



ISSN 0188-6975

Jornada de Intercambio  
de Experiencias Docentes

# Memorias

en el Marco del Seguimiento de los Programas  
Actualizados de Inglés I-IV del CCH



*Memorias Jornada de Intercambio de Experiencias Docentes en el Marco del Seguimiento de los Programas Actualizados de Inglés I-IV del CCH*

Fecha de publicación: 31 de agosto de 2020

D.R. © 2020 Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, CDMX

Colegio de Ciencias y Humanidades,  
Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria,  
alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, CDMX  
Teléfono: 55 5622 0025

Esta edición y sus características son propiedad de la  
Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio  
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México/*Made in Mexico.*

# Índice

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>1. Asesorías y tutorías para alumnos</b>	<b>11</b>
Retos, áreas de oportunidad y perspectivas del Programa Institucional de Asesoría <i>Rosa María Martínez Maldonado</i>	12
Reflexiones en torno al Programa Institucional de Asesorías (PIA) en el CCH Vallejo Ciclo escolar 2017-2018 <i>Mónica Monroy González</i>	26
Asesorar en el PIA del CCH plantel Vallejo: compartiendo la experiencia <i>María Saraí Fascinetto Dorantes</i>	37
Tutorías para alumnos de primer semestre del CCH Azcapotzalco <i>Cynthia Ochoa García</i>	46
Resultados del seminario “Tlahuizcalpan” 2017-2018 <i>Cynthia Ochoa García</i>	56
Estilos y estrategias de aprendizaje en tutorías <i>María Elena Ruiz García</i>	65
Acción tutorial con estudiantes de 3o. y 5o. semestres <i>Leticia Márquez Zárate</i>	72
<b>2. Diseño de materiales didácticos</b>	<b>81</b>
Material para el Portal Académico del CCH para la asignatura de Inglés I <i>Luis Daniel González Espejel</i>	83
Dos proyectos de profesor de carrera: principios cognitivos y principios didácticos en el diseño de materiales de Inglés para alumnos del CCH <i>Araceli Padilla Rubio</i>	91
Instrumentación de los programas de Inglés I a IV a través de los materiales didácticos: <i>Wise Up 1 y 2</i> <i>Maricela Abigail Fernández Liberato, Gabriela Jay Avilés, Martha Edith Padilla Sánchez</i>	105
<i>Come, communicate and have fun, on and on... a great experience</i> <i>Alcmena Jiménez Jiménez, Miguel Ángel Ríos Núñez, Teodora Guillermina Sánchez Luna</i>	112
Integración de un banco de información para la asignatura de Inglés III <i>José de Jesús Martínez Sánchez</i>	117
Estructuración de un libro de texto para la asignatura de Inglés IV <i>José de Jesús Martínez Sánchez</i>	125
<b>3. Diseño de secuencias didácticas</b>	<b>133</b>
<i>Selling and buying a house</i> : intercambio de información sobre la existencia de habitaciones, mobiliario de una casa y objetos de uso personal (Inglés I)	134

*Araceli Mejía Olguín, María de Lourdes Borjas García, Martha Eugenia Castillo Cervantes, Gabriel Iturralde Villalobos, Ma. de Jesús López Loera*

Galileo Galilei: hechos a través de la física, una innovación interdisciplinaria 152  
*Araceli Mejía Olguín, María de Lourdes Borjas García, Martha Eugenia Castillo Cervantes, Gabriel Iturralde Villalobos, Ma. de Jesús López Loera*

Seguimiento y evaluación de los Programas de Inglés I y II a través del diplomado: la innovación de la práctica docente en la Educación Media Superior para la sociedad del conocimiento 169  
*Luisa del Socorro Luja Gamboa*

Comparando experiencias educativas: análisis colegiado de los documentos audiovisuales generados en una clase de Inglés III al interior del CCH Oriente 179  
*María Lilia Esquivel Millán, Iván Emiliano González Sánchez, Yolanda Olvera Cruz, Aurora Pérez Patricio, Miguel Ángel Ríos Núñez*

Comparando experiencias educativas II: análisis colegiado de los documentos audiovisuales y tecnológicos generados en una clase-taller de Inglés IV al interior del CCH Oriente como parte de la instrumentación. Seguimiento y evaluación de los programas de estudio actualizados 188  
*María Lilia Esquivel Millán, Iván Emiliano González Sánchez, Yolanda Olvera Cruz, Miguel Ángel Ríos Núñez*

#### **4. Evaluación de los aprendizajes 197**

Paquete para la evaluación extraordinaria de Inglés 198  
*Jacaranda Jiménez Rentería, Iván Romani Osorio, Norma Patricia Vázquez Maldonado, René Rafael Mondragón López, Mariana Agreiter Casas, Manuel Ramírez Arvizu*

Elaboración de paquetes de evaluación extraordinaria para Inglés II y IV 220  
*Gloria Medina Cervantes, María Isabel López Rosas, Tania Michel Torres Zetina, Saraí Trejo García, Luis Rodolfo Díaz Munive*

Paquete para la evaluación extraordinaria de Inglés III 230  
*Araceli Padilla Rubio, Manuel Ramírez Arvizu, Jacaranda Jiménez Rentería, Norma Patricia Vázquez Maldonado, René Rafael Mondragón López*

Examen diagnóstico académico. Asignatura: Inglés III y IV 253  
*Teodora Guillermina Sánchez Luna*

#### **5. Reportes de investigación y formación de profesores 259**

Procesamiento de la frase nominal en inglés por alumnos hispanohablantes en los cursos de Inglés I y III del Colegio de Ciencias y Humanidades 260  
*Araceli Mejía Olguín, Pablo Jesús Sánchez Sánchez, Gabriel Iturralde Villalobos, Ma. de Jesús López Loera, María de Lourdes Borjas García*

Evaluación, lecturabilidad, investigación y derechos negativos 270  
*Pablo Jesús Sánchez Sánchez, Angélica Eloísa Guevara Contreras*

Formación integral de profesores para la docencia (una experiencia entre colegas) 278  
*María Margarita Ordaz Mejía*

Biodata 288

# PRESENTACIÓN

**E**l Plan y los Programas de Estudio de 1971 dieron origen al Plan de Estudios de 1996 que precisó formas de trabajo en el aula, modificó la duración del horario y de las clases, incorporó los perfiles profesiográficos, actualizó contenidos de los programas y otros aspectos. Otra transformación fue la que se llevó a cabo en 2004, que se limitó a un ajuste de los programas del Plan de 1996<sup>1</sup>.

En la materia de Inglés, se mantuvo la orientación de comprensión de lectura hasta 2009, año en que se adoptó el paradigma de enseñanza-aprendizaje integral de la lengua y se disminuyó el número de alumnos de 50 a 25 en cada grupo. El estatus curricular se modificó en 1996, cuando la materia dejó de ser requisito y se convirtió en obligatoria, en los semestres del tronco común (I-IV). En 2010, se elaboró el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV (PAPI), en la modalidad de “cuatro habilidades” y, un año después, se elaboró el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV (SAPI).

Con respecto al proceso de actualización curricular, en el periodo 2011-2013 se integraron Comisiones Especiales Revisoras, cuya finalidad fue llevar a cabo una propuesta de actualización de los programas de estudio para las 73 asignaturas que constituyen los tres años del ciclo del bachillerato del CCH. Para orientar las actividades de estas comisiones, se elaboraron los Lineamientos para la Actualización de los Programas de Estudio, así como los diagnósticos académicos de las cuatro áreas. Durante el proceso se instrumentaron cursos y foros para la comunidad de profesores

---

<sup>1</sup> CCH. 2011. Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM, pp. 9.

y estudiantes de los cinco planteles, con el fin de difundir las propuestas y recibir sus opiniones. En el caso de la materia de Inglés, el proceso de revisión y actualización inició formalmente en la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio (CEAPE), en el ciclo escolar 2012-2013, tomando como base los SAPI (2011).

Las Comisiones Especiales Revisoras entregaron las versiones preliminares de los programas actualizados de las diferentes materias en noviembre de 2013. En el periodo iniciado en 2014, se propuso continuar con el proceso de actualización en dos fases: la primera fase se enfocó en los programas de estudio de las materias del tronco común y, la segunda, en los programas de quinto y sexto semestres. Para iniciar la primera fase, se conformaron diez grupos de trabajo integrados por profesores de carrera y de asignatura. Durante el desarrollo de este proceso, se realizaron sesiones de trabajo sobre los siguientes ejes: a) revisión y sistematización de los programas de estudio por materia y b) proceso de socialización y validación de los programas. Las propuestas se dieron a conocer en línea y por medio de cursos-taller entre la comunidad académica en febrero de 2015, para recabar sus observaciones. Con estos resultados, los grupos de trabajo realizaron ajustes y enviaron, mediante la Secretaría de Programas Institucionales, las propuestas de programas a la COMPLANES para su valoración y elaboración de dictamen. Como resultado de todo este proceso, la COMPLANES recomendó al H. Consejo Técnico la aprobación de la actualización de los programas de estudio institucionales del primero al cuarto semestres para su instrumentación en el ciclo escolar 2016-2017 y, finalmente, el H. Consejo Técnico dio su aprobación el 20 de mayo de 2016.

En estos tres años, desde la aprobación de los programas actualizados, los profesores de carrera de tiempo completo del departamento de Inglés, en algunos casos junto con sus grupos de trabajo, han realizado proyectos enfocados en la instrumentación, seguimiento y evaluación de los programas de Inglés I-IV. Los documentos que contienen estas memorias representan un esfuerzo por socializar los resultados obtenidos en los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018, derivados de experiencias que conllevan una serie de saberes en su construcción, los cuales deberían ser





compartidos entre los pares.

Cabe señalar que la institución ofrece cada año directrices académicas con el propósito de informar a los docentes de tiempo completo e instancias de dirección sobre las disposiciones vigentes relacionadas con las prioridades y lineamientos institucionales que orientan las actividades aprobadas por el H. Consejo Técnico del Colegio, con el fin de precisar los propósitos y acciones a seguir, para impulsar las acciones propuestas en el Plan de Desarrollo Institucional de Rectoría y en el Plan de Trabajo de la Dirección General del CCH.

El propósito de la institución es mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, avanzar en la formación y superación académica de los profesores, elaborar los materiales didácticos que contribuyan al desarrollo e implementación de los programas de estudio actualizados, y mejorar las tareas administrativas que apoyen las actividades académicas. Estas líneas de trabajo orientan los proyectos e informes de los profesores de carrera, los cuales deben proporcionar evidencia de la consolidación de la planeación, desarrollo y evaluación de los cursos curriculares, tanto en el aspecto disciplinario como en el pedagógico-didáctico y en el logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes. No obstante, dichos trabajos y actividades carecen de una difusión y socialización que permita al resto de la población docente del de-

partamento de Inglés acercarse a ideas innovadoras que fortalezcan la planeación de actividades de los nuevos programas. Como bien menciona la Dirección General del Colegio, los proyectos y actividades de los profesores de carrera de tiempo completo evidencian un apoyo para que los alumnos logren los aprendizajes establecidos en la asignatura y a su vez fortalecen la vida académica del Colegio en cuatro campos de actividad principales que se publican en los Cuadernillos de Orientaciones:

## CICLO 2016-2017<sup>2</sup>

**CAMPO 1.** Calidad del aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar.

**CAMPO 2.** Formación integral de profesores para la docencia.

**CAMPO 3.** Instrumentación, seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio de primero a cuarto semestres y análisis e integración de los avances del proceso de actualización de los Programas de Estudio de quinto y sexto semestres.

**CAMPO 4.** Apoyo a proyectos coordinados institucionalmente y acordes con las prioridades señaladas en el Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2014-2018.

## CICLO 2017-2018<sup>3</sup>

**CAMPO 1.** Calidad del aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar.

**CAMPO 2.** Formación de profesores e investigación educativa para mejorar la calidad de la docencia.

**CAMPO 3.** Instrumentación, seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio actualizados de primero a cuarto semestres, así como una primera aproximación a la puesta en práctica de los Programas de Estudio de quinto y sexto semestres.

**CAMPO 4.** Apoyo a proyectos coordinados institucionalmente y

---

<sup>2</sup> Cuadernillo de Orientaciones 2016-2017. Suplemento especial *Gaceta CCH*, Número 8, 7 de junio de 2016.

<sup>3</sup> Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018. Suplemento especial *Gaceta CCH*, Número 11, 16 de mayo de 2017.



acordes con las prioridades señaladas en el Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2014-2018.

Para una mejor lectura, los trabajos presentados en la Jornada de Intercambio de Experiencias Docentes en el Marco del Seguimiento de los Programas Actualizados de Inglés I-IV del CCH, que por primera vez se realiza en el departamento de Inglés, con sede en los planteles Vallejo y Sur, del 3 al 7 de diciembre de 2018, se han organizado en estas Memorias para su difusión, en los siguientes grupos de temáticas:

- 1. Asesorías y tutorías para alumnos**
- 2. Diseño de materiales didácticos**
- 3. Diseño de secuencias didácticas**
- 4. Evaluación de los aprendizajes**
- 5. Reportes de investigación y formación de profesores**

Se espera que las *Memorias* que aquí se presentan permitan: brindar ideas que beneficien la implementación de los nuevos programas de estudio actualizado; difundir los materiales didácticos, estrategias, actividades e instrumentos de evaluación que contribuyan a elevar la calidad del aprendizaje en los cursos ordinarios; mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos; impulsar la superación académica de los profesores; así como impulsar una mayor vinculación entre profesores de carrera y profesores de asignatura.

*Mtra. Araceli Mejía Olguín*  
Jefa del Departamento de Inglés del CCH





# 1. ASESORÍAS Y TUTORÍAS PARA ALUMNOS



# RETOS, ÁREAS DE OPORTUNIDAD Y PERSPECTIVAS DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ASESORÍA

*Rosa María Martínez Maldonado*

## SINOPSIS

Este artículo presenta la actividad realizada como Área Complementaria en el Programa Institucional de Asesoría (PIA) durante tres años consecutivos (2015-2018). Se analizan las cifras de los alumnos atendidos y los resultados obtenidos y, con base en ello, se mencionan los aspectos que constituyen las áreas de oportunidad del PIA, especialmente, aquellos relacionados con la información que aporta sobre la implementación de los Programas de Estudio Actualizados. Se señalan los retos inmediatos que el PIA enfrenta y ciertas acciones que se deberían considerar para mejorar la labor del programa.

## PALABRAS CLAVE

asesoría, preventiva, remedial, acompañamiento docente.

## INTRODUCCIÓN

El desempeño académico de los estudiantes es un foco de atención medular y prioritario para el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como para cualquier otra institución educativa que aspire a formar personas con sólidos conocimientos y habilidades que les permitan enfrentar los retos de la sociedad actual exitosamente. Es por ello por lo que, a partir del ciclo escolar 2008-2009, se estableció formalmente el Programa Institucional de Asesoría (PIA)



con el respaldo de la rectoría de la UNAM y de la Dirección General del Colegio Ciencias y Humanidades (DGCCH). Su objetivo es brindar apoyo académico a los alumnos para franquear las problemáticas que surgen en el proceso de adquisición de los aprendizajes marcados en los programas de estudio, mediante el acompañamiento constante de un asesor durante su trayectoria escolar, poniendo en marcha acciones y estrategias acordes al Modelo Educativo del CCH (CCH, 2013).

Desde entonces, profesores de asignatura comisionados, profesores de carrera que comprometen su Área Complementaria y profesores voluntarios colaboran en el PIA (CCH, S/F). Asimismo, durante el ciclo escolar 2010-2011 la DGCCH, con la intervención de la Secretaría de Informática, se implementó el Programa de Seguimiento Integral (PSI), el cual consiste en un espacio virtual que reúne información académica relevante y hace posible llevar a cabo un seguimiento preciso de los alumnos asesorados y, al mismo tiempo, optimizar la comunicación entre alumnos, asesores, tutores y autoridades (CCH, PSI).

Este documento está estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan los fundamentos de los tres proyectos de Área Complementaria comprometidos en el PIA, sus objetivos y los elementos en los que radica su pertinencia, calidad y trascendencia. Posteriormente, se muestran las cifras de las asesorías impartidas, de los alumnos atendidos y de las calificaciones que obtuvieron durante los tres años de labor en el programa y, por último, se mencionan las áreas de oportunidad y los retos inmediatos del PIA, así como ciertas acciones que el programa debería tener en consideración para mejorar sus servicios.

## FUNDAMENTACIÓN

Los proyectos de Área Complementaria estuvieron insertos en 1) el Perfil de Enseñanza, definido como la función central del profesor en el bachillerato de la UNAM, [...] en la que se atiende de manera primordial el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos [...] a partir de los programas de estudio vigentes (CCH, 2017: 9) y 2) el Campo de Actividad 1, enfocado a potenciar el aprendizaje de los alumnos de manera cuantitativa y cualitativa, mediante el apoyo permanente a lo largo de su trayectoria escolar hasta su egreso, a través de la asesoría (CCH, 2017: 28).

El Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (2008) define a la asesoría para alumnos orientada a apoyar el egreso (Rubro I-C) de la siguiente manera:

La labor de asistencia presencial o a distancia que, durante un año, un profesor da a un grupo de alumnos para promover su superación académica en relación con su egreso. El profesor debe atender de diez a quince estudiantes por semestre con un mínimo de tres a cuatro horas semanales, con el propósito de asesorarlos sistemática y permanentemente como medida preventiva para evitar la reprobación de sus exámenes ordinarios o en la preparación de sus exámenes extraordinarios. Todas las actividades que se realicen deberán inscribirse en el Programa Institucional de Asesorías. El asesor elaborará un informe que incluya: a) planeación, b) materiales utilizados, c) reporte de las asesorías impartidas y su seguimiento y d) propuestas para mejorar el trabajo realizado. El informe debe apegarse al formato establecido por la instancia académica responsable. Cada dirección de los planteles formará los grupos de asesorados, preferentemente en las materias de I - IV semestres y en las de alto índice de reprobación. (17-18)

## OBJETIVO

El objetivo de los proyectos presentados durante tres ciclos escolares consecutivos (2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018) fue proporcionar a los alumnos un acompañamiento docente con acciones preventivas<sup>4</sup> y remediales<sup>5</sup> para apoyar la adquisición y/o consolidación de los aprendizajes incluidos en el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV (SAPI) (2011) durante el ciclo escolar 2015-2016 y en los Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I-IV (PEATLCI) (2016) en los ciclos posteriores, con el fin de: 1) mantener una situación académica regular entre los alumnos y reducir el índice de reprobación, 2) ayudar a los estudiantes con asignaturas de inglés reprobadas a prepararse para el examen extraordinario o en el recursamiento de las mismas, 3) fomentar la autonomía y la autorregulación de los discentes en su proceso de aprendizaje y 4) coadyuvar al incremento de la eficiencia terminal de la institución.

## PERTINENCIA, CALIDAD Y TRASCENDENCIA

Los proyectos que los profesores de carrera presentan cada ciclo escolar deben

<sup>4</sup> Acciones dirigidas a los alumnos que requieren apoyo para la adquisición o reforzamiento de los aprendizajes específicos de alguna asignatura y que tienen como meta final evitar que el alumno repruebe (Programa Institucional de Asesorías, S/F).

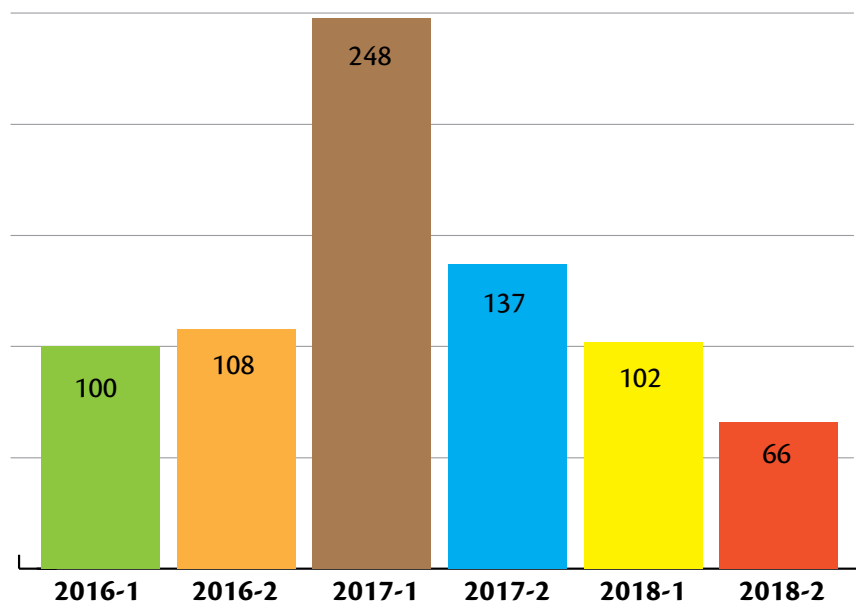
<sup>5</sup> Acciones dirigidas a los alumnos que han reprobado alguna asignatura y requieren soporte académico para la adquisición de los aprendizajes señalados en el Programa de Estudios correspondiente y con ello regularizar su situación académica (ibídem).

cumplir con los criterios institucionales de pertinencia, calidad y trascendencia, definidos en el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de tiempo completo en el Bachillerato. Lineamientos y Requisitos Generales para la Evaluación para Profesores (2014). A este respecto, se considera que la labor realizada en el PIA fue pertinente, pues estuvo estrechamente vinculada con la necesidad institucional de mejorar el aprendizaje de los alumnos (*Gaceta CCH*, 28 de mayo, 2015, p: 5), (*Gaceta CCH*, 2016, p: 8), (CCH, 2017, p: 7). La calidad del proyecto radicó en el hecho de que las acciones llevadas a cabo se apegaron a las características descritas en el Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (2008). Finalmente, el trabajo realizado fue trascendente, pues contribuyó de manera efectiva a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos como lo muestran las gráficas que a continuación se presentan.

## ASESORÍAS IMPARTIDAS

El número de asesorías preventivas y remediales impartidas por semestre en el PIA, la cantidad de alumnos atendidos y las calificaciones que obtuvieron tanto en exámenes ordinarios como en exámenes extraordinarios aparecen en las siguientes gráficas.

**Gráfica 1: asesorías impartidas**



Como puede observarse, la cantidad de asesorías impartidas en los semestres del período 2015-2016 fue muy parecida. Este número se incrementó considerablemente en el semestre 2017-1 debido a que se promocionó el programa durante la primera semana del ciclo en el turno vespertino, en cada uno de los salones de los edificios “V” y “W”<sup>6</sup>. Cuando se proporcionó información tanto a alumnos como a profesores acerca del PIA, fue evidente que la mayoría de ellos no tenía conocimiento del programa, de sus objetivos, de su sede ni de sus horarios. Aunque se contó con poco tiempo para hablar en cada salón, se intentó proporcionar una visión general del programa. Sin embargo, a algunos profesores no les quedó claro el propósito del PIA, pues enviaron a sus alumnos de manera masiva a tomar asesorías como requisito para presentar los exámenes parciales o como una especie de “castigo” por haber cometido alguna falta u omisión en clase, sin importar si los estudiantes tenían dudas o no sobre algún tema determinado. Su asistencia al PIA fue un mero requisito que cumplir.

En los semestres posteriores, se tomó la decisión de no promocionar el programa y esperar a ver cuántos alumnos regresaban después de haber conocido la existencia del PIA. En el semestre 2017-2 el número de asesorías impartidas bajo considerablemente, no obstante, fue mayor que en el ciclo 2015-2016 y que el semestre 2018-1. Durante el semestre 2018-2 la cantidad de asesorías impartidas decayó drásticamente de manera general en el PIA. Hubo preocupación entre todos los asesores y, tras analizar la situación, coincidieron en que los cambios en la coordinación local fue un factor determinante para esa baja en el programa.

La gráfica 2 muestra que la gran mayoría de las asesorías impartidas fueron preventivas en todos los semestres. De hecho, en el semestre 2018-1 no acudió ningún alumno en situación remedial.

El número de alumnos atendidos por semestre estuvo en relación directa con las cifras de las asesorías impartidas que se muestran en la gráfica 1, siendo el semestre 2017-1 en donde se atendieron a más estudiantes.

De la misma manera, la cantidad de alumnos atendidos en asesoría preventiva y remedial en cada semestre estuvo en relación directa con las cifras expuestas en la gráfica 2.

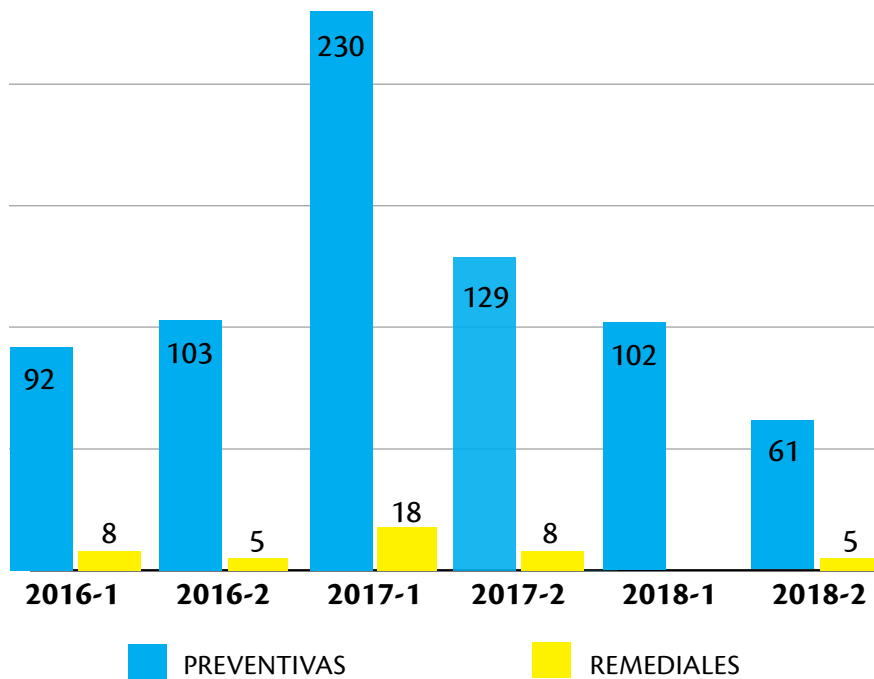
En esta gráfica se puede observar que la gran mayoría de los estudiantes únicamente acudió a tomar una asesoría. Aunque en el ciclo 2016-2017 y 2018-1 hubo un aumento en aquellos que tomaron dos o tres y cuatro o más.

---

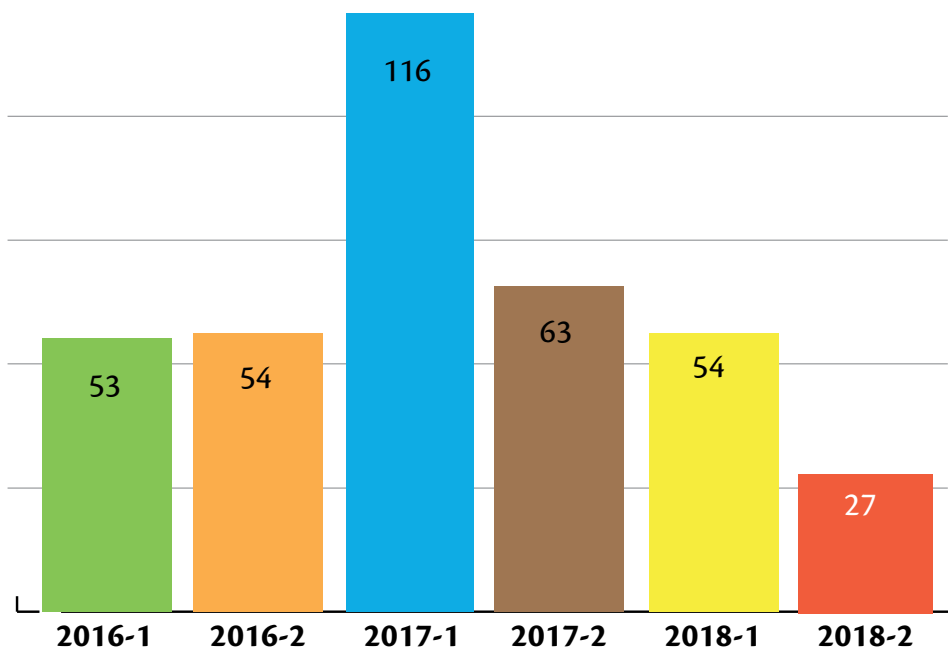
<sup>6</sup> Estos edificios fueron construidos para el Área de Idiomas y para el Programa Institucional de Asesoría.



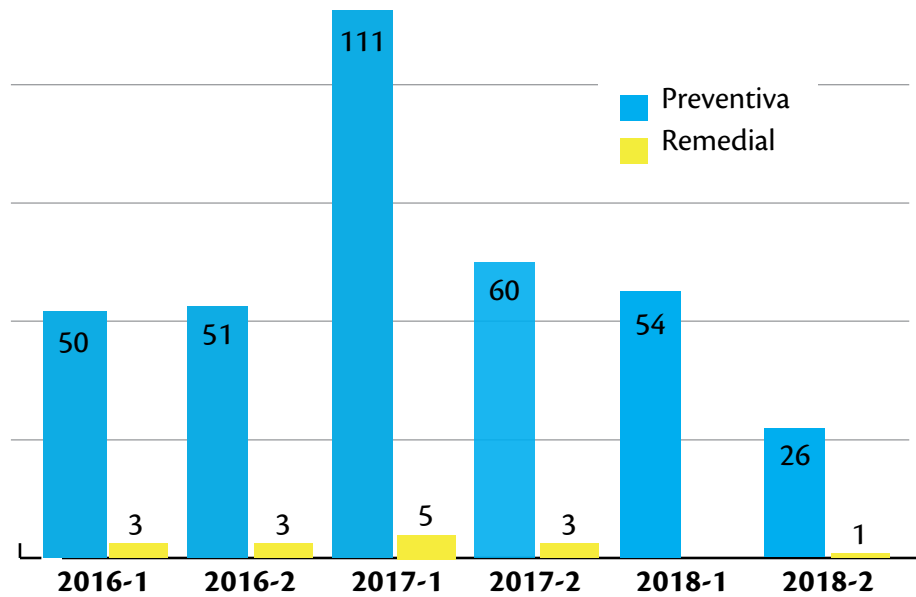
Gráfica 2: asesorías preventivas y remediales



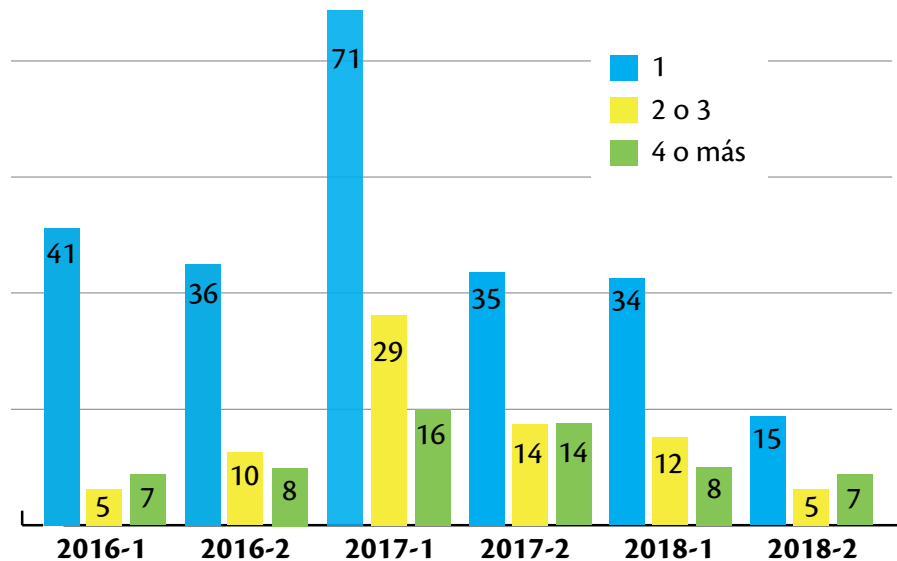
Gráfica 3: alumnos atendidos



Gráfica 4: alumnos en preventiva y remedial

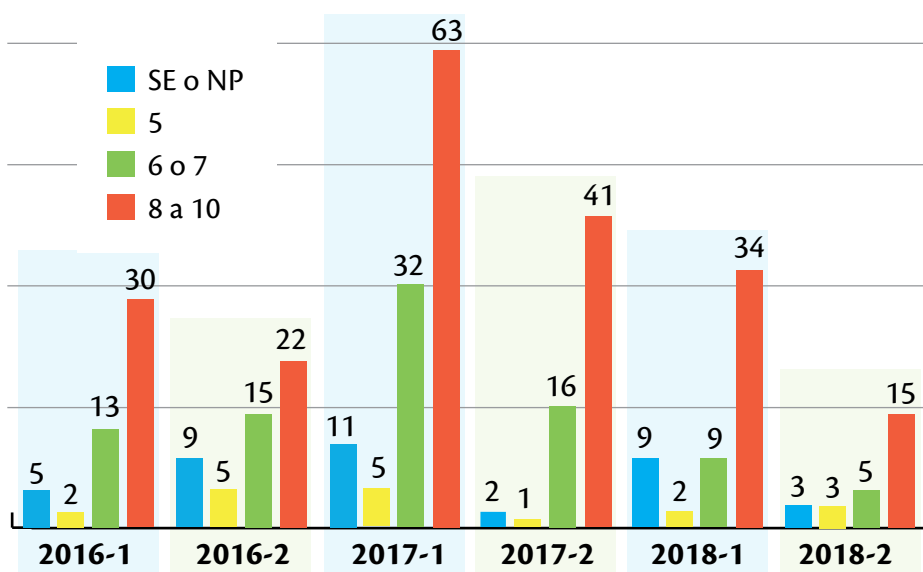


Gráfica 5: asesorías tomadas por los alumnos



No es posible señalar hasta qué grado el apoyo preventivo proporcionado en el PIA ayudó a que los alumnos obtuvieran calificaciones aprobatorias, ya que seguramente intervinieron diversas variables. Sin embargo, se cree que el objetivo del proyecto se logró, pues la gran mayoría de los asesorados aprobó la asignatura en los exámenes ordinarios como lo muestra la gráfica 6.

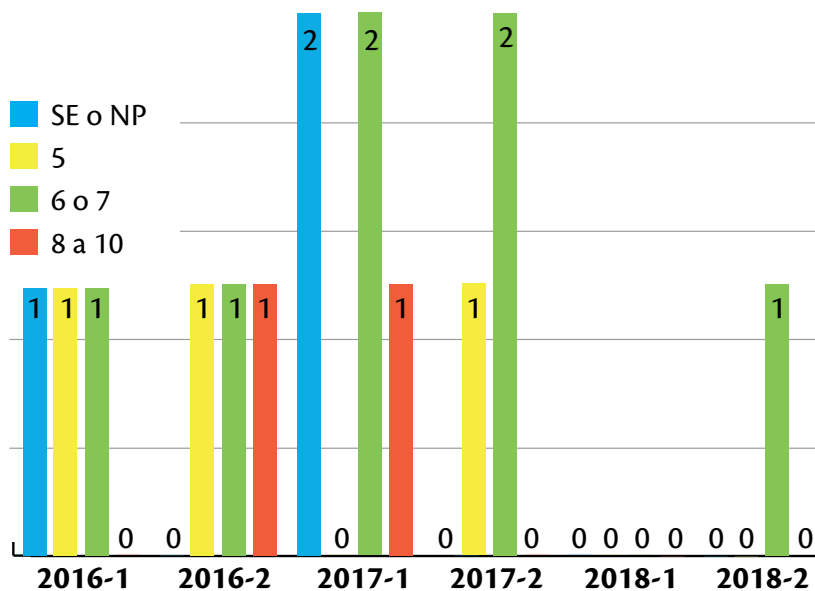
**Gráfica 6: calificación de alumnos de asesoría preventiva**



En cuanto a los alumnos en situación remedial, nueve lograron acreditar la asignatura, mientras que tres reprobaron y tres no presentaron el examen extraordinario.

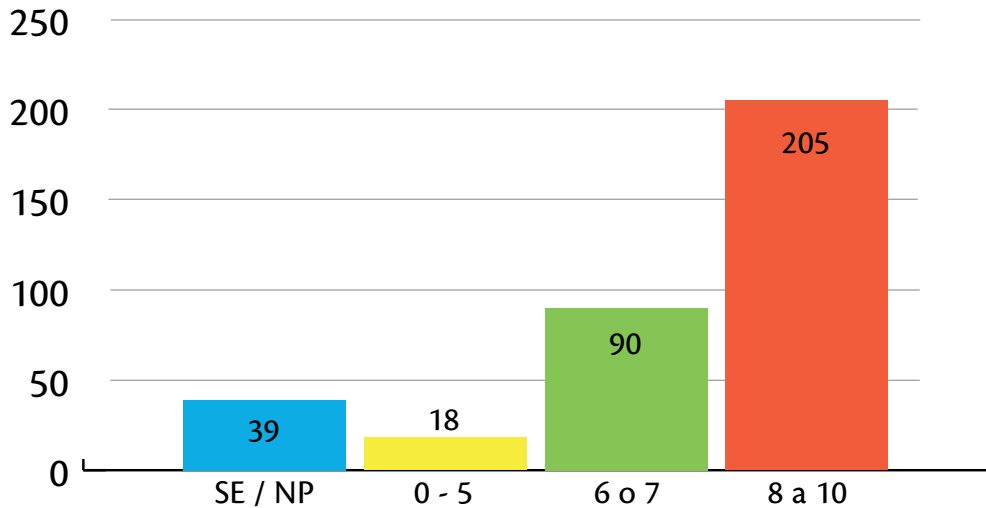
La gráfica 8 presenta claramente que, de los 352 estudiantes atendidos en asesoría preventiva, 205 obtuvieron una calificación entre 8 y 10, y 90 lograron un 6 o 7, lo que significa que el 83% aprobó la asignatura en exámenes ordinarios, mientras que

**Gráfica 7: calificación de alumnos de asesoría remedial**



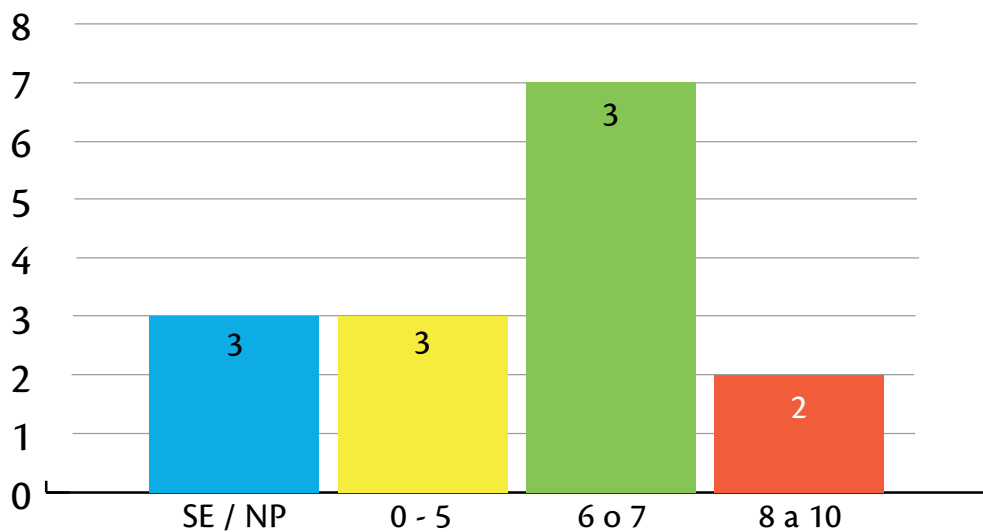
únicamente el 5.1% reprobó y, el resto, no presentó examen o, por alguna razón, no apareció su evaluación.

**Gráfica 8: calificación de los 352 alumnos de asesoría preventiva**



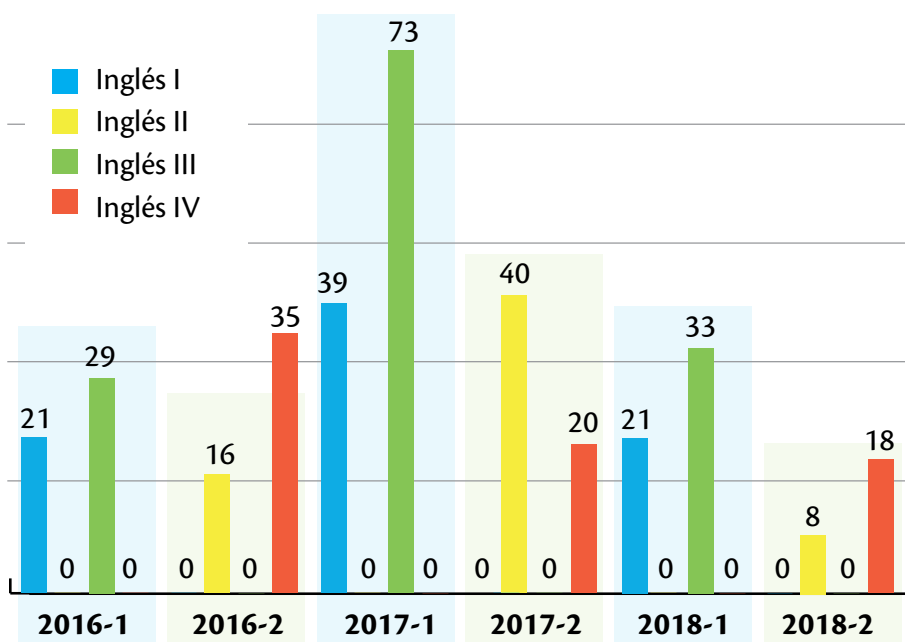
En cuanto a los 15 estudiantes en situación remedial, 9 obtuvieron calificaciones entre 6 y 10, es decir, el 60% de ellos aprobó el examen extraordinario, 20% lo reprobó y otro 20% no lo presentó.

**Gráfica 9: calificación de los 15 alumnos de asesoría remedial**

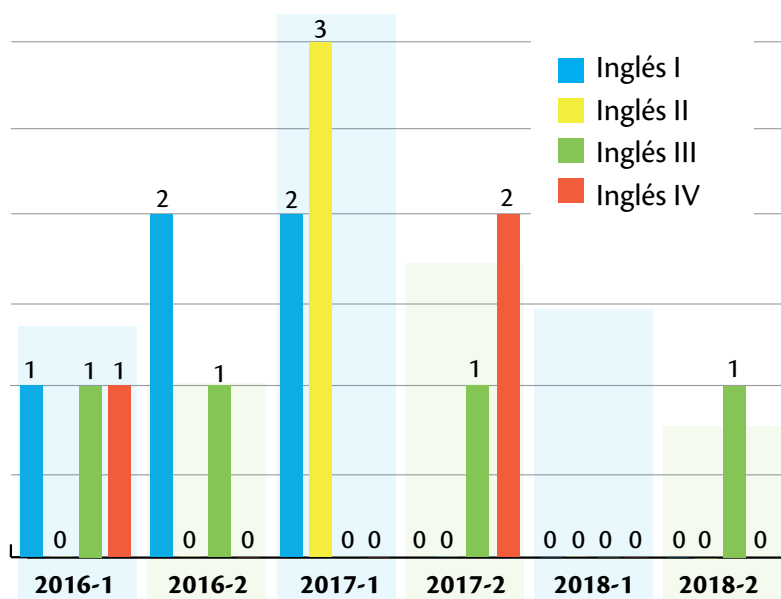


Acudieron al PIA alumnos de todas las asignaturas para tomar asesoría preventiva como lo muestra la gráfica 10.

**Gráfica 10: asignaturas de los alumnos en asesoría preventiva**



**Gráfica 11: asignaturas de los alumnos en asesoría remedial**

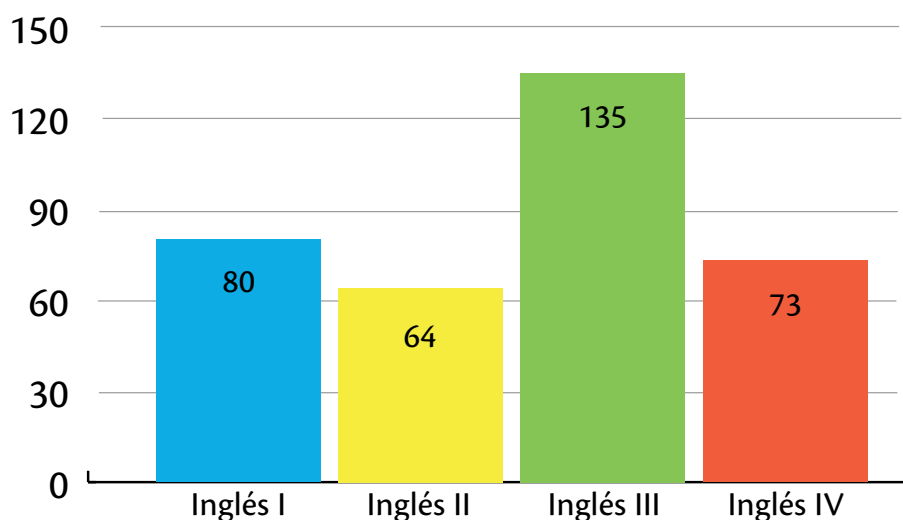


También acudieron alumnos de todas las asignaturas de inglés en situación remedial.

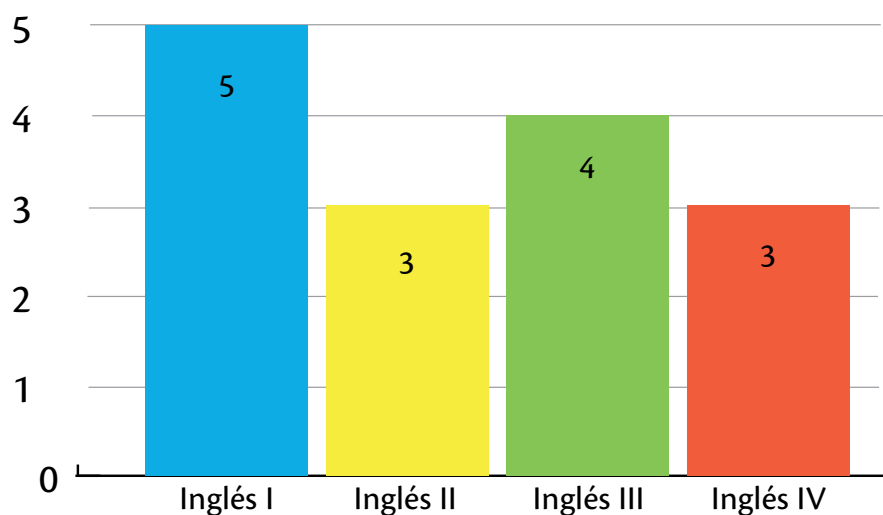
La gráfica 12 muestra que la asignatura más atendida en asesoría preventiva fue Inglés III, seguida de Inglés I e Inglés IV. En último lugar aparece Inglés II.

En cuanto a las asignaturas reprobadas por los alumnos que requirieron asesoría remedial, aparece Inglés I en primer lugar, seguida por Inglés III. En tercer lugar, se encuentran a la par Inglés II e Inglés IV.

**Gráfica 12: asignaturas de los 352 alumnos en asesoría preventiva**



**Gráfica 13: asignaturas de los 15 alumnos en asesoría remedial**



## ÁREAS DE OPORTUNIDAD, RETOS Y PERSPECTIVAS DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ASESORÍAS (PIA)

Es un hecho que el PIA, hoy por hoy, es un sólido pilar para que los alumnos puedan consolidar la adquisición de los aprendizajes incluidos en los programas de estudio, así como para apuntalar la labor docente en el CCH. Es un programa que no sólo se enfoca en aquellos estudiantes que se encuentran en situación remedial, sino que es un apoyo mayoritariamente preventivo al que acuden aprendientes regulares que quieren reforzar algún aprendizaje en una o en varias asignaturas.

En este sentido, el PIA constituye una valiosa fuente para obtener información de diversa índole, pero, sobre todo, acerca de los programas de estudio, cómo están funcionando, cuáles son las asignaturas, los aprendizajes y los contenidos en los que los alumnos tienen más dificultades y si los profesores siguen el programa, entre otros aspectos. Es decir, el PIA es un componente clave para dar seguimiento a los Programas de Estudio Actualizados.

Durante los tres años de participación en el PIA, se pudo observar que la mayor parte de los asesorados tenían problemas con los contenidos conceptuales, en primer lugar y, después, con los procedimentales de manera general y, consecuentemente, con los aprendizajes relacionados con dichos contenidos. También fue evidente que algunos profesores no seguían los programas de estudio y que su guía de trabajo era algún libro de texto. Esto indica la necesidad del diseño e impartición de cursos de formación en los que los profesores tengan un mejor conocimiento de los programas para que puedan interpretarlos correctamente y, además, adquieran herramientas didácticas para que puedan implementarlos de manera exitosa.

Los retos que enfrenta el PIA son muchos y de diversa índole, pero se considera que entre los prioritarios se encuentran los siguientes:

- Promocionar el programa al inicio de cada semestre de manera eficiente.
- Realizar alguna actividad lúdica a nivel plantel para dar a conocer el programa entre la población estudiantil y docente.
- Hacer propaganda entre los alumnos que se encuentran en situación remedial y mostrarles el programa como un elemento necesario para regularizar su situación académica.
- Mejorar la infraestructura del PIA, pues el uso de las TIC es imprescindible para hacer más eficiente el trabajo alumno-asesor.
- También se cree que el PIA debería tener en perspectiva ciertos aspectos para mejorar su labor como:
- Aumentar la cobertura del programa vinculando a más profesores.

- Diseñar cursos de formación de profesores-asesores que permitan al docente llevar a cabo su trabajo con más eficacia, dar seguimiento a los alumnos y evaluar su propio desempeño en el PIA.
- Elaborar materiales sobre los temas más recurrentes de manera colegiada para utilizarlos en las asesorías presenciales o en línea con los alumnos.
- Hacer un análisis de las asignaturas en las que los alumnos presentan mayores problemas para hacer promoción del PIA con más empeño en los semestres correspondientes.

Evidentemente, el PIA es un programa que coadyuva a la formación de estudiantes con "... conocimientos y habilidades que les permitan acceder por sí mismos a las fuentes de conocimiento y, en general, de la cultura ..." (PEA, 1996: 36) para afrontar los retos de su entorno académico y social. Es una valiosa herramienta con la que cuentan los discentes para mantener una situación académica regular y asegurar la conclusión de su educación media superior en tiempo y forma. Sin embargo, el programa tiene que actualizarse y mejorar su infraestructura para hacer frente a los retos que las nuevas generaciones de alumnos imponen y brindarles una mejor atención.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colegio de Ciencias y Humanidades, (1996), *Plan de Estudios Actualizados*, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, México: UNAM.

\_\_\_\_\_, (23 de mayo de 2008), "Suplemento Especial, Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades, 3ª versión", *Gaceta CCH*, Número 4, México: UNAM.

\_\_\_\_\_, (2011), *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV*, México: UNAM.

\_\_\_\_\_, (14 de octubre de 2013) *Gaceta CCH*, Número 1,339, México: UNAM, consultado el 12 de diciembre de 2018 en <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/gacetas/2013/10/1339141013.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México, (3 de julio de 2014), *Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de tiempo completo en el Bachillerato. Lineamientos y Requisitos Generales para la Evaluación para Profesores*, *Gaceta UNAM*, pp. 16-19 consultado el 6 de junio de 2018 en [http://dgapa.unam.mx/images/pride/2014\\_pride\\_lineamientos\\_bachillerato.pdf](http://dgapa.unam.mx/images/pride/2014_pride_lineamientos_bachillerato.pdf)

Colegio de Ciencias y Humanidades, (28 de mayo de 2015), "Suplemento Especial", *Gaceta CCH*, Número 1, México: UNAM.

\_\_\_\_\_, (7 de junio de 2016), "Suplemento Especial", *Gaceta CCH*, Número 8, México: UNAM.

\_\_\_\_\_, (2016), *Programas de Estudio de Inglés I-IV. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, México: UNAM.

\_\_\_\_\_, (16 de mayo de 2017), Suplemento Especial *Gaceta CCH*, Número 11, *Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018*, México: UNAM.

