clases, y hacer notar una percepción de dominio del idioma más amplia, que no recae solo en el maestro, sino que se propaga en el aula e incite colectivamente, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Watson, 1878).

Si bien las posibilidades que brindan estos tres enfoques no son únicas y pudieran parecer rudimentarias, no lo son, ya que como se ha planteado a lo largo del trabajo, estos mismos, van más allá del progreso cognitivo y didáctico de la lengua, buscan establecer vínculos de enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos. Igualmente, se hace hincapié respecto del manejo de los contenidos, ya que la intervención estuvo asociada a las temáticas abordadas por los profesores, correspondientes a sus temarios.

Cabe aclarar que la intervención realizada, y el acompañamiento con los profesores nacen a partir de las entrevistas y del sondeo a las prácticas de los docentes A, B y C. El acercamiento al trabajo docente del plantel 57 dio pie a la construcción de la propuesta, es decir, el trabajo realizado estuvo encaminado a responder una necesidad real respecto de la enseñanza y aprovechamiento de la materia de inglés. Las observaciones presentadas anteriormente en este capítulo, forman parte del trabajo colegiado con los profesores. Dichas observaciones son ejemplos técnicos del uso didáctico que los maestros consideraron correspondientes, los cuales serán desglosados a continuación, en conjunto con los resultados de la rúbrica de evaluación, indicando los rasgos y hallazgos encontrados durante el trabajo.

Para dar inicio a los eventos suscitados en la implementación de los enfoques, se procede a situar a cada uno de los docentes por separado, a fin de esclarecer temáticas abordadas en clase y grupos con los que se trabajó.

	Temáticas vistas en clase	Grupos de trabajo
Docente A	Explicación del verbo <i>begin</i>	2°B y 2°D
	Uso de las estructuras impersonales del verbo haber <i>There is/There are</i>	
	Nombrar correctamente <i>Days of the week</i> (días de la semana), <i>Time/ hours</i> (hora del día) y, <i>seasons of the year</i> (estaciones del año)	
	<i>Prepositions</i> (preposiciones)	
	<i>Simple present</i> (presente simple)	
	<i>Verbs</i> (Verbos)	
	<i>Greetings</i> (saludos)	

(Elaboración propia)

Previo a los ejercicios realizados en conjunto con la docente A, es necesario señalar que la decisión de trabajar con los grupos expuestos en la tabla, fueron decisión de la profesora, ya que como se ha descrito, este trabajo busca recobrar la importancia del papel del docente, y en aras de no entorpecer y/u obstaculizar la rutina de trabajo de la maestra, se ha respetado

este decreto. Así mismo, recuérdese que el desarrollo de la presente intervención está centrado en los docentes y su quehacer en el aula, por ello, la descripción de los ejercicios y el contraste hecho entre el facilitador y lo observado en clases será prioridad. Cabe aclarar que la presente situación, también se aplica a los docentes B y C.

Así mismo, se hace hincapié en que la intervención aplicada no está orientada a contemplar específicamente el aprovechamiento académico de los alumnos en la materia de inglés. Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra a los estudiantes, la valoración y evaluación de los enfoques está centrada en que los docentes asuman un papel crítico sobre su propia práctica y abonen, desde su experiencia, argumentos que posibiliten reflexionar sobre su quehacer en el aula, y la pertinencia de los enfoques comunicativo, funcional y behaviorista como una alternativa en la enseñanza del inglés.

Antes de dar inicio a la recuperación de la implementación y hallazgos de la intervención pedagógica realizada, se presenta la rúbrica de evaluación, la cual se construyó de manera colegiada por parte de los maestros de inglés y el facilitador, a fin de valorar la práctica docente de los profesores, y cómo se desarrolló el trabajo con ellos. Cabe mencionar que la presente rúbrica se fue consolidando poco a poco, y su elaboración se atribuye también a un proceso asesorado y dirigido a reflexionar en torno a la labor docente frente a un escenario real y no a calificar y/o descalificar las capacidades de los docentes del plantel 57, sino a reflexionar en torno a la labor docente frente a un escenario real.

Rubrica de autoevaluación

Criterios	Niveles de pertinencia de la intervención			
	Óptimo	Suficiente	Parcial	Perfectible
Implementación del enfoque comunicativo	El docente coloca al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y lo posiciona en escenarios ficticios que le permiten desarrollar competencias lingüísticas, además de recuperar estilos, necesidades e	El docente promueve la intervención de los alumnos en las sesiones, y busca, en la medida de sus posibilidades, armonizar algunos contenidos entre la mayor parte de los intereses de algunos alumnos.	El docente emplea conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase, y fomenta limitadamente la participación de los alumnos.	El docente se posiciona al frente de la clase y explica los contenidos de la sesión, desarrollando la clase de manera monótona y su participación se manifiesta únicamente en pormenores conferencistas sin promover ninguna interacción comunicativa.

	intereses con el que los alumnos incorporen experiencias significativas.			
Implementación del enfoque funcional	El docente promueve estrategias didácticas colectivas que suscitan en los alumnos el desarrollo de la oralidad, dirigida a establecer una comunicación especificada en el texto en inglés.	El docente realiza diferentes actividades durante la sesión, donde fomenta que los alumnos hagan uso real del idioma, pero se concentra en la resolución de aspectos lingüísticos propios del texto.	El docente sugiere algunas actividades donde pide que se hable en inglés sin contar con los recursos que respalden dichas actividades.	El profesor explica la temática de la clase, se dirige a sus alumnos en español y asigna tareas inconexas.
Implementación del enfoque behaviorista	El docente y algunos alumnos (con mayor dominio del idioma) fungen como modeladores en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se fomenta un uso adecuado de las estructuras gramaticales y mejoramiento de la pronunciación (de acuerdo al modelo del inglés que se enseña).	El docente desarrolla las sesiones a través del reforzamiento de las habilidades previas de los alumnos, resuelve dudas y hace uso de retroalimentación por parte de estudiantes destacados.	El docente dirige la clase de manera individual y despeja algunas dudas con los que permite que se ayuden entre compañeros ocasionalmente.	El profesor desarrolla la sesión individualmente sin permitir el trabajo colaborativo y no resuelve dudas.
Comentarios/Observaciones:				

Para la primera temática, la explicación del verbo *begin* estuvo dado con ejemplos, la profesora A, en aras de recuperar el efecto de asociación, nombrado en el enfoque comunicativo, dijo diferentes oraciones con el fin de que los alumnos dedujeran el significado. Aunque para algunos fue lógico, para otros se complicó, por lo que la profesora recurrió a hablar en español.

Entre los ejemplos, la maestro utilizó “*The class is going to begin*” y “*At home, you have to begin homework*”, cabe mencionar que los ejemplos utilizados por la profesora se relacionan también a un contexto real, es decir, no enunció oraciones ajenas a las actividades de sus estudiantes.

En este mismo ejercicio, se recupera el enfoque behaviorista, cuyos componentes implican la repetición, ubicando a la docente A como modelo.

En consonancia con la siguiente temática, la docente A trabajó la temática *there is/there are*, imponiendo un ambiente un tanto rígido, a percepción del facilitador, en donde las respuestas de los estudiantes pueden repercutir en la molestia o aprobación de la profesora. Cabe destacar que para esta temática se acordó el uso de material didáctico, el cual la docente A utiliza frecuentemente, éste consiste en una serie de imágenes, en donde los alumnos proyectan el tema de clase.

Para comprender el uso adecuado del tema referido, la profesora ha organizado equipos, recuperando nuevamente el enfoque behaviorista, donde se estimula a través de la integración, la posibilidad de dosificar la responsabilidad de las respuestas en todos los integrantes de los equipos. Para esta actividad los resultados fueron favorables, y el usar la calificación como un incentivo promovió un espacio de trabajo dinámico.

Como bien se apuntó en las observaciones, el uso de canciones es un elemento clásico para la enseñanza del inglés, sin embargo, la docente A considera mejor la idea de cantar por sí misma, para fomentar más ampliamente el uso del idioma. La profesora rescata del enfoque funcional la idea de utilizar el idioma para posteriormente retroalimentar el uso que los alumnos le dan, aunque en más de una ocasión existió una sanción oral por responder o pronunciar erráticamente.