\_\_\_\_\_, *Programa de Seguimiento Integral (PSI)*, consultado el 4 de junio de 2018 en <http://psi.cch.unam.mx/>

\_\_\_\_\_, (S/F), *Programa Institucional de Asesorías (PIA)*, consultado el 15 de junio de 2018 en <http://132.248.218.48/Prog-Asesorias.pdf>



# REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ASESORÍAS (PIA) EN EL CCH VALLEJO. CICLO ESCOLAR 2017-2018

*Mónica Monroy González*

## SINOPSIS

Este documento fue elaborado para el Curso-Taller de Experiencias Docentes en el Marco del Seguimiento de los Programas Actualizados de Inglés I a IV del CCH. El trabajo se inscribió en el Campo 1: Calidad del aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar. Se explica cómo a través del Programa Institucional de Asesorías (PIA) se profundizó en los conocimientos de este y se sistematizó la experiencia adquirida en el primer semestre. Los resultados mostraron que el PIA cumple sus funciones de apoyar a los estudiantes en superar sus dificultades académicas y requiere de continuar el trabajo colaborativo para optimizar sus resultados.

## PALABRAS CLAVE

asesoría, inglés, estudiantes, PIA, actualización.

## DESCRIPCIÓN DEL TEMA

El presente trabajo se desarrolla en el marco de del Seguimiento de los Programas Actualizados de Inglés I a IV del CCH.



Dicha actualización que se ha llevado a cabo los últimos años ha permitido que los profesores experimentemos con un nuevo programa y lo valoremos en su instrumentación en el salón de clases, pero también en otros ambientes como lo es la asesoría con alumnos en el Programa Institucional de Asesoría.

Este trabajo presenta algunas reflexiones producto de mi primer año como profesora de carrera en el área complementaria que me fue asignada y que se insertó en el Campo de Actividad 1. “Calidad del aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar”. Este campo se aboca a la atención de los alumnos para que aprovechen de mejor forma los recursos que el Colegio les provee, pero también les apoya en su egreso exitoso del bachillerato.

La ponencia se desarrollará a partir de algunas inquietudes personales a las que se intentó dar respuesta a partir de nuestra experiencia dentro del programa. Cabe señalar que nuestro ingreso al programa se dio una vez avanzado el ciclo escolar (octubre de 2017) y no desde agosto, por lo que las actividades que se realizaron durante el semestre no respondieron a las demandas de los alumnos y no tanto a una planeación previa. No obstante, considero que la experiencia fue rica en varios sentidos y lo que comparto a continuación pretende generar mayor conocimiento del programa y nuevas interrogantes para los profesores que colaboren en el mismo.

## ARGUMENTOS PRINCIPALES

Cómo se explicó anteriormente, consideramos para este trabajo intentar dar respuestas a algunas interrogantes que desde nuestra experiencia podrían resultar de utilidad para el mejoramiento del programa o para futuros asesores de inglés en el mismo.

Para ello seleccionamos una serie de preguntas después de las cuales aparece una respuesta posible, producto de una reflexión personal y colegiada junto con otros asesores del PIA y autoridades locales del programa.

### 1. ¿QUÉ METAS U OBJETIVOS PERSIGUE EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ASESORÍA (PIA)?

#### *Objetivos que persigue el PIA*

- Optimizar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, cuantitativa y cualitativamente, es decir, la apropiación significativa de los aprendizajes a través de un acompañamiento académico y,



- Llevar a cabo acciones preventivas y remediales que los ayuden a adquirir y consolidar los aprendizajes de los *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I a IV* (Segundos Acercamientos al Programa y Programa Actualizado 2016).

El PIA va de la mano de otros programas institucionales como el Programa Institucional de Tutoría (PIT) y con el Programa de Seguimiento Integral; dichos programas tienen en común que son un apoyo fundamental y complementario a la labor que se realiza de manera cotidiana en las aulas. El acompañamiento implica acercarse al alumno y mantenerse al tanto de su desarrollo académico, de tal manera que en el momento en que éste enfrente algún obstáculo, se le pueda apoyar en la superación de éste, fomentando paralelamente la responsabilidad y autonomía del individuo.<sup>7</sup>

## 2. ¿CÓMO LLEGAN LOS ALUMNOS A LAS ASESORÍAS?

Los asesores orientan a los alumnos –canalizados por los tutores u otras instancias o que asisten por iniciativa propia– en la adquisición y/o consolidación de los aprendizajes señalados en los Programas de las distintas asignaturas.

En nuestro caso particular, y según me fue informado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Coordinación Local del PIA, esta fue la primera vez que de manera formal se asignaron asesores de la materia de inglés para apoyar en este programa y mi primer acercamiento al mismo también.

En virtud de lo anterior, se consideró indispensable promover las asesorías por cuenta propia; para ello, María Sará Fascinetto Dorantes, profesora de inglés también adscrita al programa y una servidora diseñamos y solicitamos la elaboración de carteles para promover las asesorías entre la comunidad estudiantil y docente. También se invitó de manera personal a los profesores para que enviaran a sus alumnos a asesorías. Cabe resaltar que en ambos semestres se dio la brindó la atención a alumnos de ambos turnos. Inclusive se privilegió el horario de atención en el que, según lo observado por la coordinación local de asesorías, acudían más alumnos.

También hubo alumnos que se atendieron canalizados directamente del departamento de Asuntos Jurídicos del plantel. Estos jóvenes habían incurrido en algún mal comportamiento dentro de las instalaciones escolares, por ejemplo, introducir y consumir sustancias nocivas o infringieron el reglamento de la universidad de

<sup>7</sup> Programa Institucional de Asesorías (PIA) Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General. 2010-2014.



alguna manera. El departamento de Jurídico indagó el caso particular de dichos estudiantes y cuando observó dificultades académicas en algunas materias, los envió a tomar asesorías al PIA. Más adelante se dará una apreciación acerca de los resultados obtenidos con estos alumnos.

### 3. ¿CUÁL FUE TU EXPERIENCIA CON EL PIA?

Durante el semestre 2018-1 dado el poco tiempo que se contó para promocionar el programa la experiencia estuvo centrada en la atención de alumnos que acudieron por su iniciativa propia y en menos casos, enviados por sus profesores o canalizados por otras instancias.

La mayor parte de las asesorías se enfocaron en el nivel preventivo; esto es, en el apoyo a alumnos que no habían reprobado la materia y que solicitaron resolver dudas concretas o apoyo para tareas o proyectos asignados por sus profesores. En este caso, se trabajó a través de una ruta sencilla en la que el diagnóstico de necesidades fue simplificado y nos abocamos a tratar de apoyar a los alumnos en lo que solicitaban. Si bien la idea de lo que implican las asesorías en el PIA según la *Guía de trabajo del Asesor 2008-2009*, es más ambiciosa, se trató de priorizar aquello en lo que se nos requirió como asesores.

En algunos casos, hubo alumnos que también acudieron para preparar exámenes extraordinarios. Aunque en proporción fueron menos que los de asesoría preventiva, pudimos corroborar a partir del trabajo realizado con ellos, que los alumnos que tuvieron mayor participación, constancia e involucramiento con su proceso de aprendizaje, lograron mejores resultados en su examen. Una limitante que encontramos en este semestre fue el poco tiempo del que se dispuso para el trabajo.

En términos general, considero que el primer acercamiento a las asesorías fue implosivo, con poca preparación e información de lo que se esperaba de mí como asesora, y como recién incorporada profesora de carrera.

En el segundo semestre y con la experiencia obtenida en el primero, se pensaron mucho mejor las actividades y se desarrolló un plan de trabajo más detallado en el cual se contempló no sólo la atención de los alumnos, sino llevar a cabo el seguimiento y evaluación del trabajo realizado.

Desde mi punto de vista el segundo semestre sirvió para consolidar mi comprensión y colaboración con el programa. Asistí a dos reuniones convocadas por la coordinación local del en donde se dieron resultados del programa e intercambié experiencias e ideas con otros colegas en relación con las asesorías que estaban recibiendo sus alumnos, lo cual me permitió realizar ajustes a la planeación en curso.



Considero que el segundo semestre fue exitoso en cuanto a que se logró seguir la planeación contemplada y hubo mejor coordinación para el trabajo. Además, logré tener un mejor seguimiento de las asesorías individuales y de ver reflejada esta labor en calificaciones aprobatorias de 8 y 9 en los exámenes extraordinarios presentados por algunos asesorados.

Algo que me parece importante destacar es el trabajo colaborativo entre los alumnos cuando hubo asesorías en pequeños grupos. A pesar de que yo fungiera como asesora, cuando observé que podían beneficiarse de realizar juntos alguna actividad, practicar algún diálogo entre ellos o comparar sus respuestas de algún ejercicio, lo promoví. El apoyo entre pares es un motor que impulsa a los alumnos a querer aprender más y a superar sus dificultades en el aprendizaje. De esta forma las asesorías se convierten en un espacio en el cual los asesorados pueden compartir sus ideas respecto al inglés con otros compañeros, escuchar que tal vez tienen las mismas dudas o que no son los únicos con esos problemas, eso los alienta a querer mejorar.

En el caso de los alumnos enviados directamente del departamento de Jurídico, estos se mostraron en un inicio reacios a trabajar las asesorías, pues habían sido enviados de manera obligatoria y no acudieron por su propia cuenta, pero se les hizo hincapié en las ventajas que podía tener las asesorías para ellos. Conforme se avanzó en las asesorías con estos chicos, su percepción sobre las asesorías fue modificándose positivamente para ser consideradas al final como una posibilidad real de practicar y reforzar temas en los que tenían dificultades y preguntar sus dudas.

#### 4. ¿QUÉ MATERIAL, INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO O DE APOYO EMPLEASTE EN EL PROGRAMA?

Dado que era la primera vez que participaba en el programa desconocía si existía algún material *ad hoc* para la labor, por lo que decidí acudir a la mediateca y a la biblioteca del plantel para ver los materiales existentes, resultando mucho más útiles para mi punto de vista, los de biblioteca. De esta forma, incluso los alumnos no inscritos o no usuarios de mediateca, pudieron consultar los materiales que les recomendé y hacer uso de ellos.

Además, decidí utilizar un cuestionario diagnóstico elaborado por mi cuenta que me permitiera saber las expectativas del alumno respecto a las asesorías y conocer brevemente su nivel de dominio de la lengua. Las preguntas las dividí en dos partes. La primera de ellas orientada a recabar datos de los alumnos y aspectos sobre la asesoría en general y la segunda, fueron preguntas específicas que me permitieron identificar de manera somera el nivel de dominio de la lengua extranjera del alumno. El examen lo apliqué oralmente y en algunos casos por escrito.

Así, por ejemplo, dentro del primer tipo de preguntas, empleé algunas como: ¿Cuál ha sido tu experiencia de aprendizaje escolar con el inglés?, ¿Has solicitado apoyo anteriormente?, ¿Qué esperas encontrar en este espacio de asesoría? En tanto que para el manejo de conocimientos y habilidades les pedí que respondieran en inglés a preguntas como: *What's your name?*, *How old are you?*, *Do you have any brothers or sisters?*, *What do you do in your free time?*, entre otras. En términos generales, algunas pocas preguntas fueron suficientes para permitirme identificar el nivel de los alumnos, algunos errores fosilizados o el uso de las estructuras gramaticales en un contexto comunicativo. En otros casos, los chicos trajeron su libro de texto con el que su profesor apoyaba sus clases y se trabajó directamente en la temática que ellos consideraban requerir.

A partir del diagnóstico se seleccionaron algunos materiales con los que apoyar el trabajo con los alumnos. A continuación, se enuncian algunos de los que se emplearon durante este ciclo escolar y que considero que fueron de utilidad:



- Materiales lúdicos y didácticos para las explicaciones y práctica de temas gramaticales: loterías, tarjetas de memorama, dominó de vocabulario, *flashcards* de vocabulario básico, etcétera.
- Materiales audiovisuales. El empleo de este tipo de material ha demostrado su eficiencia para la comprensión, aprendizaje y consolidación de otra lengua desde hace muchos años. Inclusive algunos materiales interactivos con los que cuentan los libros comerciales como *American English File* para reforzar el manejo de aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos del Programa de Estudios. En el caso particular de las asesorías se empleó para el reforzamiento de pronunciación y el uso de estructuras y frases hechas en contexto.
- Libros de texto y de ejercicios. Una vez identificados los temas del programa, se buscaron algunos libros en los que además de ejemplos y explicaciones se encontraron ejercicios para que los alumnos practicasen. Dos libros que resultaron útiles para este fin fueron: *Síntesis de gramática inglesa 1* de Harden Atkinson e *English Now!* de Marilyn Ramírez.
- Ejercicios y materiales fotocopiables de sitios web. Hay variedad de ejercicios en la Internet factibles de emplear para apoyar a los alumnos en los temas que requieren.

Para la evaluación de los logros de los asesorados se emplearon ejercicios de los mismos libros y algunos exámenes que apliqué en mis grupos de atención regular. En algunos casos empleé ejercicios de autoevaluación contenidos en la Red Universitaria de Aprendizaje (RUA).

En el caso de las asesorías remediales, los instrumentos fueron los exámenes de prueba (*mock exam*) contenidos en algunas guías de examen extraordinario consultadas.

## 5. ¿QUÉ MATERIALES HACEN FALTAN DESARROLLAR PARA EL MEJOR APROVECHAMIENTO DEL PROGRAMA?

A partir de lo observado en el desarrollo de las actividades de asesoría se hizo patente la necesidad de contar con materiales que se puedan aprovechar los alumnos que acuden a las asesorías. Si bien los materiales comerciales pueden ser de utilidad en algunos casos, es necesario que los temas y explicaciones se ajusten al programa de estudios actualizado del CCH. Este es uno de los aspectos que diría que es preciso reforzar y dedicar mayor tiempo en su elaboración para que las asesorías sean más ágiles y productivas.



Entre los materiales básicos que se requieren tener en el PIA están: ejemplares de las guías para preparar exámenes extraordinarios de inglés I a IV, ejercicios básicos para ejemplificar las estructuras gramaticales empleadas en el nivel A1 y A2 en contextos comunicativos como diálogos y ejercicios de comprensión de lectura y de comprensión auditiva acordes a los niveles antes mencionados y dispositivos donde reproducirlos.

Si bien en el PIA hay manera de conectarse vía alámbrica a Internet, no hay computadoras, bocinas o reproductores de audio que puedan emplearse, por lo que las ocasiones en las que llevé a los alumnos material que requería de este tipo tuve que traerlo de casa y ello no siempre me fue posible. Por ello considero que para que el programa funcione óptimamente, es necesario que la escuela dote de equipo adecuado las instalaciones.

## 6. ¿QUÉ APRENDIZAJES DEL PROGRAMA LOGRASTE PROMOVER EN LOS ALUMNOS?

En este ciclo escolar 2017-2018 la implementación del programa actualizado de estudios ya se había iniciado, por lo que algunos de los aprendizajes eran distintos a los segundos acercamientos del programa de inglés. En este sentido, podemos resaltar que los aprendizajes que más se promovieron fueron los que incluyeron contenidos conceptuales y procedimentales de las asignaturas de inglés I a IV. En menor medida, pero también algunos contenidos actitudinales lograron trabajarse con los alumnos; especialmente aquellos relacionados con las estrategias de comprensión de lectura en inglés y habilidades generales como dirigir la atención a aspectos particulares de la lengua, el empleo de redes semánticas para la revisión de vocabulario y aplicar estrategias de repetición y clarificación de la información en intercambios orales con otros compañeros asesorados.

Los aprendizajes que requerían la identificación de información en textos orales y escritos fueron más fácilmente promovidos entre los alumnos, en tanto que los que implicaban solicitar y proporcionar información en forma oral y escrita o intercambiar información, fueron más complejos de trabajar puesto que en ocasiones las asesorías fueron individuales y la interacción se dio entre solamente el asesor y el asesorado. Si bien esta condición no fue un impedimento para la comprensión y práctica de los temas, la interacción entre pares y grupos pequeños funcionó notablemente mejor para que los alumnos resolvieran sus dudas en este sentido.

Otro aspecto del programa en el que se hizo especial énfasis durante las asesorías fue en la actitud proactiva y autodidacta de los alumnos; esto para tener



congruencia entre el programa de asesorías y el programa de estudios, los cuales señalan la importancia de la participación del alumno en su proceso de aprendizaje.

## 7. ¿CUÁLES FUERON LOS TEMAS RECURRENTES POR LOS QUE LOS ALUMNOS BUSCARON LAS ASESORÍAS?

Dado que se atendieron alumnos de las asignaturas de inglés I a IV los temas fueron variados. Sin embargo, pudo observarse una cierta constancia de los siguientes temas:

**Inglés I.** Vocabulario relacionado con información personal, ocupaciones, países y nacionalidades; relaciones de parentesco y posesivo anglosajón ('s); palabras interrogativas con *who*, *what*, *when*, *where* y *which* y los verbos *be* y *have* en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa y para expresar diferentes nociones (existencia, edad, ocupación, estado de ánimo, pertenencia, etcétera).

**Inglés II.** La descripción e intercambio sobre la ubicación de lugares en su comunidad y sobre indicaciones para llegar a lugares determinados. El uso de los cuantificadores: *much*, *many*, *some*, *any*; al igual que las formas de pregunta para indicar cantidades: *how much*, *how many*. La distinción entre el presente simple y el presente continuo en sus tres formas: afirmativa, interrogativa y negativa.

**Inglés III.** Los comparativos y superlativos, reglas de uso y formas irregulares. El tiempo pretérito simple en sus tres formas y verbos en pasado (regulares e irregulares) para uso comunicativo, pronunciación, significado y escritura; identificación de eventos y situaciones pasadas en pasajes auditivos; redacción de situaciones en el pasado utilizando conectores de secuencia y solicitud de apoyo para realizar presentaciones orales en inglés.

**Inglés IV.** Los componentes pragmáticos presentes en el programa de estudios como el intercambio de información en torno a hechos y experiencias pasadas de ámbitos personales y académicos. Otro tema fue la distinción entre el futuro simple y el idiomático (*will/going to*) y sus usos en contextos específicos. Finalmente, el uso correcto de los tiempos pasado simple y pasado continuo.

## 8. ¿CUÁLES O CÓMO FUERON LOS APOYOS PARA EL ASESOR POR PARTE DE LOS COORDINADORES DEL PROGRAMA?

Los apoyos recibidos para el asesor fueron básicamente informar del funcionamiento del programa, del procedimiento general al recibir a algún alumno asesorado y proporcionar el espacio físico para su atención. También se nos apoyó para conocer cómo capturar las asesorías en el Programa de Seguimiento Integral (PSI) y se nos dieron indicaciones generales respecto a la elaboración del informe semestral de actividades.

## 9. ¿QUÉ OTRAS ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LAS ASESORÍAS REALIZARON?

Compartí inquietudes e ideas para la atención de los alumnos con la profesora Saraí Fascinetta quien también estuvo colaborando en el programa, al igual que con la profesora Celeste Aguilar, quien, diseñó e implementó un nuevo formato para las asesorías de inglés del PIA y así diferenciarlas del formato empleado en las asesorías de mediateca.

Se comentó con la experiencia de los colegas asesores de otras asignaturas, los resultados obtenidos en las asesorías, y nos apoyamos de sus conocimientos para resolver las dudas que nos surgieron.

También participamos en eventos organizados por la coordinación local del programa (por ejemplo, la Feria de Asesorías, la Feria de la no Violencia) los cuales coadyuvaron a mejorar la comunicación con otros asesores del programa, favorecieron la labor en equipo y contribuyeron a nuestra comprensión del carácter institucional del programa.

## CONCLUSIONES

Mi colaboración en el PIA del CCH Vallejo durante el ciclo 2017-2018, contribuyó a que jóvenes asesorados lograran mejorar sus aprendizajes en la materia de inglés cuando acudieron al mismo. El programa tiene un potencial muy importante para contribuir en la formación integral de los alumnos, ya que los apoya y orienta en este esfuerzo adicional que realizan para despejar sus dudas respecto a una materia o tema, preparar su examen ordinario o extraordinario o reforzar aprendizajes del programa que aún no han dominado.

En mi caso, como profesora asesora, la participación en el programa me brindó la posibilidad de realizar una reflexión respecto a mi práctica docente pues me permitió tener un panorama más completo respecto a los factores que pueden afectar



el desempeño académico de un alumno. Esto me condujo a diseñar estrategias personalizadas de aprendizaje y reforzar mi idea, a través de los resultados vistos con la implementación de las mismas, de la importancia de la planeación, seguimiento y evaluación del trabajo.

Finalmente, el trabajo colaborativo es uno de los aspectos que considero que debe seguirse reforzando en el PIA, ya que es con el apoyo de los demás programas institucionales como el Programa de Atención Integral y el Programa Institucional de Tutoría (PIT) los profesores de las áreas y los buenos resultados en la intervención que comenten los alumnos, que el programa seguirá creciendo y fortaleciéndose en nuestra escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CCH (2008) "Suplemento Especial, Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades", 3ª versión, (23 de mayo de 2008), *Gaceta CCH*, Número 4, Ciudad de México: UNAM.
- CCH (2015) "Lineamientos y prioridades institucionales para orientar los planes y programas de trabajo de las instancias de dirección y los proyectos del personal académico de tiempo completo de la escuela nacional colegio de ciencias y humanidades para el ciclo escolar 2015-2016" en "Suplemento Especial", *Gaceta CCH*, Número 1, 28 de mayo del 2015, pp.4-6. Ciudad de México: UNAM.
- CCH (2014) *Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2014-2018*, Ciudad de México: UNAM.
- CCH (2016) *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I a IV*, Ciudad de México: UNAM.
- CCH (16 de mayo de 2017) "Suplemento Especial Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018", *Gaceta CCH*, Número 11. Ciudad de México: UNAM.
- Clarke, S. (2008) *Macmillan English Grammar in Context*. Tailandia: Macmillan Publishers Limited.
- Harden, T. (2010) *Síntesis de gramática inglesa 1*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Ramírez, M. (2006) *English Now!* Ciudad de México: Centro de Estudios para Extranjeros, UNAM.



# ASESORAR EN EL PIA DEL CCH PLANTEL VALLEJO: COMPARTIENDO LA EXPERIENCIA

*María Sarai Fascinetta Dorantes*

## **SINOPSIS**

La labor que realizan los profesores de tiempo completo es poco difundida entre la comunidad del Colegio de Ciencias y Humanidades, por lo que es muy poco conocida por los profesores de asignatura. Respondiendo al llamado de la Jefatura del departamento de Inglés, el contenido de esta ponencia presenta a los colegas los elementos más importantes del trabajo realizado por la autora durante el ciclo escolar 2017-2018 como asesora en el Programa Institucional de Asesoría, mismos que fueron reportados en el informe según los lineamientos del *Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018*.

## **PALABRAS CLAVE**

Informe de profesor de tiempo completo, inglés, PIA, asesoría.

## **INTRODUCCIÓN**

Buenas tardes a todos; bienvenidos a la última sesión del curso. Agradezco la iniciativa de la Jefatura del departamento de Inglés de la Dirección General del CCH por esta oportunidad de compartir a los demás lo que realizamos y de conocer el trabajo que realizan los demás compañeros.



Es preciso mencionar que, el informe que socializaré con ustedes, fue producto de mi primer año al llevar a cabo un proyecto en una plaza de carrera así que tuve que aprender rápido y cometer errores en el camino.

Les comparto que mi labor como asesora en el Programa Institucional de Asesoría fue una decisión institucional, no elección personal, y comencé a asesorar el 30 de octubre de 2017. La conformación de un grupo de trabajo, solicitado por parte del plantel, no fue posible dando lugar a la construcción de un proyecto individual.

## PROYECTO

La propuesta de proyecto anual que fue entregada a la Institución se encontró inserta, con base en el *Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018* (CCH: 2017), en el campo de actividad 1: calidad del aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar cuyo propósito es “impulsar acciones que logren potenciar el aprendizaje de los alumnos de manera cualitativa y cuantitativa mediante el apoyo permanente de su trayectoria escolar hasta su egreso” (p.28). La actividad específica para realizar es el numeral 4: asesoría y cursos especiales para alumnos, inciso a) asesoría para alumnos orientada a apoyar el egreso (I-C-2) del PIA.

## PLANEACIÓN

Algunas de las acciones iniciales consistieron en el acercamiento a la Coordinación Local del PIA en el plantel Vallejo, con el ingeniero Víctor Aarón de la Rosa Barajas a quien le presenté una propuesta de horario y le solicité los documentos base para el asesor, por lo que me proporcionó la *Guía de trabajo del asesor* (CCH: 2008), misma que estudié con cuidado para comprender qué actividades se esperaban de mí como asesora remedial y preventiva.

Es preciso compartirles que, debido a lo extemporáneo del nombramiento de la plaza, no fue posible la asignación de una carga horaria de cinco grupos, sino que se optó por compensar con 20 horas de asesoría en el PIA en lugar de sólo 4 horas durante el semestre 2018-I, como sí ocurrió durante 2018-II.

Asimismo, se realizó la difusión del servicio de asesorías de inglés en el PIA por medio de un cartel propuesto por la maestra Mónica Monroy González, el cual modifiqué ligeramente y colocado por ambas en puntos clave de alta concentración estudiantil dentro del plantel.

De la misma manera, realicé la revisión de otros documentos oficiales que serían la base de mi intervención como: los programas de estudio de inglés actualizados para anticipar la posible temática que consultarían los alumnos en el PIA; además, consulté las guías de estudio para exámenes extraordinarios disponibles y solicité a la Coordinación Local del PIA su adquisición para contar con ellas durante las

sesiones y que quedaran a resguardo en oficina. Y, finalmente, amablemente me brindaron orientación sobre el registro de las asesorías tanto en formato escrito como digital en la plataforma para tal efecto.

## DIAGNÓSTICO

Las herramientas empleadas para realizar el diagnóstico de los alumnos asesorados fueron la *entrevista en español*, para conocer su situación académica del alumno por medio de preguntas generales y otras específicas dependiendo del semestre que cursaba o el año de bachillerato en que estuviera, especialmente para asesoría remedial; la *conversación en inglés*, tanto para asesoría preventiva como remedial, para explorar el grado de dominio que tenía de los contenidos procedimentales del tema a aclarar. No obstante, las debilidades evidenciadas por los alumnos imposibilitaron explotar este recurso de la manera planeada.

También hice uso de los *exámenes tipo*, contenidos en las guías de estudios para el examen extraordinario para asesoría remedial, con el fin de que el alumno se sintiera sobre una sola línea de trabajo con la guía y el examen; el *formato de diagnóstico y seguimiento* incluido en la Guía de trabajo del asesor (CCH: 2008) el cual no siempre pudo ser llenado debido a la premura con la que el estudiante acudía al PIA por asesoría. Y, la expresión escrita en inglés donde los alumnos redactaban un párrafo con sus datos personales, presentándose conmigo.

Estas dos diapositivas muestran la temática conceptual, procedimental y actitudinal identificada como problemática, por ejemplo: en cuanto a componentes lingüísticos, los miembros de la familia, los adjetivos posesivos, los verbos irregulares en pasado y el presente simple; respecto de los componentes pragmáticos, se hallaron: expresar relaciones de parentesco, la pronunciación de los verbos regulares en pasado simple y el uso de los signos de puntuación y de mayúsculas. En lo tocante a los componentes sociolingüísticos y habilidades generales, las debilidades se evidenciaron en el uso de redes semánticas, el automonitoreo de la ejecución propia y de la organización cronológica al relatar acontecimientos.

## ASESORÍA PREVENTIVA

Algunas de las acciones más relevantes durante la asesoría preventiva fue la *reformulación*: en el momento en que el estudiante expresaba su duda en el cubículo del PIA, me daba a la tarea de parafrasear su planteamiento para confirmar que los dos partíamos del mismo punto. Cabe compartirles que, en más de una ocasión, el alumno aclaraba su punto pues yo no había entendido su duda. Esta práctica me ayudó a ejercitar la escucha activa y paciente, mientras que, en el alumno, considero que le ayudó a desarrollar la expresión oral.



Otra de las acciones de utilidad fue la verbalización, por parte del alumno, del proceso seguido para llegar a unas u otras conclusiones ya que me permitía hacer observable el punto de quiebre.

Debo mencionar que el hecho de recibir atención personalizada en cuanto a la práctica, guía en la pronunciación y la escucha pausada de las pistas de audio brindaron, entre otras cosas, confianza en el alumno asesorado.

## ASESORÍA REMEDIAL

Entre las actividades realizadas durante este tipo de asesorías estuvo la lectura en voz alta en inglés de parte del sustentante del examen extraordinario; ésta le ayudó a brindar más sentido a lo que leía, a agilizar la lectura y favorecer la comprensión.

Además, fomenté que el alumno comprendiera y desarrollara las funciones comunicativas por medio de los ejercicios de la guía de estudios para lo que fue indispensable favorecer en el alumno la comprensión de las instrucciones, primero de los ejercicios, y luego de las distintas secciones del examen modelo.

En este tipo de asesoría, recibí una de las más grandes lecciones al principio mi labor en el PIA. Al entrevistar en español al alumno sobre las especificidades de su situación académica, empezaba yo a crear un plan de acción con base en los recursos que el alumno mencionaba. Y al terminar, le planteaba un cronograma y hasta horario de trabajo. Sin embargo, cuando el alumno no regresaba, me di cuenta, penosamente, que no era yo quien debía armar el plan de acción sino el alumno mismo a partir de sus propios recursos y con mi orientación y consejo mas no, y de ninguna manera, decidir por él.

## RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN EN EL PIA

A continuación, presentaré algunas cifras relevantes en el trabajo realizado como asesora en el PIA del CCH Vallejo. Les recuerdo que los periodos de atención de asesoría varían de un semestre a otro debido a la situación antes expuesta sobre la fecha del nombramiento.

Por lo tanto, en el semestre 2018-I, a partir del 30 de octubre, el número de horas de asesoría semanales en el Programa Institucional fue 20 sumando 78 horas en total en el semestre, 18 alumnos atendidos y 34 asesorías brindadas mientras que el semestre 2018-II fueron cuatro horas semanales, 28 alumnos atendidos y 59 asesorías impartidas. Los semestres juntos, se obtuvo un total de 154 horas de asesoría, 46 alumnos beneficiados y 93 asesorías otorgadas.

Al finalizar el semestre 2018-I, 14 de 15 alumnos asesorados aprobaron su curso ordinario y dos de tres alumnos, en evaluación extraordinaria. Al término del



semestre 2018-II, 18 de 20 alumnos aprobaron su curso ordinario y dos de seis, aprobó el examen extraordinario.

A continuación, se muestran las calificaciones obtenidas por los alumnos asesorados en sus evaluaciones ordinarias y las extraordinarias, así como el número de asesorías recibidas. Puedo enfatizar algunos casos como son: un alumno con cinco asesorías aprobó su curso con calificación de 8 a 10. No se afirma que la asesoría fue el único factor de tal favorable resultado, pero seguramente sí contribuyó en momentos clave. Lo anterior es reforzado por otros casos donde ocho alumnos recibieron sólo una asesoría y obtuvieron esa misma calificación final en su curso ordinario.

Resulta interesante y enriquecedor reflexionar sobre el reporte que realiza el alumno asesorado sobre el agente que lo canalizó al PIA: de los 46 alumnos atendidos, sólo uno reportó haber sido canalizado por su tutor; 62, por iniciativa propia (lo cual podría ser un indicador del desarrollo de la autonomía del estudiante cecehachero); 22 por su profesor de inglés y ninguno reportó haber sido encauzado por un compañero o la coordinación del PIA.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre nuestra labor como profesores de grupo pero sobre todo, como tutores.

Para evitar que las cifras se vuelvan sólo eso, números, deseo compartirles algunos casos específicos con detalles que llamaron mi atención; dejando en mí aprendizaje.

Por ejemplo, Sayuri, una alumna callada de Inglés III que llegó de acompañante de una alumna que solicitó asesoría; posteriormente, regresó sola para requerir asesoría en tres ocasiones (obtuvo diez en ordinario). Katherine, una alumna en su cuarto año, quien debía Inglés III y sólo asistió a tres sesiones de asesorías pero con avances considerables en su guía de estudios y con preguntas específicas que denotaban su estudio y reflexión (acreditó su extraordinario con siete). Juan Carlos, de Inglés II, solicitó apoyo para preparar una presentación oral durante cuatro asesorías; en ellas, se superó el vicio de traducir párrafos con el traductor de Google y se mejoró la pronunciación y la entonación (obtuvo 10 en ordinario). Y, Antonio, quien, en su quinto año, preparó su extraordinario de Inglés IV durante cinco asesorías; era tan sólido su compromiso, que, al descubrir que la maestra Mónica asesoraba otros días, acudió también con ella. Superó su timidez y generó confianza (consiguió nueve en su examen extraordinario).

Sin embargo, también hubo lecciones trascendentes, no tan agradables. Andrea, una alumna de Inglés II, quien había aprobado Inglés I con mucha dificultad, solicitó apoyo para mejorar su nivel; además, su diagnóstico arrojó múltiples deficiencias. Durante las seis asesorías a las que acudió (mientras su mamá salía de trabajar), decidió empezar “desde cero”. Le propuse practicar los aprendizajes de Inglés II para



evitar el riesgo de la reprobación pero se negó rotundamente. En una sesión insistí en su asignatura actual y le pedí que me mostrara su libreta, donde identifiqué muchas dudas con la comprensión de las actividades en progreso. Sugerí una actividad de repaso la cual sí realizó pero ya no regresó a asesoría (obtuvo cinco en su curso).

Otro caso, pero en asesoría remedial fue David, un alumno en su cuarto año de bachillerato. Él se preparó un poco para presentar su extraordinario de Inglés IV y, durante cuatro asesorías, externó dudas estructuradas e interesantes, practicó su expresión escrita y oral y resolvió la guía de estudio porque de manera independiente no lo hacía. Yo auguraba su aprobación en el examen extraordinario, pero no lo presentó.

## OTRAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Como asesores del Programa Institucional de Asesoría se espera que nos integremos a las actividades coordinadas por el mismo, como fue el caso de la *Feria de la No Violencia* en las instalaciones del Siladin. Al ser convocadas, la maestra Mónica tuvo la iniciativa que elaborar unos carteles sobre la violencia escolar entre alumnos y profesores y me invitó a sumarme. La información textual de los carteles se hizo más concreta, se agregó apoyo visual pertinente y se abrió un espacio para la participación de los alumnos con preguntas como: *Y tú, ¿has tenido comportamientos violentos? ¿Cómo crees que podríamos eliminar la violencia?*

Fue gratificante ver a los estudiantes y maestros acercarse a leer los carteles, aportar su opinión, leer la de los demás y sacar fotografías.

Esta actividad fue un recordatorio del papel de formadores que tenemos ante nuestros alumnos y la comunidad escolar.

## REFLEXIONES

Aprovecho este espacio para compartir con ustedes algunas reflexiones derivadas de esta experiencia profesional. Considero que la asesoría en el PIA sí es un mecanismo efectivo de transición entre el sistema de la secundaria y el modelo educativo del Colegio que se suma al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Pienso también que un cubículo de este Programa sí se convierte en un espacio temporal y espacial para el estudio contribuyendo a ellos a mejores hábitos para nuestros alumnos. Me percaté, asimismo, de que tenemos ante nosotros el reto de acortar la brecha entre los Programas de Estudio y los contenidos de los libros comerciales los cuales, muchas veces se convierten en el programa dentro del salón. Y, por último, pero no menos importante, recordé que escucharnos activamente nos hace humanos y escuchar a nuestros alumnos y actuar en congruencia, mejores maestros.

## MEJORAS PENDIENTES

Esta experiencia no estaría completa sin mi proceso de autocrítica, por lo que deseo comunicarles las acciones que podría mejorar en mi labor asesora en caso de colaborar de nuevo en el PIA: construir un protocolo de atención al alumno no para mecanizar la interacción con él o ella sino para asegurar que no olvido algo importante; realizar un seguimiento más completo del alumno invirtiendo poco tiempo sin sentirme presionada; explorar la interdisciplina para que el alumno cree más sentido; diseñar materiales propios para la asesoría de inglés; invertir tiempo para la difusión en persona del servicio de asesoría como el saloneo; cuidar mis tiempos para no llegar y salir del PIA con prisas; continuar acercándome pero más periódicamente a la coordinación local y continuar registrando puntualmente las asesorías en el sistema.

Por otro lado, sería aconsejable, de parte del Programa Institucional y del plantel: ofrecer alternativas ante el reto de asignar hasta seis asesorados (en mi caso) al mismo tiempo, hacer labor ante la coordinación del departamento de idiomas



para que los docentes elaboradores de exámenes extraordinarios donen algunos ejemplares al PIA.

Asimismo, como institución se debería examinar y atender el problema que representa el formato de asesorías que solicitan los profesores de los cursos a sus alumnos donde éstos deben reportar al menos 10 visitas a asesorías para diferentes propósitos (obtener un punto obligatorio o adicional, tener derecho a examen o a la evaluación sumativa del curso). En lugar de aprovechar este impulso al desarrollo paulatino de sus habilidades y autonomía, los alumnos llegan al PIA cercanos a su fecha límite para entregar el formato lleno solicitando diez firmas del asesor sin haber recibido la orientación académica.

Por otro lado, es imprescindible que se brinde un curso de formación del asesor, por lo menos de inducción ya sea presencial o en línea que otorgue al docente-asesor los lineamientos más generales incluyendo un protocolo sencillo de intervención.

Asimismo, es importante lo siguiente: actualizar el perfil de egreso de la Institución, renovar los equipos de cómputo para los asesores, y los coordinadores incluyendo la impresora y fotocopiadora, asegurar el buen funcionamiento de la red del edificio, adquirir una grabadora para reproducir pistas de audio, así como organizar un coloquio interno entre asesores para enriquecer el servicio que proporciona el Programa de Asesoría.

## CONCLUSIONES

Agradezco a la institución la oportunidad de haber colaborado en el PIA pues, si bien es cierto que ya había sido asesora en el centro de auto-acceso del plantel Naucalpan, haberlo sido en el PIA fue una experiencia completamente diferente que aportó mucho a mi formación ya que identifiqué los temas más problemáticos para los alumnos, desarrollé habilidades de comunicación tanto en español sobre todo las de escucha activa, conocí materiales de apoyo disponible en la biblioteca, recordé lo importante que es el trato respetuoso y sin etiquetas que brindamos a los alumnos, me familiaricé más con la infraestructura del plantel Vallejo y conviví más con mis colegas del área y de otras.

Termino reconociendo nuevamente el esfuerzo y la propuesta de la Jefatura para realizar actividades como ésta como un espacio de intercambio académico, profesional y laboral que ofrecerá nuevas vertientes a todos.

Gracias por su atención.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, T. (2010). *Síntesis de la gramática inglesa 1*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Barreto, A. et. al. (2016). *Programas de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Inglés I-IV*. Ciudad de México: ENCCH-UNAM.
- British Council. (s.f.). *LearnEnglishTeens*. Reino Unido. Recuperado de <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/>
- Fernández de Lara, A. y Martínez, M. (coord.) (2017). *Guía de estudio para preparar el Extraordinario de Inglés I. Cuatro habilidades. (Generación 2017)*. Ciudad de México: CCH.
- Fuchs, M., Bonner, M., and Westheimer, M. (2006). *Focus on Grammar 3: An Integrated skills Approach*. Tercera edición. Nueva York: Pearson/Longman.
- Galicia, D. (coord.) (2017). *Guía para el Examen Extraordinario de Inglés II*. México: UNAM. Guías de estudio para el examen extraordinario de Inglés III e Inglés IV (SAPI) en CCH V.
- Ramírez, M. (coord.) (2014). *Banco de reactivos para la asignatura de Inglés I*. Producto de área complementaria ciclo 2013-2014. Ciudad de México: UNAM-ENCCH.
- Schoenberg, I. and Maurer, J. (2006). *Focus on Grammar 1: An Integrated Skills Approach*. Segunda edición. Nueva York: Pearson/Longman.
- Schramper, B. and Hagen, S. (2006). *Basic English Grammar*. Tercera edición. Nueva York: Pearson.
- UNAM. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, Colegio de Ciencias y Humanidades. Ciudad de México: UNAM.
- UNAM. (2014). *Red Universitaria de Aprendizaje*. Ciudad de México, México. Recuperado de [http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/red-universitaria-de-aprendizaje\\_81417](http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/red-universitaria-de-aprendizaje_81417)
- Villegas, A. L. (Resp.). (2011). *English Media: unidades temáticas de inglés*. Recuperado de [http://www.cuaed.unam.mx/english\\_media/](http://www.cuaed.unam.mx/english_media/)



# TUTORÍAS PARA ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE DEL CCH AZCAPOTZALCO

*Cynthia Ochoa García*

## **SINOPSIS**

En este documento se presenta el trabajo realizado como tutora de dos grupos de primer ingreso del turno vespertino en el CCH Azcapotzalco durante el ciclo escolar 2016-2017. La acción tutorial se realizó en el marco del Programa Institucional de Tutorías, dentro del grupo de trabajo “Tlahuizcalpan”, conformado por tutores de los planteles Azcapotzalco y Vallejo. En esta ponencia se resume la forma de trabajo del seminario, qué estrategias se diseñaron y aplicaron y se brinda un breve análisis del impacto de la tutoría no sólo en los grupos atendidos, sino dentro del grupo de trabajo “Tlahuizcalpan”.

## **PALABRAS CLAVE**

Tutorías, primer semestre, CCH Azcapotzalco, estrategias.

## **INTRODUCCIÓN**

En esta ponencia se presentan los resultados que tuvo su servidora como tutora dentro del Programa Institucional de Tutorías (PIT) en el plantel Azcapotzalco en atención a dos grupos de primer semestre del turno vespertino durante el ciclo escolar 2016-2017.



## ANTECEDENTES

Desde 2003, la tutoría es un programa prioritario en el bachillerato de la UNAM y tiene la finalidad de disminuir el rezago, la deserción y la reprobación y favorecer el egreso de los alumnos en tres años (Salinas, 2014).

La tutoría se realiza con base en los lineamientos del PIT (CCH-UNAM, 2013) y de los Planes de Acción Tutorial (PAT) elaborados por la Dirección General del CCH (Muñoz, Márquez, & López, 2013) o por los planteles mismos. Los documentos mencionados constituyen las guías principales para todos los tutores. Es pertinente señalar que, en cumplimiento con la DGAPA, dependencia que me otorgó el presente nombramiento, debía trabajar la tutoría con un grupo del turno vespertino (en este caso el 238A) de forma individual como parte de mi área complementaria y entregar un informe al término del año.

Sin embargo, tuve la oportunidad de que me invitaran al grupo de trabajo “Tlahuizcalpan”, conformado por profesores tutores del plantel Azcapotzalco y Vallejo de distintas asignaturas. Al ingresar al seminario, se me solicitó que atendiera a un segundo grupo en tutoría, y como ya no había grupos propios disponibles para esta actividad, tomé a la sección B de mi grupo tutorado. Además de cumplir con lo establecido por la DGAPA, también se entregó un informe como participante del grupo de trabajo, así como a la Coordinación de Tutorías del plantel.

El grupo de trabajo “Tlahuizcalpan” tuvo el siguiente objetivo: sistematizar la acción tutorial para cubrir los objetivos del PIT. En el seminario se realiza un trabajo colegiado entre pares con la finalidad de compartir experiencias, enriquecer estrategias y brindar un acompañamiento entre pares, que faciliten la tutoría. El grupo de trabajo se conformó desde 2015, y estuvo integrado por los profesores Gabriela Gómez Lugo, de Biología; Rebeca Remedios Rayón Alegría, de Matemáticas; Angélica Galván Torres, de Biología; Guillermo Emanuel García Belío, de Biología; Gloria Ivonne Hernández López, de Matemáticas y este año se enriqueció con la participación de dos profesoras más de Biología, Maribel Alanis Montesinos y Jannet Díaz Velázquez. También se integraron dos profesores de Inglés: Luis Daniel González Espejel y su servidora.

## FORMA DE TRABAJO

Al igual que en el ciclo escolar anterior, cada integrante del grupo de trabajo propuso y coordinó una estrategia de las áreas de intervención tutorial: formación académica, orientación escolar o identidad universitaria. Dichas áreas propician la autorregulación en el aprendizaje de los alumnos, favorecen la toma de decisiones y ayudan al alumno a apropiarse del modelo del CCH (Encuentro Nacional de Tutores de Nivel Medio Superior, 2007) y a tener un sentido de pertenencia. Dentro de la



forma de trabajo se siguieron estas etapas: revisión bibliográfica y elaboración de la propuesta; presentación de la estrategia y modelado entre los profesores tutores del grupo de trabajo; reestructuración de la actividad con base en las observaciones de los pares; aplicación de la actividad con los alumnos; análisis de resultados y reflexión respecto al logro de los objetivos, ya sea para mejorar la actividad o para proponer una mejor.

### **INTERVENCIÓN TUTORIAL**

En este ciclo escolar se diseñaron y aplicaron ocho estrategias de intervención tutorial. Es pertinente señalar que las estrategias se aplicaron a todos los grupos tutorados, sin distinguirlos por semestre. En la siguiente tabla se presentan las estrategias puestas en práctica, el área de intervención a la que pertenecen, su objetivo y el profesor que estuvo a cargo.





Actividad	Área de intervención	Objetivo	Responsable
1. La NASA	Formación académica	Reforzar la importancia del trabajo en equipo, y contrastar la calidad de la toma de decisiones en equipo frente a la individual.	Angélica Galván Torres
2. ¿Cómo prepararte para el examen?	Formación académica	Reconocer la importancia de los exámenes como medio de aprendizaje.	Rebeca Remedios Rayón Alegría
3. Igualdad de género en la UNAM	Integración escolar	Conocer los lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM, y sensibilizar a los alumnos para prevenir o remediar una situación que requiera de atención inmediata.	Maribel Alanís Montesinos
4. Recursos digitales “portal académico”	Formación académica	Conocer el portal académico como un recurso educativo digital para reforzar los aprendizajes de diferentes asignaturas.	Cynthia Ochoa García Luis Daniel González Espejel
5. Saber para elegir	Formación académica	Que el alumno tome decisiones respecto a sus estudios profesionales de manera informada y responsable.	Gabriela Gómez Lugo

6. Plan de egreso y selección de materias	Orientación escolar	Guiar a los alumnos en la realización de un plan de egreso y en la toma de decisiones para la selección de sus materias.	Jannet Díaz Velázquez
7. Motivar para elegir	Orientación escolar	Incidir en la motivación intrínseca de los alumnos, para la toma de decisiones conscientes y responsables al momento de elegir carrera.	Guillermo Emanuel García Belío
8. Pertenecer al CCH es...	Identidad universitaria	Valorar las oportunidades y opciones que proporciona la institución.	Gloria Ivonne Hernández López

Tabla 1. Actividades implementadas durante el semestre escolar (Gómez Lugo & Rayón Alegría, 2017).

## RESULTADOS

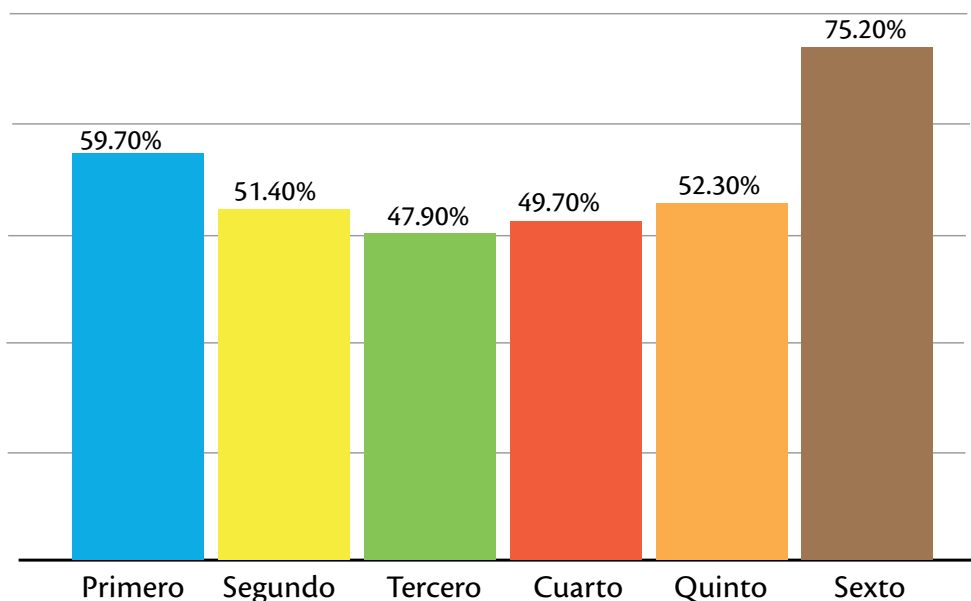
Al término del ciclo escolar se hizo un análisis de los alumnos regulares en cada uno de los grupos tutorados. Como se observa en la Gráfica 1, el porcentaje de regularidad de los alumnos de primer semestre roza el 60% mientras que baja hasta el 51% en el segundo semestre, lo cual se explica porque durante el primer semestre los alumnos se enfrentan por primera vez a la reprobación. Por su parte, durante segundo semestre comienza a observarse deserción, la cual se agudiza durante el tercer y cuarto semestre (Muñoz & Ávila, 2012). En estos dos últimos semestres, el porcentaje de alumnos regulares es de 47.9% y 49.7%, respectivamente.

Si se analizan estos datos, puede concluirse que el porcentaje de regularidad es menor que en los primeros dos semestres; sin embargo, en cuarto semestre aumenta ligeramente el índice de regularidad. Para quinto semestre, el porcentaje de regularidad es de 52.3% lo cual significa que algunos alumnos lograron acreditar algunas asignaturas adeudadas, ya sea porque tomaron conciencia de su situación académica o bien porque prestaron atención a la orientación brindada por el tutor para no seguir arrastrando materias. En sexto semestre se observa el mayor número de alumnos regulares (75.2%).

Por consiguiente, se concluye que la intervención del tutor es favorable, puesto que conforme los alumnos avanzan en su trayectoria académica tratan de acercarse a la regularidad y de quinto a sexto semestre dan un salto para poder egresar en tres años. Si bien es cierto que los porcentajes no aumentan mucho de semestre a semestre, sí se ve una recuperación de la regularidad académica (véase Gráfica 1).

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos regulares al término de la tutoría (Gómez Lugo & Rayón Alegría, 2017).

**Gráfica 1: alumnos regulares al finalizar la tutoría**



Además de los resultados en cifras, se recogieron algunas opiniones de alumnos tutorados, las cuales se presentan en la siguiente tabla, que contrasta los resultados esperados frente a los obtenidos.



Resultados esperados	Resultados obtenidos
Sensibilizar a los estudiantes para que se responsabilicen de su propia formación.	“Aprendimos a dar nuestros puntos de vista y poder llegar a un acuerdo mediante el consenso, y hacer el intento de trabajar en equipo para la obtención de mejores resultados”.
Promover el desarrollo de hábitos de estudio para mejorar la calidad de sus aprendizajes.	“No siempre he sido consciente que un examen tiene el objetivo que comprobar los conocimientos que obtenemos durante clases, si bien es cierto que el estrés y la ansiedad pueden afectar en nuestros resultados es en definitiva una herramienta de retroalimentación”.
Prevenir el rezago académico mediante actividades que promuevan la reflexión en el alumno sobre acreditar sus cursos ordinarios y mantener un promedio mínimo de 8.	En el análisis de los grupos atendidos se observó que los alumnos con promedio mayor a 8 aumentaron su promedio y que el número de alumnos con asignaturas reprobadas disminuyó.
Involucrar a los padres de familia en el proceso de tutoría como una forma de motivación para sus hijos.	Los alumnos reflexionaron sobre la importancia del apoyo que brindan sus padres para lograr sus metas. Los alumnos se sensibilizaron al leer una carta de apoyo que les dieron los padres a sus hijos.
Informar a los alumnos irregulares sobre las alternativas de acreditación y sensibilizarlos para que acudan a asesorías u otros departamentos de apoyo al egreso.	Conocieron todas las alternativas que les brinda el colegio para acreditar sus materias adeudadas, una población importante asistió a asesorías. Realizar su plan de egreso para aumentar promedio o acreditar materias adeudadas.
Generar propuestas de actividades que refuercen las áreas de intervención de la tutoría.	Se participó en el Tercer encuentro de tutorías con cuatro ponencias: Igualdad de género, Saber para elegir, Plan de egreso y selección de materias y Recursos digitales: portal académico, donde se compartieron las experiencias y los resultados de aplicación.