Así mismo, la profesora utilizó su canto para promover en los alumnos el dominio de los días de la semana, meses del año y formas de decir la hora. La profesora considera que la repetición modelada del enfoque behaviorista es clave, ya que los alumnos no repiten por repetir, sino que asocian lo que repiten con la explicación dada del tema (recurrentemente en español).

Con base en los aportes del facilitador, la docente A no encuentra mucho apoyo en utilizar el enfoque comunicativo, ya que advierte, es imposible colocar a los alumnos al centro de su aprendizaje, refiere que este enfoque es más pertinente en un grupo con menos alumnos, sin embargo, ha rescatado algunos de los rasgos que este implica, a fin de complementar su práctica.

Pese a su postura, la docente A ha recuperado en dos ejercicios, rasgos del enfoque

comunicativo, promoviendo los trabajos en equipo, situando a los alumnos en escenarios orientados a la realidad. Si bien fue un ejercicio sencillo, estuvo bien logrado; la profesora colocó en dos extremos del salón a cuatro grupos de estudiantes, posicionándose ella en el medio, lanzando preguntas al azar, con motivo de reafirmar los días de la semana, meses del año y formas de decir la hora, en este caso, hubo un estímulo físico, lo cual podría considerarse una estimulación extrínseca y no intrínseca como el modelo comunicativo indica, sin embargo, fue un suceso esporádico, el cual se dio de manera espontánea y sin recurrencia alguna. En este caso fue un chocolate para todo aquel alumno que respondiese correctamente. Las preguntas fueron:

- *When is your birthday?*
- *Do you know what the date of today is?*
- *I didn't bring my watch, what time is it?*
- *Guys, when do we have class?*
- *Today is Tuesday, what about tomorrow?*

Es importante mencionar que la docente A recurrentemente habla en español para explicar, responder dudas y dirigirse a sus alumnos. Para el enfoque funcional, la pertinencia en cómo se emplea el idioma estructuralmente no es indispensable, pero la profesora considera que sus alumnos están lejos de comprender incluso, inglés básico.

Por el lado contrario, de manera personal, se considera que no hay una forma de pronunciar correctamente, ya que al igual que el idioma español, las diferencias fonológicas, gramaticales, así como de expresión son variables acorde con la región en donde se ubique, por ello, se considera que con el inglés, así como cualquier otro idioma, la situación es la misma, y la idea de rescatar el enfoque funcional, no radica en un mal uso del idioma, sino en un dominio autosuficiente.

Respecto de la temática de los verbos, se acordó un trabajo, donde los alumnos recuperaran aprendizajes previos para poder nombrarlos. Sin embargo la profesora no creyó conveniente dicha actividad, por lo cual, frecuentemente encomienda a sus alumnos estudiar y repasar constantemente los verbos. Esta tarea corresponde al enfoque comunicativo, ya que se busca armonizar los contenidos entre los alumnos generando actividades de interés que les permitan un aprendizaje autónomo.

La profesora accedió a intentar trabajar con cinco verbos al día, recuperando el enfoque

behaviorista y el estímulo-respuesta, así como el enfoque comunicativo en cuestiones de situaciones específicas, donde los alumnos nombrasen el verbo adecuado. Para esto último, se acordó el uso de mímica, y los alumnos reconocieron algunos de los verbos, los cuales fueron:

- *eat*
- *run*
- *take*
- *sleep*
- *dance*

Las temáticas vistas en clase giraron en torno a una misma didáctica, la cual consistió en un mecanismo cíclico, es decir, donde los contenidos tienen una serie de repeticiones para que los alumnos no los olviden y puedan mantenerse constantes. Asimismo, la maestra recupera rasgos de los tres enfoques presentes en la elaboración de la presente propuesta pedagógica.

Respecto de su auto evaluación, la docente A, al igual que los docentes B y C, señaló con color las casillas que consideró correspondientes a su desempeño de la siguiente manera:

Criterios	Niveles de pertinencia de la intervención/profesor A			
	Óptimo	Suficiente	Parcial	Perfectible
Implementación del enfoque comunicativo	El docente coloca al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y lo posiciona en escenarios ficticios que le permiten desarrollar competencias lingüísticas, además de recuperar estilos, necesidades e intereses con el que los alumnos	El docente promueve la intervención de los alumnos en las sesiones, y busca, en la medida de sus posibilidades, armonizar algunos contenidos entre la mayor parte de los intereses de algunos alumnos.	El docente emplea conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase, y fomenta limitadamente la participación de los alumnos.	El docente se posiciona al frente de la clase y explica los contenidos de la sesión, desarrollando la clase de manera monótona y su participación se manifiesta únicamente en pormenores conferencistas sin promover ninguna interacción comunicativa.

	incorporen experiencias significativas.			
Implementación del enfoque funcional	El docente promueve estrategias didácticas colectivas que suscitan en los alumnos el desarrollo de la oralidad, dirigida a establecer una comunicación especificada en el texto en inglés.	El docente realiza diferentes actividades durante la sesión, donde fomenta que los alumnos hagan uso real del idioma, pero se concentra en la resolución de aspectos lingüísticos propios del texto.	El docente sugiere algunas actividades donde pide que se hable en inglés sin contar con los recursos que respalden dichas actividades.	El profesor explica la temática de la clase, se dirige a sus alumnos en español y asigna tareas inconexas.
Implementación del enfoque behaviorista	El docente y algunos alumnos (con mayor dominio del idioma) fungen como modeladores en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se fomenta un uso adecuado de las estructuras gramaticales y mejoramiento de la pronunciación (de acuerdo al modelo del inglés que se enseña).	El docente desarrolla las sesiones a través del reforzamiento de las habilidades previas de los alumnos, resuelve dudas y hace uso de retroalimentación por parte de estudiantes destacados.	El docente dirige la clase de manera individual y despeja algunas dudas con las que permite que se ayuden entre compañeros ocasionalmente.	El profesor desarrolla la sesión individualmente sin permitir el trabajo colaborativo y no resuelve dudas.

Paradójicamente, el desempeño señalado por el facilitador coincide exactamente con el de la docente A, por lo cual no se mostrará la tabla, ya que los niveles subrayados son los mismos. La docente A hace hincapié en que las ideas de los enfoques son buenas, pero no es factible manejarlas a largo plazo, debido a que la cantidad de alumnos por grupo es muy grande, y presente, irá en aumento. Por lo tanto, la profesora considera que realizar ejercicios que involucren el uso de los enfoques comunicativo, funcional y behaviorista, responden más a necesidades o resolución de problemas inmediatos, centrados en la didáctica y no en los contenidos.

Sin embargo, la profesora también considera que recuperar estos enfoques en un sistema educativo con menos alumnos sería muy benéfico. Además, no descarta recuperar algunas actividades y elementos incorporados durante la intervención, ya que afirma, si bien los

enfoques no se pueden usar ampliamente, se pueden rescatar varios de sus componentes para complementar las clases de inglés.

Como se mencionó, los niveles marcados por la docente A, coinciden con los señalados por el facilitador, quien desde una perspectiva externa al plantel y teniendo en mente el uso de los tres enfoques plasmados en la propuesta, sugiere una opinión diferente a la de los docentes, y pretende entender, desde un escenario real, la complejidad que asume la labor de la enseñanza y la adversidad que ella conlleva. Es necesario recordar que los niveles establecidos fueron de común acuerdo. Debido a que los docentes, en su mayoría, ya conocían los enfoques de manera práctica y teórica, es decir, por concepto, fue necesario estudiarlos nuevamente desde la realidad y el escenario del plantel Ignacio Allende. Por ello, los niveles se acordaron en cuanto a las características que cada enfoque refiere y a los distintos momentos en las clases, tomando en cuenta carga de trabajo, tiempo destinado a la materia y un índice de desempeño que crece o decrece, los niveles se muestran en la rúbrica. Además se hace énfasis en la reflexión de la práctica, mas no en su evaluación. Por ello, hasta el momento se ha constatado que la implementación de los tres enfoques descritos si funcionan como apoyo alterno, sin embargo, la idea de atribuirles la capacidad de resolución inmediata respecto de problemas de dinámicas en la clase, es un hallazgo el cual queda abonado para trabajos futuros.