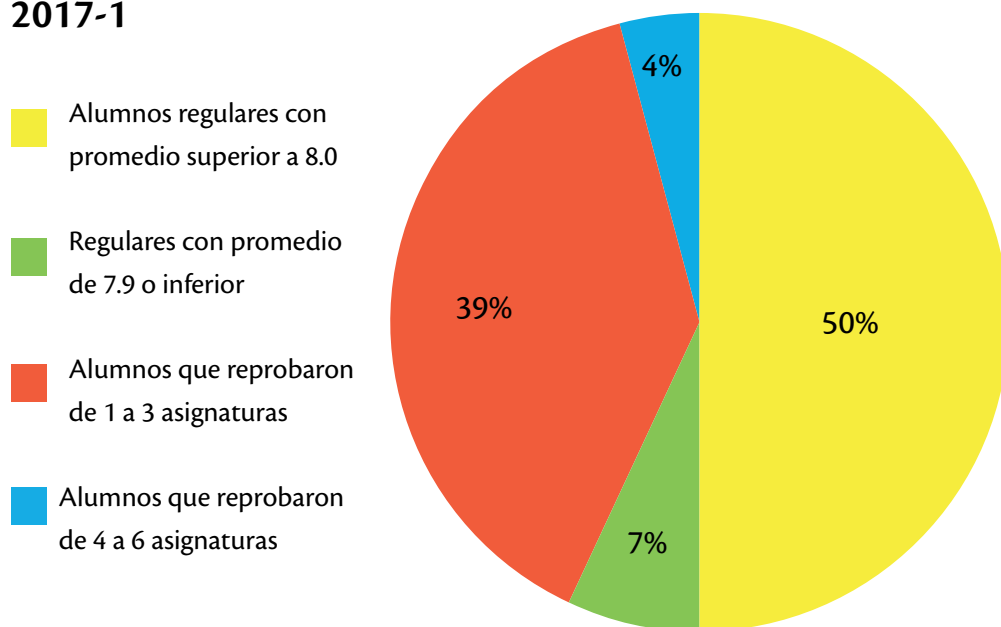
Tabla 2. Resultados esperados y obtenidos en la tutoría (Cómez Lugo & Rayón Alegría, 2017).

Al término del ciclo escolar los alumnos contestaron un cuestionario de evaluación a la tutoría y al desempeño del tutor, del cual se desprenden los siguientes resultados: el 99.3% de los alumnos respondió que el tutor siempre los trató de forma amable y respetuosa; cuando se les preguntó “¿en una escala de 1 a 10 cómo evaluarías el desempeño del tutor?” el 69.2% indicó que le pondría 10; el 25.1% consideró que 9 de calificación y 5.4% mencionó que ocho. Las cifras anteriores demuestran que los alumnos valoraron positivamente la intervención del tutor y que esta última fue oportuna. En la última pregunta del cuestionario se solicitó a los alumnos que sugirieran temas de su interés que se pudieran trabajar en la tutoría y mencionaron riesgos en la adolescencia, sexualidad, resolución de conflictos, derechos y obligaciones de los estudiantes, drogadicción, entre otros (Gómez Lugo & Rayón Alegría, 2017).

En cuanto a los grupos tutorados por su servidora, se observó que al término del segundo semestre aumentó un poco el porcentaje de alumnos regulares con promedio superior a 8.0 (del 50% al 52%), mientras que disminuyó el porcentaje de alumnos regulares con promedio menor a 8 (del 7% al 2%). Por otra parte, el porcentaje de alumnos que reprobaron de una a tres asignaturas se mantuvo igual, pero aumentó el porcentaje de alumnos que adeudan de cuatro asignaturas en adelante. Lo anterior es predecible si se toma en cuenta que en el segundo semestre

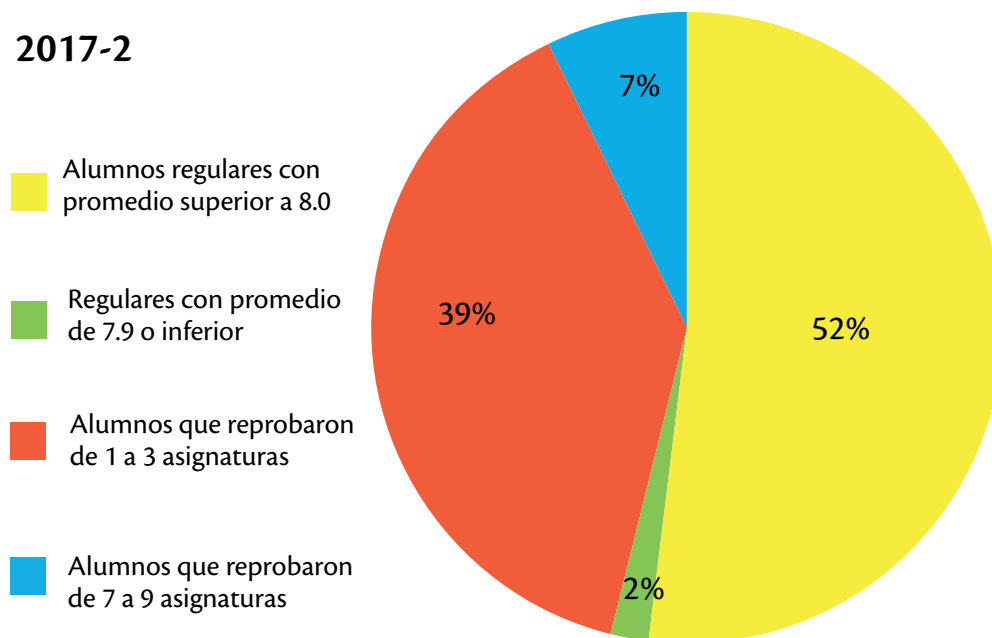
**Gráfica 2: desempeño de los grupos tutorados en el semestre 2017-1 (elaboración propia)**

**2017-1**



**Gráfica 3: desempeño académico de los grupos tutorados en el semestre 2017-2 (elaboración propia)**

**2017-2**



por lo general se observa mayor deserción por parte de los alumnos. Otra razón es que ya conocen el modelo educativo del Colegio y las alternativas de acreditación y se confían de que podrán salvar las materias con la amplia oferta de alternativas (véase Gráficas 2 y 3).

Particularmente en el grupo 238A, los alumnos presentaban dificultades en la asignatura de Matemáticas tanto por el trato con el profesor como con su comprensión de la materia. Sin embargo, durante el semestre 2017-2 se observó una ligera disminución en el número de alumnos que reprobaron Matemáticas (18 alumnos obtuvieron 5 y uno NP en el semestre non y 11 obtuvieron 5 y 6 obtuvieron NP en el semestre par), debido a que algunos acudieron a asesorías, o por recomendación de su servidora se inscribieron en alguna alternativa de acreditación.

## CONCLUSIONES

El hecho de diseñar y analizar las actividades de manera colegiada contribuyó al intercambio de experiencias, a la reflexión conjunta y a la evaluación entre pares. Asimismo, se propició la formación de tutores de nuevo ingreso al PIT. Desde mi perspectiva, formar parte del grupo de trabajo fue muy valioso porque me sentí cobijada por profesores tutores de mayor experiencia tanto para implementar las actividades como para resolver diversos conflictos y el seminario brindaba la



oportunidad de comentar diversas problemáticas de los tutorados y buscar una solución conjunta.

En este segundo año del grupo de trabajo, el grupo se consolidó, ya que se enfocó en fortalecer las áreas de intervención del tutor e incidió en la formación integral de los alumnos. Asimismo, considero que el grupo de trabajo hace un aporte importante porque no se limita a implementar las estrategias sugeridas en los PAT, sino que trata de innovar al promover la creación de estrategias que vayan acordes a las necesidades de nuestros alumnos y que contribuyen a su desarrollo pleno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CCH-UNAM. (2013). *Programa Institucional de Tutoría. Guía de trabajo del tutor. Ciclo escolar 2008-2009*. Ciudad de México: CCH.
- Encuentro Nacional de Tutores de Nivel Medio Superior. (julio-septiembre de 2007). *Eutopía*(3), 41-42.
- Gómez Lugo, G., & Rayón Alegría, R. (2017). *Informe global de los profesores de tiempo completo del CCH para el periodo 2016-2017*. Ciudad de México: CCH.
- Muñoz, L., & Ávila, J. (2012). *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso*. Ciudad de México: CCH.
- Muñoz, L., Márquez, G., & López, E. (2013). *Plan de Acción Tutorial. 1er semestre*. Ciudad de México: CCH.
- Salinas, J. (2014). *Plan general de desarrollo 2014-2018 de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad de México: CCH.



# RESULTADOS DEL SEMINARIO “TLAHUIZCALPAN” 2017-2018

*Cynthia Ochoa García*

## **SINOPSIS**

Este trabajo aborda los resultados del seminario “Tlahuizcalpan”, constituido por profesores tutores del CCH Azcapotzalco y CCH Vallejo durante el ciclo escolar 2017-2018. Se resume la forma de trabajo del grupo, las estrategias tutoriales diseñadas e implementadas y los resultados de dichas estrategias con los grupos atendidos. Asimismo, se brinda una reflexión sobre los aciertos y áreas de oportunidad del seminario.

## **PALABRAS CLAVE**

Tutoría, CCH Azcapotzalco, estrategias.

En la presente ponencia se describen los resultados obtenidos por el grupo de trabajo “Tlahuizcalpan” del CCH Azcapotzalco, constituido por profesores tutores de los planteles Azcapotzalco y Vallejo del CCH. A lo largo del ciclo escolar referido, se diseñaron e implementaron actividades de intervención tutorial y se analizó su impacto y pertinencia, los cuales se abordan en este trabajo.

## **INTRODUCCIÓN**

Desde 2003 la tutoría ha sido uno de los programas prioritarios en el bachillerato de la UNAM, y surgió como una alternativa para apoyar el egreso y coadyuvar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Salinas, 2014).





El grupo de trabajo “Tlahuizcalpan” se conformó en 2015 con profesores de las áreas de Experimentales, Historia y Matemáticas. Para 2016, se incorporaron profesores del área de Idiomas y para 2017, estuvo integrado por nueve profesores de las áreas de Experimentales, Historia, Matemáticas e Idiomas. Desde su inicio, el grupo de trabajo ha tenido como objetivo abordar de forma sistemática la tutoría, en apego a los objetivos del Programa Institucional de Tutorías (PIT). En este seminario, se realiza trabajo colegiado entre pares para compartir experiencias, enriquecer estrategias y brindar un acompañamiento entre pares, que faciliten la tutoría.

Para su servidora, este fue el segundo año de participación en el grupo de trabajo. La tutoría estuvo inserta en el Campo 1: aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar, Rubro I Nivel C, numeral 22 de acuerdo con el Cuadernillo de orientaciones 2017-2018 (CCH, 2017).

## FORMA DE TRABAJO DEL SEMINARIO

Los integrantes del grupo de trabajo atendieron dos grupos de tutoría, principalmente del turno vespertino, de los planteles Azcapotzalco y Vallejo. En la siguiente tabla se esquematiza cómo estuvo conformado el seminario y las asignaturas que cada integrante impartió (véase Tabla 1).

Integrante	Asignatura
Edgar Ávila Ríos	Historia de México
Maribel Alanis Montesinos	Biología
Lidia Karen Díaz Cruz	Economía
Jannet Díaz Cruz	Biología
Angélica Galvan Torres	Biología
Guillermo Emanuel García Belío	Biología
Gabriela Gómez Lugo	Biología
Cyntia Ochoa García	Inglés
Rebeca Remedios Rayón Alegría	Matemáticas

Tabla 1. Integrantes del seminario (elaboración propia).

En ciclos anteriores, cada uno de los miembros del grupo de trabajo proponía y coordinaba una actividad de intervención tutorial, la cual se aplicaba a todos los grupos tutorados, sin importar su semestre. Hasta 2016, según el PIT, las áreas de intervención tutorial eran formación académica, orientación escolar e identidad universitaria (CCH-UNAM, 2013). Sin embargo, para el ciclo 2017-2018, el PIT emitió un nuevo documento que contempla las siguientes áreas: formación, información y orientación (CCH-UNAM, 2016).

De este modo, para el trabajo de tutoría se consideró el cambio en la denominación de las áreas de intervención y también dio un giro la organización del seminario: ahora los profesores trabajarían por subgrupos, de acuerdo a los semestres de los grupos tutorados, con la finalidad de atender de forma más particular sus necesidades y también para que las actividades propuestas tuvieran mayor relevancia para los alumnos (Alanis & García, 2018). Además, a diferencia del año anterior, por cuestiones de tiempo ya no se modelaría la estrategia al interior del grupo de trabajo, sino que se aprovecharía ese tiempo para sugerir los ajustes pertinentes y para discutirla de forma más amplia tras su aplicación.

El trabajo se dividió en las siguientes etapas: revisión bibliográfica y formación de subgrupos de trabajo; aplicación de diagnósticos por semestre para identificar necesidades; decisión del orden en que se trabajaría cada área de intervención; propuesta de estrategia por parte de cada integrante del subgrupo; reestructuración de la estrategia con base en la retroalimentación de pares; aplicación de la estrategia de acuerdo con los semestres de los grupos atendidos; toma de acuerdos sobre la forma de evaluación de la estrategia y análisis de resultados.

Después de analizar la correspondencia entre la estrategia implementada y el objetivo de la misma, se decidía si la estrategia era susceptible de mejora, con algunos ajustes o modificaciones o era pertinente diseñar una nueva. Cabe señalar que la primera estrategia abordaba la función del tutor y la definición y alcances de la tutoría, por lo que se aplicó a los alumnos de 1º, 3º y 5º semestres. En total, se aplicaron 22 estrategias y se diseñaron 21 (se repitió una sobre riesgo en el consumo de sustancias adictivas por su relevancia; como factor de prevención para los alumnos de segundo semestre y para favorecer la toma de consciencia en alumnos de sexto). A continuación, se presentan las estrategias diseñadas para el ciclo escolar 2017-2018 y el área de intervención tutorial a la que pertenecen:



Nombre de la estrategia	Área de intervención
La tutoría en el CCH	Información y Orientación
Estrategias para alumnos de 1º semestre	
¿Qué significa estar en el CCH?	Formación académica
¡Cómo no te voy a querer!	Formación académica
Consejos para estudiar	Formación académica
Estrategias para alumnos de 2º semestre	
Plan de egreso	Información
Un sueño posible	Formación académica
Riesgo en el consumo de sustancias adictivas y sus repercusiones	Información
Lazos sociales y sexualidad en adolescentes	Información
Estrategias para alumnos de 3º semestre	
Reconstruyéndonos: resiliencia y motivación	Orientación
Estilos de aprendizaje	Formación académica
Aptitudes e intereses vocacionales	Orientación vocacional
Estrategias para alumnos de 4º semestre	
Oferta académica UNAM	Orientación vocacional
Factores y conductas de riesgo en adolescentes del CCH	Información
Resiliencia	Formación
La llave del éxito es...	Orientación
Estrategias para alumnos de 5º semestre	

Hábitos de estudio y planificación escolar	Formación
La UNAM el CCH, mi orgullo	Formación
Seleccionando mi carrera universitaria	Orientación
Estrategias para alumnos de 6º semestre	
Elaboración de algunos organizadores gráficos con fines educativos	Formación
Factores de riesgo en el consumo de sustancias adictivas y sus repercusiones	Información
Vinculación del PIT con diversas dependencias, programas, servicios del Colegio y padres de familia	Formación y orientación
La transición a la vida universitaria	Formación y orientación

Tabla 2. Estrategias implementadas durante el ciclo escolar (Alanis & García, 2018).

## RESULTADOS

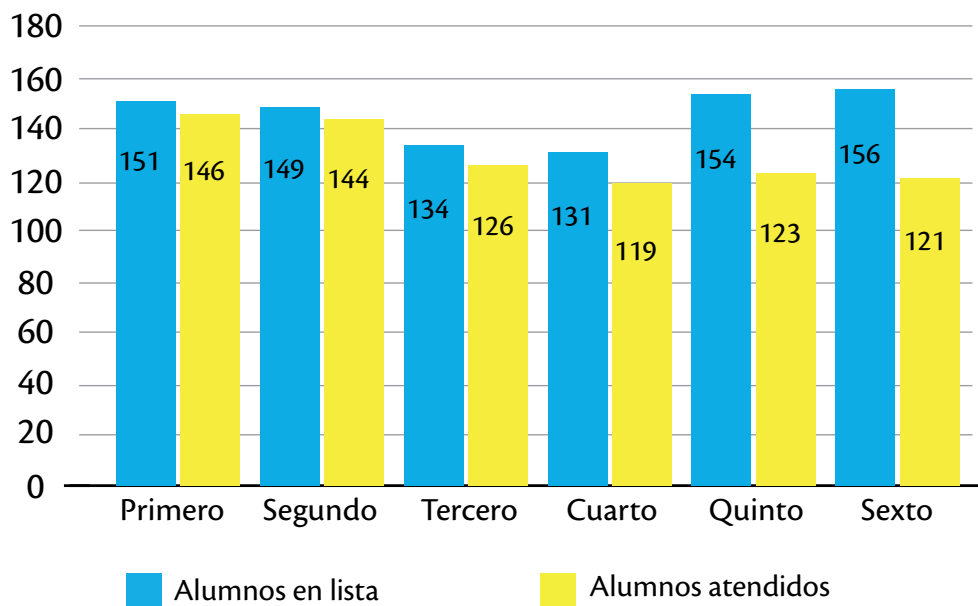
Al término del ciclo escolar, los alumnos contestaron un cuestionario de opinión diseñado en Google Drive para valorar su opinión del tutor, la utilidad de las actividades realizadas y el impacto de la tutoría. Dicho cuestionario se aplicó de acuerdo con los grupos tutorados, de modo que se aplicaron tres cuestionarios: para los alumnos de 2º, 4º y 6º semestre, respectivamente. Se decidió utilizar Google Drive para agilizar el análisis de respuestas.

Por ejemplo, para segundo semestre, el 100% de los alumnos encuestados respondió que el tutor brindó información y orientación académica oportuna y útil; también el 100% de los alumnos respondió que las actividades realizadas en tutoría son útiles en su trayectoria escolar o en su vida; el 100% dijo que el tutor lo trató de manera amable y respetuosa. Finalmente, cuando se les preguntó cómo evaluarían al tutor en una escala del 1 al 10, el 63.2% mencionó que tendría 10 de calificación; el 33.7% 9 de calificación y sólo el 3.2% 8 de calificación (Ávila, Ochoa, & Rayón, 2018).

Estas cifras fueron muy similares en los cuestionarios de evaluación para la tutoría realizada en los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º semestres. También se realizó una estadística de la cantidad de alumnos atendidos por semestre, cuyos resultados se esquematizan en la Gráfica 1. En total, se atendió a 779 alumnos. Cabe apuntar que el número de alumnos atendidos en todos los semestres siempre es menor al

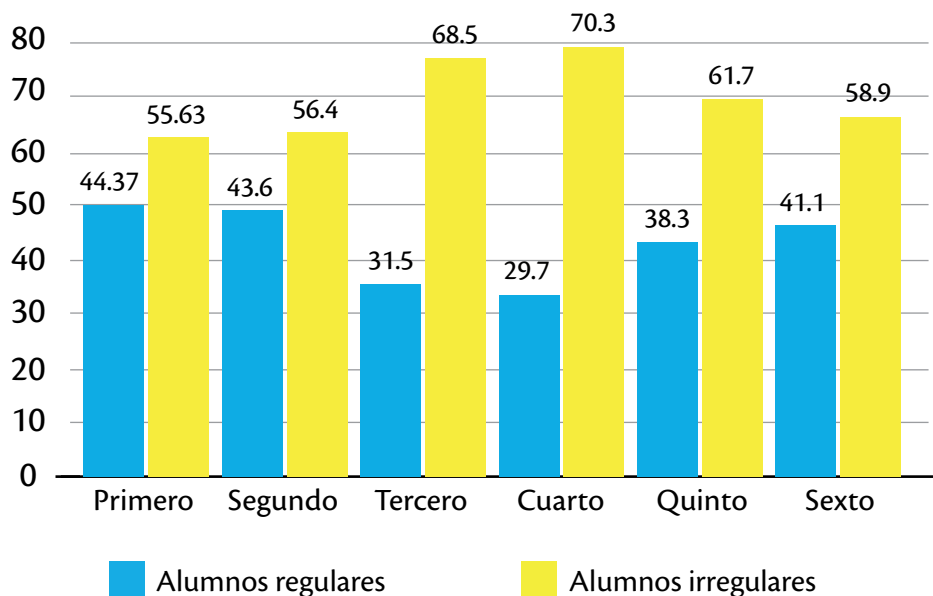
número de alumnos en lista porque hay alumnos que desertan, nunca asistieron al curso o se ausentaron el día de aplicación de las estrategias.

**Gráfica 1: alumnos atendidos en el ciclo 2017-2018 (elaboración propia, a partir de los datos de Alanis y García, 2018)**

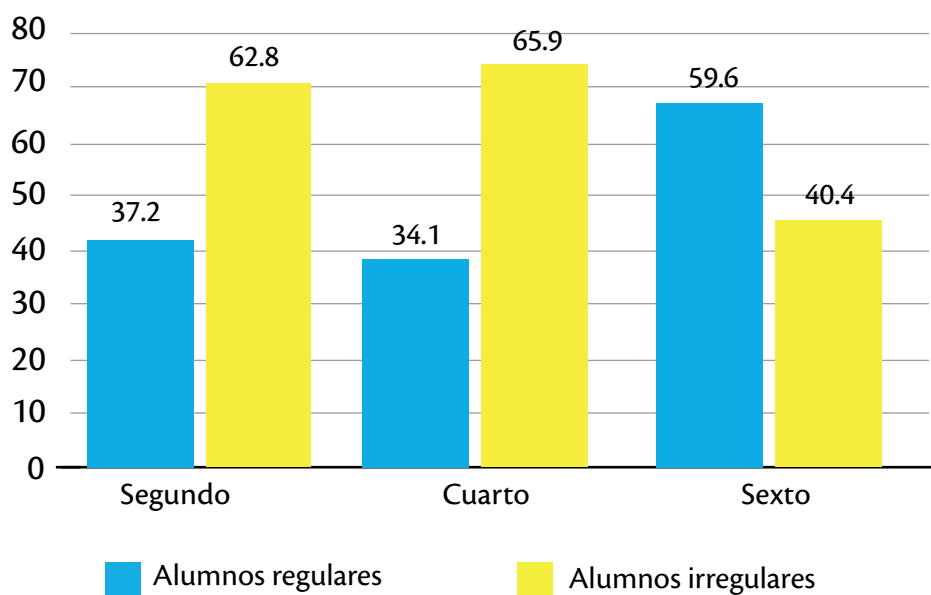


El impacto de la tutoría también puede analizarse a partir de la comparación de alumnos regulares e irregulares al término de cada semestre y después de la intervención tutorial, como lo muestran las gráficas 2 y 3.

**Gráfica 2: alumnos regulares e irregulares al término de primer semestre y a inicios de cada semestre (elaboración propia)**



**Gráfica 3: porcentaje de alumnos regulares e irregulares después de la intervención tutorial (elaboración propia)**

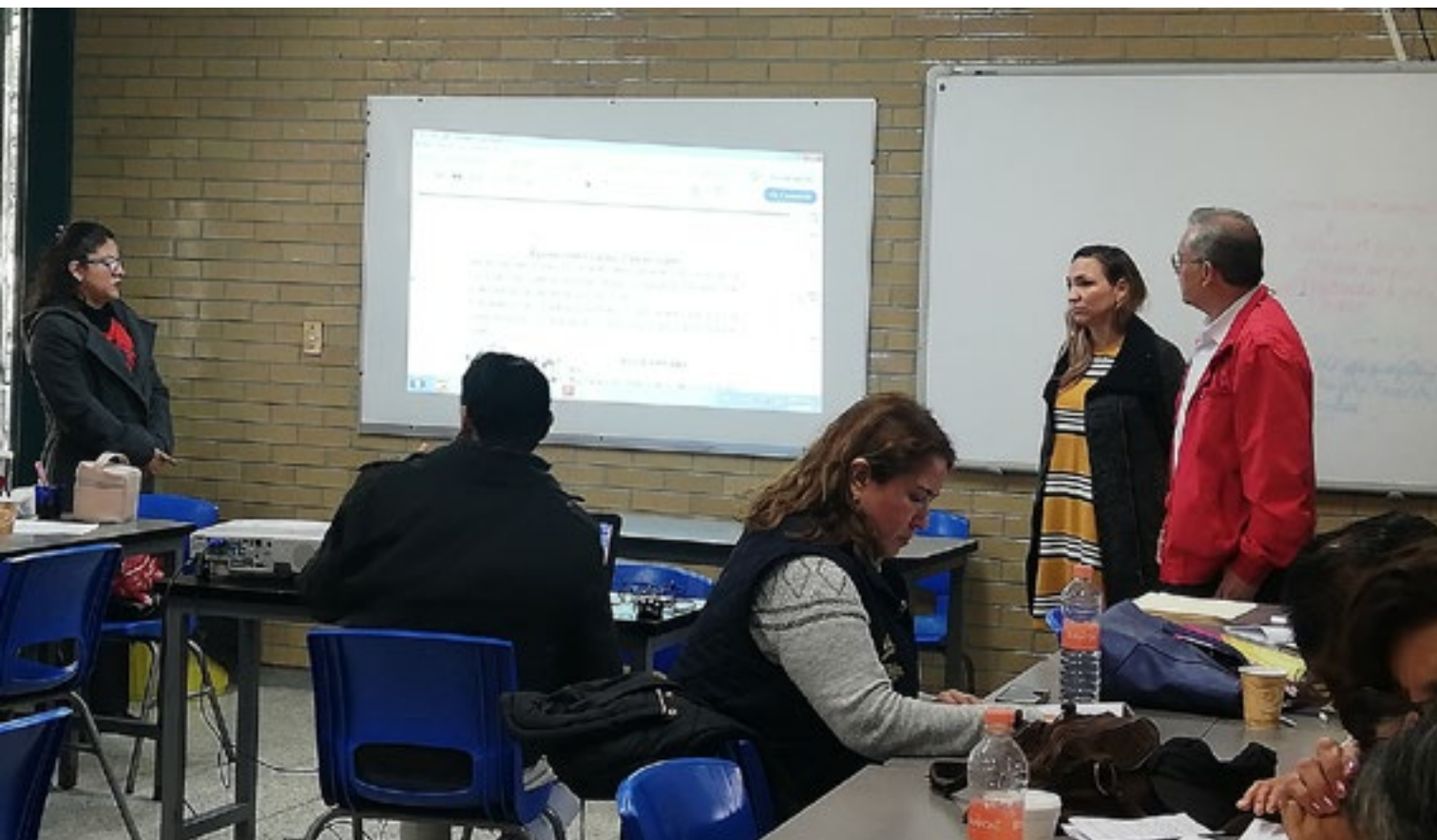


En la gráfica 3 se observa que hubo un aumento en el número de alumnos regulares en cuarto semestre tras la intervención tutorial (34.1% frente a 29.7%). También se observa un incremento en el número de alumnos regulares al término de la intervención tutorial en 6º semestre (59.6% frente 41.1%). Lo anterior demuestra que, aunque los resultados son modestos, la intervención del tutor sí incide en la toma de decisiones de los alumnos para tener un desempeño académico más satisfactorio, acreditar las materias adeudadas y tratar de egresar en tres años.

## ACIERTOS

Entre los aciertos de la forma de trabajo en este ciclo escolar, puede mencionarse la formación de equipos o subgrupos para particularizar las estrategias. Como se partió de las necesidades específicas de los alumnos de cada grado, se observó una mejor respuesta, ya que los alumnos percibieron que se consideraron sus intereses. Asimismo, la forma de trabajo y el compartir experiencias favoreció la formación de tutores de reciente ingreso al programa. En este ciclo, se incorporó al grupo de trabajo la profesora Lidia Karen Díaz, la cual nunca había sido tutora, por lo que el seminario le sirvió para trabajar de forma más oportuna las actividades y estrategias implicadas en la tutoría.

Un acierto más es que las estrategias diseñadas amplían el acervo de las existentes en diversos documentos del Colegio, como los Planes de Acción Tutorial (PAT) publicados por la Dirección General del Colegio (Muñoz, Márquez, & López, 2013)



y los PAT creados por tutores de cada plantel. Además, casi todos los miembros del seminario participaron en el 4º Encuentro de Tutorías del CCH Azcapotzalco, ya sea con una ponencia sobre una estrategia implementada o bien con un cartel. Lo anterior contribuyó a que más tutores del plantel conozcan nuestro trabajo y a que se enriquezcan las estrategias con la retroalimentación brindada por los asistentes al evento.

Finalmente, se impartió el Curso “Diseño de estrategias para abordar las áreas de intervención tutorial”, en agosto del presente en el CCH Azcapotzalco. Al mismo asistieron 12 profesores, tanto de este plantel como del plantel Naucalpan.

## ÁREAS DE OPORTUNIDAD

Se considera que para el siguiente ciclo escolar se debe mejorar el análisis de resultados de las estrategias. Para ello, se usarán de forma más frecuente cuestionarios de Google Drive que permitan procesar la información de forma más ágil y eficaz, así como evaluar la eficacia de las estrategias.

Asimismo, se mejorará el cierre de las estrategias incluyendo diversas escalas, que tengan opciones más cerradas, ya que esta parte del análisis de la información tiende a ser muy pesada por el volumen de respuestas revisadas y porque los alumnos escriben alrededor de dos párrafos por respuesta. También se seguirán considerando las valoraciones de los alumnos, no sólo en referencia a la labor del tutor, sino a las actividades y temas que les gustaría se abordaran dentro de la tutoría.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanis, M., & García, G. (2018). *Informe global de los profesores de tiempo completo del CCH para el período 2017-2018*. Ciudad de México: CCH.
- Ávila, E., Ochoa, C., & Rayón, R. (mayo de 2018). *Cuestionario final*. Recuperado de [https://docs.google.com/forms/d/1bn28exvIBUCM16unkw0ro-3i6AMiioT-GXo\\_v9V8FLSE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1bn28exvIBUCM16unkw0ro-3i6AMiioT-GXo_v9V8FLSE/edit#responses)
- CCH. (2017). Cuadernillo de orientaciones 2017-2018. En CCH, Suplemento especial *Gaceta CCH* (pp. 7-12, 28-29). Ciudad de México: CCH.
- CCH-UNAM. (2013). *Programa Institucional de Tutoría. Guía de trabajo del tutor. Ciclo escolar 2008-2009*. Ciudad de México: CCH.
- CCH-UNAM. (2016). *Programa Institucional de Tutoría*. Ciudad de México: CCH.
- Muñoz, L., Márquez, G., & López, E. (2013). *Plan de Acción Tutorial. 1er semestre*. Ciudad de México: CCH.
- Salinas, J. (2014). *Plan general de desarrollo 2014-2018 de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad de México: CCH.





# ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN TUTORÍAS

María Elena Ruiz García

## SINOPSIS

En mi actividad como tutora utilizo diversas estrategias que abordan temas relativos a los intereses académicos de los alumnos. Uno de los más importantes, desde mi perspectiva, es apuntalar los estilos y estrategias de aprendizaje.

## PALABRAS CLAVE

Tutoría, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje.

## DESCRIPCIÓN

Como profesora de tiempo completo de reciente ingreso, se me asignó incorporarme a uno de los programas prioritarios del Colegio: el Programa Institucional de Tutorías. Este programa, al que decidí incorporarme se ubica en el Campo 1: Calidad del aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar, cuyo propósito central es “impulsar acciones que logren potenciar el aprendizaje de los alumnos de manera cualitativa y cuantitativa mediante el apoyo permanente a su trayectoria escolar hasta su egreso” (Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018, en el Suplemento Especial de la *Gaceta CCH* Número 11, 2017, p.28) y una de sus actividades mencionadas, es la Tutoría para alumnos. El proyecto se enmarca en un Proyecto Institucional, por lo que se cuenta con la participación en el Programa Institucional de Tutorías y a nivel de plantel con la Coordinación Local de Tutorías. Dicha actividad corresponde al nivel C, trabajos de apoyo a la docencia, en el rubro 1, numeral 22 del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (2008, p. 36).



Los propósitos centrales de la tutoría, de acuerdo con el Programa Institucional de Tutoría (2016, p.3) son: “- Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todas sus materias. - Fomentar la cultura de la acreditación ordinaria. Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolar, con particular atención al turno vespertino. Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio.”

Arriaga (2013) señala que “el Programa Institucional de Tutoría es una estrategia adecuada para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, mejorar sus hábitos de estudio, atender sus necesidades académicas y con ello, contribuir a la disminución de los índices de reprobación, abandono del aula y deserción escolar”. Mi actividad de tutoría se centró principalmente en el trabajo para disminuir el número de alumnos que adeudan materias, así como reducir también el número de materias adeudadas, en el caso de los alumnos que tienen varias materias reprobadas, además de promover el interés de los alumnos por mejorar su desempeño académico, por lo que algunas de las estrategias se relacionaron con reconocer sus estilos de aprendizaje y mejorar sus estrategias de aprendizaje.

La tutoría para tercer semestre, como menciona el Programa Institucional de Tutorías (2016, p.13), se enfoca en “realizar una labor preventiva para evitar que los tutorados reprueben, así como promover la regularización de quienes ya adeuden materias mediante la motivación hacia el aprendizaje. Promoverá la resolución de Prounam e InvoCa. De igual manera informará sobre periodos de exámenes. Informar a los alumnos sobre la posibilidad de inscribirse a opciones técnicas.” El objetivo de la tutoría para cuarto semestre es “comunicar a los tutorados que asistan a psicopedagogía para la interpretación de los resultados de Prounam e InvoCa. Promover acciones que le permitan al alumno regularizarse continuando con actividades que promueven la autorregulación y la responsabilización (sic.). Favorecer la orientación para la selección de asignaturas de quinto semestre” (PIT 2016, p.13).

La tutoría a 2 grupos del turno vespertino estuvo guiada por las acciones propuestas en el Plan de Acción Tutorial (PAT) local, y por tratarse de grupos de tercero y cuarto semestre, como se mencionó anteriormente, estas se orientaron a la regulación académica, motivando a los alumnos con bajo rendimiento a acreditar las materias adeudadas y a mejorar su promedio. En cuarto semestre la tutoría se enfocó, además de continuar con la motivación hacia la regularidad académica, en informar a los alumnos sobre los apoyos de orientación educativa que tienen y las opciones para la elección de materias y posteriormente la elección de carrera.

## PROPUESTA, EXPERIENCIA Y/O RESULTADOS

La propuesta para contribuir a la regularización académica de los alumnos y mejorar su desempeño académico consistió en dedicar una sesión a identificar su estilo de aprendizaje mediante un cuestionario, y otra sesión a darles información sobre las estrategias de aprendizaje que podrían utilizar para enfrentar diversas tareas académicas.

Durante el trabajo de tutoría se realizaron diversas actividades durante los dos semestres con los objetivos siguientes:

### PARA TERCER SEMESTRE

“Realizar una labor preventiva para evitar que los tutorados reprueben, así como promover la regularización de quienes ya adeuden materias mediante la motivación hacia el aprendizaje. Promoverá la resolución de Prounam e InvoCa. De igual manera informará sobre periodos de exámenes. Informar a los alumnos sobre la posibilidad de inscribirse a opciones técnicas”.

### PARA CUARTO SEMESTRE

“Comunicar a los tutorados que asistan a psicopedagogía para la interpretación de los resultados de Prounam e InvoCa. Promover acciones que le permitan al alumno regularizarse continuando con actividades que promueven la autorregulación y la responsabilización (sic.). Favorecer la orientación para la selección de asignaturas de quinto semestre”.

Se convocó a cuatro sesiones grupales en cada semestre, y se procuró que en ambos grupos el trabajo fuera paralelo, aunque hubo algunas situaciones específicas para cada uno.

Las actividades principales para 3° y 4° semestres fueron:

- informar sobre actividades y trámites que ofrece el CCH (en especial la aplicación de Prounam, becas, exámenes, cursos remediales, etcétera.),
- orientar el desarrollo académico del tutorado y colaborar en la formación de los alumnos,
- detectar sus estilos de aprendizaje con base en el cuestionario Honey-Alonso (1994) y promover hábitos y actitudes que orienten su aprendizaje de forma autónoma (estrategias de aprendizaje).

- orientar a los alumnos en la selección de materias para que posteriormente hagan una elección consciente y fundamentada de la carrera que desean estudiar,
- contribuir a la disminución del rezago escolar en la población estudiantil del CCH mediante el acompañamiento del proceso académico de los estudiantes.

Dichas actividades para 3° semestre se abordaron de la siguiente manera:

**Sesión 1.** Se abordó el adeudo de materias de primero y segundo semestres y las opciones que tienen los alumnos para acreditarlas y para que valoren cuáles son las mejores opciones que tienen. Además, Se dio información sobre el examen Prounam.

**Sesión 2.** Esta sesión estuvo dedicada a confirmar que todos los alumnos se encontraran bien después del terremoto acontecido el 19 de septiembre, además de escuchar cómo habían vivido esa experiencia traumática y que ellos pudieran externar sus emociones y sobre todo si requerían apoyo que la escuela les pudiera brindar.

**Sesión 3.** Se dio una primera charla sobre los esquemas preferenciales para la elección de carreras del próximo semestre, también se les informó de los promedios que se requerían en algunas carreras. Se resolvieron dudas de los alumnos y se despertó el interés para mejorar sus promedios.

**Sesión 4.** Los alumnos reflexionaron sobre su situación académica mediante un formato en el que anotaron: materias adeudadas, materias acreditadas en este semestre, materias en riesgo de reprobación y las acciones que planean hacer para mejorar y acreditar las materias. Se dio información sobre las fechas para la inscripción a cursos sabatinos del próximo semestre.

Para 4° semestre los temas abordados en las sesiones durante el 2018-2 fueron:

**Sesión 1.** Se habló sobre las inteligencias múltiples, se aplicó a los alumnos un test para identificar su tipo de inteligencia predominante y se habló sobre la relación entre su(s) inteligencia(s) y la carrera que pretenden estudiar.

**Sesión 2.** Se brindó información sobre las estrategias de aprendizaje que les pueden ayudar a estudiar los diferentes tipos de contenidos académicos. Además, se explicó el esquema preferencial para la elección de materias, los promedios necesarios para el ingreso a las carreras de su interés y se mencionaron algunas carreras de nueva creación y con prerrequisitos.

**Sesión 3.** Hablamos sobre el consumo de drogas y la autonomía universitaria en relación con el caso de dos narcomenudistas muertos en CU. Se les recordó a los alumnos sobre los servicios de psicopedagogía del plantel para atender, entre otros casos, el problema de las adicciones.

**Sesión 4.** Con base en un formato, los alumnos reflexionaron sobre su situación académica actual y sus metas académicas. Esto se relacionó con los estilos y estrategias de aprendizaje abordados en sesiones previas. Se informó sobre lo que deben hacer para su reinscripción, incluyendo como requisito, contestar el CAD, así como las fechas para inscribirse a recursamiento.

## ARGUMENTOS

El objetivo inicial de este proyecto fue acompañar a los grupos 339/439 A y 365/465 B para apoyar a los alumnos en su desempeño escolar mediante el logro de los objetivos antes mencionados. Mi trabajo de tutoría se enfocó principalmente en informar sobre las actividades de apoyo que ofrece el CCH en la formación de los alumnos. Una de las formas en que se puede apoyar a los alumnos es mediante la identificación de los estilos de aprendizaje para que les ayuden en la elección de materias y posteriormente de la carrera deseada. Además de brindarles información sobre las estrategias de aprendizaje que pueden emplear en relación con el proceso cognitivo que involucra y el propósito académico que se plantee, y así apoyar la autonomía en el aprendizaje.

Se considera de suma importancia conocer el estilo o estilos de aprendizaje del alumno, ya que esto les ayudará a enfrentar de mejor manera las situaciones de aprendizaje. De acuerdo con Roolfork (1996), los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores rela-



tivamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación, etcétera.

La noción de que cada persona aprende de manera distinta a las demás permite buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje, sin embargo, hay que tener cuidado de no “etiquetar”, ya que los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad. Existen varios modelos que explican los tipos de inteligencias, estos son algunos de los más importantes:

- Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann,
- Modelo de Felder y Silverman,
- Modelo de Kolb,
- Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder,
- Modelo de los Hemisferios Cerebrales,
- Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Para determinar el estilo de aprendizaje de los alumnos se empleó el cuestionario elaborado por Honey y Alonso (1994), el cual consta de 80 reactivos, así como su autoevaluación.

Por otra parte, la importancia de que los alumnos sepan que existen diversas estrategias de aprendizaje, es un primer paso para que en un futuro las puedan emplear cuando se enfrenten a diversos tipos de contenidos académicos elijan la más adecuada, lo que repercutirá en un mejor desempeño académico. “Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que el aprendiz emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Díaz Barriga & Hernández, 2003, p.34). Estos autores presentan tres tipos de estrategias: recirculación de la información, elaboración y organización; con base en el proceso de aprendizaje que emplea: memorístico o significativo. Plantean diversas técnicas, entre ellas están la repetición, el subrayado, mapas conceptuales, etcétera.

## CONCLUSIONES

- Se cubrieron las actividades propuestas, guiadas por los objetivos del programa institucional de tutorías (PIT).



- Si bien no se disminuyó el número de alumnos con adeudos de materias, sí se mantuvo estable, a diferencia de los índices que ha tenido el turno vespertino. Algunos alumnos repetidores iniciaron su regularización, algunos otros adeudaron materias, aunque no de manera significativa.
- Logré un acercamiento con la mayoría de los alumnos, lo que llevó a una buena comunicación y confianza por parte de ellos.
- **Reconocieron sus fortalezas en relación con su estilo de aprendizaje para orientarse en la carrera deseada.**
- **Conocieron algunas estrategias de aprendizaje y se dieron cuenta de que pueden ser útiles para las diversas tareas de aprendizaje a las que se enfrentan.**
- La tutoría es un reto, ya que al principio no es aceptada por los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriaga, Franco Silvia E. (2013) "El Programa Institucional de Tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades, una Estrategia de Intervención para Reducir el Rezago Escolar y el Abandono del Aula", en *Gestión Universitaria Integral del Abandono*. México, Tercera Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior. Recuperado de: [www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT-2/ponencia](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT-2/ponencia)
- Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje. Recuperado de: [http://biblio.colmex.mx/curso\\_formacion\\_formadores/chaea.pdf](http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/chaea.pdf)
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2003) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Segunda edición. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Modificación de la definición de Tutorías para Alumnos. En *Gaceta CCH*, Ciudad de México: CCH. No. 1251, noviembre 2010.
- Plan de Acción Tutorial, Tercer Semestre (2017-1). Ciudad de México: CCH. *Programa Institucional de Tutoría*, Coordinación Local.
- Plan de Acción Tutorial (PAT), Cuarto Semestre (2017-2). Ciudad de México: CCH. *Programa Institucional de Tutoría*, Coordinación Local.
- Programa Institucional de Tutorías (PIT)*. Primera edición 2016. Ciudad de México: CCH, Dirección General Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/estudiantil/sites/www.cch.unam.mx/estudiantil/files/PIT2016.pdf>
- Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (2008)*. Ciudad de México: UNAM.
- Suplemento Especial *Gaceta CCH* Número 1, 28 de mayo de (2015). México: UNAM Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018 en el Suplemento Especial de la *Gaceta CCH* Número 11 (2017). Ciudad de México: CCH.
- Woolfolk A. (1996), *Psicología Educativa*, Ciudad de México: Prentice-Hall.



# ACCIÓN TUTORIAL CON ESTUDIANTES DE 3o. Y 5o. SEMESTRES

*Leticia Márquez Zárate*

## **SINOPSIS**

La tutoría para alumnos dentro del Programa Institucional de Tutoría (PIT) es concebida como un medio de apoyo a la formación de los alumnos que contribuyen a mejorar la calidad de los aprendizajes y a evitar el rezago académico. Dentro de este marco se presenta la labor tutorial realizada con dos grupos: 302 y 479, durante el ciclo escolar 2017-2018. Se describe el diagnóstico llevado a cabo, los tres ámbitos de intervención: inductiva, preventiva y remedial; así como las fases de la tutoría establecidas en el plan de trabajo y los resultados obtenidos.

## **PALABRAS CLAVE**

Tutorías, acción tutorial, fases de la tutoría.

## **DESCRIPCIÓN DEL TEMA**

Se presenta el informe y resultados obtenidos del proyecto del Área Complementaria del periodo 2017-2018, el cual pertenece al Campo 1: Calidad del aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar, número 3, Tutoría para alumnos del Programa Institucional de Tutorías (PIT). Para cumplir con lo anterior se solicitaron al PIT los siguientes grupos: 302 y 479; y se les proporcionó atención durante un ciclo escolar.

Las actividades principales de la tutoría que se llevaron a cabo con los tutorados fueron las siguientes:





1. Atención diferenciada y de respeto hacia la autonomía de los estudiantes.
2. Acompañamiento y orientación a los estudiantes a lo largo del ciclo escolar de manera individual y en grupos.
3. Cumplimiento del papel del tutor al facilitar, reforzar, guiar y dar seguimiento al proceso académico de los estudiantes a través de acciones que ayuden a prevenir el rezago escolar, la reprobación y promoción de su regularización académica.
4. Acercamiento e información a los alumnos a diversos servicios, actividades académicas y extracurriculares.
5. Cumplimiento de la intervención inductiva por medio de facilitar la adaptación de los alumnos al Modelo Educativo del Colegio y a su entorno escolar.
6. Atención por medio de la intervención preventiva para que los estudiantes superen dificultades de aprendizaje en algunas asignaturas en las que hay riesgo de reprobación.
7. Finalmente, apoyar con la intervención remedial a los estudiantes a regularizar su situación académica a través de apoyo y orientación.

## ARGUMENTOS PRINCIPALES

Con el fin de lograr un mejor plan de trabajo con los grupos tutorados: 302 y 579, en primer lugar, se consideró necesario realizar un diagnóstico a través de un cuestionario en el cual se incluía entre otras preguntas:

1. ¿Cuánto tiempo inviertes en transportarte de tu casa al plantel?
2. ¿Trabajas para mantener tus estudios?
3. En casa, ¿cuentas con computadora propia con acceso a internet?
4. De las materias que cursas actualmente, ¿cuáles se te facilitan más? ¿cuáles se te dificultan más?
5. ¿Cuántas materias debes y cuáles?
6. ¿Conoces cuál es tu estilo de aprendizaje?

A través de este cuestionario se identificaron a los alumnos que pudieran estar en riesgo de reprobación por diferentes factores como: el trabajo si era su caso, dificultades en algunas materias, dificultades con el cumplimiento de las tareas escolares, el tiempo de traslado de su casa a la escuela que pudiera impedirles llegar puntuales a sus clases, entre otros más. Con base en las respuestas se obtuvo la siguiente interpretación:



- En el grupo 302 el promedio de tiempo de traslado de su casa al plantel es de 1 hora. Mientras que el grupo 579 el promedio de tiempo de traslado es de 45 minutos a 1 hora.
- Las materias que más se les dificultan entre los alumnos de 3er semestre son Matemáticas, Física y Biología, por otra parte, el grupo 579 considera que las materias más difíciles para ellos son Cálculo Diferencial, Latín y Análisis de Textos Literarios.

En segundo lugar, se consultó en el Programa de Seguimiento Integral (PSI) los listados de las hojas d'álmata de cada grupo, lo cual me permitió conocer a ciencia cierta el número de alumnos con alto rendimiento, alumnos regulares y aquellos que adeudaban materias.

Con base en las listas d'álmata en el grupo 302 se analizó lo siguiente:

- De un total de 49 alumnos 24 alumnos son regulares, es decir no adeudan ninguna materia de los cuales 2 alumnos tienen alto rendimiento con promedio entre 9.0-9.2.
- Alumnos irregulares con posibilidades de egreso en cuatro años que adeudan de 1 a 5 materias: 23.
- Alumnos que son considerados como posibles desertores ya que adeudan más de 7 materias: 2.

Respecto al grupo 579 se diagnosticó lo siguiente:

- De un total de 49 alumnos 27 alumnos son regulares, sin adeudo de materias de los cuales 12 alumnos son de alto rendimiento con promedio entre 9.0-9.8.
- 21 son alumnos irregulares, adeudan de 1-5 materias.
- 1 alumna adeuda más de 7 materias.

En relación con el análisis obtenido del diagnóstico anterior, se llevó a cabo el plan de trabajo indicado en el proyecto, por lo que aquí se hace una descripción general de algunos de los puntos tratados y clasificación de las actividades de acuerdo con los tres diferentes ámbitos de intervención en el marco del Programa de Seguimiento Integral (PSI):

## ACADÉMICA

Dentro de las acciones realizadas para favorecer la autorregulación del aprendizaje de los alumnos se llevó a cabo:

- En octubre se organizó una sesión con los grupos 302 y 579 respectivamente en la que se presentó a los alumnos las características de los tres estilos de aprendizaje de acuerdo con Jeffrey Barsch, los alumnos tomaron consciencia y finalmente reconocieron cuál es su estilo de aprendizaje a través de un test. Este test les permitió a los estudiantes estar conscientes de la manera en que ellos aprenden, al mismo tiempo seleccionar y perfeccionar sus métodos, estrategias y técnicas de estudio en cualquier materia, además de ser conscientes de las habilidades potenciales que deben tomar en cuenta para una acertada elección de carrera.
- En noviembre, se dio a conocer el ciclo de conferencias del programa Escuela para Padres organizado por el departamento de Psicopedagogía, el cual proporcionó a los padres conocimiento sobre diferentes temáticas que tenían el fin de contribuir a la formación integral de sus hijos en aspectos actitudinales, de valores y habilidades personales y sociales. Se les dio a conocer mi forma de trabajo como tutora y los recursos con los que contaba el plantel para dar apoyo a sus hijos, ligas para conocer el avance de sus calificaciones, así como mi horario en el plantel y teléfono.
- En noviembre se motivó y explicó la importancia del autoconocimiento y desempeño escolar, es por eso por lo que se les invitó a inscribirse al taller ccheros: Conocerme para ser mejor, el cual se impartiría en enero.

## INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SENTIDO DE IDENTIDAD UNIVERSITARIA

Con el fin de cubrir este ámbito para promover la adaptación del alumno al Colegio y fomentar su sentido de pertenencia, en octubre se solicitó el apoyo del departamento de Psicopedagogía y se contó con la colaboración del Psicólogo Alberto Isaac del Razo. En esta sesión se realizó una actividad de integración y otra de sentido de identidad universitaria a los grupos 302 y 579.

- En primer lugar, se transmitió un video donde se abordaron los servicios con los que cuenta la UNAM, las áreas recreativas, culturales, además a través de ello los alumnos reflexionaron sobre la identidad que tienen al pertenecer a la comunidad de la Máxima Casa de Estudios.



- En segundo lugar, se proyectó una presentación en *Power point* sobre el significado de la Revolución Mexicana, sus orígenes, su importancia y el papel que tenemos como mexicanos. Después de reflexionar en plenaria los alumnos contestaron un cuestionario donde ellos plasmaron lo que habían examinado y aprendido con las proyecciones.
- Se motivó a los estudiantes a participar en la jornada: Mi encuentro conmigo.
- que se llevó a cabo el 26 de enero en la sala Vasconcelos. Esta jornada proporcionó a los alumnos herramientas para hacer frente a riesgos que pudieran presentar en esta etapa de su adolescencia.
- Se invitó a los estudiantes a la conferencia: “La química del amor” impartida por la Psicóloga Jessica Geuguer en la Sala José Vasconcelos el 14 de febrero de 2018.

## ORIENTACIÓN ESCOLAR Y VOCACIONAL

Las acciones que se tomaron dentro de este ámbito estuvieron encaminadas en la orientación de trámites escolares, difusión de becas, actividades para la regularidad académica como se indica a continuación:

- En enero de 2018 se informó al grupo 402 que los resultados del examen Prounam e INVOCA se entregarían en la Sala Vasconcelos.
- Se proporcionó información y las opciones disponibles para la validación de horas de la beca Prepa Sí, para ello los alumnos podían inscribirse a algunos talleres como: Felices ¿los dos?, Las apariencias ya no me engañan, Proyecto de Vida.
- En febrero, se dio información importante sobre una plática para la selección de asignaturas de 5º y 6º semestres en la sala Vasconcelos llamada Preparando mi futuro Profesional.
- Se destinó una de las sesiones para realizar una dinámica llamada El Árbol de mi Vida, en la cual los alumnos dibujaron en una cartulina aspectos y personas importantes en su vida así como cualidades y debilidades, posteriormente cada uno fue exponiendo su árbol, a través de esta dinámica los alumnos se concientizaron y reflexionaron sobre sus orígenes, sus cualidades o fortalezas, debilidades o puntos de mejora, los logros que habían obtenido hasta el momento y las metas a las cuales aspiraban.

Además de las actividades arriba mencionadas, para dar un seguimiento oportuno antes y después de las Jornadas de Balance se canalizó a alumnos al Programa



Integral de Asesorías (PIA), al departamento de Psicopedagogía, a la Mediateca entre otras instancias.

En primer lugar, a aquellos alumnos que tenían dificultades de aprendizaje con base a las sugerencias hechas por los profesores de los grupos 302-402, 579-679 en el registro del PSI se les recomendó asistir a Asesorías, con el fin de que regularizaran su situación y evitaran reprobado para ello se les proporcionó el horario de los asesores.

En segundo lugar, aquellos que ya se habían inscrito a algún extraordinario se les exhortó a que también hicieran un programa de asistencia a asesorías y de estudio, así como la importancia de no faltar a la aplicación de sus extraordinarios.

En tercer lugar, se dio orientación a los alumnos que debían hasta seis materias para que ellos pensar en un plan de trabajo clasificando las materias en fáciles y difíciles para ellos, con base en esa categoría decidir si debían solicitar extraordinarios, recursamientos o PAE. Se les motivó haciéndoles saber que si se apegaban a un plan tenían mayores probabilidades de egresar en 3-4 años dependiendo del número de materias que adeudaban.

En cuarto lugar, se felicitó a todos los alumnos regulares por su dedicación y empeño al no deber ninguna materia, se informó de Becas, actividades de difusión cultural, opciones técnicas y concursos disponibles. Por ejemplo, a inicios de fe-

brero se solicitó a dos estudiantes del grupo 402: González Moya Brenda Viridiana y Olvera Díaz Roxana Guadalupe que hicieran su pre-registro para recibir en una ceremonia un reconocimiento por los mejores promedios, ellas tuvieron 9.7 y 9.3 respectivamente.

## RESULTADOS

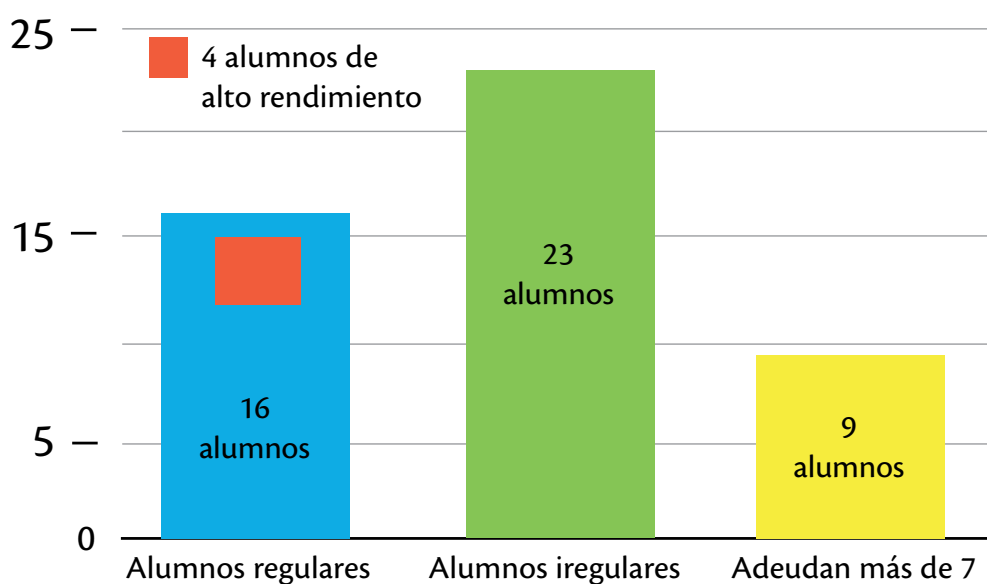
En la lista dálmata de este grupo al finalizar el 4º semestre se pudo observar que determinados alumnos aprobaron significativamente algunas materias reprobadas.

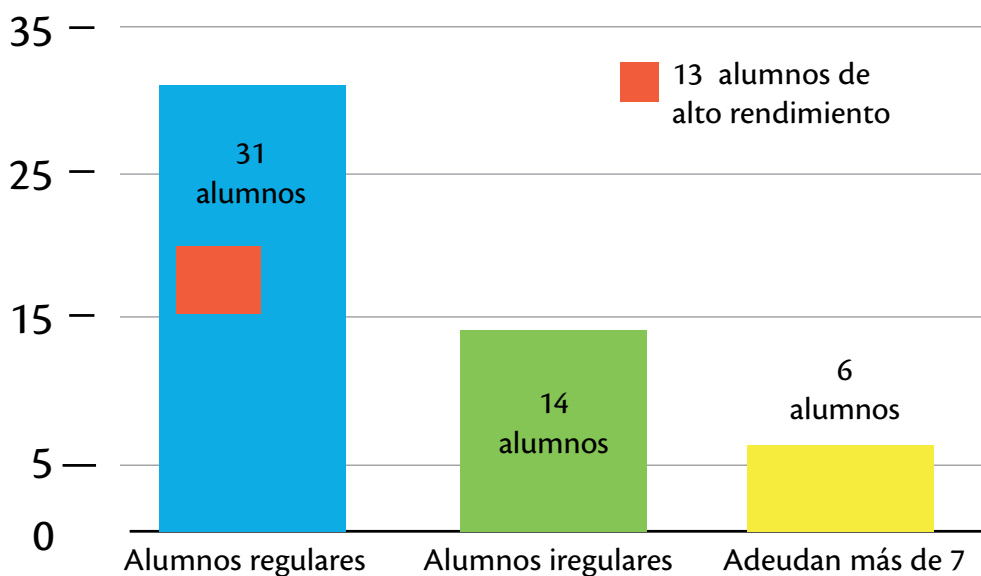
Al hacer un análisis del grupo 402 basándome en las listas dálmata de tercer semestre y contrastándolo con las listas de finales de cuarto semestre se obtuvo la siguiente gráfica:

Por consiguiente, si bien es cierto que hubo algunos estudiantes que no lograron aprobar satisfactoriamente algunas materias del ciclo escolar actual también es cierto que varios de ellos se prepararon y aprobaron materias que debían de 1º y 2º semestre. Es decir, de 23 alumnos que adeudaban entre 1-5 materias, 21 alumnos lograron aprobar durante el presente ciclo entre 1-3 asignaturas de 1º y 2º semestre. Dos de los alumnos considerados desertores lograron aprobar 3 asignaturas de las que debían.

En relación con el segundo grupo tutorado 579 se analizó comparativamente su trayectoria hasta que finalizaron su sexto semestre, por lo que se observa que hubo una disminución del número de alumnos que adeudaban materias.

En la siguiente gráfica es evidente que se incrementó en un 15% el número de alumnos regulares respecto al ciclo anterior.





En la lista Dálmata del grupo 679 nos podemos dar cuenta que varios alumnos que debían entre 1-4 asignaturas al final del semestre ya no debían ninguna. Esto significa que se incrementó la expectativa de egreso en tres años a facultad que se tenía de estos estudiantes al hacer el diagnóstico en 5° semestre.

En otras palabras, en 5° semestre se especulaba que el 55% de los alumnos de este grupo concluyera sus estudios en tres años. Sin embargo, este porcentaje aumentó realmente a 60.78% en 2018-2 ya que 7 alumnos que debían entre 1-5 materias pudieron aprobarlas y consecuentemente egresar en 3 años.

## CONCLUSIONES

El plan de trabajo se apegó al PIT a su vez que concuerda con el Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias del CCH en relación con la tutoría de tal forma que se lograron alcanzar sus objetivos:

1. Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todas sus materias.
2. Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolares, con particular atención al turno vespertino (grupos 579-679).
3. Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio.
4. Se cumplió con el perfil del Tutor en cuanto a ser responsable, tolerante y comprometido con la labor.

En conclusión, mi labor tutorial fue significativa en mayor medida con el grupo 579, se logró aumentar la expectativa de egreso del turno vespertino.

Por otro lado, si bien es cierto que se llevaron a cabo los diferentes tipos de intervención y modalidades de atención en la labor tutorial, es importante destacar que es primordial realizar un trabajo colegiado que permita abarcar diferentes ámbitos en relación con la población estudiantil y con ello tener resultados más significativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aprender un idioma. (n.d.). Recuperado de [https://misionessim.org/sites/default/files/Prueba\\_de\\_Barsch\\_de\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje.docx.pdf](https://misionessim.org/sites/default/files/Prueba_de_Barsch_de_Estilos_de_Aprendizaje.docx.pdf)
- CCH UNAM. (16 de mayo 2017). Cuadernillo de orientaciones 2017-2018. Suplemento especial *Gaceta CCH*, número 11. Ciudad de México: CCH.
- CCH UNAM. (2008). *Programa Institucional de Tutoría, Guía del trabajo del Tutor*. Suplemento especial *Gaceta CCH*. Número 3. Ciudad de México: CCH.
- CCH UNAM. (2008). *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores de carrera ordinarios del Colegio de Ciencias y Humanidades*. *Gaceta CCH*, suplemento especial número 4.
- CCH UNAM. (2013). *Plan de Acción Tutorial 3er semestre*. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PAT3.pdf>
- CCH UNAM. (2013). *Plan de Acción Tutorial 5º semestre*. Ciudad de México: CCH.
- CCH UNAM. (2017). *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>
- CCH. (2013). *Programa Institucional de Tutorías (PIT)*. Ciudad de México: CCH.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. Ciudad de México: UNAM.
- Graue E. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Ciudad de México: UNAM.
- Habilidades para la vida*. (n.d.). Recuperado de: <http://habilidadesparalavida.net/habilidades.php>





## 2. DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS



### Proyecto de Área Complementaria

Ajuda para alumnos (I-C-22) del PIT

Grupos J02-402 y 579-679.

- Se proporcionó atención a partir del 16 de octubre de 2017.



www.ck12.org

↓

Evaluar el seminario finalizado tarde

Cafetería

Escribir su nombre en una tarjeta



# MATERIAL PARA EL PORTAL ACADÉMICO DEL CCH PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS I

*Luis Daniel González Espejel*

## **SINOPSIS**

Diseño y desarrollo de material didáctico, objetos de aprendizaje, para el portal académico del CCH, a partir de los aprendizajes del programa de inglés I. El material cuenta con un propósito, índice de navegación, introducción, desarrollo, cierre, referencias y créditos. Se realiza en un grupo de trabajo con profesores de inglés, así como con apoyo del departamento de medios digitales de la Dirección General del CCH. El material es de libre acceso y puede ser consultado en <https://portalacademico.cch.unam.mx/>

## **PALABRAS CLAVE**

Inglés I, portal académico, objetos de aprendizaje.

## **PROBLEMÁTICA A TRATAR**

De acuerdo con los programas vigentes de la materia de inglés en el CCH, se propone que los alumnos egresen con un nivel equivalente a A2 de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo (2016). Para ello, los alumnos reciben 264 horas de instrucción durante los primeros cuatro semestres, lo cual podría no ser suficiente para aquellos estudiantes que ingresan al colegio con un conocimiento nulo sobre el idioma. De acuerdo con Desveaux (2013), se requieren en promedio 200 horas



de instrucción para adquirir cada uno de los niveles del marco, aclarando que dicha afirmación depende de factores como la edad, el tiempo extra que se dedica al aprendizaje del idioma, la motivación y la aptitud para aprender una lengua extranjera, entre otros. Tomando en cuenta lo considerado por Desveaux, se requeriría que los alumnos que ingresan al Colegio hayan adquirido el nivel A1 en su paso por la secundaria ya que si llegan con conocimientos nulos del inglés se requerirían aproximadamente 400 horas para que consolidaran un nivel A2. Aunado a las horas de instrucción, insuficientes en algunos casos, se debe contemplar la situación en el CCH, ya que, por distintas situaciones, las 264 horas que contempla el programa de estudios no son las que realmente reciben los alumnos. Tales situaciones son, por ejemplo, el tiempo que tardan los alumnos en desplazarse de una clase a otra, los días que ellos o bien el docente se ausenta o llega posterior a la hora programada, los días festivos, alguna enfermedad, cuando la clase finaliza antes de tiempo, o incluso cuando sucede algún movimiento estudiantil que deriva en un paro de actividades, por mencionar solo algunas. Esta situación conlleva a algunos estudiantes a que tengan dificultades en realmente adquirir el nivel propuesto, y llega a suceder que al término de inglés cuatro, no son capaces de comunicarse en la lengua meta.

Para superar las dificultades que llegan a presentar algunos alumnos con respecto al aprendizaje del idioma, se debe promover la suficiente práctica del mismo, con la intención de que se alcancen los criterios de corrección, fluidez, interacción y coherencia señalados en el programa de estudios.

De acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo (2001) los recursos con los que cuenta un estudiante es uno de los factores que afectan su aprendizaje de una lengua. Dichos recursos se refieren, por ejemplo, al acceso a diccionarios, gramáticas, material de consulta, material didáctico de auto acceso, software educativo, etcétera.

## ARGUMENTOS PRINCIPALES

La intención del trabajo que se realiza para el portal académico del CCH es dotar al alumno de oportunidades para extender la práctica del idioma, buscando así que consolide cada uno de los aprendizajes propuestos en el programa de estudios y pueda por lo tanto adquirir el nivel deseado. Se está desarrollando material para el primer curso de inglés que llevan los alumnos en el CCH, es decir, para inglés I.

El material que se está desarrollando se publica en la página del Portal Académico del CCH el cual forma parte del departamento de Medios Digitales de la DGCCH. El principal propósito del portal es fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desarrollando materiales acordes a los programas de estudio que buscan

mejorar el desempeño académico desde un enfoque informativo-formativo que se ponen al alcance de la comunidad y la sociedad en general, ya que son materiales de libre acceso.

Los objetos de aprendizaje son el recurso más importante del Portal Académico, los cuales son materiales didácticos digitales con ciertas características técnicas y pedagógicas y que al ser distribuidos por internet pueden ser aprovechados en distintos contextos educativos, lo que los convierte en una especie de comodín ya que pueden utilizarse como apoyo a las clases, para estudiar para todo tipo de exámenes, como material de apoyo para las asesorías preventivas y remediales, como uno de los recursos de mediateca o simplemente para consolidar los aprendizajes trabajando de forma autónoma ya que cada objeto de aprendizaje tiene actividades interactivas y de evaluación, que le permiten al estudiante identificar en qué medida va logrando los aprendizajes esperados, involucrándolo así en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a las características técnicas, de acuerdo con Bermejo y Treviño (2005) es deseable que los objetos de aprendizaje puedan ser modulares y reusables, lo cual se refiere a que se desarrollen como pequeñas unidades autosuficientes para promover algún aprendizaje y que por lo tanto puedan utilizarse en diferentes contextos educativos. Se debe cumplir con el criterio de adaptabilidad, referente a que puedan ser utilizados por usuarios con diferentes características, por ejemplo, usuarios con un bajo nivel de dominio de la lengua pero que también sean útiles para aquellos estudiantes que solo están reforzando alguna temática. Otro criterio es la accesibilidad, que tiene que ver con la facilidad con que los alumnos pueden obtener el material, por lo cual es importante que los materiales sean distribuidos por internet y que sean responsivos. De esa forma, los materiales pueden ser utilizados de manera simultánea por alumnos de los 5 planteles del CCH no importando si lo hacen desde el mismo CCH, en su casa, en el transporte público o en cualquier lugar con acceso a internet. Además, el alumno puede tener acceso al material utilizando cualquier dispositivo fijo o móvil: computadora, tableta, celular. El último criterio técnico se refiere a la usabilidad, lo cual requiere que el material sea fácil de utilizar en cuanto a la tipografía, el diseño, el número de clics de cada página, lo extenso que sea una página y que requiera que el usuario se desplace por la misma, etcétera.

En cuanto a las características pedagógicas, Lupion et al (2009) recomienda cinco características:

- **Interactividad:** lo cual se refiere a que el estudiante tenga que resolver algún ejercicio y no sea solo presentación de información, lo cual promueve en el estudiante un rol activo en su proceso de aprendizaje.



- **Autonomía:** El material debe promover que el estudiante desarrolle su independencia, para ello tiene que promover que el estudiante explore y se involucre con el contenido presentado. Una característica que favorece la autonomía es el hecho de tener acceso a otros recursos materiales, como pueden ser otros OA o bien diccionarios en línea.
- **Cooperación:** es aconsejable que el objeto de aprendizaje promueva el trabajo colaborativo, mediante simulaciones que requieran que los estudiantes interactúen entre ellos, aprendiendo de forma cooperativa.
- **Metacognición:** este punto se refiere a que es deseable que el OA incluya actividades de reflexión para que el estudiante se detenga a pensar en qué está aprendiendo y cómo lo está haciendo.
- **Motivación:** finalmente el OA debe ser interesante para el estudiante, tomar en cuenta su estilo de aprendizaje, su realidad, el contexto del CCH, para que con ello el alumno sienta deseo de explorarlo.



## PROPUESTAS Y EXPERIENCIA

Los Objetos de aprendizaje que se desarrollan para el portal académico tienen una estructura definida institucionalmente.

**Portada e Índice:** En la portada se coloca una ilustración inédita que dé un panorama general del contenido del material a trabajar y se explicita el aprendizaje a lograr. Así mismo, se cuenta con un índice de navegación que permita al usuario desplazarse a lo largo del material.



**Introducción:** Se invita al alumno a explorar el material, se trata de interesarlo, de que se sienta motivado a explorarlo. Se le explica al alumno, en términos comunicativos, qué aprendizaje reforzará al trabajar con el material propuesto.

Al tratarse de objetos de aprendizaje para inglés I, se decidió que la introducción fuera en español, ya que, al ser un material de auto acceso, nos quisimos asegurar que el alumno comprendiera el mensaje.



**Desarrollo:** La plataforma en que se producen los objetos de aprendizaje es Drupal y se visualizan con la siguiente estructura: tema-subtema. Se trata de que cada subtema tenga la extensión de 500 palabras como máximo, es decir que una página no debe ser más larga del doble de la pantalla, dado que las personas, por lo regular, no hacen uso del scroll. Cuando la extensión del texto sobrepase el parámetro señalado se recurrirá a otros recursos multimedia como fichero, acordeón, carrusel o línea del tiempo para presentar la información en una navegación horizontal. Además, debe considerarse que funcionen adecuadamente en diferentes navegadores.

Como criterios editoriales se emplea letra Calibri en tamaño 11, ya que es una tipografía clara, toda pantalla contiene algún elemento multimedia, como puede ser una ilustración, imagen, mapa, animaciones, audio o video. Generalmente se recomienda al usuario consultar diferentes recursos (videos, audios, explicaciones) y se tiene una sección denominada “Keep on learning”, que provee información y práctica complementaria. Los subtemas incluyen ejercicios en donde los alumnos pueden practicar la temática que se les va presentando.

Los ejercicios, en el caso de los materiales para inglés, son parte esencial de los objetos de aprendizaje ya que permiten al alumno practicar cada temática, a partir de lo cual se busca que adquieran los aprendizajes propuestos. Los ejercicios cuentan con tres características principales: la primera es que son auto evaluables, la segunda, es que brindan retroalimentación inmediata para que el usuario reconozca el dominio que tiene del contenido cuando concluya el ejercicio; y finalmente



**Nationalities**

Look at the following examples. How do we say countries and nationalities in English?

He is		He is
She is		She is
I am	+ nationality	I am
You are		You are
They are		They are
We are		We are
It is		It is

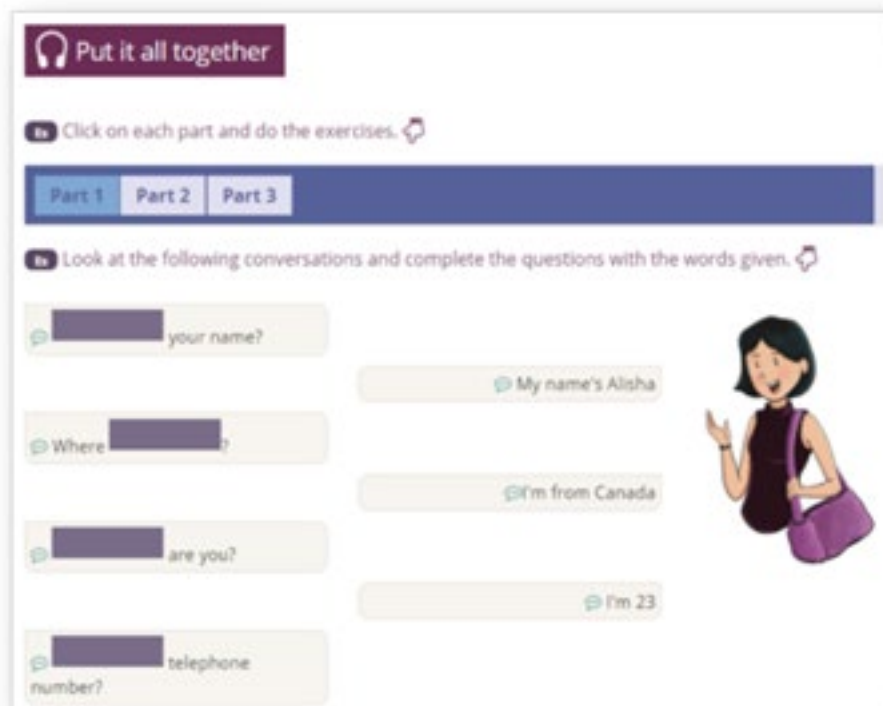
		from +
		country


She is French  
She is from France



son abiertos. Hay ejercicios en los que hay una única respuesta (opción múltiple, por ejemplo) y hay otros que le exigen al usuario elaborar su propia respuesta, por lo que la programación del ejercicio le da la posibilidad de escribir y brindarle una retroalimentación que le sirva como referente para comparar la suya.



**Actividad final:** Tiene como propósito evaluar de manera integral el conocimiento del usuario sobre los contenidos revisados a lo largo del material. Es auto evaluable, de retroalimentación inmediata y abierta, y cuenta con recursos de apoyo para su resolución.

**Bibliografía y Créditos:** Todos los objetos de aprendizaje tienen una bibliografía que hace referencia a los materiales usados en su elaboración: libros, fuentes electrónicas, videos, audios, animaciones e imágenes. También se coloca un apartado de créditos en el que se enuncian los nombres de las personas que colaboran en la elaboración del material.

## CONCLUSIONES

Es importante que los estudiantes cuenten con material didáctico de fácil acceso que promueva la adquisición de los aprendizajes de inglés. Los materiales que se

desarrollan para el portal académico del CCH parten de los aprendizajes señalados en el programa indicativo de inglés I, y tienen características técnicas y pedagógicas propias de los objetos de aprendizaje. Además, pretenden adecuarse a las características de los estudiantes, tanto en ser materiales que buscan ser atractivos para los alumnos, como en promover una mayor práctica del idioma y ser de fácil acceso.

Con respecto a los materiales en desarrollo, se necesita evaluar su impacto en términos cuantitativos y cualitativos, lo cual se pretende hacer una vez concluida la fase de desarrollo y publicación completa de todos los 16 objetos de aprendizaje correspondientes a inglés I. Así mismo, se requiere de más trabajo con el fin de desarrollar materiales para el resto de los cursos de inglés, curriculares y no curriculares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo S. y Treviño, M. (2005). *Objetos de Aprendizaje Personalizados*. Barcelona. Recuperado de <http://vgweb.upc-vg.cup.es>
- Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM. (2016). *Programas de estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. Inglés IIV. Ciudad de México: CCH.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Desveaux, S. (2013). *Guided Learning Hours*. Recuperado de <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>. Recuperado de <https://portalacademico.cch.unam.mx/>
- Lupion, P., Veiga, R., y Ferreira, A. (2009). *English-Language Teaching with Learning Objects at PUCPR*. Recuperado de <http://biblio.uabcs.mx/html/libros/pdf/12/8.pdf>



# DOS PROYECTOS DE PROFESOR DE CARRERA: PRINCIPIOS COGNITIVOS Y PRINCIPIOS DIDÁCTICOS EN EL DISEÑO DE MATERIALES DE INGLÉS PARA ALUMNOS DEL CCH

*Araceli Padilla Rubio*

## **SINOPSIS**

La formación académica y la experiencia docente son factores que inciden en los profesores de idiomas del CCH. Docentes que comprenden con claridad el Modelo Educativo, los programas de estudio y su fundamentación, llevan a cabo mejores y más congruentes prácticas de e-a (enseñanza-aprendizaje). El diseño, análisis y uso de materiales también demandan la congruencia con los principios teórico-metodológicos. En este trabajo se presenta el material Wise Up, diseñado por profesores del CCH. Es un recurso útil, congruente y pertinente (contenido y estructura) para instrumentar los programas de Inglés I-II y alcanzar el nivel A2 del MCER.

## **PALABRAS CLAVE**

principios teórico-metodológicos, materiales didácticos, aprendizaje de inglés, cursos de Inglés CCH, programas de inglés.

Estudios sobre la aplicación de la teoría cognitiva y la enseñanza de lenguas, a partir de los años 80, señalan que, en la práctica docente de los profesores de lenguas, la formación académica y su experiencia en el área tiene una gran influencia (Martín G., 2001). Ambas los capacitan para llevar a cabo, de manera



congruente y fundamentada, las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, por mencionar algunas de ellas. En este escrito, se abordarán dos aspectos cruciales para los docentes de inglés del CCH: los principios cognitivos y los principios didácticos que respaldan el diseño y uso de los materiales de inglés como recursos útiles, congruentes y pertinentes.

## I. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA PRÁCTICA DOCENTE

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PRINCIPIOS?

Son reglas o normas de conducta que orientan la acción de un ser humano. Son el conjunto de valores, creencias y normas que orientan y regulan la vida de las personas. Estos principios se manifiestan y se hacen realidad en nuestra cultura, en nuestra forma de ser, pensar y actuar. Los profesores de lenguas los asumen y los reflejan en su quehacer cotidiano, sea éste docente o como ciudadano común.

### ¿QUÉ SON ENTONCES LOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS?

Son normas generales e importantes que tienen valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las diferentes etapas y en todas las asignaturas. Los principios didácticos determinan la actividad del quehacer docente, tanto en las actividades de planeación y gestión, como en la organización de unidades didácticas, sesiones de clase y en la preparación de medios, recursos y medidas generales.

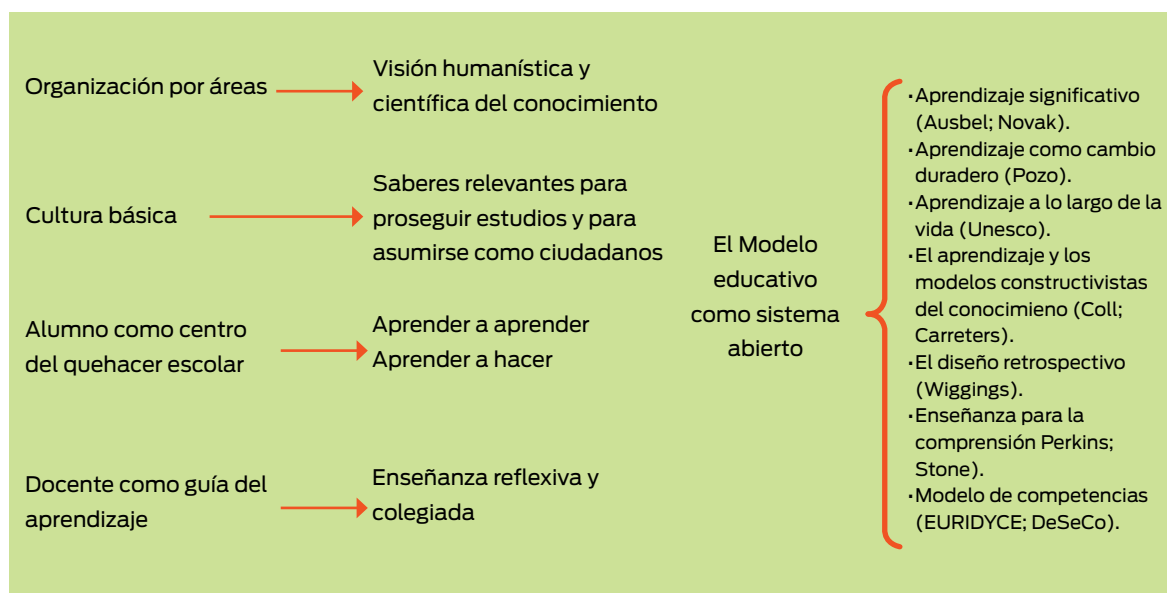
### ¿CÓMO SE CONCIBEN LOS PRINCIPIOS COGNITIVOS?

Normas que explican los procesos cognitivos que ocurren cuando las personas aprenden y que con base en ellos se planean y diseñan procedimientos que utilizamos para incorporar nuevos conocimientos y tomar decisiones al respecto. En dichos procesos intervienen varias funciones cognitivas: la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento. Todas estas funciones cognitivas trabajan conjuntamente para integrar el conocimiento y crear una interpretación del mundo que nos rodea.

### ESTRUCTURA Y PRINCIPIOS DEL MODELO EDUCATIVO DEL CCH

La estructura está organizada en las grandes áreas del conocimiento y cada área concentra las materias con las que comparte similares enfoques, métodos y objetos de estudio (Orientación y Sentido de las Áreas, 2006). Al pertenecer a un Modelo educativo de corte crítico, el sistema del CCH en su concepción asume los principios pedagógicos y didácticos basados en las teorías del Aprendizaje Cognitivo y el Enfoque Constructivista. Algunos de estos principios se presentan a continuación.

**Figura 1: principios pedagógicos y didácticos**



### ¿POR QUÉ DECIMOS QUE EL MODELO DEL CCH ESTÁ BASADO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA?

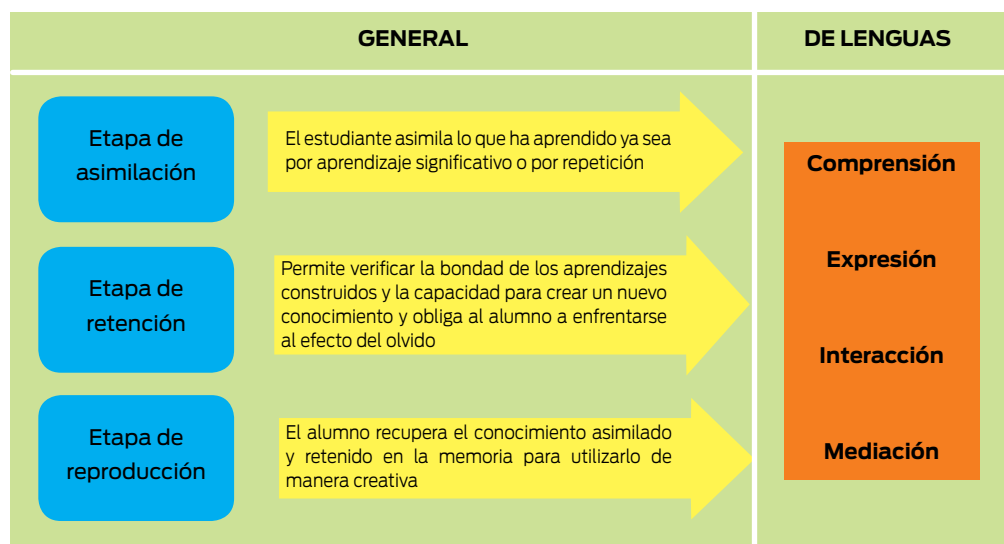
Porque es investigativo y productivo. Está basado en el trabajo, la producción y generación del conocimiento. Es social, político y crítico; está comprometido con cambios estructurales de los países. Es integrado y disciplinario porque supera la parcelación de saberes y contenidos. Es multilingüe al tomar en cuenta diversas lenguas. Es sociocultural al estar centrado en el sujeto, la sociedad y las culturas. Es contextualizado y situado porque se enfoca en la realidad y en contextos múltiples. Es dinámico y está actualizado; es cambiante y está interconectado mundialmente. Es flexible y comunitario al permitir la modificación, las adaptaciones y la participación de las comunidades. Es Transformador porque genera cambios en los sujetos y realidades. Es emancipador porque orienta a la formación política, científica, práctica y liberadora.

### ¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS (DIDÁCTICAS) QUE SE DERIVAN DE LAS TEORÍAS COGNITIVAS?

La dificultad de los docentes de ir de la teoría a la práctica, del Plan de Estudios y los Programas de las Materias al diseño del Plan de Clase; de los propósitos y aprendizajes a la enseñanza y evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales podría atenuarse al comprender que existe una relación directa entre las explicaciones de las teorías de aprendizaje (cómo aprenden los alumnos) al diseño de propuestas y actividades (principios didácticos: características, tipos, momen-

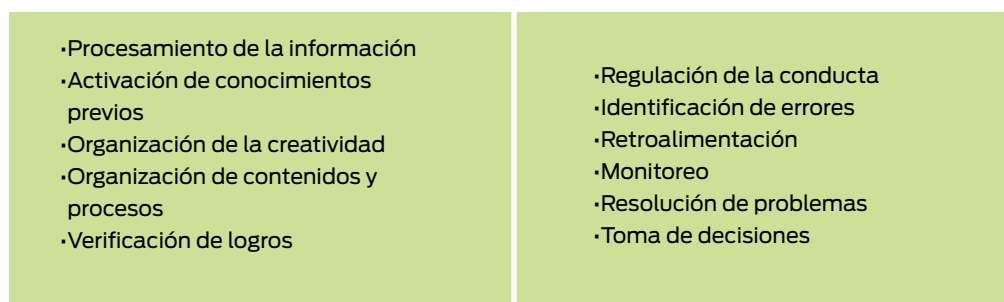
tos). De igual manera, el ciclo del aprendizaje se explica a partir de diversas teorías, en consecuencia, el proceso de enseñanza, las técnicas, los recursos y materiales deben de ir de la mano (Hernández y Vargas, 2006). A continuación, se presenta un cuadro con las etapas del proceso de aprendizaje en general, el cual es equivalente en varios sentidos al aprendizaje de lenguas plasmado en los programas.

**Figura 2: etapas del aprendizaje**



En esta idea de clarificar los porqués, algunas de las actividades basadas en las teorías cognitivas que resultan útiles para la instrumentación de propuestas didácticas en el CCH, en las fases de planeación, instrumentación y evaluación de la clase de lenguas, se encuentran las que propone Estévez (2002). Prácticamente todas están incluidas como propuestas en los Programas de Inglés 2016, así como en los materiales de *Wise Up 1* y *Wise Up 2*.

**Figura 3: actividades basadas en teorías cognitivas**



## II. EL MODELO DE ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EL CCH Y SUS PROGRAMAS DE ESTUDIO

### EL MCER (2001) Y LAS ACTIVIDADES DE LENGUA

En los Programas de Inglés del CCH se identifica un modelo de enseñanza propio, congruente con el Modelo educativo crítico, con los principios y enfoques del Área de Talleres de Lenguaje y comunicación, a la cual pertenecen las materias de inglés. En los Programas de la Materia de Inglés vigentes (2016), además de los principios arriba mencionados, se adoptan los del MCER (2001). A continuación, se mencionan algunos elementos importantes para poder comprender cómo entender los programas, cómo enseñar y con qué enseñar (materiales).

### ¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES DE LA LENGUA QUE SE ENSEÑAN?

El concepto de actividades de la lengua es equivalente al de las habilidades de la lengua del Enfoque Comunicativo, pero se expresan de diferente manera y se agrega una actividad más, la interacción (en comunicación real en espacio y tiempo). La mediación oral y escrita que establece el MCER (2001) no fue incorporada en los programas de Inglés del CCH.

- Comprensión auditiva y comprensión de lectura= comprensión oral y comprensión escrita.
- Producción oral y producción escrita= Expresión oral y expresión escrita.
- Interacción oral y escrita.

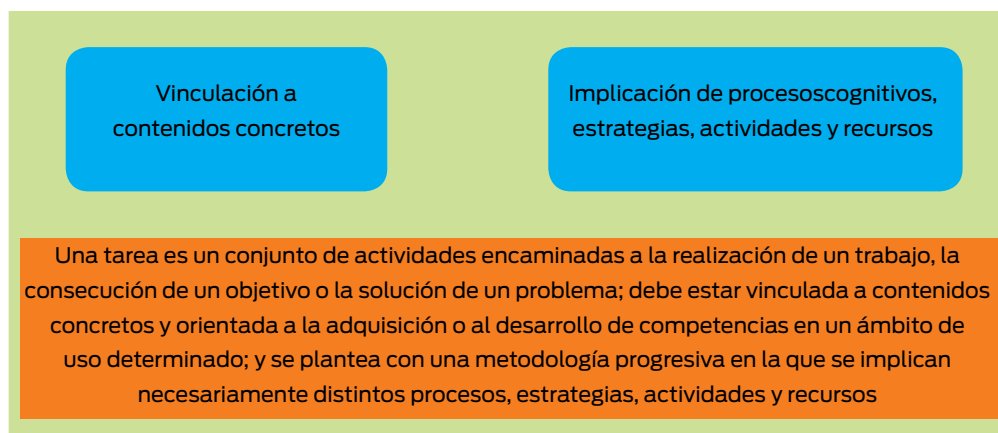
### APRENDIZAJE DE INGLÉS Y TAREAS COMUNICATIVAS

Las grandes aportaciones de disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, las teorías del procesamiento lingüístico han logrado importantes avances en la metodología de e-a (enseñanza-aprendizaje) y en la selección y diseño de recursos y materiales didácticos, totalmente congruentes con determinada propuesta pedagógica (Modelo del CCH). Conceptos y procesos como el input y el output lingüísticos del lenguaje en su contexto social (cultura), así como la dimensión pragmática del lenguaje fueron elementos importantes que se integraron a los Programas de Inglés. Esto se puede observar en las cartas descriptivas, las cuales organizan propósitos y sus aprendizajes con base en las funciones comunicativas. De estas funciones comunicativas se desglosan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.



Una propuesta de trabajo alternativo que permite integrar, repasar y evaluar varios aprendizajes y sus contenidos es la tarea comunicativa real (Enfoque por Tareas). Esta propuesta incorpora elementos para hacer posible el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos del CCH, como lo marcan sus programas. En modalidad de resultado de aprendizaje final y situado, la tarea permite una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje en forma de un plan de trabajo a facilitar sucesivas fases o etapas en las que los alumnos llevan a cabo acciones específicas: organización y búsqueda de recursos y de información, toma de decisiones, organización del trabajo colaborativo, práctica de actividades de la lengua, entrega, diseño y socialización de un producto, entre otras.

**Figura 4: la tarea y los contenidos**



### **¿POR QUÉ EL ENFOQUE COMUNICATIVO ES PERTINENTE EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL CCH?**

La misión y propósito esencial que tenemos los docentes de inglés es contribuir al perfil de egreso de nuestros estudiantes: dotarlos de las habilidades necesarias y el nivel de competencia comunicativo necesario para que logren desempeñarse con eficiencia en sus estudios de bachillerato y prepararlos para los estudios de licenciatura. La metodología que propone el Enfoque comunicativo sigue siendo vigente y es pertinente para lograr el propósito antes mencionado.

### **CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO**

Los profesores de lenguas han de tener en cuenta estas características, en este caso en el diseño de recursos y materiales. Las tareas comunicativas están incluidas en cada unidad de los materiales de *Wise Up*.

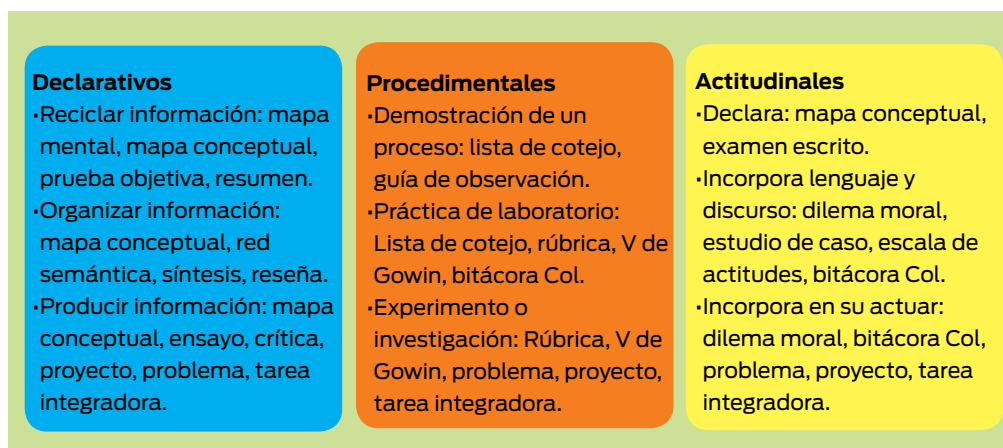


- De manera complementaria con el MCER este enfoque atiende las destrezas, actividades o habilidades de la lengua.
- Se centra en el alumnado.
- El profesorado es una fuente más de información que además debe propiciar recursos y situaciones de aprendizaje.
- El error es una fuente de datos que el profesor debe utilizar para ajustar el proceso de aprendizaje. Aunque se prioriza la fluidez sobre la corrección lingüística, se deben trabajar los errores recurrentes para que no se instalen de forma definitiva en el discurso del alumnado.
- Considera la lengua como un útil para la comunicación.
- Se centra en las funciones lingüísticas y su relación con las funciones sociales.
- Implica adaptar el lenguaje al contexto sociocultural.
- Implica propiciar situaciones que generen comunicación real. Son estas actividades las que generan aprendizaje siendo clave que se perciba la necesidad de comunicación en ellas, acentuando el uso auténtico y significativo del lenguaje.
- Implica el tratamiento integrado de todas las destrezas de la lengua (comprensión, expresión e interacción oral y escrita).

## EVALUACIÓN DE CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES

En el Modelo educativo del CCH, y en los programas de estudio, la evaluación es concebida como parte del proceso de aprendizaje, permite hacer un alto en el continuum para verificar, reflexionar y tomar acciones sobre el grado de alcance de los propósitos (Programas de Estudio de Inglés I-IV, 2016). Se detectan dificultades, deficiencias y errores y, con base en ello, se hacen propuestas de intervención para superar esas dificultades. Se plantea una evaluación integral en tres tipos. Diagnóstica, formativa y sumativa. Esto porque al final del curso, se tiene que asignar una calificación que indica si el alumno acredita la materia y con qué calificación. Los materiales de *Wise Up*, al igual que los programas proponen formas de evaluación sobre los contenidos de cada aprendizaje. Los tipos, contenidos y estrategias (técnicas y rúbricas) de evaluación más comunes y que se pueden encontrar se observan en las siguientes tablas.

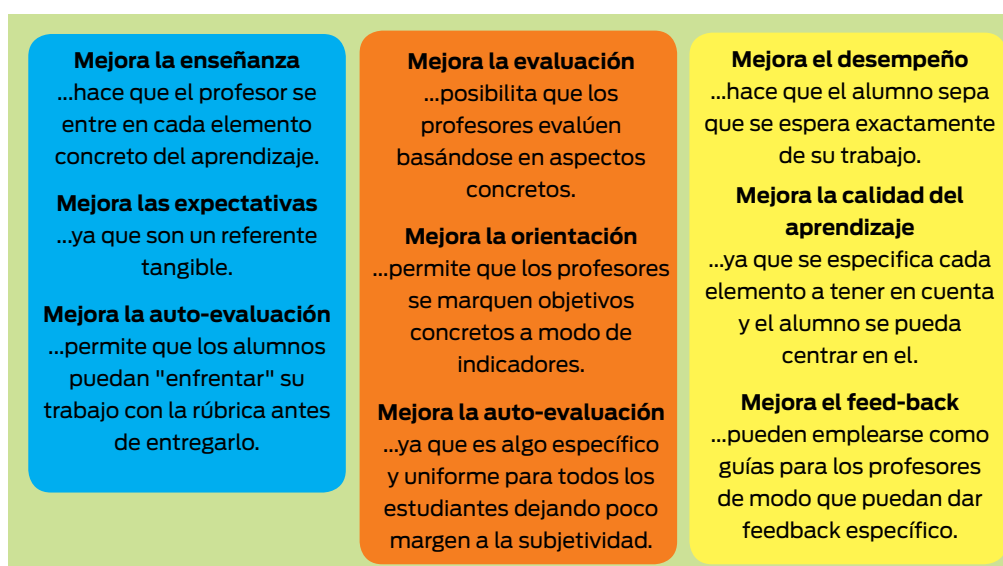
**Figura 5: evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales**



**Figura 6: estrategias según el tipo de evaluación**



**Figura 7: uso de rúbricas. ¿Para qué y qué mejoran las rúbricas?**



### III. DOS PROYECTOS DE DISEÑO DE MATERIALES

Una vez presentados algunos elementos importantes sobre principios cognitivos y principios didácticos que respaldan el diseño y uso de los materiales de inglés como una forma de clarificar a los docentes por qué los programas presentan su estructura y contenido de esa manera. A continuación, se incluye una muestra de algunas actividades y ejercicios de *Wise Up 1* y *Wise Up 2*, los cuales esperamos sean útiles para los profesores.

**Figura 8: dos proyectos de área complementaria**

<b>a) Paquete Didáctico para Inglés I: 2014-2015. b) Paquete Didáctico para Inglés II: 2016-2017.</b>	
<b>JUSTIFICACIÓN.</b> Cubren el programa de Inglés I e Inglés II en su totalidad. Su objetivo es conformar una propuesta que permita a maestros y alumnos alcanzar el propósito general de los cursos de inglés I e Inglés II. El propósito responde a la necesidad de estudiantes y profesores de contar con recursos y materiales educativos pertinentes, basados en el modelo de enseñanza-aprendizaje de inglés y que se orientan al desarrollo de la competencia comunicativa a través de las seis habilidades de la lengua: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción oral y escrita. Las propuestas, actividades y ejercicios se apegan íntegramente a los fundamentos teórico-metodológicos de los enfoques disciplinario y didáctico de los programas de inglés; contienen una estructura y elementos constitutivos que respetan tanto al modelo educativo –de corte crítico–, como a los lineamientos para el diseño de programas con los que trabajó la (CEAPE), el Consejo Técnico y el Grupo de Trabajo para la Actualización de los programas de Inglés en el período 2014-2016.	<b>COORDINACIÓN DE ACTIVIDADES:</b> Convocar al grupo de trabajo y presentar proyecto y cronograma. Conducir sesiones de trabajo. Orientar las actividades de diseño de unidades didácticas. Revisar metodología de e-a: enfoque disciplinario y didáctico. Revisar programa actualizado: propósitos, aprendizajes, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y evaluación. Modelaje de ejercicios de comprensión, expresión e interacción. Distribuir actividades para el diseño de cuatro unidades didácticas. Diseñar ejercicios e imágenes, tablas y cuadros. Estructurar en cuatro unidades didácticas. Instrumentar versión piloto/identificar ajustes. Discutir ajustes y su incorporación al paquete. Conformar versión final para informe y para sometimiento a revisión y dictamen de Comité de Pares.

Figura 9: integrantes/coautores

Participación en un grupo de trabajo institucional		[ ] Miembro [x] Coordinador		
Integrantes:				
Nombre	Rfc	Categoría	Correo Electrónico	Plantel de adscripción
Fernández Liberato Maricela Abigaíl	FELA821009974	INTERINO	mariabili@hotmail.com	Azc
Fernández López Abigaíl	FELA7410273C2	INTERINO	abfelo@hotmail.com	Azc
Jay Avilés Gabriela	JAAG860903IT9	INTERINO	gabeejay@hotmail.com	Azc
Nava Koop Clemens Paul	NAKC8112201C7	INTERINO	paul_nava@yahoo.com	Azc
Padilla Sánchez Martha Edith	PASM790303GT3	INTERINO	meps_a16@hotmail.com	Azc

## FUNDAMENTACIÓN DE LOS PROYECTOS

Son parte y resultado de la **actualización/formación** de profesores y el desarrollo/ diseño de materiales y recursos didácticos y de evaluación congruentes con los programas de estudio actualizados; son dos condiciones esenciales de todo proceso de actualización curricular. Contrarrestan la problemática relacionada con el desempeño docente y el **aprovechamiento** deficiente de los alumnos. Contribuyen a mejorar la enseñanza-aprendizaje porque contienen una **propuesta didáctica útil**, para que los alumnos desarrollen el aprendizaje autónomo y la competencia comunicativa. Presenta **situaciones comunicativas** reales y actividades diseñadas con un propósito, una estructura y una secuencia de trabajo comprensible para profesores y alumnos. Cuentan con ejercicios para abordar los **aspectos lingüísticos** y para desarrollar las **habilidades de comprensión de lectura y auditiva, de expresión oral y escrita** y de interacción oral y escrita. Incluyen en cada unidad tareas pedagógicas y tareas comunicativas o finales. Son una herramienta de apoyo valioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación porque cumple con los requisitos y las características que señala el **Protocolo de Equivalencias**.

## CONCLUSIÓN

Este trabajo retoma aspectos indispensables del Modelo de e-a de Inglés en el CCH y plantea una visión integradora y general para los docentes de cómo los materiales y los programas de inglés incorporan los principios de la teoría cognitiva y los principios didácticos. De ninguna manera es una visión completa porque quedan

fuera otros elementos también relevantes de la forma en cómo son abordados cada uno de los contenidos y componentes de la lengua, (ver cartas descriptivas de los programas). Abordarlos requeriría de una discusión más profunda y la visión integradora se perdería.



Respecto de los dos proyectos que se presentan brevemente en la segunda parte del trabajo, se resalta un proceso intenso de dos años de dedicación en los que se logró una propuesta completa de materiales. Estos cubren íntegramente el propósito general de cada curso: los propósitos de las cuatro unidades y los cuatro aprendizajes de cada unidad. Desarrollan todos los contenidos (temáticas), tanto en nivel de profundidad como de secuencia y dificultad: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y siguiendo las fases del ciclo de aprendizaje/adquisición: identificación, expresión e interacción. Con el desarrollo de los contenidos, los alumnos alcanzan los aprendizajes y propósitos y llevan la clase en modalidad de taller. Se propicia una variedad de modalidades de trabajo: individual, en parejas, en equipos y plenarias. Profesores y alumnos cuentan con material y propuestas suficientes y viables con el tiempo programado. La estructura y contenido de los materiales *Wise Up* es flexible, lo cual le permite al profesor combinarlo con otros materiales propios, comerciales, tradicionales y en línea, y además alcanzar el nivel A2. La propuesta didáctica muestra un balance en el desarrollo de las seis habilidades que conforman la competencia comunicativa. Con las actividades del paquete es posible consolidar y reciclar los conocimientos previos y conducir al alumno al desarrollo del pensamiento crítico, hacia la autonomía en contextos académicos y socioculturales e interculturales.

### Inglés I. U1. Apr.2. Contenido actitudinal

**Body language**

Look at the picture. What are they doing?



Listen. Click to read it to two conversations and complete with the correct place.

1. A: Excuse me, where's the \_\_\_\_\_?  
 B: It's on Clark Avenue across the \_\_\_\_\_.  
 A: Sorry, can you repeat that, please?  
 B: Yes, of course. It's on Clark Avenue across the \_\_\_\_\_.

2. A: Good afternoon. I'm looking for the \_\_\_\_\_ . Could you tell me where it is?  
 B: Yes, go straight ahead for two blocks. It's on your left, across from the \_\_\_\_\_.

A: Excuse me, could you say that again, please?  
 B: Of course. It's straight ahead for two blocks. It's on your left, across from the \_\_\_\_\_ . You can't miss it!

Listen again, pay special attention to the rhythm and intonation. Then, practice the dialogue with your partner.

Look at the woman in the photo. What is she doing?



Watch the video "Not afraid to ask directions" - Here you go!  
[https://www.youtube.com/watch?v=33z\\_14r1Q](https://www.youtube.com/watch?v=33z_14r1Q)

### Inglés II. U2. Apr. 4. Contenido procedimental/Evaluación

**Body language**

Look at the picture. What are they doing?



Listen. Click to read it to two conversations and complete with the correct place.

1. A: Excuse me, where's the \_\_\_\_\_?  
 B: It's on Clark Avenue across the \_\_\_\_\_.  
 A: Sorry, can you repeat that, please?  
 B: Yes, of course. It's on Clark Avenue across the \_\_\_\_\_.

2. A: Good afternoon, I'm looking for the \_\_\_\_\_ . Could you tell me where it is?  
 B: Yes, go straight ahead for two blocks. It's on your left, across from the \_\_\_\_\_.

A: Excuse me, could you say that again, please?  
 B: Of course. Go straight ahead for two blocks. It's on your left, across from the \_\_\_\_\_ . You can't miss it!

Listen again, pay special attention to the rhythm and intonation. Then, practice the dialogue with your partner.