Durante el transcurso de las clases de inglés con la profesora A, se constató también que algunos rasgos de los enfoques se encuentran implícitos en las sesiones, sin asignarles un nombre. En este caso, la docente ya contaba con una noción amplia del funcionamiento de los enfoques, ya que como se observó, priorizó el enfoque behaviorista, el cual, en la escala elaborada en el trabajo, ocupa el tercer lugar respecto de la jerarquía postulada en la rúbrica, lo cual también permite reconocer que el behaviorismo, con sus aptitudes conductistas ha sido un elemento clave, y en este caso, el que determinó la dirección de la enseñanza en la clase de inglés con la docente A.

Así pues, la docente A también considera que posiblemente, con otras condiciones de trabajo, a las que denominó “libres”, la incorporación de estos enfoques fluctuaría más en un escenario centrado en el aprendizaje y no en completar las páginas de un libro impuesto por la institución. Igualmente señaló que el apoyo del Estado es fundamental, comentando

que es necesario hacer una pausa respecto de todo el Sistema Educativo Nacional, en aras de responder a los intereses y formación de los estudiantes, así como respetar y revalorar la función de los docentes dentro de las escuelas. Esto, afirmó no solo cambiaría la perspectiva de la educación pública, sino también, los escenarios de aprendizaje.

Avanzando en el mismo razonamiento, se procede a presentar los resultados y hallazgos realizados durante el acompañamiento y trabajo colegiado con la docente B. Así pues, se presenta una tabla similar a la de la docente A, a fin de esclarecer temáticas y grupos con quienes se trabajó.

	Temáticas vistas en clase	Grupos de trabajo
Docente B	<i>Verbs conjugation</i> (Conjugación de los verbos)	2° A
	<i>Simple past</i> (Pasado simple)	
	<i>Second conditional</i> (Segundo condicional)	

(Elaboración propia)

Como se mencionó, por la necesidad de cubrir una área diferente a la docencia, la profesora B, durante la intervención, cuenta únicamente con un grupo. En el mismo sentido, durante el acompañamiento, la docente sugiere que una retroalimentación de clases anteriores, al inicio de cada sesión, es un ejercicio que favorece la memoria de los estudiantes y apoya la introducción de nuevos contenidos.

Para la conjugación de los verbos, se sugirió, los alumnos manejaran una tabla de verbos escrita en su cuaderno, recuperando el elemento memorístico del enfoque behaviorista. La profesora accedió, sin embargo, normalmente suele enseñar los verbos a través de preguntas y respuestas, enuncia el verbo en presente, y los alumnos responden con la conjugación en pasado y pasado participio de los mismos.

A fin de recobrar el trabajo colectivo, en conjunto se acordó establecer un juego dentro de las sesiones, donde los alumnos conforman equipos, a cada uno de ellos se les asigna un marcador y se procede a que la docente enuncie un verbo, y los alumnos se dirijan rápidamente al pizarrón para completar la conjugación, posterior a ello, deben dirigirse a la docente y repetir lo anotado, a fin de verificar la acción fonética y gramatical que desarrollan los alumnos. La docente A considera que este ejercicio es bueno en cuestiones de dinámica, sin embargo, refiere que las condiciones mobiliarias del salón limitan actividades que impliquen mucho movimiento físico.

Dicho lo anterior, se propusieron diferentes actividades, dentro de ellas, recuperando características del enfoque funcional. Los alumnos debían decir una oración en presente simple, para que sus compañeros la enunciaran en pasado simple, a fin de reconocer los verbos y la estructura de los enunciados. En este ejercicio, es posible remarcar las necesidades lingüísticas de los alumnos, las cuales se ven expuestas a través del uso del idioma, y por tanto se resuelven en colectivo, y no desde el docente.

Así mismo, las oraciones enunciadas por los alumnos no tuvieron una orientación, ellos decidieron libremente sus frases, entre ellas:

- *I like to drink beer*
- *I don't like school*
- *I eat tacos*
- *I do my homework*
- *I sleep*

Si bien las oraciones de los alumnos no corresponden a un orden estructural complejo, fueron libres de expresar las ideas que consideraron competentes para la temática en cuestión. Igualmente, el papel de la docente A se mantuvo como moderador, aclarando dudas y recorriendo de un lugar a otro, las bancas de sus estudiantes, a fin de corroborar el trabajo realizado y evitar posibles distracciones.

En este último punto, la docente considera que involucrar a los alumnos más destacados como ejemplo para sus compañeros es una tarea compleja, ya que al posicionarlos incorrectamente, los demás compañeros podrían sentirse menospreciados y con un menor

intelecto, por ello, la participación de los alumnos, advirtió, debe provenir desde la voluntad y no desde la petición.

En contraparte a lo dicho por la docente, en varias ocasiones lanzó preguntas a los alumnos distraídos, no con el fin de sancionarlos, pero sí de llamarles la atención. Cabe mencionar como dato interesante, los alumnos de la docente A, en su mayoría, guardaban silencio durante las clases y prestaban atención, algo que pareció un poco inusual. Para confirmar esta conducta, se procedió a observar a los alumnos desde fuera del salón sin que ellos lo notaran, y la conducta permaneció. Por lo cual, se pudo afirmar que la presencia del facilitador no modificó, por lo menos en la conducta de los alumnos, el transcurso de las clases.

De nuevo en los contenidos. Para la explicación del segundo condicional, la profesora considera que promover actividades lúdicas, donde no se fomente la competencia entre iguales, permea una mejor asimilación de lo aprendido. Para ejemplo de ello, recuperando la colectividad del enfoque comunicativo, la docente A colocó una serie de fotografías alrededor del salón, la indicación de la maestra fue que los alumnos debían observar las imágenes y crear una oración en su cuaderno con la estructura del segundo condicional, la cual dibujó en el pizarrón.

Habría que decir también, la tarea de los alumnos consistía en recorrer las imágenes una a una y escribir una oración en sus cuadernos. Al finalizar la actividad, la profesora, recuperando rasgos del enfoque funcional, pidió a sus alumnos formar parejas, y comparar respuestas, a fin de restablecer las estructuras de sus oraciones, para después enunciarlas al grupo. Esta actividad resultó de agrado para los alumnos, y en su mayoría, las oraciones realizadas fueron correctas. A continuación se presentan algunas de las oraciones hechas por los alumnos:

- *If I were hungry, I would make a sandwich*
- *I would buy a new car, if I had money*
- *If he did his homework everyday, he would get better marks*
- *If our parents were here, they would tell us what to do*
- *I would help her if she asked me*
- *If I found a \$20 dollar bill on the street, I would keep it*

- *I would come to your party on Saturday if I didn't have to work*
 - *I would call them if I knew their telephone number*
- (Grammar Practice Worksheets, 2008: 2)

Como hallazgo, se ha de confirmar que el uso de los enfoques no aparece como un nuevo proceso de enseñanza para la profesora, ya que si bien no conocía teóricamente en qué consisten, ha empleado ejercicios, desde su propia práctica y experiencia, que se relacionan con lo establecido en la propuesta.

La maestra considera que el uso de los enfoques es una buena herramienta, la cual encasilla en un aspecto de recordatorio para los maestros, es decir, expresó que mantener presente la información de distintas formas de enseñanza, como son los enfoques, socorren la práctica cuando el docente está en un punto de estrés laboral, y debe cubrir también otras necesidades en la institución.

Posteriormente, la profesora añadió que los niveles de pertinencia de la rúbrica no precisamente son un señalamiento estricto de jerarquías que el docente ha de cumplir, sino que han de ser desarrolladas durante los diferentes momentos de la clase. Así pues, como retroalimentación, se destaca que el uso de los enfoques comunicativo, funcional y behaviorista, pudieran cumplir un punto importante en la planeación o cartas descriptivas de los maestros, ya que como apuntó la docente A, la utilidad de los mismos recae también como un apoyo a la excesiva carga de trabajo con la que cuentan algunos docentes, y mantener presente el funcionamiento de los enfoques, podría facilitar la elaboración de actividades, y realizarlas de manera más improvisada, sin perder el hilo conductor de los temarios.