Look at the woman in the photo. What is she doing?





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio Actualizados. Materia de Inglés I – IV*. Ciudad de México: CCH.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del PEA*.
- Common European Framework of Reference for Languages (1990). *Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, A., Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en Docentes Universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en educación*, 6 (13), 49-64.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Nueva Jersey: Mahwah.
- McCarthy, M. (2014). *A discussion of the Role of Input and Output in Second Language Acquisition*. Recuperado el 27 de marzo de 2019 de [https://www.academia.edu/7153973/The\\_Role\\_of\\_Input\\_and\\_Output\\_in\\_Second\\_Language\\_Acquisition](https://www.academia.edu/7153973/The_Role_of_Input_and_Output_in_Second_Language_Acquisition)
- MCER, Consejo de Europa, 2001. Instituto Cervantes 2002, p. 14.
- Martín Gavilanes M.A. (2001). *El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas, en Didáctica, lengua y Literatura*. Madrid: Universidad Complutense.
- Nattinger J. y DeCarrico J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Padilla, R. et. Al. (2016). (Coord.) *Wise Up 1. Inglés 1. Talleres de Lenguaje y comunicación*. Ciudad de México: CCH.
- Padilla, R. et. Al. (2018). (Coord.) *Wise Up 2. Inglés 2. Talleres de Lenguaje y comunicación*. Ciudad de México: CCH.
- VanPatten, B and Williams, J., (2007). *Theories in Second Language Acquisition, An Introduction*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Vargas Jiménez, A., & Hernández Falcón, D. (2013). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Pedagogía Universitaria*, 11(3). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/369>Los
- Willis Dave y Jane Willis. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.





# INSTRUMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INGLÉS I A IV A TRAVÉS DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS: WISE UP 1 Y 2

*Maricela Abigail Fernández Liberato,  
Gabriela Jay Avilés, Martha Edith Padilla Sánchez*

## SINOPSIS

Una de las formas más efectivas para llevar a cabo la instrumentación de los programas de Inglés es mediante el diseño de materiales. En este documento se presentan los materiales *Wise Up 1* y *Wise Up 2* diseñados específicamente para abordar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales descritos en los programas. Además, se plantea que, con el uso de ellos, se fortalezca el Modelo Educativo que caracteriza al Colegio mediante la aplicación de los enfoques de la materia, tareas comunicativas, materiales auténticos y otros recursos (tecnológicos, lúdicos, etcétera).

## PALABRAS CLAVE

Instrumentación, programa, libro, tarea, auténtico.

## INTRODUCCIÓN

Los Programas de Inglés I a IV recientemente implementados en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) retoman los principios y preceptos planteados en su Modelo Educativo, en el Plan de Estudios Actualizados y en la Orientación y Sentido de las Áreas, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en los principios



filosóficos aprender a aprender, hacer y ser, de tal forma que concibe al estudiante como un transformador del medio y de sí mismo convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. (Modelo Educativo, 1971).

Considerando lo anterior, está claro cómo se espera se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, integrar todos los elementos puede significar un verdadero reto para el docente, sobre todo cuando las herramientas a su disposición son materiales diseñados con otros principios, para alcanzar objetivos distintos y para una población distinta.

Una forma muy efectiva de instrumentar los Programas de Inglés 1 y 2 fue mediante el diseño de los materiales didácticos *Wise Up 1* y *Wise Up 2* pues recuperan sus elementos teóricos y metodológicos, por ejemplo: los enfoques Comunicativo y Accional; los postulados del Colegio; la contribución al perfil del egresado; etcétera. Estos materiales promueven que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé bajo el formato de clase-taller, donde el centro del proceso es el alumno y el profesor asume el rol de guía para fomentar el desarrollo de alumnos críticos, autónomos y reflexivos de su propio aprendizaje.

## LOS ENFOQUES

Uno de los aspectos que más se cuidaron durante el diseño de estos materiales fue la secuencia natural del proceso de aprendizaje que inicia en la comprensión, desarrolla la producción y alcanza la interacción tanto de manera oral como escrita. Las actividades de comprensión implican que los alumnos identifiquen vocabulario, estructuras, fonemas, etcétera, exclusivamente. En cuanto a la producción, los estudiantes son expuestos a una situación donde los estudiantes utilizarán la lengua para expresarse. Finalmente, la interacción permitirá que los estudiantes no sólo produzcan, sino que intercambien información.

Por ejemplo, en *Wise Up 1* en la unidad 3 relacionada con los lugares y objetos de la casa se proporciona al alumno un banco de palabras e imágenes de las cuales identificará las cosas que tiene en su casa para posteriormente llegar a la producción mediante una serie de ejercicios que incluyen completar oraciones y la descripción de su casa y/o habitaciones. La interacción tiene lugar cuando en parejas preguntan sobre lo que hay y donde está en la casa del otro.

En el caso *Wise Up 2*, en la unidad 4 el alumno comienza identificando en un texto escrito breve (un chat) las acciones que se están realizando, por medio de un ejercicio en el que se relacionan columnas. Posteriormente, tomando como ejemplo dicha estructura, complementarán información sobre lo que están realizando diferentes personas. En cuanto a la interacción, los alumnos observan imágenes donde hay estudiantes que se fueron de pinta, en parejas los alumnos preguntarán

y contestarán preguntas sobre las actividades que están realizando los estudiantes en ese momento específico.

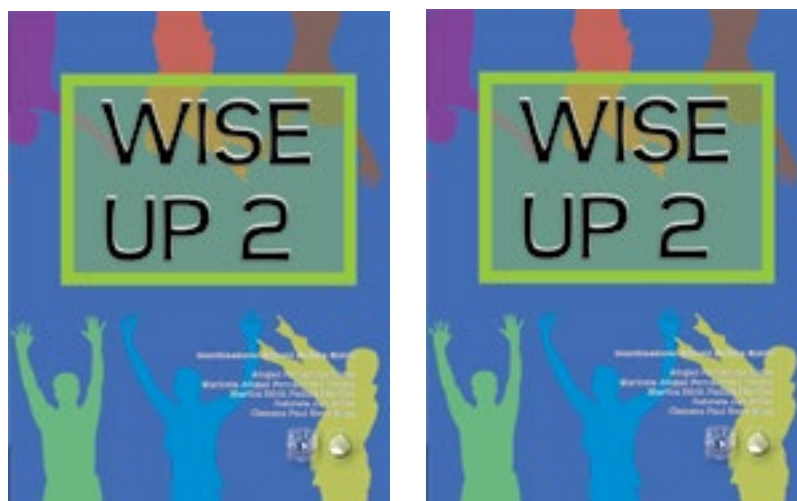
## TAREAS COMUNICATIVAS

Ambos libros incluyen tareas comunicativas por ejemplo en la Unidad 2 de *Wise Up 1* los alumnos organizan un club de cine para lo cual cada uno propone una película mediante el diseño de una reseña que incluye la información general de la película y la descripción física y de personalidad de los personajes principales para lo cual desarrollan una serie de pasos que incluyen completar la reseña de la película: *Little Miss Sunshine*, que será el modelo para elaborar su propia propuesta.

El docente elige la forma en la que se elegirá una de las propuestas y lo ideal es que se proyecte en el aula o en algún lugar del colegio para cerrar la tarea. De esta forma, se cierra la unidad que establece como propósito: “Intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.” (Programas, 2016. p. 27)

La tarea que se diseñó para *Wise Up 2* retoma la esencia de los amigos por correspondencia, pero lo ubica en el contexto de los estudiantes de nuestro colegio, cuyos principales medios de comunicación y de conocer nuevas personas son las redes. La tarea inicia por la creación de un grupo en Facebook en el que participan en primer lugar los docentes quienes a su vez invitan a sus estudiantes con el propósito de contactar a jóvenes de diferente grupo, turno e incluso plantel.

Una vez que se establece el primer contacto, los estudiantes interactúan con sus pares para obtener información personal que va desde su horario escolar hasta actividades extracurriculares. Esta tarea se concluye con la presentación de la



información de alguno de sus nuevos conocidos al resto de su clase, de esta forma el estudiante consolida el propósito de la unidad 3 que dice: “Será capaz de intercambiar, de manera oral y escrita, información básica de sí mismo y de otros sobre actividades habituales en el presente.” (Programas, 2016. p. 47)

La puesta en práctica de estas dos tareas ha resultado muy satisfactoria pues no se limita al aprendizaje de la lengua como tal, sino que cumple con un propósito de comunicación real, la lengua toma su papel de herramienta al servicio de los estudiantes.

## LAS ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Los programas diferencian claramente las actividades de la lengua (la comprensión y producción de textos orales y escritos, así como la interacción de manera oral y escrita) de las habilidades generales que cita el Marco que hacen referencia a la capacidad de desarrollar procedimientos que se interiorizan por medio de actitudes, como la promoción de la metacognición y la autonomía. (Programas, 2016. p. 11) Las actividades de la lengua que se desarrollan a lo largo de los materiales aquí expuestos son:

En la comprensión oral y escrita se puso especial énfasis en que los textos fueran auténticos, de diferentes tipos, relacionados con los intereses de los estudiantes además siguen una gradación que va de lo simple a lo complejo. Por ejemplo, en Inglés 1 se incluyó un texto escrito tomado de *Develop Africa* relacionado con la donación de útiles escolares; en la misma unidad se incluyó un texto tomado de *Wikipedia* acerca de la Vida de Alondra de la Parra. En cuanto a textos orales, se incorporó el video *America's Got Talent* sobre la familia Willis y en la Unidad 2 una canción de Elton John llamada *Rocket Man*.

En cuanto a la producción oral y escrita se proponen actividades diversas, tal es el caso de la unidad 3 de Inglés 2 donde los estudiantes después de identificar las actividades cotidianas de los estudiantes coreanos contrastan las propias en un cuadro, otro ejemplo se encuentra en la Unidad 4 que implica la descripción de pinturas mencionando datos básicos como el año, el nombre, datos sobre el artista, los personajes que aparecen en la obra y las actividades que realizan, la ropa que visten, el lugar donde se encuentran, el clima y la estación del año.

Para desarrollar la interacción oral y escrita en *Wise Up 1* en la unidad 4 para aceptar o rechazar invitaciones se le pide al alumno que seleccione entre un grupo de actividades las que prefiere hacer en su tiempo libre. Con base en esto invita a sus compañeros a hacerlas conjuntamente. Dichas actividades incluyen una exposición fotográfica, una salida a un parque de diversiones, visita a un museo, a una fiesta y a comer pizza.

Para intercambiar información acerca de precios y medidas los alumnos investigan las recetas para elaborar platillos cotidianos (guacamole, huevos a la mexicana, etcétera) y sus costos. En el aula, intercambian información al respecto.

## LAS CARTAS DESCRIPTIVAS Y SU TEMÁTICA

La organización de los aprendizajes y la temática de cada unidad en cartas descriptivas (el formato oficial que orienta el modelo de enseñanza-aprendizaje-evaluación de Inglés del CCH) ha sido muy útil para la instrumentación de los programas ya que organiza la temática en tres grupos de conocimientos: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

Los conocimientos conceptuales, en cuanto a la gramática se refiere, que se plantean en las cartas descriptivas se abordan de manera explícita en forma de cuadros titulados “Watch this” (cuando se presentan por primera vez o “Remember this” cuando se considera necesario retomar un conocimiento presentado previamente. Estos cuadros permiten dirigir la atención de los estudiantes a la forma y en caso necesario, los estudiantes se pueden remitir a estos en casos de duda).

En cuanto al léxico, la gran cantidad de vocabulario incluido en los programas de Inglés I y II fue un gran reto cubrirlo al diseñar los materiales. Se incluyen diferentes estrategias para presentar y practicar el vocabulario entre las que destacan asociación de imágenes, audio, lengua materna, ejemplos, ilustración, campos semánticos, etcétera.

A pesar de la gran dificultad en incluir todo el vocabulario sugerido en los programas, es de gran importancia dedicarle la mayor atención a éste ya que, incluso lingüistas y psicólogos cognitivos consideran al léxico como céntrico en la producción y el procesamiento del lenguaje al igual que investigadores concluyen que la adquisición del vocabulario es un aspecto crucial, un componente central para la adquisición exitosa de una lengua extranjera (Beglar & Hunt, 2005).

Siendo que los conocimientos procedimentales están compuestos por los actos del habla, las funciones comunicativas, el dominio del discurso, y la fonética se incluyen de manera sistemática a lo largo de cada una de las unidades de ambos libros, teniendo cuidado de respetar la gradación de éstas e incluir los componentes de gramática y léxico de cada una de las unidades.

En cuanto a los Conocimientos Actitudinales fue un gran reto pretender incluir estrategias y/o actividades para desarrollar conocimientos como: dirigir la atención a determinado aspecto; utilizar estrategias de lectura o escucha; reconocer la importancia de determinados valores; etcétera. En algunos de los casos, como en el de las estrategias de lectura y escucha, así como en el caso de otras habilidades generales fue posible incluir consejos que acompañaran ciertas actividades. Para





el caso de ciertos componentes sociolingüísticos como respetar la ejecución propia y de otros; la tolerancia a la incertidumbre; etcétera; se incluyen notas para detonar la atención a estos aspectos.

## OTROS RECURSOS ÚTILES

A lo largo de ambos materiales se incluyen diferentes tipos de recursos que diversifican las actividades y permiten abordar el proceso de enseñanza aprendizaje desde distintos ángulos. En ciertas

actividades se fomenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación: en ocasiones para presentar un tema determinado, para proporcionar práctica extra o bien como herramienta para la elaboración de un producto final o tarea.

Para hacer más ameno el material, se incluyeron actividades lúdicas como son un juego de memoria de números y su pronunciación; crucigramas y sopas de letras para la práctica de diferentes grupos léxicos, un juego similar a Adivina Quién para la práctica de la descripción física y canciones con distintos fines didácticos.

Las estrategias de evaluación que se proponen en *Wise Up 1* y *2* incluyen principalmente estrategias de dos tipos: *Progress Tests* y Rúbricas de Evaluación. Cada uno de los materiales incluye un *Progress Test* para cada una de las unidades que permiten evaluar el avance del proceso de aprendizaje de los estudiantes en tres secciones: gramática y vocabulario, comunicación e interacción.

En los materiales se incluyen rúbricas tanto para la evaluación de productos como para la evaluación de tareas donde se incluyen criterios específicos que además ayudan a la autoevaluación de los mismos estudiantes, lo que les permite mejorar su desempeño en general al monitorearse sus productos y su desempeño en la lengua.

## CONCLUSIÓN

Una vez concluido el largo proceso de actualización de los Programas ha llegado el turno de la puesta en práctica de los preceptos plasmados en éste y retomados

del Modelo y del Plan de Estudios; los enfoques didáctico y disciplinario; así como los contenidos desglosados en las cartas descriptivas y la elaboración de materiales (libros, paquetes didácticos, guías de extraordinarios, bancos de reactivos, etcétera) es la mejor forma de instrumentarlos.

La elaboración de materiales no sólo permite contar con un producto extremadamente útil para apoyar al docente en su práctica docente, además de esto, al desmenuzar cada elemento de las cartas descriptivas para el diseño de actividades, reactivos o estrategias le permite al diseñador o autor apropiarse tanto de los contenidos y de la metodología de la asignatura como del Modelo del Colegio.

En cuanto a este material, es una herramienta que ayudará tanto al profesor como al alumno a alcanzar los propósitos planteados en los Programas, en este caso el equivalente al nivel A1 del MCER, sin embargo, les da la posibilidad de profundizar en la temática y abre nuevas posibilidades para los grupos heterogéneos característicos del CCH.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beglar, D. & Hunt, A. (2005). Six principles for teaching foreign language vocabulary: A commentary on Laufer, Meara and Nation's "Ten Best ideas" *The Language Teacher* 29 (7) 7-10. Recuperado de [http://www.jalt-publications.org/files/pdf/the\\_language\\_teacher/07\\_2005tlt.pdf](http://www.jalt-publications.org/files/pdf/the_language_teacher/07_2005tlt.pdf)
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Anaya. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- García, C. T. (enero-marzo 2016). Algunas acciones para mejorar la docencia y la formación de profesores en el CCH. *Nuevos Cuadernos del Colegio*. No. 8. 23-32.
- UNAM. (2012). *Material de las Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias*. México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/CEA-PEM-sep2012.pdf>
- UNAM. (1996) *Plan de Estudios Actualizado*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>
- UNAM. (2006). *Orientación y Sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf>
- UNAM. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. Ciudad de México: CCH.



# COME, COMMUNICATE AND HAVE FUN, ON AND ON... A GREAT EXPERIENCE

*Alcmena Jiménez Jiménez, Miguel Ángel Ríos Núñez, Teodora Guillermina Sánchez Luna*

## SINOPSIS

En esta ponencia hablamos acerca de la experiencia en la elaboración del material didáctico denominado *Come, communicate and have fun...on and on*, el cual cubre los propósitos, aprendizajes y temáticas que corresponden a la asignatura de Inglés III, de acuerdo con el programa vigente de dicha asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Asimismo, se menciona la metodología utilizada, cómo fueron planeadas las lecciones y cómo están distribuidas en el material. Finalmente mencionamos el proceso mediante el cual se fueron haciendo los ajustes necesarios, de acuerdo con el pilotaje del material por nosotros mismos y por varios profesores del Colegio.

## PALABRAS CLAVE

Material didáctico, programa operativo, aprendizaje significativo, simulación de prácticas reales.

## INTRODUCCIÓN

La materia de Inglés forma parte del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, su programa tiene relación directa con los principios del Colegio y el perfil de egresado que se pretende lograr cuando el estudiante termine el bachillerato. Ambos, el Plan de estudios y el programa de la materia de Inglés, contribuyen al desarrollo de la cultura básica, a la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y actitudes que apoyarán a los alumnos a interactuar dentro de la escuela y en su entorno.





Se espera que el alumno del Colegio utilice la lengua extranjera como una herramienta de comunicación, para comunicar ideas, opiniones, sentimientos, en este sentido el trabajo del profesor estará dirigido a cumplir, a partir del trabajo en el aula, con estas expectativas.

De acuerdo con lo anterior, ser profesor de Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades representa un reto, tiene características que lo hacen diferente al trabajo en otras instituciones. De acuerdo con los programas de las asignaturas de Inglés I a IV el profesor de Inglés, enseña la lengua, su uso, planea actividades que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, se les proveerá de conceptos, a partir de estrategias se le apoyará en el desarrollo de habilidades y actitudes.

Para cumplir con estos propósitos, el profesor dispone de materiales que lo apoyan en esta tarea, hay una gran variedad de libros de texto y otros materiales de diversos editores hechos exclusivamente para aprendientes de inglés, sin embargo, ninguno de ellos se adecua completamente a los programas de Inglés.

Bajo este contexto, surge la idea de crear materiales que sean acordes con los programas de las asignaturas de Inglés en el Colegio. Cada uno de los autores compartimos la idea de elaborar materiales, de manera que se formó el grupo de trabajo y optamos por elaborar un material para apoyar al profesor a cumplir los propósitos y aprendizajes de la asignatura de Inglés III, así surge la primera versión de *Come, communicate and Have fun... On and on*.

La primera versión surge de acuerdo con los aprendizajes del Segundo Acercamiento al programa de Inglés, pero, debido a que el programa actual estaba siendo elaborado, ya tomamos en elementos como el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, siempre teniendo en mente la idea de que las actividades deberían motivar a los estudiantes y apoyarlos a comunicarse en la lengua meta, en este sentido, estuvimos de acuerdo en crear situaciones que simularan prácticas reales de comunicación.

Cuando el programa actual fue aprobado, actualizamos el material para que fuera acorde con el mismo.

*Come, Communicate and Have fun, On and on...* está elaborado de acuerdo con el programa actual de la asignatura de Inglés III, de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, cubriendo propósitos, aprendizajes y temáticas contenidas en dicho programa. Esta propuesta propone cubrir las necesidades de los profesores de un programa operativo. Asimismo, está basada en los principios pedagógicos contenidos en el marco teórico del programa, de manera que las actividades están planeadas, como se mencionó, de acuerdo con los propósitos, aprendizajes, y temáticas contenidos en el programa institucional de la asignatura de Inglés III.



Ahora presentaremos una revisión general del material y hablaremos del proceso que seguimos en cómo trabajamos cada lección.



El libro está dividido en 4 unidades, cada una de ellas está relacionada con su contraparte en el Programa Indicativo. Las unidades incluyen entre 5 o 6 lecciones debido a la extensión que implica en la práctica algunos aprendizajes

Los diseñadores comprimimos estas lecciones en un tema general, por ejemplo, la unidad 2 es llamada “Remember the past”. Así que, como podemos ver en la imagen 1, pensamos en ellos con una idea en pasado.

<b>UNIT 2. Remember the past</b>	<b>49</b>
<b>Lesson 1. Memories</b>	<b>51</b>
<b>Lesson 2. Once upon a time, there was...</b>	<b>63</b>
<b>Lesson 3. A musical trip to the past</b>	<b>70</b>
<b>Lesson 4. Tunes from the Caribbean</b>	<b>78</b>
<b>Lesson 5. This was me</b>	<b>85</b>

Cada unidad contiene actividades para desarrollar tanto la producción oral como la escrita, asimismo la comprensión auditiva y de lectura. Los diseñadores del material pensamos en íconos que ayuden a identificarlos más fácilmente. También se incluyen tareas o proyectos a desarrollar. Las actividades están pensadas para llevarse a cabo en el contexto de una clase-taller, en la que el profesor participe como guía.

Hay una sección llamada *keep it in mind* que presenta el tema a estudiar en cada lección, se presenta contextualizada con temas que creemos son del interés y al nivel de inglés adecuado para nuestros alumnos.

Por otro lado, algunos profesores creen que importante revisar el desempeño de los alumnos, así que agregamos un examen para ser resuelto al final de cada unidad. Por supuesto, si algunos compañeros consideran que no es suficiente, hay una sección llamada “extra practice” para cada unidad al final del libro.

Además, uno de los aspectos más interesantes del libro son las bellas ilustraciones y colores a lo largo de todo el material. Esto lo hace más atractivo para los estudiantes.

## PILOTAJE DEL PAQUETE DIDÁCTICO

Tuvimos varias reuniones preliminares para decidir qué contenidos incluiría cada unidad.

Una vez que consideramos que el borrador de un capítulo estaba concluido, lo probamos en cada uno de nuestros grupos. Desde el inicio gozó de buena recepción de parte de nuestros alumnos, quienes se mostraron entusiasmados con el material. Incluso en su versión primitiva resultaba atractivo. Al principio el diseño visual era muy básico, pues utilizamos los recursos gratuitos que pudimos encontrar. Más adelante, esta parte sería sustancialmente mejorada por las diseñadoras gráficas del departamento de Actividades Editoriales del CCH.

Pero incluso en esta etapa formativa, solicitamos a algunos colegas si pudiesen ponerlo a prueba. Algunos fueron muy amables de hacerlo, y también nos hicieron valiosos comentarios sobre cómo mejorar el contenido. Mediante este proceso, nos dimos cuenta de qué partes funcionaban bien con los alumnos, cuáles resultaban confusas y cuáles reorganizar o desechar. Y dicho proceso ha continuado hasta hoy día, porque para nosotros aún es una obra abierta, susceptible de cambios y mejoras. En este punto quisiéramos expresar nuestra especial gratitud hacia la profesora Maricela Aguilar Casas, hoy jubilada, por su gentil apoyo y compromiso.

Cuando la versión final estuvo lista y tuvimos en nuestras manos la primera edición, no podíamos creerlo: era el resultado final de dilatadas sesiones de trabajo y eso nos hacía sentir muy orgullosos. Sin embargo, creemos que lo más asombroso fue la gran acogida que tuvo el libro. Nos gustaría enfatizar esta parte, puesto que originalmente lo concebimos como un paquete didáctico para uso particular nuestro y de nuestros alumnos, y terminó como un libro en pleno derecho. Tanto así, que pronto se corrió la voz gracias a nuestros amigos y colegas, de modo que en poco tiempo muchos grupos lo emplearon en todos los planteles –principalmente en Oriente, por supuesto.

Hubo varias preguntas y comentarios entre los primeros profesores en utilizar el paquete didáctico, en el sentido de cómo aplicar tal o cual parte en su clase, y nosotros los orientamos acerca de las diversas opciones que ofrecemos a lo largo del



libro. Una de las observaciones más frecuentes era sobre la extensión, porque resultaba aparatoso; más esto se debió a la extensión del programa mismo, y nosotros sentimos que debíamos cubrirlo lo más posible. Hoy, con los Programas Actualizados y la edición actual, creemos que se ha vuelto más manejable para los maestros y menos intimidante para los alumnos, en vista de se ajustaron o desecharon algunos contenidos.

También creemos que fuimos afortunados o, más apropiadamente, que el libro tuvo fortuna desde el comienzo. Cada uno contribuimos con nuestras ideas personales, talentos y estilos para confeccionar un libro que les habla a los estudiantes, dado que se enfoca en un contexto con el que están plenamente familiarizados: sus vidas, su ambiente y sus intereses.

Algunos de los contenidos que han disfrutado de mayor aceptación son aquellos que tienen que ver con la cultura popular, las tradiciones o la vida personal de los chicos, e inclusive nosotros mismos continuamos aportando revisiones constantes, haciendo preguntas: “¿Cómo te funcionó esto?”; “Esa parte se les dificultó un poco”; “Creo que debemos mover esta parte a otra sección”, y así por el estilo. Por eso les pedimos, si ustedes nos favorecen con su preferencia, que nos hagan llegar sus comentarios y opiniones: pueden estar seguros de que todos serán bien recibidos.

También deseamos agradecer a otros colegas y amigos que nos ayudaron y brindaron su apoyo a lo largo de este recorrido: las profesoras María Cruz García Catarino, Edna Jiménez Torres, Belem Torres Romero; el Profesor Juan Carlos García Arellano, el Sr. Gabriel McMahon y el egresado del Colegio Gibrán Aarón Vargas, así como hacer especial mención al personal del departamento de Publicaciones: la maestra Elena Pigenutt y las Licenciadas Mayra Monroy Torres y Verónica Espinosa Mata.

Por cierto, quisiéramos adelantarles la primicia: el libro complementario dirigido al Cuarto Semestre está en camino, ¡estén pendientes!

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación: Inglés I-IV*. Ciudad de México: CCH.
- Sánchez Luna, T. Guillermina (Coord.); Jiménez Jiménez, Alcmena; Ríos Núñez, Miguel Ángel (2019): *Come Communicate and Have Fun, On and on... English III*. Ciudad de México: CCH.



# INTEGRACIÓN DE UN BANCO DE INFORMACIÓN PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS III

*José de Jesús Martínez Sánchez*

## **SINOPSIS**

El artículo describe los antecedentes para la integración de un Banco de Información para la asignatura de Inglés III del Colegio de Ciencias y Humanidades, se señalan los objetivos y fundamentos institucionales que fueron considerados para su elaboración. Asimismo, se incluye la definición del Banco de Información para una asignatura, las actividades realizadas, la estructura final del producto y algunas propuestas de utilización.

## **PALABRAS CLAVE**

Banco de Información, Programa de Estudio de Inglés III, contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.

## **ANTECEDENTES**

El proyecto “Banco de información para la asignatura de Inglés III” se insertó en el Campo de Actividad 3: “Instrumentación, seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio de primero a cuarto semestres y análisis e integración de los avances del proceso de actualización de los Programas de Estudio de quinto y sexto semestres”. Para ser más específico, en la sección 3: “Fortalecimiento de la enseñanza de los idiomas extranjeros”.<sup>1</sup> El proyecto mencionado tuvo como principales objetivos

---

<sup>1</sup> Cuadernillo de orientaciones 2017-2018, p.31.



revisar, de manera individual, el Modelo Educativo del Colegio, la metodología de enseñanza del idioma inglés, la metodología para evaluar las lenguas extranjeras, el *Programa Actualizado de Inglés III*, el enfoque comunicativo, diversos sitios web y videos que abordan temas de la asignatura mencionada. Todo lo anterior, sirvió para elaborar un Banco de información para la asignatura de Inglés III, el cual será socializado con los profesores para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer a los alumnos a nuestro cargo.

Los principales fundamentos para la implementación de este proyecto se encontraron en el *Cuadernillo de orientaciones 2017-2018*, el cual estableció en la sección A “Prioridades y lineamientos institucionales para orientar los planes y programas de trabajo de las instancias de dirección y Los proyectos e informes del personal académico de carrera de La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades para el Ciclo escolar 2017-2018”, las siguientes prioridades:

- Instrumentar los Programas de Estudio del tronco común y continuar con su seguimiento y evaluación.
- Fortalecer el quehacer pedagógico en el aula acorde con el Modelo Educativo del CCH por medio de la planeación, el desarrollo y la evaluación de los aprendizajes en los cursos ordinarios.
- Reforzar el aprendizaje de los idiomas extranjeros inglés y francés.
- Continuar con el diseño de materiales o recursos didácticos y la aplicación de estrategias e instrumentos de evaluación que contribuyan a elevar la calidad del aprendizaje en los cursos ordinarios, así como reducir los índices de reprobación y rezago escolar.
- Impulsar la calidad de la práctica docente, ligando el conocimiento pedagógico con el disciplinario, a través del trabajo colaborativo, creativo y abierto a la reflexión crítica entre profesores de carrera y de asignatura.

El Campo 3 fue primordial en el ciclo escolar 2017-2018, ya que tuvo como principal propósito “apoyar la puesta en práctica de los programas de estudio actualizados del tronco común e instrumentar de manera piloto los programas de estudio de quinto y sexto semestres. Por ello, fue necesario diseñar instrumentos de seguimiento y evaluación de los programas, así como de material de apoyo a la docencia, congruente con los postulados básicos del Modelo Educativo del Colegio; además de contar con fundamentos didácticos innovadores que orientaran la práctica docente.”<sup>2</sup>

<sup>2</sup> [Cuadernillo de orientaciones 2017-2018, p.31.](#)



Por otra parte, los alcances del proyecto se plantearon de la siguiente manera:

- a) Actualizar los conocimientos metodológicos sobre la enseñanza del inglés, lo cual se reflejará en revisión de documentos, sitios web y videos sobre la enseñanza y evaluación del idioma inglés.
- b) Abastecerse de una gran variedad de materiales para la elaboración de un Banco de información para la asignatura de inglés III, lo cual impactará en el desarrollo de sus cursos ordinarios.
- c) Socializar el producto final con los profesores de inglés. En un primer momento se compartirá en alguna jornada académica y en un segundo momento se dará a conocer la versión final del producto (y cómo utilizarlo) mediante un curso para profesores en el periodo interanual.

## DEFINICIÓN DE BANCO DE INFORMACIÓN PARA UNA ASIGNATURA

“Es la selección de cincuenta referencias, que pueden ser: hemerográficas, bibliográficas, filmográficas, sitios web o de otros materiales de información, agrupadas por temas, que atienden al programa de una asignatura y que se divulgan entre los profesores de la materia. Cada referencia deber ir acompañada de una breve descripción.”

## DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Para la elaboración del Banco de Información para la asignatura de Inglés III se llevaron a cabo las siguientes actividades durante el ciclo escolar 2017-2018:

1. Elaboración del proyecto y de un formato para recabar la información.
2. Revisión del Modelo Educativo del CCH.
3. Revisión del *Programa Actualizado de Inglés III*.
4. Revisión de libros sobre la enseñanza del idioma inglés.
5. Revisión de libros sobre el Enfoque Comunicativo.
6. Revisión de libros de gramática en inglés.
7. Revisión de sitios web vinculados a contenidos de Inglés III.
8. Revisión de videos vinculados a contenidos de Inglés III.
9. Selección e integración de referencias para incluirlas en el “Banco de información para la asignatura de Inglés III” (libros, sitios web y videos).
10. Reflexión final sobre la pertinencia, calidad y trascendencia del trabajo realizado durante el ciclo escolar 2016-2017.
11. Integración del “Banco de información para Inglés III”.
12. Elaboración del informe final.





## ELEMENTOS FINALES DEL BANCO DE INFORMACIÓN

Durante el ciclo 2017-2018 se elaboró un “Banco de información para la asignatura de Inglés III”, éste se basó en el *Programa de Estudio para Inglés III* y en el “Glosario de Términos” en el *Protocolo de Equivalencias para el ingreso y Promoción de los profesores de carrera Ordinarios del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Asimismo, el producto final atendió el propósito general del Campo 3, ya que en el Cuadernillo de actividades 2017-2018, se estableció (entre otras cosas) la necesidad de apoyar la puesta en práctica de los programas de estudio actualizados del tronco común, el diseño de instrumentos de seguimiento y evaluación de los programas, así como de material de apoyo a la docencia que sea congruente con el Modelo Educativo del Colegio; además de contar con fundamentos didácticos innovadores que orienten la práctica docente. Finalmente, de acuerdo con la definición de Banco de Información para una asignatura (incluida en el Protocolo de Equivalencias) se incluyeron cincuenta referencias (bibliográficas, videográficas y sitios web), las cuales fueron agrupadas por temas, atienden al programa de Inglés III y van acompañada de una



breve descripción. Asimismo, se anexaron 16 tablas (basadas en el Programa de Inglés III) para establecer una vinculación estrecha entre el Banco de Información y el programa señalado). En las tablas mencionadas se presentan diversos contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, una referencia específica y una nota en la que se señala la utilidad/aplicación de la misma.

## SUGERENCIAS DE UTILIZACIÓN DEL BANCO DE INFORMACIÓN

### A. GRUPOS NORMALES, RECURSAMIENTOS Y SABATINOS

La integración de un Banco de Información para una asignatura repercutirá en la labor docente de los cursos regulares, recursamientos y sabatinos, ya que los profesores se abastecerán de una gran variedad de recursos: enlaces a [sitios web](#) (que abordan la enseñanza de todas las habilidades del idioma inglés), [referencias bibliográficas](#) (sobre las habilidades de comprensión, producción e interacción, gramática y evaluación) y [videos](#) (los cuales abordan temas específico de la asignatura, tales como gramática y pronunciación). Todos los aspectos mencionados enriquecerán la planeación docente y las sesiones dentro del aula, los cual beneficiarán el aprendizaje del idioma inglés de los alumnos asistentes a los diferentes tipos de cursos.

### B. EXÁMENES EXTRAORDINARIOS

Con base en las referencias incluidas en el Banco de Información para la asignatura de Inglés III, los profesores serán capaces de elaborar exámenes extraordinarios para evaluar las seis habilidades, lo que incluye las habilidades de comprensión (*listening y reading*), las habilidades de producción (*speaking y writing*) y las de interacción (*listening-speaking; reading-writing*). De igual manera, se incluyen referencias que abordan la elaboración de exámenes y técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje del idioma inglés.

Finalmente, el producto será de mucha utilidad, ya que no sólo incluye las referencias y las descripciones, sino que también aparecen algunas sugerencias de utilización/aplicación a partir de la selección de un aprendizaje específico (de determinada unidad) y de un componente (conceptual, procedimental o actitudinal), de este modo se percibe de manera muy clara la vinculación entre el Banco de Información y el Programa de Inglés III.

### C. DISEÑO DE CURSOS PARA PROFESORES

El proyecto “Banco de Información para la asignatura de Inglés III”, de acuerdo con la definición del Protocolo de Equivalencias, señala la necesidad de divulgarlo entre



los profesores de la materia, por lo que se diseñará un curso para presentarlo, éste incluirá actividades para que las profesoras y los profesores puedan profundizar en la enseñanza del idioma inglés. El diseño final incluirá cinco sesiones de cuatro horas por día. Asimismo, a partir de un Banco de Información (y de un curso para profesores) será posible impactar en la formación docente, y por ende, enriquecer las sesiones del aula en beneficio de los alumnos.

## CONCLUSIONES

En conclusión, el Banco de Información para la asignatura de Inglés III cumple con la necesidad de apoyar la puesta en práctica de los programas de estudio actualizados del tronco común, así como favorecer el diseño de material de apoyo a la docencia que sea congruente con el Modelo Educativo del Colegio y de contar con fundamentos didácticos innovadores que orienten la práctica docente. Finalmente, el Banco de Información para la asignatura de Inglés III, es un excelente producto para ser socializado con los profesores de inglés, ya que se vincula estrechamente con los indicadores del PRIDE, los cuales son:

- a) **Pertinencia:** ya que hay congruencia con el *Programa de Inglés III*; el Modelo Educativo del CCH, el nivel educativo y las prioridades institucionales. Asimismo, el lenguaje y la estructura son adecuados a los profesores. Finalmente, la elaboración de un **Banco de información para una asignatura** es viable.
- b) **Calidad:** pues el **Banco de información para Inglés III** se basó en la definición del Glosario de Términos; hay actualidad en los temas abordados; la bibliografía es vigente y hay actualidad en los tratamientos disciplinario (Enfoque Comunicativo, Marco Común Europeo) y pedagógico, el cual toma en consideración el papel del alumno, el del profesor, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la clase-taller y la evaluación de la lengua.
- c) **Trascendencia:** ya que hay elementos originales en el tratamiento didáctico de un **Banco de información** para una asignatura; hay aportaciones para mejorar la enseñanza de la asignatura de Inglés III; la elaboración de un **Banco de información para Inglés III** cubre la necesidad institucional del **Rubro 3** y se socializará el producto con otros profesores del Colegio (en un primer momento se presentará en alguna jornada académica, y posteriormente se diseñara un curso para compartir este material, y cómo utilizarlo en el periodo interanual).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman L. (2011). *Fundamental Considerations on Language Testing*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Brown C. (2010). *English Grammar Secrets*. Estados Unidos: McMillan.
- Cavender M. (2009). *Writing English*. Estados Unidos: UNAM.
- Coombe C. (2008). *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*. Estados Unidos: University of Michigan Press.
- Currie J. (2017). *Better Reading English. Improve Your Understanding of Writing English*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Eastwood J. (2009). *Oxford Practice Grammar*. Oxford University Press.
- Erasmus G. (2017). *Activities for Teaching Writing and Speaking*. Estados Unidos.
- Evans V. (2008). *Successful Writing*. Reino Unido: Express Publishing.
- Field Marion (2009). *Improve your Written English*. Reino Unido: Howtobooks.
- Harmer J. (2011). *How to Teach Writing*. Reino Unido: Pearson.
- Murphy R. (2012). *Essential Grammar in Use*. Cambridge University Press.
- Muschla G. (2011). *Mastering Writing*. Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Nutall C. (2012). *Teaching Reading Skills*. Reino Unido: MacMillan.
- PDST. (2012). *The Reading Process*. Irlanda: Department of Education.
- Spears R. (2011). *Conversational American English*. Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Thomson A. (2007). *A Practical English Grammar*. Oxford University Press.
- Thornbury S. (2013). *How to teach Grammar*. Reino Unido: Pearson.
- Thornbury S. (2011). *How to teach Speaking*. Reino Unido: Pearson/Longman.
- Vandergrift L. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. Nueva York: Routledge.
- Wilson J. (2012). *How to Teach Listening*. Reino Unido: Pearson.
- Yates J. (2016). *English Conversation*. Estados Unidos: McGraw-Hill.

## REFERENCIAS PÁGINAS WEB

- Beuckens Todd (2018). *English Listening Lesson Library Online*. Estados Unidos. Recuperado de <http://www.elllo.org/>
- Brown Pearson (2018). *English Grammar Secrets*. Estados Unidos. Recuperado de <https://www.englishgrammarsecrets.com/>
- Coughlan Neil. (2018). *READING ESL Lounge*. Londres. Recuperado de <http://www.esl-lounge.com/student/reading.php>
- Davies Randall (2018). *ESL Cyber Listening Lab*. Estados Unidos. Recuperado de <http://esl-lab.com/>
- Essberger Josef (2018). *English Club*. Inglaterra. Recuperado de <https://www.englishclub.com/grammar/>
- Frost Jennifer (2018). *English Grammar*. Australia. Recuperado de <https://www.englishgrammar.org/category/writing/>
- Hand Lynne (2018). *Learn English Online*. Inglaterra. Recuperado de <https://www.learnenglish.de/>
- Kennell Vicki (2018). *Purdue Online Writing Lab*. Estados Unidos. Recuperado de <https://owl.english.purdue.edu/owl/>



- Kisito Futonge (2018). *English Media Lab*. Estados Unidos. Recuperado de <http://www.englishmedialab.com/>
- Lee Ron (2018). *ESL Fast*. Canadá. Recuperado de <https://www.eslfast.com/>
- Lee Ron (2018). *English Conversation*. Canadá. Recuperado de <https://www.eslfast.com/robot/>
- Lee Ron (2018). *Speak English Fast*. Canadá. Recuperado de <https://www.rongchang.com/speak/>
- Pahlow Heike (2018). *English Grammar Online*. Alemania. Recuperado de <https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/adjectives-adverbs/adjectives>
- Pete. (2018). *English Page*. Estados Unidos. Recuperado de <https://www.englishpage.com/grammar/>
- Rhalmi Mohammed. (2018). *My English Page*. Marruecos. Recuperado de [http://www.myenglishpages.com/site\\_php\\_files/grammar.php](http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar.php)

## REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS

- Batten C. (2018). *Irregular Verb Patterns in English* en <https://www.youtube.com/watch?v=ZJ-lhKD4jxs&t=122s> Recuperado junio 2018.
- CALEGLISH (2018). *Comparisons* en <https://www.youtube.com/watch?v=coHg-6Vw-Cc> Recuperado en junio de 2018.
- Crown Academy of English (2018). *Comparative Adjectives* en <https://www.youtube.com/watch?v=ewMvilHsbw&t=5s> Recuperado junio de 2018.
- Crown Academy of English (2018). *Superlative Adjectives* en <https://www.youtube.com/watch?v=iykLae3KiXs> Recuperado en junio de 2018.
- Crown Academy of English (2018). *Past Simple* en <https://www.youtube.com/watch?v=0Ri3QTT41f8> Recuperado en junio de 2018.
- ElementalEnglish.com (2018). *Past Tense English Pronunciation* en <https://www.youtube.com/watch?v=j32SurxnE4s> Recuperado en junio de 2018.
- Englishmarc.net (2018). *Regular and Irregular Verbs* en <https://www.youtube.com/watch?v=CBaMKLPOnps> Recuperado en junio de 2018
- engVid (2018). *Comparative Adjectives* en <https://www.youtube.com/watch?v=KxFf8nF-M3Y&t=6s> Recuperado en junio de 2018.
- engVid (2018). *Superlative Adjectives* en <https://www.youtube.com/watch?v=KxFf8nF-M3Y&t=3s> Recuperado en junio de 2018.
- en gVid (2018). *Superlative Adjectives* en <https://www.youtube.com/watch?v=y-FWVbV3fd3I> Recuperado en junio de 2018.
- ESL (2018). *Simple Past Tense* en <https://www.youtube.com/watch?v=PdbBPOF8GK8&t=16s> Recuperado junio 2018.
- Grammar Gurus (2018). *Past Simple Tense* en <https://www.youtube.com/watch?v=caNzCgg5kBI> Recuperado en junio de 2018.
- My English Brain (2018). *Past Tense ED Pronunciation* en <https://www.youtube.com/watch?v=xNwIP4E0Ms0> Recuperado en junio de 2018.
- Reyes K. (2018). *Past Tense: Regular Verbs* en <https://www.youtube.com/watch?v=xNwIP4E0Ms0> Recuperado en junio de 2018.
- TeacherPhilEnglish (2018). *Regular and Irregular Verbs* en [https://www.youtube.com/watch?v=D\\_mrlVNFFIQ](https://www.youtube.com/watch?v=D_mrlVNFFIQ) Recuperado en junio de 2018.



# ESTRUCTURACIÓN DE UN LIBRO DE TEXTO PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS IV

*José de Jesús Martínez Sánchez*

## **SINOPSIS**

El artículo describe los antecedentes para la estructuración de un libro de texto para la Asignatura de Inglés IV del Colegio de Ciencias y Humanidades, se señalan los objetivos y fundamentos institucionales que fueron considerados para su elaboración. Asimismo, se incluye la definición del libro de texto (de acuerdo con el Protocolo de Equivalencias), las actividades realizadas, la estructura final del producto y la etapa de pilotaje y ajustes.

## **PALABRAS CLAVE**

Libro de texto, programa de estudio de Inglés IV, metodología de enseñanza del idioma inglés, enfoque comunicativo, auto-evaluación.

## **ANTECEDENTES**

El proyecto “Libro de texto para la asignatura de Inglés IV” se insertó en el Campo de Actividad 3: “Instrumentación, seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio de primero a cuarto semestres y análisis e integración de los avances del proceso de actualización de los Programas de Estudio de quinto y sexto semestres”. Para ser más específico, en la sección 3: “Fortalecimiento de la enseñanza de los idiomas extranjeros”.

El proyecto mencionado tuvo como principales objetivos revisar, de manera colegiada, el Modelo Educativo del Colegio, la metodología de enseñanza del idioma



inglés, la metodología para evaluar las lenguas extranjeras, el *Programa Actualizado de Inglés IV*, el enfoque comunicativo y materiales comerciales utilizados en el aula. Todo lo anterior, sirvió para apoyar el entendimiento y la aplicación del programa correspondiente, y de esta manera, poder seleccionar, elaborar e integrar, de manera adecuada, materiales acordes al programa de Inglés IV, lo cual incidió en el logro del propósito general, los propósitos de las cuatro unidades y los 16 aprendizajes de la asignatura mencionada.

Por otra parte, los principales fundamentos para la implementación de este proyecto se encontraron en el *Cuadernillo de orientaciones 2016-2017*, el cual estableció en la sección A “Prioridades y lineamientos institucionales para orientar los planes y programas de trabajo de las instancias de dirección y los proyectos del personal Académico de tiempo completo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades para el ciclo escolar 2016-2017”, las siguientes prioridades:

- Impulsar la calidad de la práctica docente sustentada en el trabajo colaborativo, responsable, creativo, solidario y abierto a la reflexión crítica entre profesores de carrera y de asignatura.
- Establecer mecanismos para incrementar la calidad de los cursos ordinarios.
- Promover el diseño y la aplicación de estrategias, recursos didácticos e instrumentos de evaluación que contribuyan a elevar la calidad del aprendizaje y a reducir los índices de reprobación y el rezago escolar.
- Fortalecer el uso y dominio del idioma español en todas las áreas y actividades del Colegio.
- Reforzar la enseñanza de los idiomas extranjeros inglés y francés.
- Promover la participación de profesores de asignatura en los grupos de trabajo institucionales.

El Campo 3 fue primordial, ya que tuvo (entre otros propósitos) apoyar la implementación de los programas de estudio del tronco común (semestres 1-4), e impulsar el diseño de materiales de apoyo a la docencia; que fueran congruentes con el Modelo Educativo. Por otra parte, se hizo imprescindible tener más fundamentos didácticos que orientaran a los profesores en su labor docente y de este modo impactar en el aprendizaje de los alumnos. Finalmente los alcances del presente proyecto se pudieron plasmar, de manera muy concreta, en los siguientes niveles:

- Las profesoras participantes y el coordinador del grupo de trabajo actualizaron sus conocimientos metodológicos sobre la enseñanza del inglés, lo cual se reflejó en la planeación e instrumentación de sus cursos ordinarios.

- Los integrantes del proyecto se abastecieron de una gran variedad de materiales para la elaboración del Libro de Texto para Inglés IV y para la impartición de sus cursos ordinarios.
- El producto final se socializará los profesores de Inglés del CCH. En un primer momento se compartieron los avances en el Seminario de Áreas, en un segundo momento se entregó la versión final del producto (en el Informe 2016-2017) y en un tercer momento se presentó (ante algunos profesores de Inglés) el Libro de Texto para Inglés IV, esto fue posible después de haber sido sometido a un Comité de Pares y haber recibido un arbitraje positivo.

## DEFINICIÓN DE LIBRO DE TEXTO

“**Libro de texto** (RUBRO I-C). Es el trabajo original dirigido a los alumnos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un programa de una asignatura. Debe tener las siguientes características: a) estar acorde con el programa de la asignatura, en propósitos, contenidos y justificación del enfoque teórico, b) poseer información actualizada, acorde con las necesidades, intereses, edad y nivel académico de los usuarios, c) presentar actividades y ejercicios para trascender el nivel informativo, d) estar acorde con la metodología didáctica de la asignatura, e) enunciar los contenidos con gradación adecuada, coherencia e integración entre temas, f) mostrar solidez en la presentación y equilibrio entre la teoría y la práctica. Tendrá que ser revisado y avalado por un comité de pares y estar publicado o en versión electrónica para su uso.”

## ACTIVIDADES REALIZADAS

Las actividades desarrolladas durante el ciclo escolar 2016-2017, así como el producto final (libro de texto), atendieron el propósito general del Campo 3, ya que en el Cuadernillo de actividades 2016-2017, se estableció (entre otras cosas) la necesidad de apoyar la puesta en práctica de los programas de estudio de las materias de los cuatro primeros semestres, el diseño de materiales de apoyo a la docencia que fueran congruentes con el Modelo Educativo, así como contar con más fundamentos didácticos que orienten la labor docente.

Para la elaboración del libro de texto para la asignatura de Inglés IV se llevaron a cabo las siguientes actividades a lo largo del ciclo escolar 2016-2017:

- Revisión del *Modelo Educativo del Colegio*.
- Revisión del *Programa Actualizado de Inglés IV*.
- Revisión de la metodología de enseñanza del idioma inglés.



- Revisión del Enfoque Comunicativo.
- Revisión de materiales utilizados en el aula.
- Elaboración de un libro de texto para impartir Inglés IV.

Con las actividades señaladas los profesores involucrados en el proyecto tuvimos la oportunidad de profundizar en los aspectos disciplinarios: el enfoque comunicativo, el Marco Común Europeo, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, los componentes de la lengua, los niveles a lograr y el enfoque didáctico de la materia. El último apartado incluyó lo referente a la función del alumno y del profesor; el proceso de enseñanza-aprendizaje; la clase-taller; las estrategias didácticas; los recursos didácticos y tecnológicos. Finalmente, el libro de texto para la asignatura de Inglés IV, ha sido una excelente herramienta para que los profesores guíen a los alumnos en la consecución de los aprendizajes de la asignatura.

Todo lo anterior nos permitió elaborar lecciones acordes a los alumnos del Colegio para diseñar un libro de texto de Inglés IV y de este modo, lograr los aprendizajes establecidos en la asignatura mencionada y contribuir al perfil de egreso. Los materiales que fueron diseñados se basaron en los aprendizajes asignados por el coordinador en la primera sesión de trabajo. Asimismo, se prestó atención a los comentarios vertidos sobre los materiales presentados individualmente con la finalidad de mejorarlos y elaborar un libro que fuera de utilidad para todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## ESTRUCTURACIÓN DEL LIBRO DE INGLÉS IV

El libro de texto para la asignatura de Inglés IV *Read, Listen and Interact* está conformado por 140 páginas y se divide en las siguientes secciones:

- a) Cuatro unidades, cada una de ellas tiene seis lecciones (las cuales están basadas en los aprendizajes y contenidos temáticos del programa de Inglés IV, del Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades). Cabe señalar que en las diferentes lecciones se incluyen actividades de comprensión (lectora y auditiva), de producción (escrita y oral) y de interacción. En el último punto se observan diferentes combinaciones: *reading-writing*; *reading-speaking*; *listening-writing*; o *listening-speaking* (por poner algunos ejemplos). Asimismo, al finalizar cada unidad se encuentran unas tablas de auto-evaluación para que los alumnos reflexionen sobre su desempeño de la asignatura.
- b) Materiales de consulta para los alumnos, los cuales incluyen explicaciones gramaticales (diferentes a las que aparecen en las lecciones), los conectores más frecuentes y listas de verbos regulares e irregulares.



c) Materiales de consulta para profesores: programa sintetizado de Inglés IV y sugerencias para evaluar, de manera integral, las cuatro unidades.

Por otra parte, se diseñaron 16 audios (los cuales incluyen, narraciones, descripciones y diálogos), los scripts de los mismos y la clave de respuestas.

## ETAPA DE PILOTAJE, AJUSTES Y DICTAMEN

El libro de texto para la asignatura de Inglés IV *Read, Listen and Interact* fue utilizado con 20 grupos durante el semestre 2018-2 (en dicha etapa se tomaron notas de los problemas de aplicación, instrucciones, calidad de los audios, entre otros). De igual manera se sometió a un comité de pares en el mismo semestre. Los ajustes realizados (entre mayo y septiembre de 2018) también incluyeron actualizar la clave de respuestas y cambiar el orden de una lección. En esta etapa el equipo de trabajo se enfrentó a una serie de dificultades:

- La selección de textos acordes a los contenidos conceptuales del programa de Inglés IV (lo que incluyó léxico (por ejemplo, *viajes, avances científicos, etcétera*) y gramática (por ejemplo *Futuro con be going to*).
- La elaboración de audios acordes al programa, lo que incluyó diálogos, narraciones y descripciones.
- El diseño de lecciones basadas en los 16 aprendizajes que integraron las cuatro unidades de la asignatura Inglés IV.
- El balance de las diferentes actividades de cada unidad para lograr su propio propósito, y de esa manera, lograr el propósito general de Inglés IV.