A su vez, como parte de su autoevaluación en la recuperación de los enfoques, la maestra señaló más de una casilla por enfoque, ya que reafirmó la importancia de los niveles de pertinencia y su impacto en diferentes momentos específicos de las sesiones. A continuación, se presenta la rúbrica y los niveles que la maestra ha seleccionado.

Criterios	Niveles de pertinencia de la intervención/Profesor A			
	Óptimo	Suficiente	Parcial	Perfectible
Implementación	El docente coloca al	El docente promueve la	El docente emplea	El docente se

del enfoque comunicativo	alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y lo posiciona en escenarios ficticios que le permiten desarrollar competencias lingüísticas, además de recuperar estilos, necesidades e intereses con el que los alumnos incorporen experiencias significativas.	intervención de los alumnos en las sesiones, y busca, en la medida de sus posibilidades, armonizar algunos contenidos entre la mayor parte de los intereses de algunos alumnos.	conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase, y fomenta limitadamente la participación de los alumnos.	posiciona al frente de la clase y explica los contenidos de la sesión, desarrollando la clase de manera monótona y su participación se manifiesta únicamente en pormenores conferencistas sin promover ninguna interacción comunicativa.
Implementación del enfoque funcional	El docente promueve estrategias didácticas colectivas que suscitan en los alumnos el desarrollo de la oralidad, dirigida a establecer una comunicación especificada en el texto en inglés.	El docente realiza diferentes actividades durante la sesión, donde fomenta que los alumnos hagan uso real del idioma, pero se concentra en la resolución de aspectos lingüísticos propios del texto.	El docente sugiere algunas actividades donde pide que se hable en inglés sin contar con los recursos que respalden dichas actividades.	El profesor explica la temática de la clase, se dirige a sus alumnos en español y asigna tareas inconexas.
Implementación del enfoque behaviorista	El docente y algunos alumnos (con mayor dominio del idioma) fungen como modeladores en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se fomenta un uso adecuado de las estructuras gramaticales y mejoramiento de la pronunciación (de acuerdo al modelo del inglés que se enseña).	El docente desarrolla las sesiones a través del reforzamiento de las habilidades previas de los alumnos, resuelve dudas y hace uso de retroalimentación por parte de estudiantes destacados.	El docente dirige la clase de manera individual y despeja algunas dudas con las que permite que se ayuden entre compañeros ocasionalmente.	El profesor desarrolla la sesión individualmente sin permitir el trabajo colaborativo y no resuelve dudas.

En consonancia con los resultados de la profesora, y respetando la selección de los niveles en la rúbrica, se plantea la opinión del facilitador, desde las observaciones y el trabajo colegiado, se insiste, no como calificador, sino como motivo de reflexión de la práctica docente.

	Niveles de pertinencia de la intervención/Facilitador
--	---

Criterios	Óptimo	Suficiente	Parcial	Perfectible
Implementación del enfoque comunicativo	El docente coloca al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y lo posiciona en escenarios ficticios que le permiten desarrollar competencias lingüísticas, además de recuperar estilos, necesidades e intereses con el que los alumnos incorporen experiencias significativas.	El docente promueve la intervención de los alumnos en las sesiones, y busca, en la medida de sus posibilidades, armonizar algunos contenidos entre la mayor parte de los intereses de algunos alumnos.	El docente emplea conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase, y fomenta limitadamente la participación de los alumnos.	El docente se posiciona al frente de la clase y explica los contenidos de la sesión, desarrollando la clase de manera monótona y su participación se manifiesta únicamente en pormenores conferencistas sin promover ninguna interacción comunicativa.
Implementación del enfoque funcional	El docente promueve estrategias didácticas colectivas que suscitan en los alumnos el desarrollo de la oralidad, dirigida a establecer una comunicación especificada en el texto en inglés.	El docente realiza diferentes actividades durante la sesión, donde fomenta que los alumnos hagan uso real del idioma, pero se concentra en la resolución de aspectos lingüísticos propios del texto.	El docente sugiere algunas actividades donde pide que se hable en inglés sin contar con los recursos que respalden dichas actividades.	El profesor explica la temática de la clase, se dirige a sus alumnos en español y asigna tareas inconexas.
Implementación del enfoque behaviorista	El docente y algunos alumnos (con mayor dominio del idioma) fungen como modeladores en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se fomenta un uso adecuado de las estructuras gramaticales y mejoramiento de la pronunciación (de acuerdo al modelo del inglés que se enseña).	El docente desarrolla las sesiones a través del reforzamiento de las habilidades previas de los alumnos, resuelve dudas y hace uso de retroalimentación por parte de estudiantes destacados.	El docente dirige la clase de manera individual y despeja algunas dudas con las que permite que se ayuden entre compañeros ocasionalmente.	El profesor desarrolla la sesión individualmente sin permitir el trabajo colaborativo y no resuelve dudas.

Los resultados entre la autoevaluación de la docente B y los que resultan por parte del facilitador no son distantes, sin embargo, de acuerdo con los rubros establecidos, parece pertinente colocar el uso de algunos rasgos de los enfoques en el nivel sustancial, ya que la profesora, durante el proceso de acompañamiento, cubre con las especificaciones dadas en

dicho nivel. Además, el nivel sustancial refrenda un uso basto de los enfoques y posiciona al docente como un agente capaz de implementar opciones didácticas alternas.

Como ya se ha dicho, motivo de la reflexión en la práctica docente recae en la implementación de estos enfoques, y los escenarios a los que se enfrentan los docentes. En este caso, la docente A plantea que las circunstancias laborales ajenas al grupo la colocan lejos de poder relacionarse estrechamente con los procesos de cognición que desarrollan sus estudiantes. Así mismo, considera que en un futuro cercano, con la posibilidad de atender a más estudiantes, su quehacer en el aula se verá favorecido y mejor direccionado.

Finalmente, como tercer participante de la presente intervención pedagógica, se muestran los resultados y hallazgos encontrados con el docente C, de quien ha de mencionarse, mostró una entera participación en la intervención, y apoyó el proceso de comunicación entre los demás docentes, a fin de enriquecer el presente trabajo.

	Temáticas vistas en clase	Grupos de trabajo
Docente C	<i>Natural disasters</i> (Desastres naturales)	4°B y 4°D
	<i>Present Perfect</i> (Presente perfecto)	
	<i>Simple Past</i> (Pasado simple)	
	<i>Past continuous</i> (Pasado continuo)	

El trabajo de acompañamiento realizado con el profesor C fue un proceso complejo y contradictorio, ya que a pesar de participar activamente y mostrarse en un papel de aprendiz, el profesor C vagamente recuperó los enfoques descritos. En este tramo del trabajo, se considera que si bien la disposición es un factor clave para la implementación de los enfoques, la comunicación en cómo se consensan las actividades también lo es, por lo cual,

posiblemente los acuerdos establecidos para desarrollar los ejercicios no quedaron claros.

Primeramente, ha de mencionarse que los contenidos vistos con los grupos de cuarto semestre pertenecen más a un orden estructural técnico, es decir, la conjugación de los verbos, a fin de formar oraciones es similar a resolver una ecuación matemática, ya que corresponden a un orden lógico, el cual se desarrolla para obtener un resultado favorable.

Para la temática del vocabulario, los alumnos debían reconocer acertadamente una lista de desastres naturales, para poder realizar oraciones en sus cuadernos y posteriormente responder en el libro manejado por el profesor. Para dicha actividad, se propuso realizar una pequeña exposición, en donde los alumnos fueran separados en equipos y mediante el uso de adjetivos, describir un desastre natural.

La idea central consistía en que los demás compañeros fueran capaces de adivinar el evento del cual hablaban sus compañeros, y así acumular puntos, que posiblemente pudieran apoyar su nivel de participación en las clases. Este ejercicio estuvo basado en el enfoque behaviorista, recuperando el uso de incentivos, y en el enfoque comunicativo debido a el trabajo entre pares.