Con la participación entusiasta de los integrantes del grupo de trabajo fue posible resolver las dificultades mencionadas, además de tomar muy en cuenta los resultados del pilotaje y las observaciones del comité de pares. Con todo lo anterior, se procedió a realizar ajustes en los siguientes aspectos:

- a) Errores de captura.
- b) Instrucciones imprecisas.
- c) Explicaciones gramaticales.
- d) Ejercicios de comprensión (auditiva o lectora).
- e) Calidad de los audios.
- f) Definiciones de los tipos de lectura.

## CONCLUSIONES

En conclusión, el libro de texto para Inglés IV es una excelente herramienta para apoyar el aprendizaje de los alumnos y para lograr el propósito general, ya que se apega a la definición de libro de **texto para una asignatura**, al programa de Inglés IV y cumple con los indicadores del PRIDE que señalan a continuación:

- a) **Pertinencia:** ya que hay congruencia con el *Programa Actualizado de Inglés IV*; el Modelo Educativo del CCH, el nivel educativo, las prioridades institucionales. Asimismo, el lenguaje y la estructura son adecuados a los alumnos. Finalmente, la elaboración de un libro de texto fue viable de realizar en el ciclo 2016-2017.
- b) **Calidad:** pues el libro de texto para Inglés IV se basó en la definición del Glosario de Términos; hay actualidad en los temas abordados; la bibliografía es vigente y hay actualidad en los tratamientos disciplinario (lo cual incluye el enfoque comunicativo y los elementos incluidos en el Marco Común Europeo) y pedagógico, el cual toma en consideración el papel del alumno, el del profesor, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la clase-taller y la evaluación de la lengua.
- c) **Trascendencia:** ya que hay elementos originales en el tratamiento didáctico de un libro de texto; hay aportaciones para mejorar la enseñanza de la asignatura de Inglés IV; la elaboración de un **libro de texto** cubre la necesidad institucional del **rubro 3** y se socializará el producto con otros profesores del Colegio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams O. (2017). "Ways To Respond To "What Are Your Plans After College?". Recuperado de <http://comerecommended.com/18-ways-respond-plans-college/>
- Alison J. (2017). "Fishing in the Rain". Recuperado de <http://www.esljokes.net/contents.html>
- Astrocenter (2017). "Daily Horoscope". Recuperado de <http://www.astrocenter.com/us/horoscope-daily-index.aspx>
- Bachelor Studies. (2017). "Programs in Tourism". Recuperado de <http://www.bachelorstudies.com/Bachelor/Tourism/>
- Bachelors Portal (2017). "Bachelor's Degrees". Recuperado de <http://www.bachelorsportal.eu/disciplines/>
- Bradford A. (2017). "What is Global Warming?". Recuperado de <http://www.livescience.com/37003-global-warming.html>
- Busy Teacher (2017). "Debate Champions". Recuperado de <http://busyteacher.org/21711-great-debates-9-steps-to-organizing.html>
- CCH (2016) Programa de Estudio de Inglés IV. México.
- Coombe Christine (2007). *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*. Estados Unidos. University of Michigan Press.
- Drzewicka P. (2017). "Teenagers' Lifestyle". Recuperado de <http://4lochelm.pl/witryny/Witryna/Teenagers%27%20lifestyle.html>
- Enchanted Learning. (2017). "Abraham Lincoln". Recuperado de <http://www.enchantedlearning.com/history/us/pres/lincoln/>
- English Exercises Org. (2017). "Hannah and Jamie": Recuperado de <http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=3872>
- English Intermediate. (2017). "The Earth's Future". Recuperado de <https://englishintermediate1.wordpress.com/2011/07/18/reading-comprehension/>
- Galvin Ch. (2017). "My Autobiography". Recuperado de <http://www.idiom.com/~cxarli/english/bio.html>
- Gebhard Jerry G. (2009). *Teaching English as a Foreign or Second Language*. Estados Unidos. The University of Michigan Press.
- Gutiérrez C. (2017-1). "Advising Teens". "Life is and Echo". "Radio Program". CCH/UNAM.
- Gutiérrez C. (2017-2). "Route 66". "Teachers at Disney". "Weird Experiences". CCH/UNAM.
- Harmer Jeremy (2011). *How to teach Writing*. Reino Unido: Pearson/Longman.
- Hedge Tricia (2011). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- IEUniversity. (2017). "Bachelor in Information Systems Management". Recuperado de <http://www.ie.edu/university/home/>
- Japan Guide (2017). "How is life in Japan for a teenager?". Recuperado de <http://www.japan-guide.com/forum/quereadisplay.html?0+110459>
- Leidner G. (2017). "Abraham Lincoln". Great American History. Recuperado de <http://www.greatamericanhistory.net/lincolnbiography.htm>
- Livescience (2017). "What you should do during an Earthquake". Recuperado de <https://www.livescience.com/33556-earthquake-safety-tips.html>

- Martínez J. (2017) "Planning a Trip to Europe". CCH/UNAM.
- Millstein S. (2017). "What Will The World Be Like in 50 Years?". Recuperado de <https://www.bustle.com/articles/29803-what-will-the-world-be-like-in-50-years-19-futuristic-predictions>
- Mother's Day (2017). "Mother's Day". Recuperado de <http://www.mothersday-celebration.com/mothers-day-history.html>
- My English Pages (2017). "Ten Tips to succeed in your career". Recuperado de [http://www.myenglishpages.com/site\\_php\\_files/reading-tips-for-career-success.php](http://www.myenglishpages.com/site_php_files/reading-tips-for-career-success.php)
- Mysterious Topics (2017). *Baba Vanga*. Recuperado de <http://mysterioustopics.com/baba-vanga-bulgarian-nostradamus/>
- Naranjo L. (2017). "Acts of Kindness". CCH/UNAM.
- Natural Resources Defense Council (2017). "Are the effects of global warming really bad?" Recuperado de <https://www.nrdc.org/stories/are-effects-global-warming-really-bad>
- Nuttall C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Reino Unido: Macmillan.
- Reading ESL (2017). "Going to the Zoo". Recuperado de <http://www.readingesl.ca/grammar/future.htm>
- Thompson L. (2017). "A Mysterious Story". Recuperado de <https://teacherluke.co.uk/2009/11/12/mystery-storynarrative-tenses/>
- Thornbury Scott (2011). *How to teach Speaking*. Reino Unido: Pearson/Longman.
- Upseis (2017). *What You Should Do before, during, And after an Earthquake*. Recuperado de <http://www.geo.mtu.edu/UPSeis/bda.html>
- Wikipedia (2017). "History of the Internet". Recuperado de [https://en.wikipedia.org/wiki/History\\_of\\_the\\_Internet](https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_Internet)
- Wikipedia (2017). "Timeline". Recuperado de <https://en.wikipedia.org/wiki/Timeline>
- Wikipedia (2017). "New Year's Resolution". Recuperado de [https://en.wikipedia.org/wiki/New\\_Year%27s\\_resolution](https://en.wikipedia.org/wiki/New_Year%27s_resolution)
- Wilson J. J. (2012). *How to teach Listening*. Reino Unido: Pearson/Longman.



### 3. Diseño de secuencias didácticas



# SELLING AND BUYING A HOUSE: INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LA EXISTENCIA DE HABITACIONES, MOBILIARIO DE UNA CASA Y OBJETOS DE USO PERSONAL (INGLÉS I)

*Araceli Mejía Olguín, María de Lourdes Borjas García, Martha Eugenia  
Castillo Cervantes Gabriel Iturralde Villalobos, Ma. de Jesús López Loera*

## SINOPSIS

El presente trabajo surge del Diplomado “Innovación de la Práctica Docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento II” de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, llevado a cabo del 14 de agosto al 30 de noviembre de 2017. El proyecto se encuentra inscrito en el Campo 4. Apoyo a proyectos coordinados institucionalmente y acordes con las prioridades señaladas en el Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2014-2018; numeral 2. Instrumentación, seguimiento y evaluación de los programas de estudio actualizados del tronco común. El propósito es dar a conocer la experiencia reflexionada del seguimiento de la práctica docente a partir de la actualización del Programa de Inglés I.

## PALABRAS CLAVE

Secuencia didáctica, vivienda casa, mobiliario, habitaciones, electrodomésticos, *there is / there are*, preposiciones, innovación, narrativa.



## INTRODUCCIÓN

En el diplomado se fundamenta la necesidad de utilizar la “narrativa” como parte importante del trabajo pedagógico entre los docentes de cada área, así como de usar la “secuencia didáctica” (SD) para que el profesor elaborara, aplicara y evaluara uno de los aprendizajes propuestos en los nuevos programas. El presente trabajo describe a detalle los actores y las actividades involucradas en esta experiencia. Para ello, se delimita el aprendizaje para el cual se diseñó la SD, así como su nivel en el proceso de adquisición de la lengua meta. Asimismo, se describe el conocimiento previo con que cuentan los alumnos, se describe la metodología que se utiliza para el diseño de la SD, y se describen los elementos, las actividades y los tiempos para realizarla.

La presente SD se aplica en dos planteles (Vallejo y Naucalpan) y turnos (Matutino y Vespertino). En el trabajo se incluyen evidencias de aprendizaje de los alumnos a través de anexos y fotografías de los productos de sus tareas o de sus actividades en proceso en el salón de clase para dar cuenta de los resultados de la experiencia pedagógica, lo que da paso a un análisis detallado y, posteriormente, a las conclusiones y a las propuestas para la mejora de nuestra SD, cuyo diseño se funda en la teoría más reciente, como se verá en la bibliografía, al final del trabajo.

## ANTECEDENTES

La presente secuencia didáctica (SD) fue diseñada por los profesores María de Lourdes Borjas García, Martha Eugenia Castillo Cervantes, Gabriel Iturralde Villalobos, Ma. de Jesús López Loera y Araceli Mejía Olgúin. La SD se aplicó en dos grupos: uno del plantel Naucalpan y otro del plantel Vallejo.

El grupo 114A de la profesora Martha Castillo, con 21 alumnos, asiste a la clase de Inglés I de 11:00 a 13:00 horas, en el salón E-11, en el turno matutino del CCH Naucalpan. El grupo 150A de la profesora María de Lourdes Borjas García, con 20 alumnos, asiste a la clase de Inglés I de 13:00 a 15:00 horas, en el salón MA-03, en el turno vespertino. Los alumnos de ambos grupos son jóvenes entre 15 y 16 años que provienen del nivel secundaria, en donde ya han tenido experiencia con el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, después de tres años de instrucción oficial, los alumnos no han alcanzado un nivel satisfactorio, en la escala del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Instituto Cervantes, 2002:26).

De acuerdo con los programas de Inglés I-IV del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), los alumnos deben alcanzar el nivel A2 al término de los cuatro semestres de instrucción. Sin embargo, en general, se observa un grupo heterogéneo en cuanto a su nivel de dominio del inglés.

Para mejorar el nivel de dominio de lengua de los alumnos se decide diseñar una secuencia didáctica para desarrollar la interacción entre los alumnos, lo que signifi-





ca trabajar en el último nivel del proceso de adquisición de lenguas. El aprendizaje seleccionado fue el siguiente:

Proporciona y solicita información sobre la existencia de habitaciones, mobiliario de una casa y objetos de uso personal, de manera oral y escrita.

Este aprendizaje es el segundo de la Unidad 3 de Inglés I (Describir la casa y las pertenencias) (Barreto *et al.*, 2016:32) y, para llegar a éste, se requiere haber abordado las etapas de comprensión y expresión del proceso de adquisición de la L2. Por tanto, los alumnos deben de estar familiarizados con:

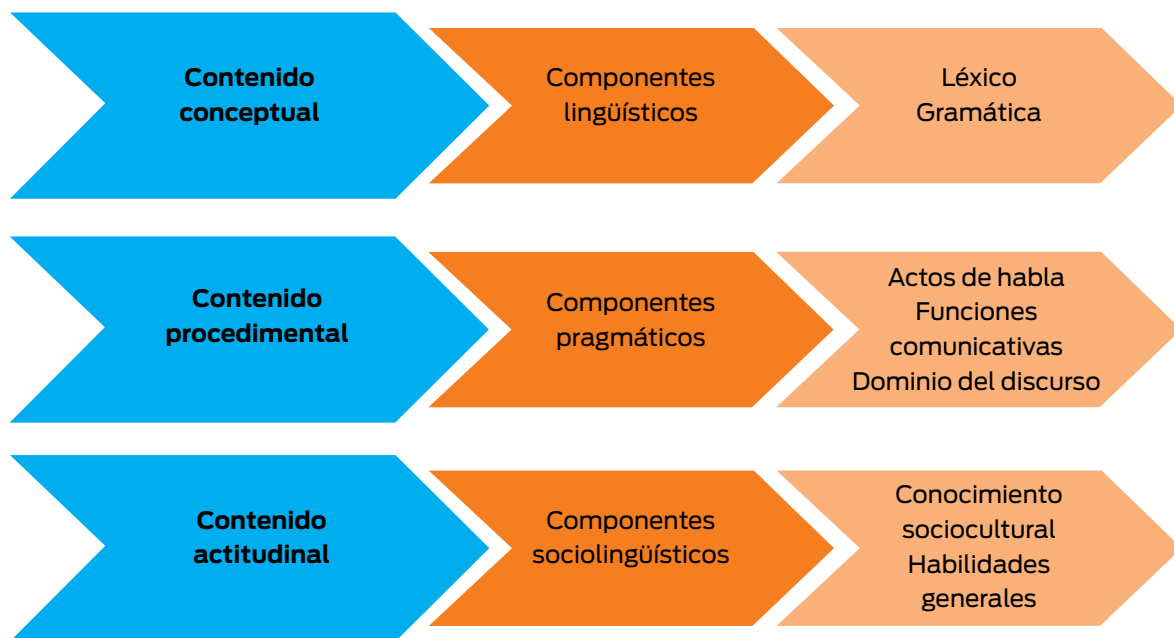
- el vocabulario sobre tipos de vivienda, lugares y objetos de una casa, mobiliario y electrodomésticos;
- las formas *There is/There are*, los artículos *a/an*, las frases nominales de 1 o 2 adjetivos + sustantivo, el plural de sustantivos y las preposiciones de lugar;
- cómo expresar la existencia de habitaciones, mobiliario y objetos personales en una casa;
- la aplicación de la lectura de ojeada y selectiva, escucha global y selectiva y la ortografía en plurales;
- la pronunciación suficientemente clara de los plurales de sustantivos (*/s/*, */z/*, */iz/*) y las formas *There is/There are*.



Con nuestra secuencia didáctica se espera que los alumnos logren uno de los aprendizajes del primer semestre que involucra la interacción; por lo tanto, la comprensión y expresión se han tratado en sesiones anteriores debido a que ambas actividades de lengua son requeridas.

La secuencia de actividades se diseña de tal manera que los alumnos logren el nivel de interacción mencionado pues se proporciona una amplia gama de contextos comunicativos y materiales didácticos de diferentes tipos, para que tengan la oportunidad de interiorizar y practicar la lengua extranjera en situaciones gradualmente menos controladas. Las actividades promueven la descripción sobre los objetos de los demás y los propios, lo cual es significativo. Además, se considera el trabajo en equipo para promover la negociación y toma de decisiones en la generación de carteles, guiones con la descripción de la casa de los sueños y la elección de la casa que se iba a comprar; asimismo, se utilizan instrumentos de evaluación, como la rúbrica y la lista de cotejo, que se enfocan en el proceso.

La secuencia de actividades considera que los aprendizajes del programa actualizado se encuentran organizados de acuerdo con el proceso de adquisición (comprensión, expresión, interacción). La temática está organizada en conceptual, procedimental y actitudinal, en donde se aprecia una fuerte relación entre estos términos y los componentes de la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística):



El diseño de la secuencia didáctica considera los tres tipos de contenidos. La organización de los aprendizajes y contenidos es la aportación más importante de

los programas actualizados, pues se precisa y explicita el qué, cómo y para qué aprender, así como valores, actitudes y habilidades generales, en cada uno de los aprendizajes; por lo tanto, se promueve su aprendizaje y evaluación en el aula. De esta manera, se atiende a los principios filosóficos del Colegio: “Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” (CCH, 1996:39).

## METODOLOGÍA

### 1) DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y PRODUCTOS

Las actividades se desarrollan en dos sesiones y media (140 minutos). La secuencia didáctica se diseña con base en la metodología de Díaz-Barriga (2013) y sus tres etapas: actividades de apertura, desarrollo y cierre, con un orden interno entre sí. La estructura de la secuencia integra dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje en esos tres momentos. Las actividades se diseñan en un *continuum* de controladas a libres.

### SESIÓN 1

#### Apertura

##### Actividad 1 Activación de conocimientos previos

La primera sesión inicia con la fase de apertura con activación de conocimientos previos de corte constructivista (Díaz Barriga y Hernández), con las etapas de comprensión y expresión. La profesora presenta el video *My House / Furniture / Daily routines* desde [https://www.youtube.com/watch?v=EKLD4Arn\\_bs](https://www.youtube.com/watch?v=EKLD4Arn_bs) hasta el minuto 1:23, con el propósito de repasar el vocabulario sobre la existencia de habitaciones y mobiliario de una casa y recapitular acerca del uso de *There is / are* para expresar existencia. Los alumnos toman nota acerca de muebles, electrodomésticos y demás objetos mostrados en el video. Al finalizar el video, la profesora pide a los alumnos que de manera oral comenten, por equipos, las habitaciones y / o mobiliario que vieron en el video y modela la actividad: *There is a living room in the house; There are two windows in the living room*. El tiempo de la actividad es de 10 minutos. Se revisan las respuestas de los alumnos durante la actividad y, al término, se recapitula el vocabulario en plenaria.

#### Desarrollo

Las actividades durante la etapa de **desarrollo** se diseñan con base en el enfoque comunicativo (Larsen-Freeman, 2011; Richards, 2006), el enfoque basado en tareas (Ellis, 2003; Larsen-Freeman, 2011) y el enfoque accional y las actividades de lengua

en comprensión-expresión-interacción del MCER (Instituto Cervantes, 2002). Así como la organización de los contenidos en conceptual, procedimental y actitudinal de la filosofía de aprender a aprender (Delors, 1996).

### **Actividad 2 Video *Welcome to my new apartment***

De manera individual, los alumnos ven el video titulado *Welcome to my new apartment* y responden una serie de preguntas, las cuales dirigen su atención a la existencia, ubicación y número de objetos en un departamento. El video se proyecta en varias ocasiones, según es requerido por los alumnos. La actividad dura 10 minutos. La profesora monitorea las respuestas de los estudiantes y promueve la reflexión sobre aciertos y errores.

### **Actividad 3 Descripción del departamento de Cheryl**

Posteriormente, los alumnos, en parejas, mencionan y anotan qué habitaciones, muebles y objetos hay en el departamento de Cheryl, utilizando el vocabulario proporcionado por la profesora y las formas *There is / There are*. La actividad dura 5 minutos. La profesora monitorea y apoya a los alumnos cuando es necesario.

### **Actividad 4 Modelación**

La profesora utiliza la información anterior y modela la forma para solicitar datos sobre la existencia, ubicación y número de objetos en el departamento de Cheryl y dirige la atención de los alumnos hacia la forma *Is there / Are there*, al uso del artículo a/an para indicar la existencia de objetos en singular y a las preposiciones de lugar para indicar la ubicación: *in, on, at, between, next to, under, above, behind, in front of*. Por ejemplo: *There is a dresser in front of the sofa*. La actividad dura 5 minutos. La profesora monitorea y apoya cuando es requerido.

### **Actividad 5 *Asking questions about the objects in a house***

En parejas, los alumnos escriben ocho preguntas de tipo *Yes/No* sobre los objetos en una serie de fotografías con habitaciones de una casa. Después las formulan a un compañero, para obtener respuestas cortas. La actividad se realiza durante 10 minutos. La profesora monitorea la actividad y apoya a los alumnos cuando es necesario.

### **Actividad 6 *Where am I?***

La profesora proyecta en el pizarrón la imagen de una casa. Los alumnos trabajan en parejas y el profesor los distribuye de la siguiente manera: un alumno ve la imagen en el pizarrón y otro da la espalda a esa imagen. El alumno que ve la



imagen escoge dónde ubicarse dentro de la casa. El alumno que no ve la imagen debe hacer preguntas sobre la existencia de los objetos en las habitaciones de la casa y adivinar dónde estaba su compañero. Después, cambiaban roles utilizando una ilustración diferente. La actividad dura 15 minutos. La profesora monitorea y apoya cuando es necesario.

### **Actividad 7 *Drawing my partner's house***

Los alumnos escriben enunciados acerca de su casa y los objetos que ahí se encuentran. Después, intercambian la información y hacen el dibujo de la casa del compañero, de acuerdo con la información proporcionada. Posteriormente, los alumnos cotejan la información con sus pares haciendo preguntas sobre la existencia, ubicación y número de los objetos en las habitaciones, haciendo ajustes cuando es necesario. Finalmente, los alumnos reportan su trabajo al resto de la clase describiendo la casa de su compañero. La actividad se lleva a cabo durante 45 minutos. La profesora monitorea el trabajo constantemente y corrige o aclara cuando es necesario.

### **Actividad 8 Lista de cotejo**

Como actividad de cierre de la primera sesión, la profesora realiza una verificación y valoración de lo aprendido por medio de una lista de cotejo como evaluación alternativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002 y Goodrich, 1997). Los alumnos, de manera individual, realizan una reflexión sobre las actividades del día, completan la lista y la regresan al profesor. La actividad dura 5 minutos. Al final, se lleva a cabo una retroalimentación con las respuestas de los alumnos.

### **Actividad 9 Cartel *Our Dream House***

La profesora asigna una tarea que es elaborada fuera del aula: pide a los alumnos organizarse en cinco equipos de cuatro o cinco integrantes, para diseñar la casa de sus sueños *Our Dream House*; entrega las especificaciones de la tarea y pide a un alumno que las lea. La profesora aclara las dudas que se presentan. La actividad se lleva a cabo por 5 minutos.

## **SESIÓN 2**

### **Actividad 10 *Finding the differences***

Para recuperar la información de la sesión anterior, los alumnos trabajan en parejas y cada uno con una ilustración de una casa diferente. Los alumnos hacen preguntas sobre la existencia, ubicación y número de objetos en las habitaciones para encontrar las diferencias. Al final, los alumnos reportan algunas de



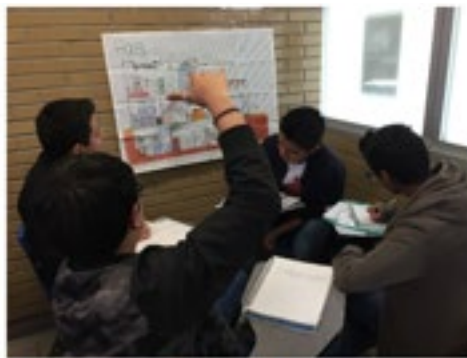
las diferencias encontradas. La actividad se realiza en 10 minutos. La profesora monitorea y aclara cuando es necesario.

### Actividad 11 Presentación de rúbrica

La profesora indica a los alumnos que se hará una grabación sobre la actividad de la venta de una casa y el video será evaluado con una rúbrica, como evaluación alternativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Goodrich, 1997). La rúbrica presenta los siguientes criterios: fluidez; uso correcto de *there is* y *there are*; uso correcto de las preposiciones de lugar; uso apropiado de vocabulario y pronunciación suficientemente clara. La rúbrica se les proporciona antes de realizar la actividad, con el objetivo de que conozcan los aspectos en los que deben poner atención durante la grabación, así como para saber cómo serán evaluados sus productos formalmente. La actividad tiene una duración de 15 minutos. La profesora monitorea y apoya durante la actividad.

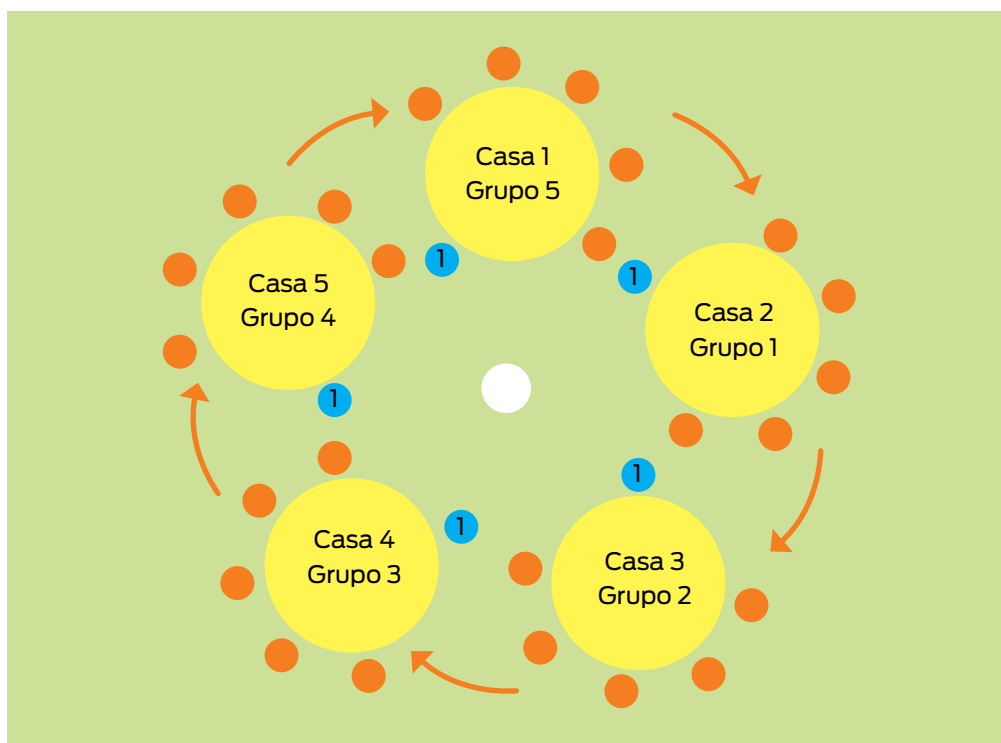
### Actividad 12 Preparación del discurso

La profesora asigna a los equipos que elaboraron el cartel *Our Dream House* la tarea de tratar de vender la casa que diseñaron a los integrantes de otros equipos, por lo que preparan, conjuntamente, un guion para hacer la descripción de la casa de forma oral. La exposición que hacen dura alrededor de tres minutos. Es importante resaltar que cada uno de los miembros del equipo debe ser capaz de hacer la descripción total de la casa, y no sólo una parte de la misma. Una vez que el guion está listo, los alumnos ensayan el discurso. La profesora resuelve dudas, brinda apoyo y hace sugerencias durante esta etapa. La actividad se realiza en 30 minutos. La profesora monitorea la elaboración del guion y el ensayo del discurso.

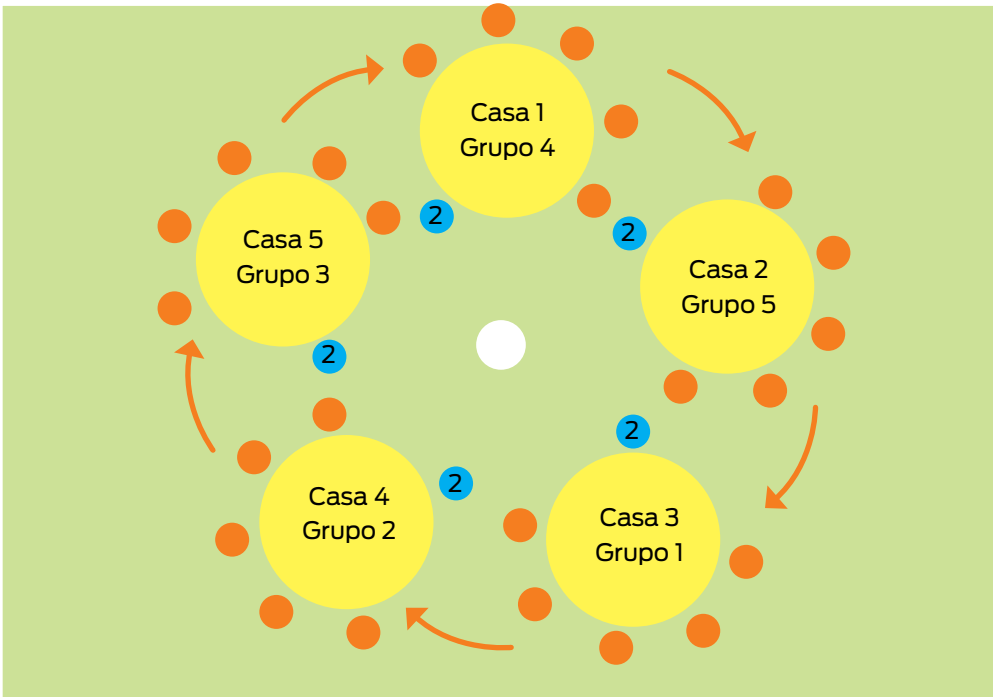


### Actividad 13 Presentación de la casa

La profesora asigna un espacio del salón para que cada equipo pegue su cartel. Alrededor de cada cartel, se colocan cuatro sillas para que los visitantes puedan escuchar la descripción. A cada alumno de cada equipo se le asigna un número del uno al cuatro o cinco, dependiendo del número de integrantes. El rol de presentador/vendedor de la casa se va rotando de acuerdo con el número que cada uno tiene asignado. Por ejemplo, el profesor indica que los números 1 deben colocarse en posición de presentador frente a su cartel, mientras que los otros cuatro integrantes de cada equipo se mueven hacia la izquierda para escuchar la descripción de la casa del equipo contiguo.



Cada presentador/vendedor tiene 3 minutos para hacer la descripción de la casa, mientras los visitantes/compradores escuchan con atención. Al finalizar la presentación, los visitantes/compradores tienen un minuto para hacer preguntas sobre la casa: *Is there a garage? Is there a TV in the living room? Are there two beds in the bedroom?* Posteriormente, se hace cambio de roles para que los números 1 regresen con sus equipos y, siguiendo la misma dinámica, los números 2, 3 y 4 asuman el rol de presentadores/vendedores. Cada grupo se mueve para visitar la siguiente casa a la izquierda.



La actividad dura 25 minutos aproximadamente. La profesora monitorea y toma notas de la actuación de los alumnos. Se revisa el discurso al describir la casa, así como las preguntas formuladas sobre las casas.

#### **Actividad 14 Comprar una casa**

Los alumnos se reagrupan en sus equipos originales para discutir cuál de las casas visitadas desean comprar y por qué; deben escoger una casa diferente a la suya. Los números 5 son los voceros: *We want to buy House number 2 because there are three big bedrooms and the kitchen is big.* La actividad dura 15 minutos. La profesora monitorea y toma notas sobre la actuación de los alumnos.

#### **Actividad 15 Juego Answer the question**

A cada equipo de cuatro integrantes, se le da un número de tarjetas con preguntas que ya trabajaron durante las dos sesiones. Las revuelven y las colocan boca abajo en una pila. El primer jugador saca una tarjeta, la cual contiene una pregunta. Si el jugador responde adecuadamente, conserva la tarjeta. De lo contrario, la deposita al fondo de la pila. El siguiente jugador toma otra tarjeta. El juego continúa con la misma secuencia, hasta que se acaben las tarjetas. Los jueces son los demás competidores del equipo. El jugador con más tarjetas es el ganador. La actividad dura 20 minutos. La profesora monitorea la actividad y apoya cuando es necesario.

### **Actividad 16 Exit Ticket**

Con el fin de que los alumnos reflexionen en su aprendizaje, al término de la sesión el profesor entrega a cada uno de ellos un *Exit Ticket* para realizar una evaluación de su propio aprendizaje, como evaluación alternativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Goodrich, 1997). Los alumnos deben mostrar el *Exit Ticket* como requisito para salir del salón. La actividad dura 5 minutos. Los alumnos se autoevalúan con el apoyo de la lista de cotejo.

### **Cierre**

#### **Actividad 17 Evaluación con rúbrica y retroalimentación**

Por último, para la fase de cierre las actividades 13 y 14 son grabadas por el profesor para evaluar el aprendizaje con la Rúbrica. La revisión se lleva a cabo fuera del aula y el profesor entrega los resultados sobre el desempeño de los alumnos en la siguiente sesión. El docente conduce una fase de retroalimentación, hace notar puntos a mejorar y dirige la atención de los estudiantes hacia errores de gramática, pronunciación, etcétera, cometidos durante la etapa de producción. Los alumnos identifican equivocaciones y ofrecen la forma correcta. La actividad dura 20 minutos. La rúbrica es el instrumento base para evaluar la interacción de los alumnos y la fase de retroalimentación el momento adecuado para puntualizar errores y hacer ajustes en el grupo.

### **Resultados**

#### **1) Contraste entre la experiencia en Vallejo y Naucalpan**

El paso siguiente, después del diseño, fue la aplicación de la SD, la cual se aplicó en los planteles Naucalpan y Vallejo del CCH con alumnos de los turnos matutino y vespertino. En ambos planteles se siguió el orden establecido en la secuencia de actividades y se utilizaron los recursos que se crearon o emplearon para cubrir el aprendizaje seleccionado. Los alumnos fueron muy receptivos y participativos en ambas aplicaciones, mostrando una gran motivación en cada una de las actividades llevadas a cabo en clase.

Como se esperaba, hubo muchas coincidencias en ambas experiencias tanto en el desempeño de los alumnos como en los productos derivados de las actividades. Sin embargo, es importante recordar que cada clase es diferente, aunque se utilice la misma planeación; por lo que a continuación se presenta una tabla en la que se destacan cuáles fueron los puntos de contraste más relevantes en la aplicación de la SD en ambos planteles.



<b>Etapas, actividad o situación</b>	<b>Actividad 4 Modelación</b> <i>Is There/ Are There?</i> y preposiciones de lugar
<b>cch Naucalpan</b>	La profesora utilizó el lenguaje corporal para hacer un recordatorio de las preposiciones de lugar moviendo sus manos y su cuerpo, con el propósito de dar pistas a los alumnos quienes recuperaron la información rápidamente, realizando los mismos movimientos que la profesora.
<b>cch Vallejo</b>	Los alumnos, en parejas, mencionaron y escribieron qué habitaciones, muebles y objetos había en el departamento mostrado en el video. La profesora dirigió la atención de los alumnos hacia la formulación de preguntas con <i>Is there...? / Are there...?</i> , el uso del artículo a/an y las preposiciones de lugar in, on, at, between, next to, under, above, behind, in front of.
<b>Comentarios</b>	Aunque se trata de aproximaciones diferentes a la misma tarea, en ambos casos se cumplió el propósito de que los alumnos recapitularan la información requerida.
<b>Etapas, actividad o situación</b>	<b>Actividad 6 Where Am I?</b>
<b>cch Naucalpan</b>	Antes de iniciar el trabajo en parejas, la profesora mostró cómo sería la dinámica sacando a un alumno del salón, mientras que el resto del grupo escogía un sitio dentro de la casa. Cuando el alumno se incorporaba al grupo, se situaba de espaldas a la ilustración proyectada en el pizarrón y hacía preguntas para que el resto respondiera. De esta manera, obtenía información para averiguar de qué sitio de la casa se trataba ón académica
<b>cch Vallejo</b>	Posteriormente, la profesora proyectó en el pizarrón imágenes de una casa y modeló la actividad: en parejas y sentados de tal forma que un alumno pudiera ver la imagen en el pizarrón y el otro no, el alumno que no puede ver el pizarrón debe hacer pregunta a su compañero sobre la existencia de objetos para tratar de adivinar en que habitación se encuentra.
<b>Comentarios</b>	En esta actividad, los alumnos trabajaron en parejas sobre la existencia de los objetos en las habitaciones de una casa y, a través de pistas, adivinaban en dónde se ubicaba su compañero. El alumno que hacía las preguntas para adivinar dónde estaba su compañero no podía ver la imagen de la casa. Nuevamente, las profesoras modelaron la actividad de diferente manera, pero con el mismo resultado.
<b>Etapas, actividad o situación</b>	<b>Actividad 7 Drawing my partner's house</b> Los alumnos escriben enunciados acerca de su casa y los objetos que ahí se encuentran. Después, intercambian la información y hacen el dibujo de la casa del compañero, de acuerdo con la información proporcionada.
<b>cch Naucalpan</b>	En este plantel se llevó a cabo la actividad en el tiempo programado (45 minutos).

<b>cCH Vallejo</b>	En esta actividad, algunos alumnos tardaron más de lo planeado en escribir los enunciados y hacer el dibujo.
<b>Comentarios</b>	Cuando se presenta esta situación, se deben realizar ajustes de tiempo; que fue el caso en el plantel Vallejo donde la actividad de cierre y la asignación de tarea se tuvo que hacer más rápidamente de lo planeado.
<b>Etapa, actividad o situación</b>	<b>Actividad 14</b> Comprar una casa. Los alumnos se reúnen en sus equipos originales de cuatro o cinco integrantes y discuten cuál de las casas visitadas desean comprar y por qué. Deben escoger una casa diferente a la suya.
<b>cCH Naucalpan</b>	Esta actividad se llevó cabo tal y como se planteó en la sd, se monitoreó y se resolvieron dudas.
<b>cCH Vallejo</b>	Esta actividad se llevó cabo tal y como se planteó en la sd. Adicionalmente, uno de los profesores observadores escribió en el pizarrón algunos de los errores lingüísticos más recurrentes durante la actividad y se les pidió a los alumnos que trataran de identificar el error y de dar la versión corregida de los enunciados.
<b>Comentarios</b>	En ambos planteles se resolvieron dudas, principalmente de tipo lingüístico.
<b>Etapa, actividad o situación</b>	<b>Actividad 15</b> <i>Juego Answer the question</i>
<b>cCH Naucalpan</b>	Este juego no se llevó a cabo durante la sesión 2 como estaba planeado en la sd; sino que se usó en la sesión 3.
<b>cCH Vallejo</b>	Se omitió este juego como parte de las actividades planeadas debido a que se tuvo que dar más tiempo a las actividades anteriores para su realización.
<b>Comentarios</b>	En ambos planteles se tuvieron que realizar ajustes en las actividades por cuestión de tiempo. Sin embargo, los resultados esperados luego de la aplicación de la sd en el plantel Vallejo no se vieron afectados por no haber incluido esta actividad, como se puede apreciar a través de los productos elaborados por los alumnos.

## 2) LÍNEAS PARA EL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

En términos generales, el orden de las actividades y los tiempos asignados a las mismas se cumplieron como se habían planeado. En ambos grupos, hubo momentos durante la aplicación de la secuencia didáctica en que fue necesario tomar decisiones en cuanto al orden establecido y el tiempo designado. A los alumnos les tomó

más tiempo de lo planeado el llevar a cabo las actividades en las que, a través de la interacción, debían negociar ciertos significados o llegar a un acuerdo, como la elaboración de enunciados para describir su casa o las exposiciones orales de las casas de sus sueños. Las profesoras de ambos grupos otorgaron el tiempo adicional necesario para que los alumnos pudieran cerrar estas actividades satisfactoriamente, pues consideraron que el nivel de participación y compromiso mostrado por los adolescentes era tal, que era necesario hacer ajustes. Por ejemplo, en el grupo de Naucalpan se decidió trasladar el juego de tarjetas a la tercera sesión y utilizarlo como una actividad para recapitular la información de sesiones previas, mientras que en el grupo de Vallejo se tomó la decisión de omitir la misma actividad con el fin de dar más tiempo a las exposiciones orales y proporcionar una retroalimentación más amplia sobre el desempeño de los alumnos.

Cabe mencionar que estos cambios con respecto al plan original no afectaron el logro de los propósitos de la secuencia didáctica. Durante la elaboración de la SD, como grupo de trabajo llegamos al acuerdo de trabajar con un aprendizaje del nivel de interacción, ya que es en esta etapa donde se puede observar de manera más concreta y genuina el uso de la lengua meta en un contexto comunicativo. Debido a que el nivel lingüístico de la mayoría de los alumnos de primer semestre es básico, se presentaron momentos durante las clases en que ellos no pudieron evitar hacer uso del español para comunicarse más rápida y efectivamente con sus compañeros. Sin embargo, durante el desarrollo de las actividades centrales, tuvieron un manejo adecuado del inglés de acuerdo con nivel A1 del MCER.<sup>1</sup> Los alumnos fueron capaces de intercambiar información, en este caso la descripción de las casas, en una tarea que se asemeja a una situación a la que se enfrentarían en un contexto fuera del aula. De igual forma, los patrones de interacción pensados para las distintas actividades dieron la oportunidad a todos los alumnos de tener un nivel de participación para expresar sus propios significados.

Con respecto a los recursos y materiales empleados en las diferentes sesiones, se contó con el apoyo de los respectivos departamentos de ambos planteles para la reproducción del material de trabajo impreso. Por otra parte, los recursos electrónicos con los que las aulas digitales cuentan (proyector, bocinas, equipo de cómputo en el caso del plantel Vallejo) fueron de gran utilidad para el óptimo desarrollo de ciertas actividades, como reproducción de videos, audios e imágenes. También los

---

<sup>1</sup> Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (Instituto Cervantes, 2002:26).



alumnos proporcionaron los materiales necesarios para la elaboración de sus carteles y las profesoras de cada grupo descargaron previamente todos los recursos multimedia para evitar contratiempos.

En cuanto a la participación de los estudiantes, se podría decir que la totalidad de ellos mostraron una la disposición adecuada durante la ejecución de las actividades, se vieron muy motivados y estuvieron comprometidos para alcanzar los objetivos establecidos. Aunque un número de alumnos del grupo del plante Vallejo tenían un dominio mayor de la lengua meta, su nivel de participación fue el mismo e incluso la profesora los invitaba a tratar de ayudar a sus pares que llegaron a tener alguna dificultad en cuanto al uso de la lengua meta.

Como se puede observar, el principal problema que se presentó en la práctica fue que el tiempo asignado a las actividades de interacción no fue suficiente. Se tomó la decisión de extenderlo y considerar una tercera sesión para el desarrollo de la propuesta. A pesar de que el aprendizaje seleccionado para la secuencia didáctica fue uno de interacción, se proporcionaron actividades que no entran estrictamente dentro de este nivel de uso de la lengua, con el objetivo de activar esquemas de conocimiento y recopilar información previa. La innovación de los programas actualizados radica en considerar el orden de las etapas del proceso de adquisición y la incorporación explícita de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Del mismo modo, en las tres sesiones, se destinó tiempo para fomentar la metacognición y la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos, mediante el uso de rúbricas y listas de cotejo, procesos e instrumentos que son clave en la formación del perfil del egresado del CCH.

## CONCLUSIONES

Con base en las observaciones de los antecedentes, el desarrollo de la experiencia y el análisis de la misma, podemos concluir que se cumplieron los objetivos y los aprendizajes relacionados con esta secuencia didáctica. Las evidencias de los productos elaborados por los alumnos en ambos planteles nos llevan a la conclusión del logro de los aprendizajes por parte de ellos.

El aprendizaje seleccionado de la Unidad 3 (Describir la casa y las pertenencias) de Inglés I (Barreto *et al.*, 2016:32) menciona que, el alumno: **Proporciona y solicita información sobre la existencia de habitaciones, mobiliario de una casa y objetos de uso personal, de manera oral y escrita.** La aplicación de la secuencia didáctica permitió obtener productos que demuestran la capacidad de interacción de los alumnos al solicitar, proporcionar, cuestionar y responder preguntas sobre la descripción, existencia y localización de habitaciones, mobiliario, aparatos electrodomésticos y partes de una casa de manera oral y escrita, en una amplia gama de

contextos comunicativos y en situaciones gradualmente menos controladas. Los sutiles contrastes y ajustes realizados durante la experiencia de aplicación de la secuencia en ambos planteles no obstaculizaron la efectividad de los resultados.

Por otro lado, el diseño de esta secuencia didáctica tiene estrecha relación con la implementación del Programa Actualizado de Inglés I (Barreto *et al.*, 2016:32) y la innovación en la práctica docente. En este programa se incluyen varias fases al organizar los aprendizajes: comprensión, expresión e interacción. Las actividades de la secuencia didáctica resaltan esta última, es decir, están planeadas para culminar en la interacción como fase final de las etapas del proceso de adquisición de la lengua. Igualmente, los actuales programas contemplan la organización de la temática en tres rubros principales: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. De tal forma, esta secuencia didáctica incluye todos y cada uno de ellos. Como resultado, los alumnos demostraron su capacidad de interacción con respecto al aprendizaje en cuestión; realizaron las funciones comunicativas planteadas en el aprendizaje citado, manifestaron dominio del discurso, mostraron su capacidad para dirigir su atención al orden de palabras en oraciones con *There is / There are*, respetaron la ejecución propia y la de otros y, finalmente, fueron capaces de automonitorear su aprendizaje, siendo estas las características nuevas y relevantes de los programas actualizados.

Aunado a lo anterior, la secuencia didáctica incluye menos componentes lingüísticos como se manifiesta en el programa actualizado y más componentes procedimentales, actitudinales y metacognitivos. Esta secuencia se basa en las estrategias de diseño de secuencia de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2013) y los principios filosóficos del Colegio (CCH, 1996:39). La secuencia se divide en tres momentos: de apertura, desarrollo y cierre con actividades relacionadas, secuenciadas y gradadas que promueven procesos intelectuales diversos, van desde la recuperación de conocimientos previos hasta la aplicación de los nuevos, son de complejidad variada, en situaciones tanto reales como significativas y evaluadas o autoevaluadas de forma paralela (Díaz-Barriga 2013.) Con dicha secuencia, los alumnos aprendieron a aprender, aprendieron a hacer, aprenden a ser (CCH, 1996:39.) El diseño de esta actividad fue el fruto del trabajo colegiado entre profesores entusiastas de los planteles Vallejo y Naucalpan que conformamos el grupo, lo que dio como resultado actividades coherentes, creativas y dinámicas.

Finalmente, cabe resaltar que la innovación en la práctica docente reside en la generación de una propuesta por miembros de culturas diferentes, con distintas prácticas epistémicas que plantean maneras de resolver un aprendizaje desde sus diferentes puntos de vista como respuesta a la necesidad de interacción cooperativa, donde sucede la concurrencia de conocimientos y formas de abordaje (Olivé,



2010). Este trabajo de diseño de la secuencia didáctica dio lugar a nuevas prácticas que incluyeron formas de actuar y de hacer. La generación de estas nuevas prácticas es el proceso de innovación.

## PROPUESTAS

Con la finalidad de mejorar la secuencia didáctica y a partir de la experiencia de aplicación y análisis de la misma, se hacen las siguientes propuestas: después de revisar los videos en donde los alumnos hacen la presentación de sus casas pudimos darnos cuenta de que, aunque se hizo énfasis en la correcta pronunciación de *There is / There are / Is there? / Are there?*, hubo alumnos que todavía cometían errores con el fonema “th” /θ/; por lo tanto, la propuesta es incluir algunas dinámicas para la correcta pronunciación de estas frases.

Asimismo, se propone realizar ajuste en los tiempos de duración de algunas actividades, ya que unas requerían de un lapso mayor para su realización o para su concreción. Se sugiere ampliar el tiempo asignado en la actividad *Drawing my partner's house* donde los alumnos escriben oraciones sobre las habitaciones y objetos de su casa y, después, intercambian la información con algún compañero, para que éste haga el dibujo de la casa del primero, con el apoyo de la descripción. Otras actividades que requieren más tiempo son la preparación del guion para describir la casa de los sueños y tratar de venderla, la exposición oral de la venta, la discusión con el equipo para decidir cuál casa comprar, así como y el reporte oral de sus conclusiones.

En cuanto a la evaluación, se sugiere que la rúbrica sea también usada por los alumnos y no solo por el profesor. De esta manera, los alumnos podrían tener herramientas para puntualizar lo que es importante en sus productos, favorecer la autorregulación de sus aprendizajes, motivar la autoevaluación de sus desempeños y favorecer la evaluación con otros compañeros. Al respecto, se podría planear una sesión para la presentación de los videos con las conversaciones de los compañeros para que entre pares se evalúen. Asimismo, se sugiere agregar contenidos actitudinales que se refieran a la metacognición dentro del aprendizaje seleccionado en el Programa de Inglés I, así como instrumentos que los evalúen. Se considera que las sugerencias mencionadas son viables y podrían mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema abordado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto A., et al. (2016). *Programas de Estudio de Inglés I-IV. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. Ciudad de México: CCH.
- Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Citak, A. (2015, March 17). *My House / Furniture / Daily routines*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=EKLD4Arn\\_bs](https://www.youtube.com/watch?v=EKLD4Arn_bs)
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. Ciudad de México: CCH.
- Delors, J. (1996). Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación: p. 95-109. En: *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and teaching*. China: Oxford University Press.
- Goodrich, H. (1997). *Understanding Rubrics. Educational Leadership. Teaching for Authentic Student Performance*. December 1996/January 1997, 54(4): 14-17. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec96/vol54/num04/Understanding-Rubrics.aspx>
- Instituto Natura. *Ejemplo: ¿Cómo Llevar a Cabo Grupos Interactivos Con 25 Alumnos/as?* Recuperado de: [http://Formacion.educalab.es/Pluginfile.php/52984/mod\\_imscp/Content/2/organizacin\\_de\\_la\\_actividad.html](http://Formacion.educalab.es/Pluginfile.php/52984/mod_imscp/Content/2/organizacin_de_la_actividad.html)
- Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Third Edition. China: Oxford University Press.
- Olivé, L. (2011). La apropiación social de la ciencia y la tecnología: p. 113-121. En: Tania Pérez Bustos y Marcela Lozano Borda (Eds.). *Ciencia, tecnología y democracia: Reflexiones en torno a la apropiación social del conocimiento / Memorias del Foro-Taller de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. Medellín, Colombia: Colciencias, Universidad EAFIT.
- Saslow, J., Ascher, A. and Ruzicka, D. (2006). *Top Notch TV Fundamentals. Activity Worksheets and Teaching Notes*. Estados Unidos: Pearson.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suplemento Especial. 23 de mayo de 2008. Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (3ª Versión 2008). *Gaceta CCH*. 4
- The Teacher Toolkit. (2017). *Exit ticket format*. Recuperado de: <http://www.theteachertoolkit.com/index.php/tool/exit-ticket>
- University of Kansas. (2000-2008). *Rubistar*. Recuperado de: <http://rubistar.4teachers.org>

# GALILEO GALILEI: HECHOS A TRAVÉS DE LA FÍSICA, UNA INNOVACIÓN INTERDISCIPLINARIA

*Araceli Mejía Olguín, María de Lourdes Borjas García, Martha Eugenia Castillo Cervantes, Gabriel Iturralde Villalobos, Ma. de Jesús López Loera*

## SINOPSIS

El presente trabajo surge del segundo módulo del Diplomado “Innovación de la Práctica Docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento II” de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. En esta ponencia se describe el diseño de una Secuencia Didáctica (SD) para que el profesor elaborara, aplicara y evaluara uno de los aprendizajes propuestos en los nuevos programas. Este es un esfuerzo por atender una de las principales orientaciones del quehacer educativo del Colegio; la interdisciplinariedad –la enseñanza del inglés y experimentos de física. Se describe la metodología que se utilizó para el diseño de la Secuencia Didáctica, así como la descripción de las actividades para realizarla. Se dan los resultados de la experiencia pedagógica y las conclusiones del trabajo.

## PALABRAS CLAVE

Interdisciplina, secuencia didáctica, comprensión de lectura, presente simple, Galileo Galilei, innovación de la práctica docente, narrativa.





## INTRODUCCIÓN

### **GALILEO GALILEI: HECHOS A TRAVÉS DE LA FÍSICA, UNA INNOVACIÓN INTERDISCIPLINARIA**

#### *Identificación y descripción de hechos generales en experimentos de física en la clase de inglés II: una perspectiva del enfoque basado en tareas*

El presente trabajo surge del segundo módulo del Diplomado “Innovación de la Práctica Docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento II” de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, llevado a cabo del 8 de enero al 25 de mayo de 2018. El proyecto se encuentra inscrito en el Campo 4. Apoyo a proyectos coordinados institucionalmente y acordes con las prioridades señaladas en el Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2014-2018; numeral 2. Instrumentación, seguimiento y evaluación de los programas de estudio actualizados del tronco común. El propósito es dar a conocer la experiencia reflexionada del seguimiento de la práctica docente a partir de la actualización del Programa de Inglés II.