Si bien la idea fue buena y el profesor se mostró cooperativo, los alcances de la actividad no fueron los esperados, la organización del grupo hizo inoperable el ejercicio y el docente C optó por encomendar una repetición de los desastres naturales revisados y todo el tiempo se dirigió a sus alumnos en español, parte del vocabulario, es el siguiente:

- *Flood*
- *Earthquakes*
- *Storms*
- *Dought*
- *Wildfires*
- *Hurricanes*

La repetición de palabras para asimilar nuevo vocabulario es una tarea rudimentaria y con un propósito muy poco centrado en la utilidad real del idioma, sin embargo, el profesor señaló que dentro de su práctica, la repetición a manera de dictado es una actividad continua.

Para la conjugación de los verbos, de acuerdo a los diferentes tiempos en que las oraciones

son empleadas, el profesor estuvo de acuerdo en posicionar a alumnos destacados como parte del modelado y uso correcto del idioma (estructuralmente hablando). En un principio, la actividad fue buena los alumnos elegidos por el profesor se posicionaron rápidamente al frente de la clase y guiaban a los demás compañeros.

Pese a la fortuita respuesta de los estudiantes, la actividad comenzó a semejar más una comparación entre iguales, lo cual molestó a varios estudiantes. Recuérdese que al principio de este capítulo, se abordó que el ejercicio de posicionar a los alumnos como modelos, como propone el enfoque funcional, es una tarea difícil de lograr y en la cual debe actuarse con suma cautela. Si bien los resultados finales de este ejercicio no fueron sobresalientes, fue posible trabajar en equipo y a través del acompañamiento.

Un hallazgo importante, descubierto con los grupos del profesor C, es que el uso de los enfoques se ve limitado frente a la actitud de los estudiantes. Si bien el enfoque behaviorista tiene propiedades conductuales, parece una tarea compleja limar asperezas entre integrantes de un mismo grupo. En este sentido, la resolución de dudas y asesorías del profesor, como guía, y no como autoridad, se vieron impactadas negativamente por el rechazo de algunos alumnos frente a sus compañeros.

Otro hallazgo importante, fue que el uso de los enfoques, tales como el funcional y behaviorista, tuvieron un impacto en lo individual y no en lo colectivo. Para ejemplo de esto, se propuso trabajar en equipos para representar estructuras del presente perfecto y el pasado continuo de distintas oraciones, a lo cual los alumnos no accedieron, por lo cual, varios de ellos trabajaron solos y representaron en lo individual sus oraciones. Sin duda este hecho se puede atribuir a particularidades actitudinales y no de los enfoques, pero se rescata que fue a través de su implementación que los alumnos mostraron resultados favorables en las actividades.

Tanto en la realización de las oraciones como en el recuento del vocabulario, el profesor retomó la idea del enfoque comunicativo al tratar de compaginar los intereses de los alumnos con el sentido de las oraciones, ya que dejó un espacio libre en el que los alumnos debían completar oraciones en presente perfecto y pasado continuo acorde con actividades de su preferencia. Entre ellas:

- *I have gone to Cuernavaca*

- *I was eatin pizza yesterday*
- *I have dance in a private school*
- *I was sleeping in the morning*

El profesor asegura que la participación de los estudiantes y el trabajo que realizan en clase están dados por el grado escolar en el que se encuentran. Durante la intervención, se considera que este hecho es cuestionable, ya que en la conversación dirigida, el profesor comentó que entre más avanzados en la carrera se encuentran los alumnos, su aprovechamiento en la asignatura es mayor. Como se ha dicho, este proyecto no busca descalificar el trabajo de los docentes ni pretende enseñarles a desempeñar su labor, únicamente recupera datos interesantes que posibiliten ahondar en investigaciones futuras, donde se dé cuenta cómo la enseñanza está plagada de situaciones y circunstancias adversas y enigmáticas.

En cuanto a la intervención realizada, el profesor dijo que este tipo de trabajos hacen falta en la institución, no solo en la materia de inglés, sino en todas las que presentan un alto índice de reprobación. Manifestó sentirse contento de participar en el proyecto y pretende tomar cursos que apoyen su trabajo como docente, a fin de tener un mejor desempeño frente a sus estudiantes.

Respecto de su autoevaluación, el docente C señaló las siguientes casillas:

Criterios	Niveles de pertinencia de la intervención/Profesor C			
	Óptimo	Suficiente	Parcial	Perfectible
Implementación del enfoque comunicativo	El docente coloca al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y lo posiciona en escenarios ficticios que le permiten desarrollar competencias lingüísticas, además de	El docente promueve la intervención de los alumnos en las sesiones, y busca, en la medida de sus posibilidades, armonizar algunos contenidos entre la mayor parte de los intereses de algunos alumnos.	El docente emplea conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase, y fomenta limitadamente la participación de los alumnos.	El docente se posiciona al frente de la clase y explica los contenidos de la sesión, desarrollando la clase de manera monótona y su participación se manifiesta únicamente en pormenores

	recuperar estilos, necesidades e intereses con el que los alumnos incorporen experiencias significativas.			conferencistas sin promover ninguna interacción comunicativa.
Implementación del enfoque funcional	El docente promueve estrategias didácticas colectivas que suscitan en los alumnos el desarrollo de la oralidad, dirigida a establecer una comunicación especificada en el texto en inglés.	El docente realiza diferentes actividades durante la sesión, donde fomenta que los alumnos hagan uso real del idioma, pero se concentra en la resolución de aspectos lingüísticos propios del texto.	El docente sugiere algunas actividades donde pide que se hable en inglés sin contar con los recursos que respalden dichas actividades.	El profesor explica la temática de la clase, se dirige a sus alumnos en español y asigna tareas inconexas.
Implementación del enfoque behaviorista	El docente y algunos alumnos (con mayor dominio del idioma) fungen como modeladores en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se fomenta un uso adecuado de las estructuras gramaticales y mejoramiento de la pronunciación (de acuerdo al modelo del inglés que se enseña).	El docente desarrolla las sesiones a través del reforzamiento de las habilidades previas de los alumnos, resuelve dudas y hace uso de retroalimentación por parte de estudiantes destacados.	El docente dirige la clase de manera individual y despeja algunas dudas con las que permite que se ayuden entre compañeros ocasionalmente.	El profesor desarrolla la sesión individualmente sin permitir el trabajo colaborativo y no resuelve dudas.

El docente C reiteró que el grado de los alumnos (semestre que cursan) dictamina el aprovechamiento de los estudiantes, sin embargo, también considera que existen casos particulares en donde no importa el método o enfoque trabajado con los alumnos; habrá quienes aprendan y quienes no lo hagan. Considera que este último hecho subyace en las necesidades de los alumnos y la proyección propia que han construido.

Por otro lado, la rúbrica de evaluación realizada por el facilitador muestra diferentes niveles de desempeño a los señalados por el profesor. Sin duda, el contraste entre la visión de los profesores y de un personaje externo convergen diversas ideas, muchas de ellas comunes y otras tantas, diferenciadas por situaciones particulares, las cuales serán explicadas posteriormente. A continuación se presenta la rúbrica hecha por el facilitador.

Criterios	Niveles de pertinencia de la intervención/Facilitador			
	Óptimo	Suficiente	Parcial	Perfectible
Implementación del enfoque comunicativo	El docente coloca al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y lo posiciona en escenarios ficticios que le permiten desarrollar competencias lingüísticas, además de recuperar estilos, necesidades e intereses con el que los alumnos incorporen experiencias significativas.	El docente promueve la intervención de los alumnos en las sesiones, y busca, en la medida de sus posibilidades, armonizar algunos contenidos entre la mayor parte de los intereses de algunos alumnos.	El docente emplea conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase, y fomenta limitadamente la participación de los alumnos.	El docente se posiciona al frente de la clase y explica los contenidos de la sesión, desarrollando la clase de manera monótona y su participación se manifiesta únicamente en pormenores conferencistas sin promover ninguna interacción comunicativa.
Implementación del enfoque funcional	El docente promueve estrategias didácticas colectivas que suscitan en los alumnos el desarrollo de la oralidad, dirigida a establecer una comunicación especificada en el texto en inglés.	El docente realiza diferentes actividades durante la sesión, donde fomenta que los alumnos hagan uso real del idioma, pero se concentra en la resolución de aspectos lingüísticos propios del texto.	El docente sugiere algunas actividades donde pide que se hable en inglés sin contar con los recursos que respalden dichas actividades.	El profesor explica la temática de la clase, se dirige a sus alumnos en español y asigna tareas inconexas.
Implementación del enfoque behaviorista	El docente y algunos alumnos (con mayor dominio del idioma) fungen como modeladores en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se fomenta un uso adecuado de las estructuras gramaticales y mejoramiento de la pronunciación (de acuerdo al modelo del inglés que se enseña).	El docente desarrolla las sesiones a través del reforzamiento de las habilidades previas de los alumnos, resuelve dudas y hace uso de retroalimentación por parte de estudiantes destacados.	El docente dirige la clase de manera individual y despeja algunas dudas con las que permite que se ayuden entre compañeros ocasionalmente.	El profesor desarrolla la sesión individualmente sin permitir el trabajo colaborativo y no resuelve dudas.

De acuerdo con el proceso de acompañamiento realizado, se decidió colocar el desempeño del docente C en el nivel parcial, ya que si bien el maestro buscó recuperar aportes significativos de los enfoques de enseñanza propios de la propuesta, se considera que la capacidad de control de grupo empleada pudo repercutir en la implementación de los

enfoques.

Así pues, se abre la posibilidad de reflexionar acerca de la formación del profesor y su lejanía con la docencia. Si bien se ha formado en la experiencia, la perspectiva generada desde una formación inicial dista mucho de lo realizado bajo el sentido común y lo que se cree conveniente en las aulas.

Contraste y conclusiones de la intervención

Después de haber descrito y enunciado el proceso de intervención con cada uno de los profesores participantes en la intervención, es necesario contrastar los resultados y hallazgos encontrados con el fin de reflexionar en torno a la práctica docente y el uso de los enfoques comunicativo, funcional y behaviorista como alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Formación de los profesores

Como primer elemento de debate, está la formación de los profesores. A comparación de la docente A y el docente C, la docente B se formó en el inglés de manera inicial; aunque no se formó en la docencia, el idioma no aparece dentro de su formación como parte de un componente académico extra o como alternativa de estudio en otra disciplina.

Además, es necesario recalcar que la formación de los profesores, específicamente del docente C, estuvo centrada en el dominio del idioma, mas no en su enseñanza. A diferencia de ello, la docente A y B, paulatinamente, fueron formadas para la enseñanza del inglés. Además, cabe destacar que las situaciones personales de los profesores, como lo relatado por la docente A, referido a la salud, y el docente C, respecto de su voluntariado en un centro educativo de atención especial, refieren a circunstancias que impactan en un ámbito psicológico, y por supuesto, en la toma de decisiones.

En este sentido, se considera que únicamente la docente B podría estar familiarizada con la docencia como parte de una elección profesional voluntaria y no como consecuencia de situaciones personales adversas o azarosas. En adición, podrían considerarse diferentes aspectos relacionados con la personalidad de los profesores, ya que, es posible, que sin importar los enfoques o la forma de enseñanza en cuestión, la manera en cómo se posiciona un maestro frente un grupo es determinante para los resultados dentro del aula.

Utilidad de los enfoques

Respecto de la utilidad de los enfoques, también hubo diferencias. Por un lado, la docente A considera que el uso de los tres enfoques implementados en la propuesta tendría mejores resultados en los alumnos si los grupos tuvieran menos estudiantes.

Desde otra perspectiva, el docente C considera que los enfoques tienen diferentes efectos dependiendo del grado de los alumnos, debido a que las personalidades y formas de ser, limitan o permean el uso de los enfoques. En el caso de la docente B, la profesora señaló que el uso de los enfoques debe de establecerse en diferentes momentos de la clase, en apoyo a resolver situaciones inmediatas, más como una herramienta didáctica, y no como la base total del proceso enseñanza-aprendizaje. Más específicamente:

El enfoque comunicativo, funcional y behaviorista, posiblemente funciones más óptimamente en grupos con un bajo número de alumnos.

El uso de los enfoques responde a ciertas características y/o rasgos actitudinales de los alumnos, por ello, su implementación debe adecuarse a la población con la que se trabaje.

El enfoque comunicativo, funcional y behaviorista cumplen un trabajo complementario en la labor docente, orientada a resolver problemas inmediatos de orden didáctico. Por ello, su uso debe ser específico y en calidad emergente.

Así pues, aunque la población de profesores de inglés con los que se trabajó es mínima, y no responde a una muestra representativa, el desarrollo de las sesiones es bastante diverso. Con la retroalimentación dada por los maestros, puede entonces realizarse un señalamiento acotado de los enfoques y su pertinencia en el CETIS 57, recuperado a partir de la intervención y escenarios reales de la práctica docente.

De igual modo, es preciso señalar el uso de los tres enfoques y la prioridad adjudicada por los docentes. El enfoque comunicativo, pensado como la base central de la propuesta pedagógica, tuvo una presencia modesta durante el trabajo de intervención, aun cuando las cualidades de este enfoque son amplias, los docentes consideraron prudente ajustarlo a los trabajos colectivos, en donde la integración entre pares, a fin de que los alumnos logran desinhibirse frente al idioma.

Sin duda, pensar el enfoque comunicativo, guiado por sus atribuciones integradoras, como matriz de la propuesta, no resaltó lo suficiente para optimizar el trabajo docente en el plantel 57. En retrospectiva, la docente B fue la única que señaló su desempeño en el nivel óptimo de pertinencia en la rúbrica, de hecho, es la única casilla marcada en ese nivel de entre las 6 realizadas, tomando en cuenta que por cada rúbrica de los profesores, existe una del facilitador.

Finalmente, y retomando lo dicho por los profesores en la conversación dirigida y durante el llenado de la rúbrica, el enfoque comunicativo tiene un lugar restringido en el aula, ya sea por cuestiones orden superior a las que los maestros deben responder laboralmente, así como las manifestaciones conductuales de los alumnos y la necesidad de que interactúen para favorecer, más que el rumbo de las clases, las relaciones entre pares.

Respecto del enfoque funcional, los profesores asumen que su pertinencia en el aula se rige por los trabajos que los alumnos realizan de manera colaborativa. Por otro lado, la docente A considera que sus alumnos no están preparados para recibir una clase completamente en inglés, señalando que sus bases lingüísticas son escasas.

En el caso de los docentes B y C, el enfoque funcional aludió, igualmente, a fomentar el trabajo en equipo y en este sentido, buscar que los alumnos compaginaran sus procesos de aprendizaje corrigiéndose entre ellos, y al mismo tiempo, forjar confianza en los estudiantes respecto de la manera de expresarse, con lo cual se puede afirmar:

El enfoque funcional es óptimo para los trabajos en equipo.

Dirigirse a los alumnos completamente en inglés limita el aprendizaje de los alumnos.

El trabajo colectivo permite que los alumnos se corrijan entre sí, sin posicionar al docente como único sujeto de conocimiento.

El uso, corrección y percepción del idioma trabajado entre pares puede funcionar como un medio para erradicar la timidez de los estudiantes al expresarse.

En cuanto al enfoque behaviorista, su presencia dentro de la propuesta pedagógica fue la más aceptada. Ha sido un hallazgo reconocer al enfoque behaviorista como un elemento contundente en la práctica de los profesores de inglés. La relevancia del behaviorismo ha permitido la posibilidad de repensar los niveles jerárquicos bajo los que la propuesta ha sido

diseñada.