En el Diplomado, se fundamentó la necesidad de utilizar la Narrativa como parte importante del trabajo pedagógico entre los docentes de cada área, a través del diseño de una Secuencia Didáctica (SD) para que el profesor elaborara, aplicara y evaluara uno de los aprendizajes propuestos en los nuevos programas. El método para la colecta cualitativa de datos fue la observación participante en la cual, el investigador forma parte de la comunidad, mientras observa sus comportamientos y actividades, con la finalidad de comprender la cultura de esa



comunidad (Kawulich, 2005). La observación participante se usa comúnmente para incrementar la validez del estudio y ayudarle al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y del fenómeno, así como a responder preguntas de investigación, para construir teoría o para generar o probar una hipótesis. La colecta cuantitativa de datos fue a través de la aplicación de un dispositivo diseñado en la plataforma Heliox, el cual sirvió como instrumento de *pretest* y *postest* para analizar la eficacia de la secuencia didáctica propuesta. Heliox es una plataforma Moodle en la que se encontraban las actividades, instrucciones y espacios para la elaboración del dispositivo.

El presente trabajo describe a detalle los actores y las actividades involucradas en esta experiencia. Se delimita el aprendizaje con el cual se realizó la Secuencia Didáctica, así como el nivel en el proceso de adquisición de la lengua meta en el que se encuentra. Se describe la metodología que se utilizó para el diseño de la Secuencia Didáctica, así como la descripción de las actividades para realizarla.

Después de la aplicación de la Secuencia Didáctica en el plantel Vallejo, este trabajo incluye las evidencias de aprendizaje de los alumnos a través de anexos y fotografías en el momento del desarrollo de alguna actividad en el salón de clase o del producto de alguna actividad. Se fundamenta el diseño de la Secuencia Didáctica con la bibliografía más reciente. Al final, se dan los resultados de la experiencia pedagógica, conclusiones del trabajo y propuestas que los profesores, de manera general, sugieren para la mejora de la Secuencia Didáctica.

## ANTECEDENTES

La Secuencia Didáctica fue diseñada colectivamente por los profesores María de Lourdes Borjas García, Martha Eugenia Castillo Cervantes, Gabriel Iturralde Villalobos, Ma. de Jesús López Loera y Araceli Mejía Olguín. La SD se aplicó en el grupo 250A de la profesora María de Lourdes Borjas García, con 17 alumnos quienes asistían a la clase de Inglés II de 13:00 a 15:00 horas, en el salón MA-03, en el turno vespertino del plantel Vallejo. Los alumnos eran jóvenes entre 15 y 16 años que provenían del nivel secundaria, en donde ya habían tenido experiencia con el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, después de tres años de instrucción oficial, los alumnos aún no habían logrado resultados satisfactorios en el diagnóstico donde se evaluó su conocimiento y dominio del nivel A2 del MCER (Instituto Cervantes, 2002:26).

Se decidió desarrollar una secuencia didáctica que involucrara la comprensión y la expresión para describir y explicar hechos que ocurren en la naturaleza desde el punto de vista de la física. Se trabajó en los dos primeros niveles del proceso de adquisición de lengua, con respecto al uso del presente simple para describir

acciones habituales propias y de otros, pero con un giro hacia textos académicos; es decir, para referirse a acciones que se producen repetidamente, suceden consecutivamente o tienen validez general. El aprendizaje seleccionado es el primero de la Unidad 3 de Inglés II (Compartir actividades cotidianas) (Barreto *et al.*, 2016:47):

Identifica y expresa acciones habituales en textos orales y escritos.

Se considera pertinente mencionar que se abordó el aprendizaje como se indica en el programa, utilizando como base del *input* y el *output*, el léxico sobre acciones cotidianas. Sin embargo, en la presente propuesta, se extendió el uso del presente simple para integrar contenidos de la materia de física que forman parte del plan de estudios del CCH. Este es un esfuerzo por atender una de las principales orientaciones del quehacer educativo del Colegio; la **interdisciplinariedad**. De acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado (1996:39), la interdisciplinariedad se refiere a “significar la atención a las relaciones entre los distintos campos del saber y el propósito de considerar problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, de manera que se reconstituya en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo obliga a examinar por separado”. En este sentido, el aprendizaje de contenidos de la materia de física a partir de textos académicos en inglés permitirá al alumno adquirir la lengua meta; en otras palabras, el contenido por sí mismo influye en la selección y secuencia de estructuras del lenguaje, funciones y vocabulario. Cuando los alumnos adquieren una nueva lengua, es importante que tengan la oportunidad de aplicar la información nueva en un ambiente que propicie la elaboración y la discusión para convertir el conocimiento abstracto en concreto (Kennedy, 2006:84). En la propuesta, se presenta a los alumnos material en la L2 de manera significativa, contextualizada, con énfasis en la adquisición de información y de conocimiento, con la finalidad de que se enfoquen en el significado mientras tienen un claro propósito en el uso de la lengua.

En el diseño de la SD, se consideró el enfoque basado en tareas que consiste en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas. Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluyen necesariamente procesos de comunicación, en los cuales se requiere la adecuada interpretación del sentido de los mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación (Centro Virtual Cervantes, 2018). La otra base del modelo postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de



la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso. Estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula, así como la facilitación de momentos de atención a la forma lingüística (Centro Virtual Cervantes, 2018). Por lo anterior, se desarrolló una secuencia didáctica donde los alumnos utilizaron información de textos de física para presentar, describir y explicar algunos experimentos a sus pares. Tanto para la fase de comprensión como de expresión, los alumnos utilizaron la forma del presente simple y consolidaron su uso en un contexto comunicativo y académico.

Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación, mientras que, las actividades de expresión incluyen las presentaciones orales, estudios e informes escritos (Instituto Cervantes, 2002:14). La secuencia didáctica se diseñó para que los alumnos lograran el aprendizaje a través de una amplia gama de contextos comunicativos y materiales didácticos de diferentes tipos, y de esta manera, tuvieran la oportunidad de interiorizar y practicar la lengua extranjera en situaciones gradualmente menos controladas, al mismo tiempo que aprendían contenidos de otra área. Además, se consideró el trabajo en equipo para promover la negociación y toma de decisiones en el diseño, exposición y discusión de experimentos científicos. Asimismo, se utilizaron instrumentos de evaluación, como la rúbrica y la lista de cotejo, que se enfocan en el proceso.

La secuencia de actividades considera que los aprendizajes del programa actualizado se encuentran organizados de acuerdo con el proceso de adquisición (comprensión, expresión, interacción). La temática está organizada en conceptual, procedimental y actitudinal, en donde se aprecia una fuerte relación entre estos términos y los componentes de la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística).

El diseño de la secuencia didáctica considera los tres tipos de contenidos: Componentes lingüísticos, Componentes pragmáticos y Componentes sociolingüísticos/Habilidades generales.

La organización de los aprendizajes y contenidos es la aportación más importante de los programas actualizados, pues se precisa y explicita el qué, cómo y para qué aprender, así como valores, actitudes y habilidades generales, en cada uno de los aprendizajes; por lo tanto, se promueve su aprendizaje y evaluación en el aula. De esta manera se atiende a los principios filosóficos del Colegio: "Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser" (CCH, 1996:39).

## METODOLOGÍA

### DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y PRODUCTOS

Las actividades se desarrollaron en tres sesiones de 2 horas cada una. La secuencia didáctica se diseñó con base en la metodología de Díaz Barriga (2013) y sus tres etapas: actividades de apertura, desarrollo y cierre, con un orden interno entre sí. La estructura de la secuencia integra dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje en esos tres momentos. Las actividades se diseñaron en un continuum de controladas a libres (Omaggio, 1993: 290-291) y bajo los enfoques comunicativo y de enseñanza basada en tareas (Larsen-Freeman and Anderson, 2011:149-151).

### SESIÓN 1

#### APERTURA

#### **Actividad 1 *Activating previous knowledge: Galileo Galilei, physics and the scientific method***

La primera sesión inicia con la fase de apertura con activación de conocimientos previos de corte constructivista (Díaz Barriga y Hernández, 2002). La profesora les comentó a los alumnos que para iniciar la clase les mostraría una presentación en *Power Point* acerca de la ciencia, Galileo Galilei y algunos de los fenómenos naturales asociados con la física. La presentación incluyó el video *Galileo Galilei-in a nutshell*, que expuso quién era Galileo y algunas de sus aportaciones a la ciencia moderna y al método científico. Al final del video, la profesora mostró una serie de preguntas en *Power Point*, las proyectó en el pizarrón blanco y pidió a los alumnos que las respondieran con el apoyo de sus notas sobre la información del video.

#### DESARROLLO

#### **Actividad 2 *Establishing the reading purpose***

La profesora pidió a los alumnos trabajar en parejas para dar un ejemplo de los descubrimientos de Galileo mostrados en el video. Después de unos minutos, la profesora pidió a algunas parejas que reportaran sus conclusiones. Al final, los alumnos reflexionaron sobre cómo la ciencia estaba presente en la vida cotidiana.

#### **Actividad 3 *Analyzing the features of the text***

La profesora entregó copias a los alumnos de uno de los 5 textos sobre expe-



rimentos de física<sup>1</sup> y les pidió que leyeran el título, subtítulo, imágenes, tablas, recuadros y secciones. Asimismo, les pidió que, individualmente y en silencio, completaran la tabla con los datos del texto. Durante la revisión de la información, la profesora preguntó cuál era el tema general de todos los textos e incidió aún más cuando les cuestionó si de química o biología.

#### Actividad 4 *Anticipation Guide*

Los alumnos en equipos respondieron ‘Sí’ o ‘No’ a 5 aseveraciones donde dieron su punto de vista personal acerca de la ciencia y de la física. Los alumnos buscaron a los integrantes de sus equipos para resolver la actividad. En las respuestas, la mayoría de los alumnos seleccionaron NO en: ‘Me gusta la ciencia’, ‘Pienso que la física es una materia interesante’, ‘Me gustaría ser científico’; mientras que seleccionaron sí en: ‘Me gusta hacer experimentos’, ‘Pienso que Galileo Galilei era un científico importante’.

#### Actividad 5 *Reading Strategies*

La profesora presentó el video titulado *Skimming* para introducir a los alumnos en estrategias de lectura. Así mismo, les explicó que, para comprender un texto con mayor facilidad, se deberían utilizar estrategias de lectura y les pidió que pusieran en práctica las estrategias revisadas, con los textos asignados a cada equipo, con el fin de completar los siguientes datos: título, imágenes, subtítulos, idea del primer párrafo e idea general del texto. La profesora revisó las repuestas con toda la clase.

#### Reading Strategies



<sup>1</sup> Los textos pertenecen al libro *Easy experiments to understand a complicated Earth* de Susana A. Alaniz Álvarez y Ángel F. Nieto Samaniego, ambos investigadores del Centro de Geociencias de la UNAM, Campus Juriquilla, Querétaro, quienes trabajaron en conjunto con profesores de la Escuela Nacional Preparatoria en proyectos PAPIME (PE400216 y PE104916) para promover el aprendizaje interdisciplinario de la ciencia y las lenguas extranjeras. El libro fue publicado en julio de 2017.

### Actividad 6 Working on vocabulary and the simple present tense

En seguida, se mostró una diapositiva en el pizarrón con información sobre el presente simple en su forma afirmativa. Los alumnos se reunieron con sus equipos y realizaron las actividades. La profesora monitoreó el trabajo, aclaró dudas y les pidió que compararan sus respuestas entre ellos.

### Actividad 7 Guidelines for the presentation of experiments

Se explicaron los lineamientos para la exposición de los experimentos. Así también, la rúbrica para evaluar el trabajo propio y el de los compañeros, la cual contenía las siguientes categorías: dominio del contenido para explicar el experimento, pronunciación y uso adecuado del vocabulario, tono de voz y uso adecuados de gramática. La profesora les solicitó que practicaran con anticipación el experimento para que solucionaran las posibles fallas. También les solicitó que elaboraran el borrador del contenido de sus presentaciones, lo entregarán la siguiente clase y practicarán sus experimentos el fin de semana.



## SESIÓN 2

### Actividad 8 Checking the drafts and making decisions

En esta sesión, los alumnos llevaron sus borradores con la explicación en inglés del experimento asignado. Se les proporcionó una tabla con los siguientes rubros: materiales, qué se hace, qué ocurrió, explicación del suceso, ejemplos en la vida cotidiana, aspectos que les gustaría investigar más a fondo y ejemplos en la naturaleza. Los alumnos se reunieron en equipos para continuar con la elaboración del borrador. Posteriormente, se revisó y solicitó ajustes sobre el contenido, la organización, la redacción, la ortografía y la gramática.

A. Complete the following table with information given by your classmates during the experiment session. Hand it in to your teacher at the end of the class.

Student's name: \_\_\_\_\_ Group: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Name of the experiment	
a) Materials	
b) What to do	
c) What happened	
d) Explain it	
e) Examples in everyday life	
f) Do you want to know more?	
g) Observe it in nature	

### SESIÓN 3

#### Actividad 9 Presenting the experiments and taking notes

La profesora les indicó a los alumnos que ese día se harían las presentaciones de los experimentos y les dio unos minutos para prepararse. Después, llamó al primer equipo quien expuso el tema: *How to pierce a balloon without bursting it*. El equipo pasó al frente y presentó el título del trabajo, los materiales que usaron, las instrucciones de cómo hacer el experimento y sus expectativas. Los compañeros estuvieron atentos al fenómeno presentado y tomaron las notas que pudieron. La dinámica fue la misma en las siguientes 4 presentaciones, aunque los experimentos de los textos *The glass that does not spill water*, *The candle that pushes water up*, *How to sink an empty dropper* y *Which one falls first* sí funcionaron.

#### Oral Presentation Rubric

Topic	3	2	1
Content and Experiment Explanation	The presenter is VERY WELL prepared and delivers ideas, without depending too much on notes.	The presenter is WELL prepared and delivers ideas, depending on notes.	The presenter is SOMEWHAT prepared and delivers ideas, depending too much on notes.



Vocabulary, Pronunciation and Voice	Speaks clearly all the time and mispronounces NO words. Uses appropriate vocabulary. Volume and gestures contribute maximally to the presentation.	Speaks clearly and mispronounces FEW words. Uses some appropriate vocabulary. Volume and gestures supported the presentation.	Frequently mumbles and mispronounces SOME words. Uses inappropriate vocabulary that is not understood by the audience. Inappropriate volume and gestures which detracted from the presentation.
Grammar	The presenter doesn't have any grammar mistakes and uses present simple and imperatives correctly.	The presenter has few grammar mistakes and uses present simple and imperatives.	The presenter has some grammar mistakes and uses present simple and imperatives incorrectly.
Experiement Presentention Time (1 point)			

## CIERRE

### Actividad 10 Assessing the experience

Al final de las 5 presentaciones, la profesora hizo una retroalimentación sobre el desempeño de los alumnos en la exposición de los experimentos y anotó algunos ejemplos en el pizarrón. Posteriormente, los alumnos contestaron una lista de cotejo para autoevaluar su desempeño y lo que habían aprendido en las sesiones. Algunos alumnos comentaron sus resultados y, en general, se aprecia que cambiaron positivamente su perspectiva sobre la ciencia, particularmente la física: *The experiments were fun. / They were very interesting. Now, I can explain phenomena that happen in my everyday life. / Now I'm more interested in Physics. / I felt happy during the presentation. / I can use the information in my everyday life.* La profesora les solicitó la entrega de la rúbrica de evaluación a sus compañeros y el cuadro con información de los experimentos.

### Instrumento para la colecta cuantitativa de los datos

Se diseñó un instrumento que funcionó como *pretest* y *postest* para coleccionar datos sobre el desempeño de los alumnos antes y después de la aplicación de la propuesta didáctica. El *pretest* se aplicó el 22 de marzo de 2018, mientras que el *postest* se aplicó el 12 de abril de 2018. La secuencia didáctica se aplicó los días 3, 5 y 10 de abril del mismo año. El instrumento presenta 50 reactivos. En la primera sección de vocabulario, se pidió a los alumnos relacionar la palabra con su ilustración (*Match each image with a word*) (15 reactivos). En la segunda sección de gramática, se pidió a los alumnos escoger la opción correcta (*Choose the correct verb to complete the sentence*) (8 reactivos), convertir a pregunta la oración (*Write a question for each sentence*) (3 reactivos) o escribir la forma correcta del verbo (*Write the correct form of the verb in parentheses*) (8 reactivos). En la tercera sección, se analizó el conocimiento del contenido de los textos y se solicitó a los alumnos indicar si la oración era cierta o falsa con respecto a lo que habían leído (*Read each sentence and decide if it is true or false*) (7 reactivos) o escoger la opción correcta que respondiera las preguntas (*Read each question and choose the correct answer*) (9 reactivos). En total, fueron 15 reactivos de vocabulario, 19 reactivos de gramática y 16 reactivos sobre contenido de los textos.

## RESULTADOS

### LÍNEAS PARA EL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

En términos generales, el orden de las actividades y los tiempos asignados a cada una de ellas se cumplieron como se había planeado originalmente en la SD. Algunas actividades tomaron un poco más de tiempo, principalmente aquellas que requerían interacción entre los alumnos, pero eso no fue un factor decisivo para hacer mayores ajustes sobre la marcha.

El aprendizaje que como grupo de trabajo seleccionamos fue uno del nivel de comprensión y expresión: **Identifica y expresa acciones habituales en textos orales y escritos**. Para desarrollarlo, se decidió que la parte medular de la secuencia fuera la lectura de un texto académico adaptado al nivel de alumnos de bachillerato: *Easy experiments to understand a complicated Earth. 1. Atmospheric pressure and falling bodies*. Éste sería utilizado como input y procesado a través de la secuencia de actividades, lo que daría la base para la presentación oral de los alumnos.

Durante el desarrollo de las actividades que implicaron una interacción entre pares, la mayor parte de los alumnos demostró tener un dominio adecuado de la lengua meta, de acuerdo con el nivel A1 del MCER. Los estudiantes hicieron un

esfuerzo por tratar de comunicarse en inglés durante la mayor parte del tiempo durante los momentos de interacción. Sin embargo, se presentaron momentos críticos en los que no pudieron evitar hacer uso del español para transmitir ideas que rebasan el nivel A1, situación que es previsible y común en aprendices que se encuentran en este nivel de dominio de la lengua.

Durante las tres sesiones, los estudiantes tuvieron el compromiso requerido para llevar a cabo las actividades satisfactoriamente, lo que se reflejó en resultados positivos al finalizar la SD. Como parte del proceso de autoevaluación se emplearon dos instrumentos: una rúbrica para evaluar el desempeño de sus compañeros durante la presentación de los experimentos y una lista de cotejo para hacer una reflexión sobre su experiencia y lo aprendido a lo largo de las tres sesiones. En general, los resultados fueron positivos, pues los alumnos consideraron que habían disfrutado de estas sesiones de trabajo, ya que el vincular la asignatura de inglés con la de física fue un elemento innovador, aprendieron algunos hechos científicos, usaron el inglés e incrementaron su nivel de este idioma al demostrar y explicar un experimento, las leyes que lo rigen y situaciones de la vida diaria donde se observa el mismo principio; además resaltaron que la interacción con sus pares al realizar las distintas actividades fue motivante y de gran ayuda en su aprendizaje.

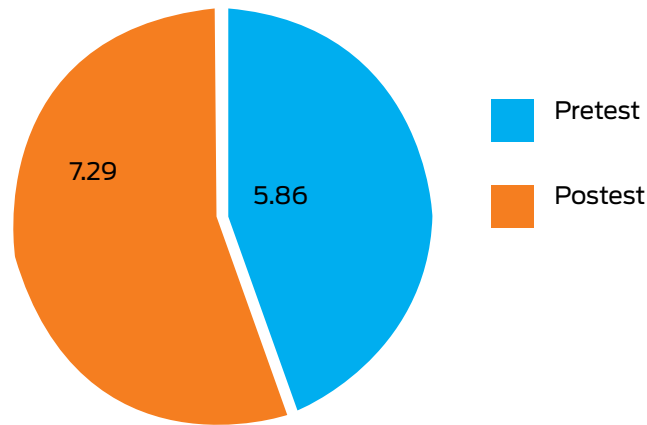
Finalmente, se aplicó un *pretest* y un *postest* a los 17 estudiantes del grupo para analizar la eficacia de la secuencia didáctica propuesta. Se tomó la decisión de usar el mismo instrumento para ambas etapas y comparar los resultados obtenidos para verificar la incidencia de la intervención didáctica después de las tres sesiones de



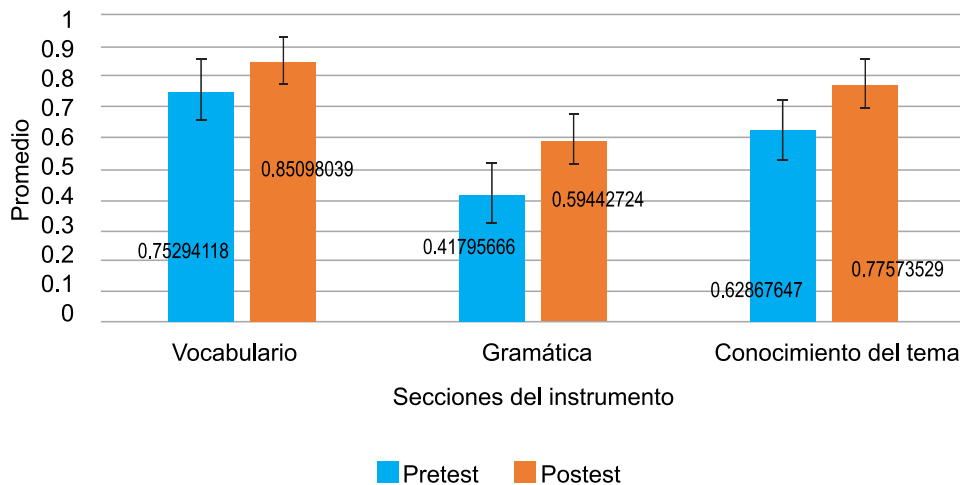
clase. El instrumento evaluó tres rubros: gramática (uso del presente simple), vocabulario (conocimiento de palabras clave para la comprensión de cada texto) y conocimiento del tema (cada texto está inserto en el campo de la física). El instrumento se conformó por cinco secciones (una por cada texto), dando un total de 50 reactivos (diez por cada texto).

El promedio general del *pretest* fue de 5.86, siendo el vocabulario el rubro con mejor puntaje (0.75), seguido por el conocimiento del tema (0.62) y por último la gramática (0.41). Los resultados del *posttest* muestran un incremento significativo en estos porcentajes: el promedio general fue de 7.29, teniendo el mismo orden de aciertos que en el *pretest*: vocabulario (0.85), conocimiento del tema (0.77) y gramática (0.59) (Figuras 1 y 2).

**Figura 1: promedio del desempeño en el Pretest y Postest**

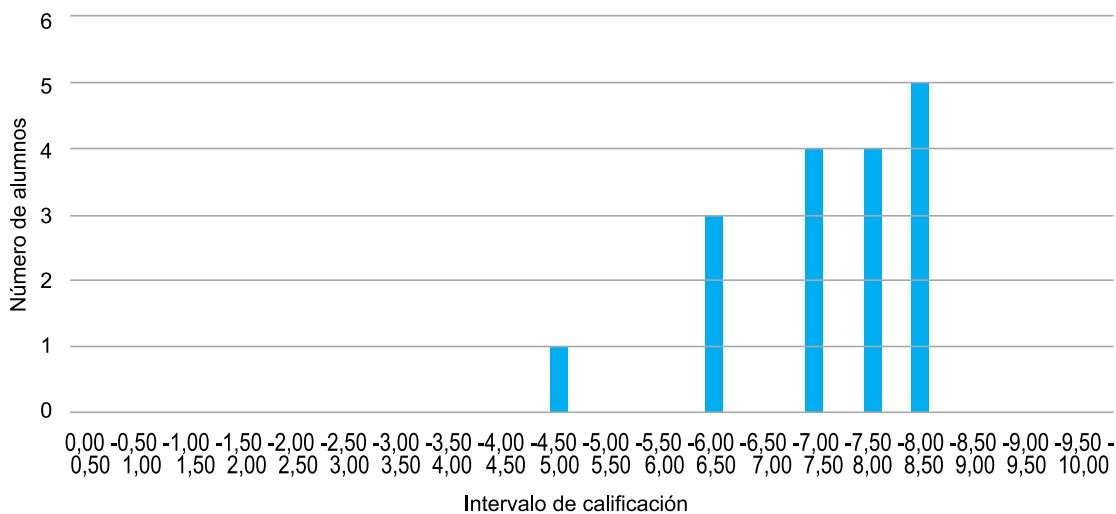


**Figura 2: resultados del Pretest y Postest**

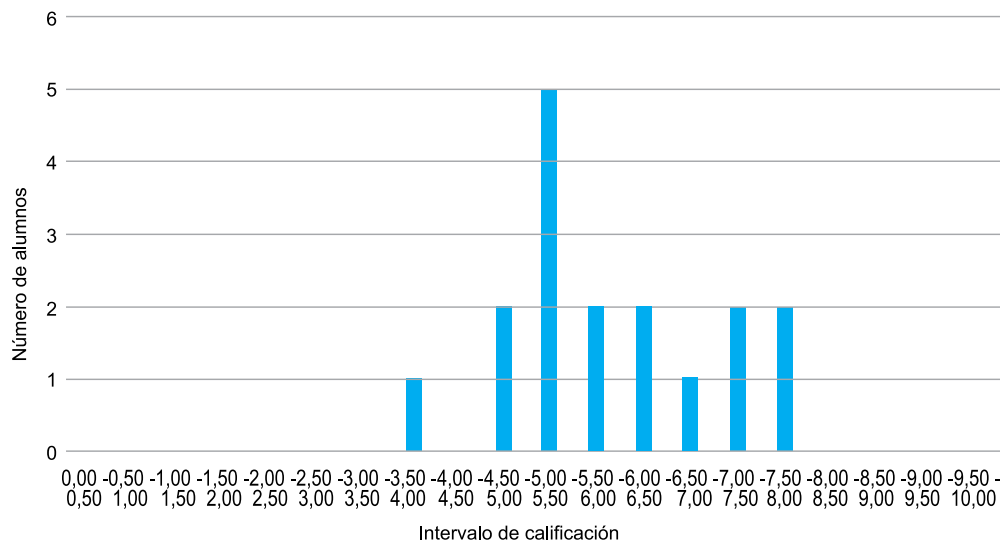


Tomando en cuenta el rango de incremento de aciertos, este orden se invierte, teniendo el uso de la gramática un aumento de 0.18, el conocimiento del tema con 0.15 y el uso del vocabulario con 0.1. Además, el resultado más bajo en el *pretest* se encontró en el rango de promedio de entre 3.5 y 4.0, mientras que en el *postest* sólo un alumno obtuvo una calificación de entre 4.5 y 5.0, siendo este el resultado más bajo. Esto nos indica que el propósito de la SD se logró con éxito, ya que la totalidad de los alumnos obtuvo un puntaje más alto en el *postest* (Figuras 3 y 4).

**Figura 3: gráfico de barras del número de estudiantes que alcanzan los rangos de calificación en el Pretest**



**Figura 4: gráfico de barras del número de estudiantes que alcanzan los rangos de calificación en el Postest**



Con estos datos y con el desempeño de los alumnos, junto con sus comentarios, reflexiones y autoevaluación, podemos concluir que hubo un incremento en sus conocimientos tanto lingüísticos como disciplinares, por lo que el aprendizaje planteado en la secuencia didáctica fue significativo para ellos.

## CONCLUSIONES

Después de las tres sesiones durante las cuales se aplicó la Secuencia Didáctica, se observó que los alumnos lograron el aprendizaje propuesto, pues los resultados obtenidos fueron satisfactorios tanto cualitativa como cuantitativamente. Los resultados cualitativos se reflejaron en el desempeño de los alumnos, principalmente en la demostración y explicación de cada experimento, actividad culminante de la SD. Tanto la profesora del grupo como los profesores observadores constataron que la expresión y producción oral de los estudiantes fueron adecuados de acuerdo con el nivel A1 del MCER. De igual forma, la retroalimentación de los alumnos con respecto a su experiencia en las clases fue positiva, pues comentaron que se habían sentido muy motivados al tener que hacer uso de la lengua meta para explicar un fenómeno que se da en la naturaleza y la ley que lo rige.

Para obtener los datos cuantitativos, se aplicó un instrumento como *pretest* y como *postest* para hacer una evaluación diagnóstica previa y una evaluación posterior a la aplicación de la SD sobre los conocimientos gramaticales, léxicos y de contenido relacionados con los textos asignados a los equipos. En el *pretest*, el promedio del grupo fue de 5.86, y en el *postest*, fue de 7.29, lo que indica que las actividades incidieron de forma exitosa en el logro del aprendizaje, pues los alumnos tuvieron un incremento en su dominio lingüístico y obtuvieron nuevos conocimientos del área de física.

El hecho de haber vinculado un aprendizaje del Programa de Inglés, perteneciente al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, con la materia de Física, del Área de Ciencias Experimentales, fue el elemento de innovación introducido por nuestro grupo de trabajo en el diseño de la Secuencia Didáctica. Así, se logró establecer una transversalidad del conocimiento entre dos disciplinas de diferentes áreas, siendo este uno de los principios fundamentales del Modelo Educativo del Colegio. Nuestra propuesta se centra en que esta lengua extranjera puede ser vinculada con prácticamente todas las materias del mapa curricular del CCH, pues los alumnos pueden llegar a ser capaces de hacer uso de la misma en distintos ámbitos académicos y, al mismo tiempo, lograr aprendizajes de otras asignaturas.

El elemento de innovación presente en nuestra SD se sustenta en el enfoque por tareas, el cual es una propuesta de aprendizaje de lenguas dirigida a que el alumno

haga uso real de la lengua en el aula mediante la realización de actividades a las que podría enfrentarse en un contexto de comunicación fuera de salón de clase, en lugar de la mera manipulación de estructuras sintácticas y de unidades léxicas sin un propósito determinado.

En este sentido, durante la experiencia, los alumnos tuvieron la oportunidad de llevar a cabo una tarea que podrían trasladar a su ámbito personal o académico: la demostración y explicación de un proceso. Para lograr esto, se le proporcionó a cada equipo un texto científico adaptado a su nivel, y que sirvió como la fuente de input.

Debe reconocerse que el éxito de la SD se debió, en gran medida, al compromiso y buena disposición por parte de los alumnos para realizar las actividades de aprendizaje implementadas. Sin embargo, se identificó que uno de los principales problemas al que ellos se enfrentaron fue que no disponían del vocabulario suficiente relacionado con la disciplina para expresar sus ideas, lo que en ocasiones limitó la fluidez de algunos de los integrantes de los diferentes equipos. Tanto la profesora a cargo del grupo como los compañeros de clase los animaron para que continuaran y finalizaran sus intervenciones de forma favorable.

Finalmente, el diseño de esta Secuencia Didáctica tiene estrecha relación con la implementación del Programa Actualizado de Inglés II, en donde se precisa y explicita el qué, cómo y para qué aprender, así como valores, actitudes y habilidades generales en el aprendizaje desarrollado. Se considera que los enfoques que fundamentan el Programa son pertinentes, particularmente el enfoque basado en tareas que favorece la competencia comunicativa de los alumnos. En general, se requiere trabajo colegiado para hacer un seguimiento y análisis de los aprendizajes con relación a los contenidos y propósitos. En nuestro caso, se incluyeron verbos que indicaban no sólo actividades habituales sino también acciones que se producen repetidamente suceden consecutivamente o tienen validez general, con el propósito de describir fenómenos naturales o procesos sociales. De esta manera, fue posible vincular la materia de Inglés con la de Física en un intento por atender una de las principales orientaciones del quehacer educativo del Colegio, la interdisciplinariedad. Asimismo, se requirió incorporar la estrategia de automonitoreo y autorreflexión del aprendizaje dentro de las Habilidades Generales.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaniz A., S. A. & Nieto S., A. F. (2017). *Easy experiments to understand a complicated Earth. 1. Atmospheric pressure and falling bodies*. Ciudad de México: UNAM. Recuperado el 6 de noviembre de 2017 de [http://www.geociencias.unam.mx/geociencias/experimentos/serie/libro1\\_ingles.pdf](http://www.geociencias.unam.mx/geociencias/experimentos/serie/libro1_ingles.pdf)
- Barreto A., A. et al. (2016). *Programas de Estudio de Inglés I-IV. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. Ciudad de México: CCH.
- Centro Virtual Cervantes. (2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. Ciudad de México: CCH.
- Delors, J. (1996). Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación: p. 95-109. En: *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3). Recuperado el 3 de agosto de 2016 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>
- Díaz Barriga A., F. & Hernández R., G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and teaching*. China: Oxford University Press.
- FrenchHelpWhenever. (3 de diciembre de 2013). *Skimming*. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=B1iNEvVWQoE>
- Goodrich, H. (1997). *Understanding Rubrics. Educational Leadership. Teaching for Authentic Student Performance*. Diciembre 1996/Enero 1997, 54(4): 14-17. Recuperado el 9 de agosto de 2016 de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec96/vol54/num04/Understanding-Rubrics.aspx>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Tercera edición. China: Oxford University Press.
- NutshellEdu. (3 de marzo de 2014). *Galileo Galilei-in a nutshell*. Video recuperado el 30 de enero de 2018 de <https://youtu.be/NMM8vx9vDiE>
- Suplemento Especial. (23 de mayo de 2008). *Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (3ª versión 2008)*. *Gaceta CCH*. 4 University of Kansas. (2000-2008). *Rubistar*. Recuperado el 12 de septiembre de 2016 de <http://rubistar.4teachers.org>
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 8 de octubre de 2016 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)





# SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INGLÉS I Y II A TRAVÉS DEL DIPLOMADO: LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

*Luisa del Socorro Luja Gamboa*

## SINOPSIS

Concretamente en esta ponencia, se presenta la experiencia de haber participado en el Seguimiento y Evaluación de los Programas de Inglés, durante su instrumentación por primera vez en los semestres I y II. Esta iniciativa surgió como parte de las acciones que se realizaron por parte del Colegio de Ciencias y Humanidades ante el reciente proceso de revisión y actualización de los Programas de Estudio del bachillerato. En este proyecto, se trabajó como coordinadora junto con otra profesora de carrera con un grupo de trabajo de siete profesoras de asignatura. En esta ponencia, se presentan la experiencia y resultados sobre el seguimiento y evaluación de los programas de Inglés I e Inglés II, así como su realización a través del Diplomado Innovación de la Práctica docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento.

## PALABRAS CLAVE

Secuencia didáctica, innovación, práctica docente, narrativa.



## INTRODUCCIÓN

Esta ponencia surge de la colaboración en el *Curso-Taller de Experiencias Docentes en el Marco del Seguimiento de los Programas Actualizados de Inglés I-IV del CCH*, para dar a conocer a los profesores de inglés del Colegio, aquellos trabajos de los profesores de carrera que han estado relacionados con la instrumentación de los recientes programas de Inglés.

Concretamente en esta ponencia, se presenta la experiencia de haber participado en el Seguimiento y Evaluación de los Programas de Inglés, durante su instrumentación por primera vez en los semestres I y II. Esta iniciativa surgió como parte de las acciones que se realizaron por parte del Colegio de Ciencias y Humanidades ante el reciente proceso de revisión y actualización de los Programas de Estudio del bachillerato; propuesto en el Proyecto de Trabajo 2014-2018 del doctor Jesús Salinas Herrera, Director General del CCH hasta febrero de 2018, quién estableció como una directriz la necesidad de fortalecer el bachillerato de la UNAM, mediante la Actualización del Plan y Programas de Estudio y la Formación de Profesores.

En este proyecto, se trabajó como coordinadora junto con la Profa. T. Guillermina Sánchez Luna con un grupo de trabajo de siete profesoras de asignatura: Alicia Alcántara Cárdenas, María del Rocío Díaz Hernández, Nadia González Hernández, Edna Jiménez Torres, María del Carmen Serratos Vázquez y Belem Torres Romero del plantel Oriente y la Profa. de Carrera Angélica Barreto del plantel Sur. En esta ponencia, se presentan la experiencia y resultados sobre el Seguimiento y Evaluación de los programas de Inglés I e Inglés II, así como su realización a través del Diplomado Innovación de la Práctica docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento.

## MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El **abordaje** disciplinar de los procesos de aprendizaje en la práctica docente de la enseñanza de la materia de Inglés I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, se realizó considerando los materiales de lectura proporcionados por el diplomado en cuanto a los temas generales de investigación acción, innovación educativa e investigación narrativa, así como los enfoques incluidos dentro de nuestros programas, el enfoque comunicativo y el enfoque accional.

A partir de la información revisada y realizando un análisis primero de forma individual y luego de forma grupal, se procedió a la determinación de las **apuestas para el aprendizaje y la enseñanza de los programas de Inglés del CCH**, a partir de los conceptos del doctor Arturo Barraza Macías quien define a la innovación como: “La introducción de algo nuevo que produce mejoras”, y del doctor León Olivé que la define como “Las prácticas de innovación son prácticas generadoras y transfor-

madoras de conocimiento, y de intervención en la realidad” (2011). **Las apuestas más significativas denotadas por el grupo en nuestro programa y la materia de Inglés I y II fueron:**

- Introducción a nuevas áreas o contenidos curriculares: la incorporación y detalle de los contenidos actitudinales. Los cuales se refieren a un conjunto de habilidades, estrategias y actitudes entre componentes sociolingüísticos y habilidades generales dirigidas a la autonomía en el aprendizaje.
- La aplicación de nuevas estrategias relacionadas con el enfoque accional, ya que enfatiza la dimensión colectiva de las acciones y la finalidad social de las mismas y considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002: 23). La aplicación porque pone énfasis en el enfoque accional que enriquece al enfoque comunicativo asociado tradicionalmente con el área de talleres. Ambas estrategias promueven actividades comunicativas considerando sus necesidades e intereses.
- La utilización de nuevos materiales, tecnologías curriculares, aplicables en laboratorios multimedia y mediateca del CCH que utilizan las redes sociales para distintos propósitos y formas de aprendizaje.

En cuanto a los **retos de la innovación** en los cuáles centrar la insistencia de la transformación de la práctica docente en la enseñanza del programa de Inglés del CCH, el grupo decidió realizar su aplicación desde el enfoque accional, al elaborar la secuencia didáctica para ambos semestres.

## METODOLOGÍA EMPLEADA

La evaluación se realizó a partir de las instrucciones recibidas del Diplomado, donde después de ubicar los aspectos innovadores, se nos solicitó elaborar una secuencia didáctica, para Inglés I e Inglés II considerando aquellos aspectos innovadores detectados. Asimismo, en la plataforma del diplomado, se nos proporcionó un formato para elaborar la secuencia didáctica. Se decidió respetar este formato, pues integraba en sus actividades la definición del Colegio en lo referente a sus partes de: introducción, desarrollo y conclusión. Se menciona que para ambas secuencias se realizó su análisis bajo la investigación narrativa.



## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### SECUENCIAS DIDÁCTICAS APLICADAS COMO PARTE DEL SEGUIMIENTO

#### a) *Secuencia Didáctica de Inglés I*

Como parte del seguimiento y asignación del diplomado, después de ubicar las apuestas de innovación, se procedió a elaborar una secuencia didáctica de Inglés I.

En esta secuencia se plasmaron las principales apuestas detectadas previamente por el grupo. Asimismo, se instrumentó en el aula para ver los resultados como parte del seguimiento. A continuación, se reporta la experiencia de elaboración, aplicación y resultados.

#### **Proceso de elaboración**

Después de leer el material bibliográfico correspondiente al diplomado y el marco teórico del programa, se hizo un análisis sobre cómo llevar a cabo el proceso de elaboración de la secuencia didáctica y se reportan los siguientes aspectos:

- Se realizó sólo una secuencia didáctica por parte del grupo de trabajo, por lo que se dividió el grupo en tres equipos de tres integrantes, donde un equipo hizo la introducción, otro la parte de desarrollo y por el último equipo la conclusión; utilizando el formato proporcionado por el diplomado y considerando en sus actividades la definición de secuencia didáctica del *Protocolo de Equivalencias del CCH*.
- Con base en un cálculo del avance del programa durante el semestre, se determinó trabajar el cuarto (último) aprendizaje de la 2da. unidad de Inglés I.
- Se realizó una junta con el grupo de trabajo, para formular un bosquejo de las actividades que se presentarían en la introducción, desarrollo y cierre, y que los integrantes de los tres equipos llegaran a un acuerdo sobre la elaboración de las actividades de la parte que les correspondía.
- Posteriormente, cada equipo mediante correo electrónico envió las actividades correspondientes a cada sección (introducción, desarrollo y cierre) y se conjuntaron todas las partes para integrar la secuencia didáctica completa para Inglés I.
- En la elaboración de esta secuencia didáctica, se tuvieron presentes las apuestas de innovación detectadas previamente, como el enfoque accional, los diferentes tipos de contenido; en especial los actitudinales y la utilización de recursos tecnológicos.

### **Descripción de su realización y observaciones en los puntos de interés sobre las apuestas de la innovación**

Al ser el grupo de trabajo conformado por nueve integrantes, se determinó aplicar la secuencia didáctica completa (introducción, desarrollo y cierre) en 6 parejas y una triada. Durante la aplicación, al estar planeada la secuencia para dos sesiones, se determinó que un integrante aplicaría la primera sesión y el segundo integrante la segunda sesión. Esta situación resultó favorable puesto que, en la aplicación en el aula, los dos participantes fungieron como aplicadores y observadores. Se solicitó a todas las integrantes que observaran especialmente, cómo resultaba la experiencia de trabajar la secuencia que planteaba la resolución de una situación de la vida cotidiana (encontrar un familiar extraviado) cuestión que se apega al enfoque accional.

### **Puntos en común y diversos donde se aplicó la Secuencia Didáctica de Inglés I**

A continuación, se exponen de forma general aquellos aspectos donde hubo concordancias en la aplicación de la secuencia en los diferentes grupos, así como aquellos elementos donde se mostraron diferencias. Cabe señalar que donde se ahondará en estos puntos será en el análisis de resultados.

- Se evidenció el planteamiento de la secuencia bajo el enfoque accional en la ejecución de la secuencia.
- En cuanto a los contenidos actitudinales, en algunos casos se evidenciaron de forma implícita y en otros, lo hicieron de forma explícita al aplicar el cuestionario de autoevaluación.
- Se observó la Inclusión de las actividades de la lengua relacionadas con las fases del proceso de adquisición de la lengua en las actividades de la secuencia.
- El uso de un video en inglés con acento australiano resultó ser una experiencia interesante, ya que en algunos casos la experiencia generó estrés en los alumnos, pero en otros la estrategia empleada por el profesor para abordarlo resultó adecuada.
- En algunos casos el uso de la tecnología en general resultó un factor que restó tiempo en la instalación de los diferentes dispositivos.
- Las actividades planteadas en la secuencia didáctica resultaron atractivas para los alumnos.
- Una pareja de profesoras trabajó la secuencia en el laboratorio de Idiomas y la experiencia resultó muy favorable.
- El estilo de enseñanza de las profesoras también fue un factor que incidió en la construcción de saberes.



## **Análisis de los resultados de la Secuencia Didáctica de Inglés I**

A partir de los resultados denotados en los diferentes equipos que aplicaron la secuencia didáctica, así como con las observaciones de la tutora sobre las narrativas individuales, secuencia didáctica y análisis de las apuestas de innovación, el grupo analizó y discutió todos estos elementos. De este modo, se establecieron las siguientes reflexiones para los cambios a la secuencia con la intención de enriquecerla.

### **Cambios en las actividades de introducción, desarrollo y cierre de la secuencia**

#### *Introducción*

Después de mucha discusión al respecto, se determinó conservar el video de la secuencia original, ya que, a pesar de las dificultades relacionadas con el acento australiano, la velocidad de los diálogos y la extensión del mismo, se concluyó que su autenticidad, así como el contexto y entorno eran adecuados para presentar la temática prevista y acordes al enfoque accional. Se cambió el tratamiento didáctico para disminuir la ansiedad de los alumnos.

#### *Desarrollo*

De forma general, se señala que el grupo determinó hacer cambios en las actividades para ajustar el tiempo de abordaje del aprendizaje en dos sesiones, por ello, se quitaron y reformularon algunas actividades, con la intención de enfocarse principalmente a dirigir a los alumnos hacia la interacción, que es lo que solicita el aprendizaje seleccionado.

Con base en las experiencias de las compañeras, también se observó que los contenidos actitudinales se habían trabajado de forma implícita, por lo que se pensó cómo poder integrar estos contenidos en alguna de las actividades de la secuencia, para hacer su abordaje explícito. Asimismo, se observó que no era suficiente haber manejado este tipo de contenidos en una rúbrica al final de la segunda sesión para que cada alumno la llenara de acuerdo con su experiencia en la sesión, porque la riqueza de esa reflexión se perdió, en la mayoría de los casos, al no tener tiempo suficiente para retomar las respuestas y llegar a una conclusión, y porque se podía tomar ventaja de otros momentos de la sesión para retomarlos y que fueran más significativos para los alumnos.

Debido a lo anterior, se consideró pertinente desarrollar otra actividad en un momento de la sesión, concretamente cuando los alumnos describen a alguno de sus compañeros, primero mediante la identificación de adjetivos que pudieran considerarse ofensivos al describir a una persona, y posteriormente, manejar la empatía: ¿cómo te sentirías tú, si te describieran utilizando ese tipo de adjetivos?

Otro aspecto que fue evidente en las experiencias y punto de concordancia entre las integrantes fue que había pocas actividades en donde los alumnos tuvieran oportunidad de practicar su pronunciación y entonación. Se determinó entonces incluir un ejercicio, donde los alumnos producen de forma escrita su primer párrafo describiendo una persona y posteriormente, en parejas o grupos de tres, presentan oralmente a la persona descrita. Además, para facilitar la interacción final, a los alumnos se les proporcionan modelos, primero a través del profesor y luego a través de otro video más corto y didáctico sobre personas perdidas, para que ellos analicen y repitan estas conversaciones.

#### *Cierre*

Esta etapa también tuvo modificaciones, para dar más soporte a los alumnos y que pudieran lograr el aprendizaje, en el material para alumnos se incluyó un banco de preguntas y respuestas para apoyarlos al ensayar su interacción oral.

#### *Evaluación*

En esta parte, se incorporaron las sugerencias realizadas a la rúbrica con el fin de enriquecerla.

### **b) Secuencia Didáctica de Inglés II**

Como parte del seguimiento y asignación del diplomado del módulo 2, se solicitó al final del módulo a través de la plataforma (ya que no se tuvo tutor), ubicar nuevamente las apuestas de innovación, sin embargo, la secuencia ya había sido elaborada y aplicada. No obstante, al ser la misma base teórica retomada en los enfoques disciplinario y didáctico del programa, en todas las asignaturas se reflejan dichos enfoques, por lo que en el análisis presentado de Inglés II, se presentan básicamente los mismos elementos denotados como innovadores así como en el análisis previo de Inglés I. Esta secuencia didáctica también se instrumentó en el aula para ver los resultados como parte del seguimiento. A continuación, se expresa la experiencia de elaboración, aplicación y resultados.

#### **Proceso de elaboración**

Se consideró de nuevo el material bibliográfico correspondiente al diplomado y el marco teórico del programa, y también se hizo un análisis sobre cómo llevar a cabo el proceso de elaboración de la secuencia didáctica. A continuación, se señalan los principales aspectos de este proceso:



- El grupo de trabajo se dividió en tres equipos de tres integrantes. También se dividieron las actividades de la secuencia, por lo que un equipo hizo las actividades de introducción, otro las de desarrollo y el último equipo las de cierre.
- Como se había detectado en el primer semestre, una de las apuestas de innovación es referente al uso de herramientas de la Web 2 con fines didácticos, de manera que en la secuencia didáctica, dadas las características del programa, se consideró pertinente planear tareas que involucraran el uso de algunas de las herramientas revisadas a lo largo del segundo módulo, de manera que se empezó con el uso de Google Drive, elaborándose la secuencia didáctica a través de este medio.
- Asimismo, se planteó una actividad con este recurso en la secuencia didáctica, ya que permite a los alumnos trabajar de manera colaborativa. YouTube se utilizó desde el primer módulo, con la primera secuencia didáctica, y se continuó en el segundo semestre, al emplear videos que presentaran situaciones de la vida real, retomando otra vez el enfoque accional.
- Otra herramienta utilizada para la elaboración del producto final fue Facebook, debido a que también promueve el trabajo colaborativo e intercambio de información. De esta manera se trabajan también los contenidos actitudinales, que se encuentran por primera vez, explícitos en el programa.

### **Descripción de su realización y observaciones en los puntos de interés sobre las apuestas de la innovación**

Al ser el grupo de trabajo conformado por nueve integrantes, en esta ocasión se decidió conformar equipos de tres integrantes. Cada triada aplicaría la secuencia didáctica completa, sin embargo, el registro digital y reporte de la observación se haría a partir de una parte de las actividades de la secuencia, es decir un equipo reportaría la experiencia de las actividades de introducción, otro equipo las actividades del desarrollo y el último equipo las actividades del cierre. La aplicación de la secuencia didáctica para Inglés II se llevó a cabo durante el mes de febrero y se procedió a su registro mediante un recurso digital, aunque se pensaba que este registro se realizaría bajo los parámetros del semestre anterior. Cabe señalar, que el análisis de la observación y elaboración de la narrativa, se realizaría durante el tercer módulo del diplomado. En esta ocasión, cada integrante de la triada asumió un rol dentro de la aplicación: un integrante aplicó la secuencia con los alumnos, otro integrante observó la clase e hizo anotaciones y el último integrante hizo el registro digital mediante videgrabación o fotos.



## Puntos en común y diversos en la aplicación de la Secuencia Didáctica de Inglés II

En este caso, al haber instrumentado cada equipo una parte diferente de las actividades de la secuencia, los resultados varían en cada caso. Además, el análisis realizado para reportar esta experiencia fue a través de la investigación narrativa, lo que planteó otra perspectiva de análisis. En este módulo, se nos proporcionó bibliografía referente para la observación, (que hubiera sido mejor tenerla antes del proceso de aplicación, en especial el texto referente a observación participante), y se nos indicó que se generarían varios documentos para hacer el análisis de la observación. En la observación 1 se haría el registro en su forma inicial, en la observación 2, se retomaría el registro inicial para anotar los elementos básicos para denotar la interacción en el aula, y finalmente la observación 3, sería el registro del proceso de análisis. Este último análisis comprende a la síntesis inicial, el análisis por partes, hasta arribar a una síntesis final expresada en el cuadro de categorías.

A continuación, se incluye una tabla con las categorías establecidas a partir de la aplicación de la secuencia didáctica en las actividades de introducción, desarrollo y cierre.