Así pues, se hace hincapié en que la pertinencia del enfoque behaviorista tuvo efectos positivos, en el caso del docente C, solamente en el ámbito individual. Por otro lado, para la docente A y B, recuperar las cualidades conductistas del behaviorismo a través del conductismo y el estímulo-respuesta, ha sido un trabajo que continuamente han realizado, tanto antes, como durante la intervención. Recalcando que el valor disciplinar del trabajo en clase responde únicamente a mecanismos concretos, como lo es el enfoque behaviorista.

En el mismo sentido, debe rescatarse que las cualidades del enfoque behaviorista, a comparación de los otros dos enfoques, se abordó más ampliamente, ya que los profesores reconocieron que la repetición, a través de la asociación, repercute favorablemente en la retención de información desarrollada por los alumnos.

Finalmente, la presencia del enfoque behaviorista también se manifestó como parte de la relación que los maestros establecen con los alumnos. En el mismo sentido, reconocer a la población con la que se trabaja, buscando comprender, en el caso de la mayoría de los alumnos del plantel Ignacio Allende, situaciones familiares, económicas, y personales adversas, permite adecuar las clases frente a las particularidades de los alumnos.

Los profesores reconocen que la pertinencia del enfoque behaviorista es vital para el desarrollo de las clases, ya que el control de grupo, y la motivación generada día con día en los alumnos genera, además de una respuesta académica, un desarrollo personal, que más allá de limitarlos a los contenidos de la asignatura, les permite fortalecer hábitos, trabajo y lazos de confianza.

Como se ha observado, la implementación del enfoque comunicativo, funcional y behaviorista no se rige únicamente por los beneficios prácticos a la labor docente, sino que su presencia estará regulada por la población con la que se trabaja. Así mismo, se reafirma el uso de los enfoques como una construcción complementaria y en continuos procesos de adecuación.

Los tres enfoques presentados en la propuesta, como otros diferentes, difícilmente pueden utilizarse dentro de la pureza de un solo enfoque, la complementariedad instrumental es un elemento imprescindible para la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunado a esto, la formación de los profesores funge de manera inmediata con el uso e implementación de

formas alternativas de aprendizaje, como lo son los enfoques del presente trabajo.

Mencionado lo anterior, es prioridad recuperar el contexto de los alumnos y hacer consciente, durante el quehacer docente, que los estilos de aprendizaje, necesidades y circunstancias personales son diversas. Por ello, repensar nuevas y alternativas formas de aprendizaje permiten al docente aproximarse más ampliamente con la disciplina que imparte y con sus estudiantes.

Durante el proceso de implementación de la propuesta pedagógica se gestaron varios inconvenientes, dentro de ellos destaca el tiempo como una limitante en el trabajo colaborativo. Si bien las sesiones con los docentes A, B y C enriquecieron y nutrieron la investigación, no permitieron construir un trabajo más amplio que involucrara más factores y circunstancias por sobre los que se han descrito.

Del mismo modo, el lugar geográfico de la institución no apoyó a que el proceso de investigación fuera más extenso, ya que como se describió anteriormente, los niveles de delincuencia narrados por los actores de la escuela y personas aledañas eran bastante altos y la integridad personal de acudir constantemente al plantel implicaba un riesgo latente.

Respecto de la implementación de los enfoques, posiblemente pudo haber existido mayor compromiso por parte de los docentes, en aras de rescatar más características de las aquí presentadas y así evaluar, junto con el desempeño de la práctica, particularidades de los propios enfoques durante su ejercicio.

Como elemento interesante en el desarrollo del trabajo y no logrado debido a los cortos lapsos permitidos por la institución, aparece como hallazgo fundamental en la práctica docente, la personalidad de los maestros y la forma de relacionarse con los alumnos. Sin duda es un factor que se trabajó poca o nulamente y convendría recuperarse en próximas investigaciones. Asimismo, parece pertinente que estudios próximos abordasen la enseñanza de lenguas focalizando condiciones emocionales en las que se encuentran los alumnos, ya que como la personalidad de los docentes, el aspecto anímico de los estudiantes, se presume, podría repercutir notablemente en su desempeño académico y más aún en una institución como lo es el plantel 57, descrito como un entorno hostil, pero también como un escenario de posibilidades en el que diferentes aspectos de carácter educativo pueden ser atendidos, ya sea en materias específicas como la enseñanza del inglés, o cuestiones que atañen la gestión y

organización escolar del plantel.

Bibliografía

- Alcántara, A. y Zorrilla, F. (2008). *Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM): México. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a3.pdf>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Almeida Del Castillo, Eduardo. (2013). *Concepciones y prácticas educativas sobre la enseñanza del idioma inglés en la UNAM: Una mirada desde la pedagogía y la alfabetización críticas*. México: UNAM.
- Arroyo Ortiz, J. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Recuperado de http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Dise%C3%83%C2%ADo.pdf
- Báez Pineda Clelia. (2000). *La enseñanza del inglés con propósitos específicos: Fundamentos y conceptos*. Universidad Externado de Colombia.
- Becerril, I. (2015). *En México sólo 5% de la población habla inglés: IMCO*. El financiero, consultado el 19/11/18 en: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/en-mexico-solo-de-la-poblacion-habla-ingles-imco>
- Beghadid, H. M. (s/f). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris, Francia: UNESCO.
- Bull, Bernard (2018). *10 Education Curriculum Trends & Developments to Watch in 2018*. Recuperado de <http://etale.org/main/2018/01/02/10>
- Cable News Network (CNN) (2018) *¿Qué países de América latina dominan mejor y pero el inglés?* Recuperado de <https://cnnespanol.cnn.com/2018/10/31/que-paises-de-america-latina-dominan-mejor-y-peor-el-ingles/#0>
- Cable News Network (CNN) (2018). *El 72% de mexicanos con estudios pierden oportunidades laborales por no saber inglés, según encuesta*. Recuperado de <https://cnnespanol.cnn.com/2018/10/09/el-72-de-mexicanos-con-estudios-pierden->

[oportunidades-laborales-por-no-saber-ingles-segun-encuesta/#0](#)

Canale, M. y Sawin, M. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=662

Cantavella, J. (2015) *La entrevista como conversación dirigida*. Editorial UOC: Barcelona, España.

Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, Plantel 57 Ignacio Allende (s/f). Recuperado de (<http://cetis57.edu.mx/about.html>).

Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) (s/f). Recuperado de <http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Conocenos>

Dirección General De Educación Tecnológica Industrial (s/f). *Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS)*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis

Education First (2018). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Recuperado de <https://www.ef.com.mx/epi/>

Fernández Martín, P. (2016). *Más allá de la psicología y la lingüística*. Revista Mito Cultural. Recuperado de <http://revistamito.com/que-es-la-psicolinguistica/>

Glas, Katharina (2008). *El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 51, pp. 111-122.

Graddol, D. (2000). *The future of English? The British Council* Recuperado de <http://revista.elarcondeclio.com.ar/el-ingles-la-globalizacion-y-la-ensenanza/>

Grammar Practice Worksheeds (2008). *Conditional sentences-Second condition. Verb tenses in second contidional sentences*. Recuperado de <https://www.esllibrary.com/>

Grundy, S. (1988). Capitulo primero, Tres intereses humanos fundamentales en *Producto o Praxis del Currículum*; Ed. Morata.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2017). *Panorama educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016 Educación básica y media superior*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2016). *Evaluación de la oferta Educativa (EVOE) en Educación Media Superior. Condiciones escolares e implementación curricular*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/333/P2A333.pdf>

- Izquierdo J. y otros (2014). *Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: Diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco*. México: Revista SciELO. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100010
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2004). *Modelos de enseñanza*. Buenos Aires, GEDISA. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/webgrafiapostitulo/FeldmanMIII/Modelos%20de%20ensenanza.pdf>
- Laurentis, Claudia y Porta, Luis (2014). *Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contrapúblicos en la carrera del Profesorado de inglés*. Argentina: UANLpam. Facultad de Ciencias Humanas.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lozano Medina. A. (2015). *La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales*. Revista SciELO: México Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008
- Manga, A. M. (s/f). *Lengua segunda (l2) lengua extranjera (le): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. Camerún: Escuela Normal Superior. Universidad de Yaundé I. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/43343/1/LENGUA%20SEGUNDA%20%28L2%29%20LENGUA%20EXTRANJERA%20%28LE%29%2c%20%20FACTORES%20E.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General de Educación y Formación Profesional. Instituto Superior de Formación del Profesorado (2001). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Miranda Arroyo, J.C. (2018). *Formación de docentes de EMS en México*. Recuperado de <https://www.sdpnoticias.com/nacional/2018/04/02/formacion-de-docentes-de-ems-en-mexico>
- Miranda López, F, e Islas Dossetti, J.M. (2014). *Educación media superior en México. Hacia una política de reescolarización*. Revista Iberoamericana de Educación: España. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3340>
- Muntzel, M. C. (1995). *Aprendizaje vs adquisición de una segunda lengua ¿Un conflicto de intereses?* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/download/275/255>

- Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J. y Barzana García, E. (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- New England Community (2012). *TTC Teacher's Training Course*. Recuperado de <http://newengland.mx/teachers.html>
- Núñez Pardo, A. y Téllez Téllez, M. F. (2012). *Using debates in the classroom: A pedagogical strategy for the development of the argumentative competence in the teaching of English as a foreign language*. Bogota: Universidad Externado de Colombia.
- Online Career Center MUNDIAL. (2014) *¿Cuánto vales si hablas otro idioma?* Recuperado de <https://www.occ.com.mx/blog/cuanto-vales-si-hablas-otro-idioma-2/>
- Ortigosa Blázquez, A. (2010). *Metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua*. Revista innovación y experiencias educativas: España. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_30/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf
- Otero Brabo Cruz, María de Lourdes (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?* Universidades Estadual Paulista: Campus de Assis.
- Pilleux, M. (2001) *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010#hymes71
- Prieto Jiménez, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social*. España: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Richards C., Jack y Rodgers S., Theodore (1998). *Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Rosental, M. y Iudin, P. (1965). *Diccionario filosófico*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/enc/ros/behav.htm>
- Rostan Woodhouse, M. A. (1998). *Didáctica del inglés. Estado de México*. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Secretaría de Educación Pública. (s/f). *Bachillerato tecnológico*. Recuperado de <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/elige-tu-bachillerato/tipos-bachillerato/bachillerato-tecnologico>
- Secretaria de Educación Pública. (SEP) (s/f). *(Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente)*. Recuperado de: <https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>.

- Solís, P. (2017). *¿Tasa bruta, tasa neta, o medidas alternativas? El problema de medir la cobertura de la educación media superior*. Educación Futura. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/tasa-bruta-tasa-neta-o-medidas-alternativas-el-problema-de-medir-la-cobertura-de-la-educacion-media-superior/>
- Solís, P., Rodríguez, E. y Brunet, N. (2013). *Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 59-XVIII, pp. 1103-1136. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2013). *Antecedentes*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- Tenerife Sur (2016). *Modelos de enseñanza*. El Bucio, revista digital del CEP: Granadilla de Abona, n. 21, pp. 18-24. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/137005>
- Universidad de Puerto Rico. (s/f). *Rúbrica para evaluar el trabajo de investigación*. 18/04/2019, de Oficina de Evaluación para el Aprendizaje. Recuperado de http://egcti.upr.edu/wp-content/uploads/2016/09/Rubrica_para_evaluar_trabajos_de_investigacion.pdf
- Vargas Aguilar, J. A. (2008). *El paradigma sociocognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica: análisis de una experiencia de intervención regional*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/10324/1/T31413.pdf>
- Villa Lever, L. (2007). *La educación media superior ¿Igualdad de oportunidades?* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414105.pdf>
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó: Barcelon

Anexos

Rubrica de evaluación

Criterios	Niveles de pertinencia de la intervención			
	Óptimo	Suficiente	Parcial	Perfectible
Implementación del enfoque comunicativo	El docente coloca al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y lo posiciona en escenarios ficticios que le permiten desarrollar competencias lingüísticas, además de recuperar estilos, necesidades e intereses con el que los alumnos incorporen experiencias significativas.	El docente promueve la intervención de los alumnos en las sesiones, y busca, en la medida de sus posibilidades, armonizar algunos contenidos entre la mayor parte de los intereses de algunos alumnos.	El docente emplea conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase, y fomenta limitadamente la participación de los alumnos.	El docente se posiciona al frente de la clase y explica los contenidos de la sesión, desarrollando la clase de manera monótona y su participación se manifiesta únicamente en pormenores conferencistas sin promover ninguna interacción comunicativa.
Implementación del enfoque funcional	El docente promueve estrategias didácticas colectivas que suscitan en los alumnos el desarrollo de la oralidad, dirigida a establecer una comunicación especificada en el texto en inglés.	El docente realiza diferentes actividades durante la sesión, donde fomenta que los alumnos hagan uso real del idioma, pero se concentra en la resolución de aspectos lingüísticos propios del texto.	El docente sugiere algunas actividades donde pide que se hable en inglés sin contar con los recursos que respalden dichas actividades.	El profesor explica la temática de la clase, se dirige a sus alumnos en español y asigna tareas inconexas.
Implementación del enfoque behaviorista	El docente y algunos alumnos (con mayor dominio del idioma) fungen como	El docente desarrolla las sesiones a través del reforzamiento de las habilidades previas de	El docente dirige la clase de manera individual y despeja algunas dudas con	El profesor desarrolla la sesión individualmente sin permitir el trabajo colaborativo y no
	modeladores en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se fomenta un uso adecuado de las estructuras gramaticales y mejoramiento de la pronunciación (de acuerdo al modelo del inglés que se enseña).	los alumnos, resuelve dudas y hace uso de retroalimentación por parte de estudiantes destacados.	las que permite que se ayuden entre compañeros ocasionalmente.	resuelve dudas.
Comentarios/Observaciones:				

Elaboración propia en colaboración con los docentes A, B y C.

**Mapa curricular del Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios
(CETIS) para la especialidad en enfermería general.**

1.1. Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico

(Acuerdo Secretarial 653)

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I Realiza asistencia odontológica 17 horas	Módulo II Elabora prótesis dental fija 17 horas	Módulo III Elabora prótesis dental parcial removible 17 horas	Módulo IV Elabora prótesis dental total removible 12 horas	Módulo V Elabora aparatos de ortodoncia y ortopedia dento-facial 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Recuperado de
<http://uemstis.sep.gov.mx/images/multimediaDgeti/OfertaEducativaPlanteles/CarrerasEspecialidades/programasEstudio/371200001-13.pdf>

**Mapa curricular del Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios
(CETIS) para la especialidad en prótesis y asistente dental.**

1.1. Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico

(Acuerdo Secretarial 653)

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I Auxilia en los procesos básicos de laboratorio clínico	Módulo II Identifica microorganismos con base en técnicas microbiológicas para diagnóstico clínico	Módulo III Analiza fluidos corporales de interés clínico	Módulo IV Analiza sangre con base en técnicas inmuno hematológicas y hemostáticas	Módulo V Analiza sangre con base en técnicas de química clínica y pruebas especiales
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas	17 horas	17 horas	17 horas	12 horas	12 horas

Recuperado de

<http://uemstis.sep.gov.mx/images/multimediaDgeti/OfertaEducativaPlanteles/CarrerasEspecialidades/programasEstudio/371300001-13.pdf>

Mapa curricular del Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios (CETIS) para la especialidad en laboratorio clínico

1.1. Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico

(Acuerdo Secretarial 653)

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I Auxilia en los procesos básicos de laboratorio clínico	Módulo II Identifica microorganismos con base en técnicas microbiológicas para diagnóstico clínico	Módulo III Analiza fluidos corporales de interés clínico	Módulo IV Analiza sangre con base en técnicas inmuno hematológicas y hemostáticas	Módulo V Analiza sangre con base en técnicas de química clínica y pruebas especiales
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas	17 horas	17 horas	17 horas	12 horas	12 horas

Recuperado de

<http://uemstis.sep.gov.mx/images/multimediaDgeti/OfertaEducativaPlanteles/CarrerasEspecialidades/programasEstudio/371300001-13.pdf>