Principales Categorías de Análisis Detectadas		
Interacción	Aspectos didáctico-pedagógicos	Aspectos disciplinarios
Interacción profesora-alumno	Normas instituidas	Correcciones gramaticales y de pronunciación.
Los estudiantes deciden	Centrarse en el trabajo	Recursos para la clase
Interacción alumno-alumno Aceptación de pares	Solicitud de tarea por parte del docente	Uso de la lengua meta vs. Lengua materna
La profesora organiza al grupo	Control y revisión de la actividad escolar Explicación de procedimientos técnicos	Revisión de modelo para realización de tarea final Estrategia de reactivación de vocabulario Manejo de recursos tecnológicos Retrasos por falta de internet en laboratorio de idiomas

## CONCLUSIONES

- Introducción de nuevas formas de documentación, análisis y reflexión, a partir de registros detallados, elaboración de notas y categorías de análisis de los diferentes materiales.
- Analizar en tres ocasiones la información, de forma individual y luego integrada, permitió tener un amplio espectro sobre lo que acontece en el proceso de enseñanza aprendizaje y su incidencia en el mismo.
- Análisis del funcionamiento de la secuencia didáctica, evaluación de sus actividades y ejercicios.
- Las actividades planeadas fueron acordes con el enfoque accional y enfoque por tareas, ya que estaban relacionadas con situaciones de la vida real.
- Las temáticas en los ejercicios en la parte de introducción de la secuencia, se introdujeron respondiendo a las necesidades de comunicación de los alumnos y no como elementos declarativos descontextualizados.
- La secuencia y planteamiento de la parte de desarrollo coadyuvaron a que los alumnos realizaran la tarea final.
- Los contenidos actitudinales no sólo se deben mencionar a los alumnos, sino realizar actividades que los involucren de manera vivencial.
- En la parte de cierre al utilizarse un modelo en la implementación del enfoque por tareas apoyó el logro del aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraza, A. (2005). *Una conceptualización comprehensiva de la Innovación Educativa*. vol.5, núm. 28. Ciudad de México: Innovación Educativa.
- Barreto, A. et al. (2016). *Programas de Estudio de Área de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. Ciudad de México: CCH.
- Bolívar, A. (1999) *Valores, actitudes y normas, en Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas, en *Tendencias Pedagógicas*. núm. 16. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Morrow K. (2004) *Insights from the Common European Framework*. Council of Europe. Cambridge: Oxford University Press.
- Puren, C. (2006). *Del enfoque por tareas a la perspectiva coaccional, en Lingua Portarum, 1*, Universidad de Granada. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero1/puren.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf) octubre de 2013



# COMPARANDO EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: ANÁLISIS COLEGIADO DE LOS DOCUMENTOS AUDIOVISUALES GENERADOS EN UNA CLASE DE INGLÉS III AL INTERIOR DEL CCH ORIENTE

*Lilia Esquivel Millán, Iván Emiliano González Sánchez, Yolanda Olvera Cruz, Aurora Pérez  
Patricio, Miguel Ángel Ríos Núñez*

## SINOPSIS

Se comparten las experiencias vividas como docentes frente a grupo en nuestra labor cotidiana, analizadas con una mirada crítica para discernir tanto aciertos como áreas de oportunidad y aportes al quehacer educativo del Colegio. Se reúnen evidencias, mejoras y sugerencias para una estrategia desarrollada en trabajo colegiado, en el marco del Diplomado en Innovación de la práctica docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento, llevado a cabo por el Colegio para dar seguimiento a la puesta en marcha de la actualización de los Planes de Estudio y analizar su impacto en el aprendizaje de los alumnos.

## PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, documento audiovisual, experiencia educativa, innovación, investigación-acción, práctica docente.



## ANTECEDENTES

### 1. DATOS DE CONTEXTO

- a) Asignatura: Inglés III
- b) Plantel: Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente.
- c) Características particulares del grupo: La secuencia didáctica fue aplicada a doce grupos del turno matutino conformados por adolescentes de entre 16 y 19 años con antecedentes de tres semestres previos de inglés (cuatro habilidades) en el CCH.
- d) Conocimientos previos de los alumnos que participaron en la experiencia: La secuencia se diseñó de acuerdo con los avances del programa para ese momento, es decir, en realidad para los alumnos fue una clase más del programa, no se les sacó de contexto. Los aprendizajes consolidados de los alumnos fueron rutinas, eventos ocurridos en el pasado, secuencia de eventos, entre los principales. También el uso del verbo “to be” para solicitar y dar información personal, En sesiones previas a la aplicación de la secuencia se trabajó con las estructuras gramaticales del pasado simple (afirmativa, negativa e interrogativa) así como la conjugación y pronunciación de verbos regulares (/t/, /d/ y /ed/) e irregulares. Otros conocimientos relevantes incluyen el uso del auxiliar ‘can’ para referirse a habilidades y ciertos verbos de uso común: *do, go, have, play*, etcétera, al igual que el uso de adjetivos en grado comparativo y superlativo.

### 2. SECUENCIA DIDÁCTICA

- a) Objetivos de la secuencia didáctica.

Los objetivos de esta secuencia didáctica tienen dos vertientes:

El logro del aprendizaje: Describe sucesos personales y escolares para compartir experiencia pasadas propias y de otros de manera oral y escrita. El nivel de complejidad fue de expresión. Es decir, los alumnos lograron comunicar sus ideas frente al grupo, oralmente y por escrito, a partir de un texto que ellos eligieron.

Destacar los elementos innovadores del programa de inglés III. Particularmente el trabajo en clase de conocimientos actitudinales en la modalidad de clase-taller.

- b) Expectativas del profesor:

La grabación de una clase constituye un ejercicio profesional saludable y proporciona una valiosa herramienta de análisis de la práctica docente cotidiana.

En términos generales, esta herramienta permite comprender con mayor claridad cómo se desarrollan los momentos de la clase, qué dinámica se esta-

blece entre el profesor y los alumnos, así como entre pares, así como mirar a través del lente objetivo del video cómo afronta el profesor las necesidades de los alumnos en cada grupo de acuerdo con las necesidades particulares de los alumnos en general y de algunos en particular.

También permite reflexionar sobre el proceso de planificación de la clase y la toma de decisiones al ponerla en práctica, como el uso de materiales y las actividades realizadas en razón de los conocimientos, destrezas, fortalezas y debilidades de los alumnos; es decir, de las áreas de oportunidad que muchas veces pasamos por alto.

Al aplicar la secuencia y videgrabar la experiencia nuestras expectativas como los profesores fueron las siguientes:

- corroborar el trabajo de los alumnos en el nivel de expresión y, particularmente observar las actitudes propuestas (auto monitorear la ejecución oral y escrita, así como aplicar estrategia de tolerancia a la incertidumbre al comprender textos escritos).
- observar el trabajo en equipo en la clase de manera que se comunicaran para llegar a acuerdos para determinar las ideas que iban a presentar al grupo.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

### 1. ACTIVIDADES DETALLADAS

Para la grabación de la instrumentación de la secuencia didáctica elaborada para este seminario, tuvimos 3 sesiones de planeación previas, en las que afinamos y decidimos detalles.

Una de las reflexiones/hipótesis que llevamos a la mesa de análisis fue que la misma secuencia didáctica tendría variaciones dependiendo de varios factores, entre ellos el horario de clase, el nivel de conocimiento de la lengua del grupo en general, la dinámica generada por los integrantes del mismo grupo (relaciones interpersonales, liderazgo de algún o algunos miembros, actitudes de apatía o interés hacia la materia, entre otros), así como el estilo y personalidad de cada profesor, etcétera.

Como seminario central decidimos grabarnos en, al menos, una clase completa, poniendo énfasis en el trabajo realizado por el grupo y en el monitoreo de la secuencia en general.

En todos los casos, los profesores orientaron el enfoque de la clase hacia los aportes que varios personajes históricos han hecho en el campo de las ciencias y tecnología, específicamente en lo referente a las tecnologías de la comunicación, señalando

que el uso que actualmente hacemos de dispositivos tecnológicos de comunicación digital no es espontáneo, sino que es el producto de una evolución histórica.

Una vez que los alumnos tuvieron en mente los inventos, se les pidió que pensarán en otros inventos de vital importancia para el desarrollo de la humanidad (si es que aún no estaban en el pizarrón), mismos que fueron agregados a la lista. De éstos últimos, se seleccionaron tres para preguntar a los alumnos “¿Cómo sería la vida sin ellos?” Los comentarios fueron diversos, la participación de los alumnos y la reflexión sobre la vida sin las facilidades que brindan dichos inventos fue bastante enriquecedora.

Los resultados obtenidos fueron variados en cada uno de los grupos. Al discutir con los integrantes del seminario central, pudimos descubrir que, efectivamente, aunque la secuencia didáctica fue la misma para todos, la personalidad del profesor y las necesidades de cada grupo le fueron otorgando ciertas particularidades.

## 2. TRABAJO DE LOS ALUMNOS

Los alumnos, organizados en equipos, escogieron un invento y se les pidió que investigaran su historia, organizándola en una línea de tiempo ilustrada que sería presentada frente al grupo. Con la información obtenida de fuentes diversas, los alumnos prepararon un borrador de su guion de exposición, para ser sometido a revisión por parte del profesor. Por supuesto, se enfatizó que los textos debían estar redactados en pasado, utilizando las estructuras revisadas en clases anteriores; además, la organización de los eventos debía ser estrictamente cronológica.

Para concluir la secuencia los alumnos presentaron la información más relevante sobre sus inventos y los creadores de los mismos. En cuanto un equipo terminaba se les dio la oportunidad de elegir en qué momento presentarían su organizador y nos contarían sobre su invento. Los organizadores gráficos colocaron con imanes en el pizarrón en el orden a ser expuestos. Todos los equipos presentaron su información totalmente en inglés cuidando su pronunciación y el uso de la gramática, así como la calidad de la información expuesta. Las presentaciones no tuvieron contratiempos, al final se hicieron preguntas que surgieron sobre algunos inventos.

La interacción y el respeto a las ideas de cada alumno fueron elementos destacados e importantes que son parte de los componentes actitudinales del programa de inglés III.

## 3. INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES (FORMA INDIVIDUAL Y POR EQUIPO)

Aunque las técnicas utilizadas fueron diversas, en casi todos los grupos se combinaron actividades individuales que tarde o temprano desembocarían en la interacción





al interior de cada equipo para luego arribar a la parte grupal. Es interesante señalar que, en algunos casos, el resto de los integrantes de cada equipo monitoreaban (de manera espontánea) la pronunciación, el desarrollo de las ideas, el vocabulario que investigaron, etcétera. Lo didácticamente gratificante fue que esta actitud de monitoreo se repitió en varios grupos lo que confirma el supuesto de hacer a los alumnos más conscientes y responsables de su propio aprendizaje.

#### **4. LA INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL PROFESOR**

La parte de mayor interacción entre el profesor y los alumnos fue la introducción, después de esta, la interacción fue de mayor peso entre los alumnos, aunque el profesor sólo monitoreó el trabajo colaborativo de los alumnos ayudando con significados y verificando que dicha interacción fuera únicamente en inglés. Para varios maestros resultó interesante descubrir que su lenguaje corporal, tono de voz, inflexiones, la repetición de las instrucciones variaron de grupo a grupo.

## 5. DESCRIPCIÓN DE LOS PRODUCTOS ELABORADOS POR LOS ALUMNOS Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

Hubo varios productos, algunos tangibles y algunos sólo observables en los videos. De los tangibles se puede destacar el cartel o línea de tiempo que elaboraron y el trabajo de tolerancia a la incertidumbre que realizaron con el vocabulario desconocido. Aquí algunos alumnos subrayaron las palabras o expresiones desconocidas y aplicaron estrategias diversas para inferir equivalentes en español, otros más, las incluyeron en sus carteles para que éstos resultaran más entendibles para el resto del grupo.

De los productos no tangibles hay que destacar la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, el uso de tecnología (celulares) como apoyo didáctico. La extracción de información de los textos para preparar su organizador gráfico y sus presentaciones. Aunque cada actividad fue parte del proceso, en sí mismas resultaron productos a destacar para lograr el aprendizaje final.

## 6. EVIDENCIAS DE LA EXPERIENCIA Y DE LOS PRODUCTOS ELABORADOS POR LOS ALUMNOS

Las evidencias quedaron plasmadas en las imágenes y los videos, donde se aprecian los momentos de la secuencia, el proceso de elaboración de sus organizadores gráficos, las presentaciones, la toma de notas, la tolerancia a la incertidumbre de vocabulario desconocido y el apoyo entre equipos.

## 7. MOMENTOS MÁS IMPORTANTES EN CUANTO A LAS APUESTAS DE INNOVACIÓN A LAS QUE ESTABA DIRIGIDA LA ESTRATEGIA

Un momento importante fue llegar al nivel cognitivo de expresión, es decir, los alumnos utilizaron la lengua inglesa para compartir información importante, para destacar ideas contenidas en un texto. Si bien, el aprendizaje no era de interacción, los alumnos fueron capaces de compartir información de manera oral y por escrito. La producción oral y escrita por parte de los alumnos se vio incrementada, y esto en el programa anterior era de un peso mínimo. A lo anterior se le agrega el énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas y aspectos culturales relacionados con la adquisición del idioma.

Es decir, hubo un uso comunicativo y pragmático de la lengua y no sólo lingüístico que, aunque ya existía en programas previos, en este programa está mucho más explícito, jerarquizado taxonómicamente y como parte de la temática en conocimiento procedimental.



## ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

### 1. DETALLE DE ALGUNAS LÍNEAS PARA DISCUTIR LOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA, CONSIDERANDO LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN EL TIEMPO Y ORDEN ACORDADO

Los resultados de la sesión fueron favorables, la secuencia agradó mucho a los alumnos y así fue más fácil llevar a la práctica las habilidades del idioma. Los alumnos demostraron su dominio del análisis de información entregado de manera oral, así como escrita, además de discriminarla y organizarla para finalmente comunicarse a través del idioma inglés y hacer una presentación oral también en inglés. El tiempo destinado a cada parte de la secuencia fue suficiente, y el orden de la secuencia fue apropiado de manera que la sesión fluyó sin contratiempos.

Las actividades resultaron muy motivadoras para los alumnos, el proceso de ser filmados también les causó gran entusiasmo, de forma que el proceso en su conjunto estuvo en un punto justo de complejidad, es decir, ni demasiado fácil que resultara aburrido o poco retador, ni demasiado complejo que resultara frustrante.

En cuanto a la participación de los alumnos, la mayoría se involucró con las actividades propuestas, si bien el grado de creatividad o desempeño fue variable. En general, las presentaciones estuvieron bien organizadas y fueron exitosas; salvo algún caso en el que los alumnos no se comprometieron al cien por ciento con la actividad (p. ej., no entregaron guion, o sus materiales de clase resultaban insuficientes, apresurados o poco atractivos. En estos casos es necesario reforzar la motivación de los alumnos, así como la formación de hábitos de trabajo.

La participación de los alumnos fue como se esperaba y con una actitud positiva. Esto se puede notar en los resultados de la sesión, los alumnos fueron respetuosos en las presentaciones de los otros equipos, de tal modo que no surgieron problemas que pudieran afectar de manera negativa la secuencia.

### 2. LOGRO DE OBJETIVOS Y APRENDIZAJES PROPUESTOS

El desarrollo de conocimiento procedimental es evidente tanto en el proceso como en los productos. Es nuestra opinión que como profesores también hemos tenido que aprender a la par de los alumnos a enfrentar cambios en el aula tanto a nivel pedagógico como de conocimiento de la materia y del desarrollo de habilidades y actitudes en el aula. Ver los resultados logrados resultó muy satisfactorio porque fue como una muestra de la evolución de los programas en el Colegio, que a veces por la cotidianidad no se aprecia.



### 3. ASPECTOS PRÁCTICOS A LOS QUE SE ENFRENTARON (RECURSOS, MATERIALES, TIEMPOS, ETCÉTERA)

En la mayoría de los grupos el tiempo fue suficiente, las actividades equilibradas y la clase fluyó con muy buen ritmo. No obstante, en algunos grupos el nivel de lengua es menor, los alumnos son muy callados y prefieren ser dirigidos. Por lo tanto, se invierte más tiempo en dar instrucciones, en motivar en involucrarlos en las actividades. En general, los recursos con los que contamos en esta clase fueron sencillos pero prácticos para el logro de los objetivos. Sólo utilizamos materiales de lectura e imágenes que fueron básicas para el desarrollo de ideas.

### CONCLUSIONES

Esta estrategia estuvo basada en los programas vigentes y, particularmente con los aspectos innovadores que discutimos antes de diseñar nuestra secuencia didáctica. Particularmente nos centramos en un aprendizaje del programa cuya temática está diferenciada en conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y con una jerarquía taxonómica que corresponde a la expresión.

Con base en estos antecedentes podemos observar a través de los videos, las fotos y los productos presentados, que los alumnos lograron el aprendizaje y, aunque éste es a nivel de expresión, nos atrevemos a afirmar que hubo incluso interacción ya que en las exposiciones los alumnos hacían preguntas que los responsables de las exposiciones trataban de responder.

Es evidente que la implementación de la presente secuencia en los programas actualizados es posible y dará resultados positivos y de beneficio para los alumnos en el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma. También podemos ver beneficios en la innovación de la práctica docente pues el tema de esta secuencia es de relevancia para los estudiantes y puede seguir siendo actualizada cada semestre sin un consumo excesivo de recursos.

No se presentaron obstáculos que limitaran la innovación en el caso concreto de esta secuencia. Sin embargo, es importante reconocer que existen recursos que pueden mejorar las actividades que integran esta secuencia, como es el uso de las TIC, y que no fueron incluidos en la planeación de la secuencia puesto que pueden traer problemas técnicos al desarrollo de la misma.

Los obstáculos detectados tienen que ver precisamente con las actitudes. Por un lado, el hablar en público en inglés siempre les resulta intimidante y, por otro lado, sentirse grabados hacía que esa intimidación creciera. Cuando algún equipo expuso sin ser grabado, su fluidez aumentó e incluso su lenguaje corporal.

Antes de aplicar la estrategia, suponíamos que la tolerancia a la incertidumbre de vocabulario desconocido sería un obstáculo para llegar al aprendizaje, pero para

nuestra sorpresa observamos que de manera autónoma ellos hacían uso de sus recursos para solventar esta situación. En nuestra opinión, este momento fue uno de los avances más significativos.

Otro factor positivo fue la creatividad que los alumnos mostraron para la realización de un trabajo que les exigía investigar activamente y trabajar de forma colaborativa sobre un contexto definido. Sin embargo, no se debe soslayar que el uso del pasado y la conjugación de verbos han sido temas tradicionalmente complicados para los estudiantes y los alumnos del Colegio no son la excepción. Se requiere un esfuerzo continuo de reforzamiento para lograr que los alumnos alcancen fluidez y mejoren su desempeño en las tres etapas del proceso de aprendizaje de lenguas: comprensión, expresión e interacción.

En la asignatura de inglés III, y en la materia de inglés en general, algunos alumnos eluden participar ya sea por su nivel de inglés, porque le tienen miedo a la pronunciación, porque se sienten en desventaja respecto a los compañeros más avanzados o simplemente por timidez.

Nosotros como profesores desarrollamos habilidades que nos permiten corregir sin herir susceptibilidades, crear escenarios de aprendizaje que le interesen al alumno, que lo atraigan, despertar su imaginación, hacerlo trabajar en grupo o en parejas, a veces con alumnos que crean mucha resistencia y que por la naturaleza de la materia y de la clase taller hace necesario crear escenarios motivantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (1997). *American English File 2*. Nueva York: Oxford University Press.

Murphy, R. (2007). *Essential Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

<http://www.londonip.co.uk/20-groundbreaking-inventions-from-the-last-100-years/> Revisada el 12 de octubre de 2017.

<https://prezi.com/rhlgmdeu8sxm/the-best-100-inventions-of-the-last-100-years/?webgl=0> Revisada el 12 de octubre de 2017.



# COMPARANDO EXPERIENCIAS EDUCATIVAS II: ANÁLISIS COLEGIADO DE LOS DOCUMENTOS AUDIOVISUALES Y TECNOLÓGICOS GENERADOS EN UNA CLASE-TALLER DE INGLÉS IV AL INTERIOR DEL CCH ORIENTE COMO PARTE DE LA INSTRUMENTACIÓN. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO ACTUALIZADOS

*María Lilia Esquivel Millán, Iván Emiliano González Sánchez,  
Yolanda Olvera Cruz, Miguel Ángel Ríos Núñez*

## SINOPSIS

Como parte del seguimiento a la instrumentación de los Programas de Estudio del CCH, presentamos una investigación que se realizó en el plantel Oriente bajo los lineamientos de la metodología de investigación-acción.

Los soportes teóricos fueron, entre otros, el Modelo Educativo del CCH y el Programa de Estudios de Inglés IV. Los instrumentos diseñados fueron un pre-test, la instrumentación de una secuencia didáctica basada en los enfoques por tareas y comunicativo, y un pos-test.



El pre-test y el pos-test fueron elementos tecnológicos que nos ofrecieron datos duros sobre el logro del aprendizaje, y derivaron en un análisis cualitativo de nuestra actividad docente.

## PALABRAS CLAVE

Enfoque por tareas, enfoque comunicativo, investigación-acción, secuencia didáctica.

## DESCRIPCIÓN DEL TEMA

Esta ponencia nació como parte del *Diplomado en Innovación de la práctica docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento*, llevado a cabo por el Colegio de Ciencias y Humanidades para dar seguimiento a la puesta en marcha de la actualización de los Programas de Estudio y analizar su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Tiene como finalidad continuar el trabajo de análisis iniciado en el tercer semestre con la asignatura de Inglés III.

Para esta presentación nos centraremos en la investigación realizada para la asignatura de Inglés IV utilizando como instrumentos base un pre-test, la instrumentación de una secuencia didáctica y un pos-test. Asimismo, daremos cuenta del análisis y resultados obtenidos en cada etapa de esta investigación.

Este trabajo lo dividimos en 4 secciones:

- Contextualización de la aplicación de una secuencia didáctica diseñada, instrumentada, evaluada y analizada para un grupo de cuarto semestre de la signatura de Inglés IV.
- Diseño, instrumentación, evaluación y análisis de una secuencia didáctica para un grupo de cuarto semestre de la signatura de Inglés IV.
- Diseño, aplicación y análisis de resultados de un pre-test aplicado previo a la instrumentación de la secuencia didáctica y un post-test aplicado al término de la misma.
- Conclusiones.

## CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA: ANTECEDENTES

La Secuencia Didáctica para la asignatura de Inglés IV se aplicó a 22 alumnos de cuarto semestre del grupo 409 de 7:00-9:00 horas el 13 de marzo de 2018. La aplicación de la secuencia tuvo lugar en el edificio V Salón 104. Durante el desarrollo y puesta en práctica de la Secuencia Didáctica estuvo presente el Seminario local quien se distribuyó las tareas de la siguiente manera: profesor Miguel Ángel Ríos, responsable del grupo y aplicador de la secuencia. Profesor Iván Emiliano González Sánchez, responsable de la videograbación y su respectiva edición. Profesoras Lilia

Esquivel, Yolanda Olvera y Aurora Pérez- responsables de la observación con base en los documentos revisados durante el diplomado para esta actividad.

Esta secuencia fue diseñada como una práctica dirigida, centrada en la forma de: “dar y recibir consejos” en un ambiente de participación y promoción de actitudes de cooperación y tolerancia, con un nivel taxonómico de comunicación.

## DISEÑO, INSTRUMENTACIÓN, EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

### PREPARACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para el diseño de esta secuencia didáctica los integrantes del Seminario Central de Inglés III-IV tuvimos varias reuniones en las que discutimos y tomamos acuerdos sobre los cambios más significativos en el Programa de Estudios de Inglés IV. Después de analizar el programa, los tiempos que teníamos indicados para su aplicación y la manera de abordar la temática elegida para el logro del propósito, decidimos centrarnos en:

- Unidad temática 3: *Compartir planes, predicciones y sugerencias.*
- Propósito: *Al finalizar la unidad el alumno: Será capaz de interactuar para expresar planes, predicciones y sugerencias, de manera oral y escrita.*
- Aprendizaje: *Solicita y proporciona sugerencias y recomendaciones, de manera oral y escrita para solucionar un problema.*
- Etapa del proceso de adquisición: Interacción.

Asimismo, decidimos que uno de los principales ejes conductores de la instrumentación de la secuencia sería la puesta en práctica en el aula del contenido actitudinal. Por esa razón las actividades que diseñamos buscaron potencializar la observación del trabajo transversal del profesor de elementos actitudinales, por ejemplo; observar si los alumnos participaban libremente sin preocuparse demasiado de los errores o de las correcciones hechas por el profesor, la toma de acuerdos, la tolerancia hacia las opiniones de otros.

### EJECUCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Más que hacer una descripción pormenorizada de las actividades llevadas a cabo, queremos centrarnos en el análisis y reflexión en las que estas actividades derivaron ya que consideramos que, a partir de ellas, podemos tomar decisiones para la mejora de la instrumentación del programa de Inglés IV.

Encuadre de la sesión. El profesor inicia la clase saludando y señalando el aprendizaje a alcanzar al término de la sesión. En la clase de inglés (como en todas las asignaturas) es recomendable señalar al alumno el aprendizaje a lograr durante la sesión, especialmente si la secuencia didáctica lleva más de una sesión, como en este caso que es de dos.

Por la forma en que los alumnos reciben al profesor y su buena disposición para dar inicio a la clase, es evidente la buena relación que el profesor ha logrado entre los miembros del grupo. Es notorio que los alumnos están acostumbrados a que el profesor les hable en inglés y hacen lo posible por producir oralmente también en este idioma.

Desarrollo de la sesión. Aunque varias de las actividades son grupales, se nota la ayuda mutua entre los estudiantes cuando alguno de ellos desconoce el vocabulario expresado o quiere producir algo y no sabe el equivalente en inglés. Parece que ésta es una actividad cotidiana en el aula ya que los alumnos tienden a ayudarse y, en general, no existe evidencia de burla ante alguna equivocación, rasgo que destaca el trabajo constante en el aula que hace el profesor en promover actitudes.

Nuestro marco teórico señala que la forma de trabajo está basada en el enfoque comunicativo y por tareas, es decir, utilizar la lengua extranjera para comunicación real en situaciones potencialmente auténticas, es decir, no se aborda la gramática de manera aislada y los alumnos aprenden la lengua a partir de experiencias lo más reales posibles. De igual manera, como profesores tomamos ventaja de los conocimientos previos de los alumnos, tanto de la lengua como de la situación presentada.

Así, el profesor presenta una situación imaginaria en la que los alumnos piensan en posibles soluciones frente a diferentes problemas de salud. Como los alumnos ya tuvieron clases previas sobre este aprendizaje en particular, son capaces de apoyar al profesor en la explicación del uso y reglas básicas de este aprendizaje.

Algunas de las actividades se planearon; para que los alumnos practicasen la producción y ésta fuera evidente para los observadores. Sin embargo, aunque el aprendizaje planteado para esta sesión fue de un nivel taxonómico de producción, es decir, que los alumnos fueran capaces de producir sus propias ideas, los alumnos lograron con estas actividades dar un paso más ya que lograron la interacción, es decir, no sólo expresarse, sino además establecer un diálogo espontáneo aunque dirigido y monitoreado por el profesor.

Otras actividades se diseñaron para que los alumnos practicasen la comprensión auditiva y la producción oral en contexto ya que para estas alturas del desarrollo de la secuencia didáctica la parte de la construcción y uso de la estructura fue rebasada y en esta parte de la clase se afinan detalles de pronunciación y escucha.



El profesor se coloca junto con el resto del grupo para escuchar diferentes pronunciaci3nes, escuchar y corregir de manera casual los errores cometidos y corregirlos sin hacer demasiado 3nfasis en quien lo cometió y de manera muy amigable.

## EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

El trabajo sistemático de las actitudes en el aula permitió llevar a cabo las actividades planeadas de manera armónica y bajo un ambiente de respeto y tolerancia.

La actitud del profesor permitió un ambiente relajado y logró un manejo de grupo exitoso ya que aunque algunas actividades requerían de diferentes organizaciones del grupo, todas se llevaron a cabo de manera organizada y representaron un momento agradable para el alumno además de contribuir a la reflexión y auto monitoreo.

El logro del propósito se obtuvo en la gran mayoría de los estudiantes así como las actitudes de tolerancia y respeto fueron promovidas y monitoreadas por el profesor.

Dado el nivel de inglés de los estudiantes y la buena interacción del grupo, una posible modificación a las actividades hubiera sido una menor direcci3n por parte del profesor, es decir, permitir mayor espontaneidad por parte del grupo. Sin embargo, el acuerdo tomado fue instrumentar la secuencia lo más apegado a lo planeado para que nuestra observaci3n tuviera un mayor marco de referencia en concordancia con nuestro plan de clase.

## DISEÑO, APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE UN PRE-TEST CORRESPONDIENTE APLICADO PREVIO A LA INSTRUMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y UN POST-TEST APLICADO AL TÉRMINO DE LA MISMA

Otro de los ejes de este diplomado, fue la elaboraci3n de recursos tecnológicos que nos permitieran enriquecer y monitorear los avances en el logro de los aprendizajes propuestos en la secuencia didáctica. Así, los miembros del Seminario Central nos enfocamos en elaborar un pre- test y un pos-test que nos ayudara a evaluar el logro de los aprendizajes. Ambos instrumentos estuvieron basados en el aprendizaje de la secuencia didáctica y constaron de una serie de reactivos de opci3n múltiple.

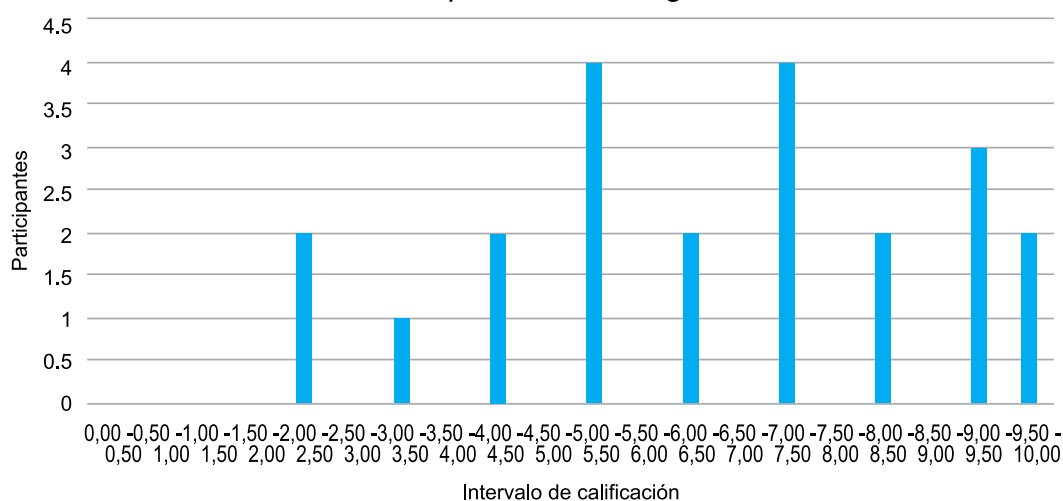
El pre- test se aplicó una semana antes de la instrumentaci3n de la secuencia didáctica, mientras que el post-test se aplicó una sesi3n después de la instrumentaci3n de la secuencia.

Los datos obtenidos son los siguientes:

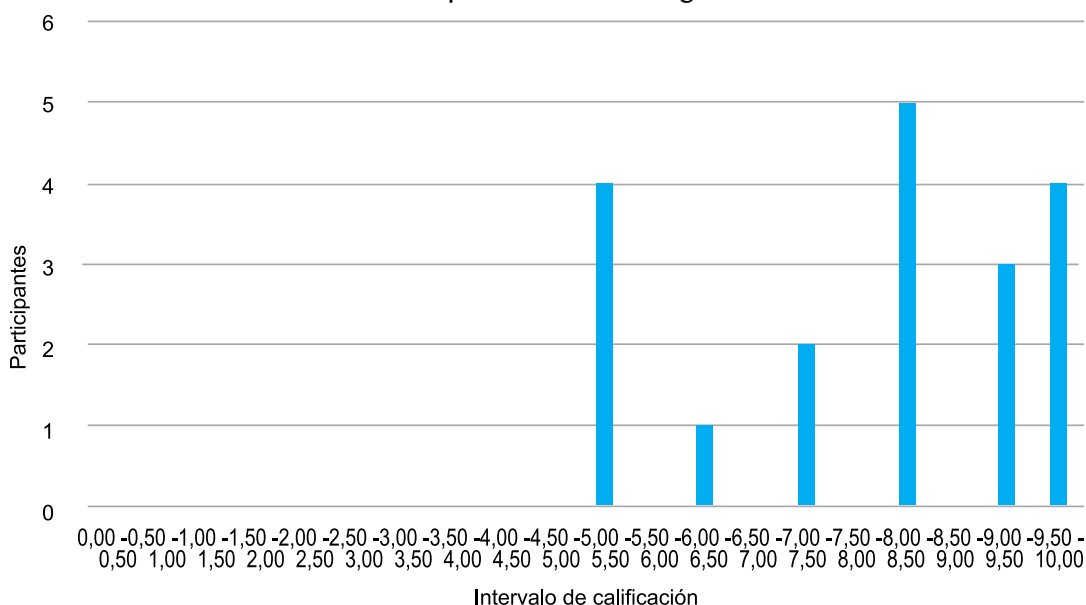


Los resultados del pre-test indican que			
Aprobados (%)	45%	Calificación promedio	7-7.5
Reprobados (%)	55%	Calificación promedio	5-5.5
Los resultados del post-test indican que:			
Aprobados (%)	80%	Calificación promedio	8.5
Reprobados (%)	20%	Calificación promedio	5.5

Gráficamente, los resultados del pre- test son los siguientes:



Gráficamente, los resultados del post- test son los siguientes:





## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

De acuerdo con los datos estadísticos podemos decir que hubo un incremento en el índice de aprobación de un 45% al 80% entre el pre test y el post-test.

Asimismo, el nivel de rendimiento en su evaluación promedio aumentó de 7 a 8.5.

Los niveles de reprobación disminuyeron significativamente ya que del 55% de alumnos reprobados en el pre-test, el post-test sólo arrojó un 20% con un nivel de rendimiento en su evaluación promedio 5.5. Es decir, los alumnos que reprobaron aumentaron también su evaluación, aunque ésta no haya sido aprobatoria.

Los resultados obtenidos sugieren que el diseño, instrumentación y evaluación de la secuencia didáctica fueron exitosos para alcanzar el aprendizaje seleccionado en un alto porcentaje de alumnos, ya que, aunque el nivel de reprobación bajo al 20%, este sector de la población muestra, también se benefició pues aumentó la calificación reprobatoria promedio.

194

## CONCLUSIONES

Los programas de estudio de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades están sustentados en un marco teórico que, como profesores, nos permite desarrollar nuestra práctica docente sin desviarnos del Modelo Educativo del mismo.

### MEMORIAS

JORNADA DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL MARCO DEL SEGUIMIENTO DE LOS PROGRAMAS ACTUALIZADOS DE INGLÉS HV DEL CCH

La secuencia didáctica planeada, instrumentada y evaluada tuvo entre sus principales soportes el *Enfoque comunicativo* y el *Enfoque por tareas*.

Basar nuestras actividades en estos enfoques nos permitió incidir en el logro del aprendizaje abordado en nuestra secuencia ya que:

- Fomentó el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula.
- Las actividades de las tareas se caracterizaron por vincular los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, permitió a los alumnos aprender la lengua haciendo uso de ésta.
- Asimismo, nos permitió la selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua con fines de comunicación.

Por otro lado, la temática abordada (problemas de salud y consejos para su posible solución) nos dio la oportunidad de promover la reflexión en torno a aspectos potencialmente dañinos como la automedicación y la importancia de la revisión física periódica por parte de personal médico. Esta parte fue enfatizada en varias ocasiones por el profesor y abordada a lo largo de la secuencia didáctica en varios momentos de la misma.

Finalmente, el pre-test y el post-test fueron elementos tecnológicos que de manera muy rápida y sencilla nos ofrecieron datos duros sobre el logro del aprendizaje que, posteriormente, nos dieron elementos para un análisis cualitativo de nuestra actividad docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, A., Corona, C. et al. (2016). *Programas de estudio Área de talleres de Lengua y Comunicación. Inglés I-IV*. Ciudad de México: UNAM.
- Dixson, R. J. (1994). *Grammar Essentials: Graded Exercises in English*. Nueva York: Longman.
- Jenkins, R. & Sabbagh Johnson, S. (2006). *Stand Out 1. Reading & Writing Challenge*. Boston, MA: Thomson Heinle.
- Kawulich, B. (2005, Mayo) "La observación participante como método de recolección de datos" En *Forum Qualitative Social Research*, Volumen 6, (2), Art. 43. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Oxenden, C. y Latham-Koenig, C. (1997): *American English File 2*. Nueva York: Oxford University Press.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds). (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Seymour, D & Popova, M. (2003). *700 Classroom Activities*. Oxford, Reino Unido: MacMillan.





## 4. Evaluación de los aprendizajes



# PAQUETE PARA LA EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA DE INGLÉS

*Jacaranda Jiménez Rentería, Iván Romani Osorio, Norma Patricia Vázquez Maldonado, René Rafael Mondragón López, Mariana Agreiter Casas, Manuel Ramírez Arvizu*

## SINOPSIS

El paquete para la evaluación extraordinaria de inglés I, tiene como propósito, la elaboración de varios instrumentos que permitan la evaluación los aprendizajes que se señalan en un curso, en este caso en la asignatura de inglés I. El cual incluye: a) Guía para el examen extraordinario, b) Banco de reactivos, c) tres modelos de examen, generados del Banco de Reactivos.

## PALABRAS CLAVE

Guía de estudios, Inglés I, Banco de reactivos, Examen extraordinario, Tabla de especificaciones.

## CONTENIDO

Aquí se presentan algunas partes, o ejemplos de los siguientes instrumentos de evaluación:

- a) Guía estudio de la asignatura de inglés I
- b) Banco de reactivos para la asignatura de inglés I
- c) Tres modelos de examen extraordinario

Para la elaboración de la Guía de inglés I fue indispensable revisar el Programa oficial de la asignatura, así como la recopilación de algunos lineamientos para la elaboración de ésta.



## INTEGRACIÓN DE NECESIDADES PARA LA ELABORACIÓN DE LA GUÍA DE ESTUDIO

- Nivel
- Propósito de la asignatura de inglés I
- Número de páginas
- Qué debe contener (presentación y explicación del tema, ejemplificación y práctica)
- Evaluación (por tema, por unidad y examen modelo)
- Portada
- Índice
- Clave de respuesta
- Tips para presentar el examen (instrucciones claras; habilidades reading speaking, writing, listening)

La guía está conformada por:

- La presentación.
- Tips para la preparación del examen.
- Título de la unidad.
- Propósitos y aprendizajes por unidad.
- Explicación/ ejemplo/ y práctica (ejercicios)
- Frases para animar a los estudiantes para practicar lo aprendido en la guía
- Links con información adicional para entender algunas explicaciones gramaticales, o bien para ampliar el vocabulario.
- Actividades de autoevaluación
- Hoja de respuestas
- Examen modelo
- Anexos
- Bibliografía

Se trabajó primero con los contenidos mínimos por unidad para poder elaborar el Banco de Reactivos de la asignatura de inglés III. Se consideró la temática Conceptual (Componentes lingüísticos, léxico y gramática), Temática Procedimental (Componentes pragmáticos Dominio del discurso fonética) y la Temática Actitudinal (componentes sociolingüísticos, y habilidades académicas).

A continuación, se presenta un ejemplo de cada uno de los instrumentos de evaluación mencionados con anterioridad.





## PRESENTACIÓN

La presente Guía de Estudio de la asignatura de Inglés I, tiene como propósito principal ayudarte a ser capaz de hacer lo que el objetivo general de la materia espera que tú. Como alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades puedes hacer. El objetivo general propone que tú como alumno hagas lo siguiente: describirte a ti mismo y a otros, debido a que lo primero que haces cuando conoces a alguna persona de otro país es presentarte y practicar tu inglés, deberás empezar por decirles quién eres tú, y cómo está conformada tu familia, además de presentar a tus amigos, y conocidos.

El objetivo de la presente Guía de Estudio es que por medio de las explicaciones y de los ejercicios puedas prepararte lo mejor posible para pasar tu examen extraordinario de inglés I. Además, con el apoyo de esta guía, podrás intercambiar información sencilla relacionada con tus pertenencias y podrás hablar de tu entorno inmediato. Serás capaz de practicarlo mediante textos, ejercicios parecidos a los del examen extraordinario, así como, con actividades que te permitan iniciarte en esta lengua extranjera que es el inglés; un idioma



global considerado muy útil por formar parte de los protocolos internacionales, pero, sobre todo, porque a ti te servirá para tu vida diaria, y para tus estudios universitarios. Al conocer varias estrategias para adquirir vocabulario o estructuras que permitan comunicarte, podrás cumplir con el objetivo de la materia de inglés I.

## TIPS PARA PREPARARTE PARA TU EXAMEN

- Es importante que tengas en mente que preparar un examen extraordinario requiere tiempo y disposición, por lo que te recomendamos estudiar con tu guía con anticipación. Organiza tus tiempos.
- Haz notas, subraya y/o encierra los ejemplos y/o explicaciones que sean más claros para ti.
- Recuerda verificar el día, horario y salón de tu examen con anticipación.
- Recuerda que debes tener una identificación oficial legible (INE, UNAM, CCH) y el comprobante de inscripción al examen.
- Duerme lo suficiente una noche antes de tu examen.
- Lleva pluma, lápiz, goma y sacapuntas.
- Recuerda que el examen no sólo consta de una sección escrita, por lo que también es necesario que estés preparado para contestar una entrevista oral.
- Pregunta al aplicador cuánto tiempo tienes para contestar el examen.
- Si tienes alguna duda, acude con el aplicador.

GOOD LUCK!



## UNIDAD 4

Presentarse a sí mismo y a los compañeros

En esta unidad aprenderás a intercambiar datos personales para poder comunicarte adecuadamente en el salón de clases. A continuación, encontrarás los aprendizajes que te ayudarán a lograrlo:

APRENDIZAJE 1: Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y escrita.

APRENDIZAJE 2: Identifica y utiliza expresiones de uso frecuente para saludar, despedirse y presentarse a sí mismo y a otros, de manera oral y escrita.

APRENDIZAJE 3: Localiza información específica para extraer datos personales de textos orales y escritos.

APRENDIZAJE 4: Solicita y proporciona sus datos personales y los de otros para comunicarse en el aula, de manera oral y escrita.

Toma en cuenta que a lo largo de la guía encontrarás las explicaciones básicas de los temas que necesitas. Si deseas profundizar tus conocimientos te sugerimos que consultes los anexos y las ligas de internet incluidas.

### Expresiones simples útiles en inglés

Las expresiones simples son aquellas frases pequeñas que nos ayudan a comunicarnos en inglés de manera sencilla dentro y fuera del salón de clases. Éstas sirven para saludar, despedirte, pedir permiso, etcétera.

En el anexo 1.1 encontrarás algunas frases comunes que te ayudarán a resolver los siguientes ejercicios, además de brindarte un apoyo para poder expresarte en inglés.

¡PONTE A PRUEBA!





### Ejercicio 1.1

Put the words in the correct order to form small phrases. Use capital letters where necessary.

Coloca las palabras en el orden correcto para formar pequeñas frases. Usa mayúsculas donde se necesite.

1. a / day / have / nice / !

\_\_\_\_\_

4. to / you / nice / , / meet

\_\_\_\_\_

2. later / you / see / . /

\_\_\_\_\_

5. of / the / what / is / ruler / meaning / ?

\_\_\_\_\_

3. restroom / the / I / to / may / go / ?

\_\_\_\_\_

6. students / morning / good / !

\_\_\_\_\_

### Ejercicio 1.2

Complete the following conversations. Use the phrases in the box.

Completa las siguientes conversaciones. Utiliza las frases del recuadro.

What's your

Thank

How are

Can you repeat

#### CONVERSATION A

*Teacher:* Hi guys! (1) \_\_\_\_\_ today?

*Students:* Fine teacher, and you?

*Teacher:* Great! Open your books on page ten, please.

*Student:* (2) \_\_\_\_\_ the page?

*Teacher:* Of course, it's ten.

*Student:* (3) \_\_\_\_\_

#### CONVERSATION B

*Liz:* Hi, my name is Liz. (1) \_\_\_\_\_ ?

*Steven:* I'm Steve. Nice to meet you.

*Liz:* (2) \_\_\_\_\_ . Are you in this class?

*Steven:* No, but my teacher is sick.

*Liz:* What a shame!

*Steven:* It really is. Well, see you later!

*Liz:* (3) \_\_\_\_\_

## Lectura de ojeada y selectiva

Como parte de tu preparación para aprobar el examen extraordinario, es necesario que practiques tu comprensión de lectura. Para ello debes familiarizarte con dos técnicas eficaces para leer:

*Lectura de ojeada:* Se trata de una lectura rápida y superficial que te ayudará a darte una idea general de lo que se trata un texto. Debes revisar el título, subtítulos, fotos, cognados y palabras que ya conoces. Con una vista rápida de todos estos elementos, podrás llegar a una idea general del contenido de la lectura.

*Lectura selectiva:* Es una lectura rápida que te permite localizar datos específicos como: fechas, nombres, cifras, direcciones, etcétera. Debes inspeccionar rápidamente el texto para localizar la información que requieres para responder las preguntas del examen.



### ¡A LEER!

Ejercicio 1.15

Read the story and answer the exercises below.

Lee el texto y responde las preguntas:

### My Family

My name is Rosa. I have a nice family. My parents are Roberto and Maria. I have two brothers; their names are Ernesto and Raul.

Ernesto is ten years old. He is cool, nice and also very smart. I like him a lot. He likes to read and he is good at Math because it is his favorite subject.

Raul is eight years old. He is a very intelligent boy. He likes to play volleyball after school and on the weekends he also likes to watch movies.

I like to go out with my family. We go to the movies every weekend and sometimes we eat lunch in a restaurant.

Created by Romaní Osorio Iván.



Answer the following questions.

Responde las siguientes preguntas.

204

1. What is the title of the text? \_\_\_\_\_

2. How many brothers does Rosa have? \_\_\_\_\_

3. How old is Ernesto? \_\_\_\_\_

4. What is Ernesto's favorite subject? \_\_\_\_\_

According to the text, write T for true or F for false.

Con base en el texto, escribe T para verdadero o F para falso

1. Raul is Rosa's father

2. Rosa has two sisters

3. Ernesto is very smart

4. Raul likes to read comics on the weekend.

5. They all go to the movies every weekend.

## AUTO EVALUACIÓN

Se han reforzado algunas reglas gramaticales y de vocabulario que te apoyarán para llevar a cabo el propósito y aprendizajes correspondientes a esta unidad el propósito de esta unidad menciona que tú como alumno deberás ser capaz de intercambiar datos personales para poder comunicarte adecuadamente en el salón de clases.

Y se espera que seas capaz de:

- Identificar y utilizar expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación
- Identificar y utilizar expresiones de uso frecuente para saludar, despedirse y presentarse a sí mismo y a otros.
- Localiza información específica para extraer datos personales de textos.
- Solicitar y proporcionar datos personales y de otros para comunicarse en el aula, todo esto de manera oral y escrita.

Te invitamos a realizar las siguientes actividades para poder comprobar si eres capaz de identificar, utilizar, localizar, solicitar y proporcionar la información solicitada.

### ACTIVITY 1

Imagine that your teacher is having a conversation with you what would you answer?

*Teacher:* ¡Hello! Good morning

*You:* \_\_\_\_\_

*Teacher:* Could you please introduce yourself

*You:* \_\_\_\_\_

*Teacher:* Can you tell me how old you are?, what your likes or dislikes are ?

*You:* \_\_\_\_\_

*Teacher:* Can you tell me something about one or two of your relatives, for example his or her name, his or her age, what does he or she do, what are his or her likes and dislikes.

*You:* \_\_\_\_\_

## ACTIVITY 2

The teacher asks Robert and Rosa to open their school bags and suggests them to report what kind of objects they have in it.

You can begin your ideas using the following phrase:

I think Roberto has \_\_\_\_\_ I believe Rosa has \_\_\_\_\_



## ACTIVITY 3

Imagine that you are going to meet a person that you do not know, but he or she wants to be your friend. What kind of questions do you think he or she is going to ask you?

Remember that you may begin with: What, When, Why, Why etcétera.

## ACTIVITY 4

Completa el siguiente Checklist

1. Me queda claro el uso de A/ AN.	SI	NO	parcialmente
2. Sé cómo presentarme yo mismo y a algún familiar.			
3. Puedo hacer diferentes preguntas que comienzan con WH			
4. Soy capaz de completar algún formulario con mi información básica: edad, nombre, dirección, gustos, etcétera.			

5. Escucho con atención cuando alguno de mis compañeros está hablando.			
6. Puedo mencionar por lo menos 20 artículos que puedo encontrar en mi mochila.			
7. Reconozco la forma imperativa para dar órdenes o instrucciones.			
8. Puedo mantener diálogos sencillos hablando de lo que hay alrededor de mi escuela.			
9. Entiendo las reglas para cambiar las palabras de singular a plural.			
10. Reconozco que el verbo To be tiene dos significados y puedo elaborar enunciados con este verbo.			

Si algunos temas no te quedan claros, puedes regresar a las explicaciones y ejercicios o a los links a los que puedes recurrir para conocer más vocabulario,

## EXAMEN MODELO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

EXAMEN EXTRAORDINARIO DE INGLÉS I,  
EXAMEN MUESTRA PERIODO EA/EB/EZ

Elaborado por: \_\_\_\_\_ Nombre del alumno \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

Answer the following questions or exercises, read the instructions carefully.

I. Complete the dialogue with the expressions that you can find in the box 1 point each one. Total: 7 points

nice to meet you / see you later / thank you/ that's very kind of you /  
Hi /bye/ my friends call me /

*On my first day at CCH*

Robert: (1) \_\_\_\_\_ , What's your name?

Sandy: Hello My name's Sandra but (2) \_\_\_\_\_ ,  
"Sandy".

Robert: It's (3) \_\_\_\_\_ , Sandy

Sandy: Nice to meet you too, what is your name?

Robert: Robert.

Sandy: I have my physics class now but do you know where are the physics laboratories?

Robert: Do not worry I can show you the place

Sandy: (4) \_\_\_\_\_ , very much, (5) \_\_\_\_\_ .

Robert: It's ok.

Sandy: Sorry do you have a pen? I'm afraid I forgot to buy one

Robert: Sure

Sandy: Well (6) good \_\_\_\_\_ .

Robert: Yes good \_\_\_\_\_ , (7)







#### IV. Speaking

Choose one option from every section and speak. Total: 10 points

Option 1	Option 2
1. Explain what is there in your class-room.	3. What facilities are there in your area.
2. Talk about your favorite teacher.	4. Describe your room.

### BANCO DE REACTIVOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS I

Para la elaboración del Banco de reactivos se discutieron las necesidades que se deberían tomar en consideración. A continuación, se enlistan algunas de estas necesidades:

#### INTEGRACIÓN DE NECESIDADES PARA LA ELABORACIÓN DEL BANCO DE REACTIVOS

1. Temática
2. Portada, presentación
3. Reactivos
4. Nivel cognoscitivo
5. Respuestas
  - Habilidades (*reading speaking, writing, listening*)
6. *Answer key* por unidad

*El banco de reactivos está conformado por:*

- La presentación
- Aprendizajes por unidad
- 100 reactivos
- Actividades de autoevaluación
- Rubrica de evaluación
- Hoja de respuestas
- Bibliografía
- Tablas de especificaciones por unidad
- Banco de reactivos instructivo de uso, para profesores.

## LIBRO PARA PROFESORES

*Agreiter Casas Mariana, Jacaranda Jiménez Rentería, Manuel Ramírez Arvizu, Iván Romani Osorio, Norma Patricia Vázquez Maldonado, René Rafael Mondragón López*

### INSTRUCTIVO DE USO

## UNIDAD 2



### Propósito de la unidad

Al finalizar la unidad, el alumno: intercambiará información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de los demás, de manera oral y escrita.

### Aprendizaje 1

El alumno identifica y utiliza vocabulario y frases para describir relaciones de parentesco y estados de ánimo, de manera oral y escrita.

27. Write the feelings expressed by the faces.

surprised

sick

angry

afraid

happy



a) \_\_\_\_\_



b) \_\_\_\_\_



c) \_\_\_\_\_



d) \_\_\_\_\_



e) \_\_\_\_\_

### Reactivo 27

Tema: Adjetivos para expresar estados de ánimo o sentimientos. Nivel cognoscitivo: Identificación

Respuesta:

- a) happy
- b) angry
- c) afraid
- d) surprised
- e) sick

28. Look at the picture. Complete the sentence with the correct possessive



Saslow, J. (2008) Top Notch Fundamentals Complete Assessment Package. NY: Pearson Longman

- a) Diana is \_\_\_\_\_ daughter.
- b) Allison is \_\_\_\_\_ sister.
- c) Henry is \_\_\_\_\_ father.
- d) Margaret is \_\_\_\_\_ grandmother.
- e) Rober is \_\_\_\_\_ husband.

### Reactivo 30

Temas: Posesivo anglosajón.

Nivel cognoscitivo: Identificación



Respuesta:

- a) Margaret's
- b) Mark's
- c) Diana's
- d) Allison's / Mark's
- e) Diana's

**29. Circle the correct option.**

I

A: \_\_\_\_\_ is your sister?

B: She is at school.

- a) When      b) what      c) where

II

A: \_\_\_\_\_ is that a boy?

B: My brother Tom.

- a) Who      b) what      c) where

III

A: \_\_\_\_\_ is on the table?

B: there is a pencil.

- a) When      b) what      c) where

IV

A: \_\_\_\_\_ is the party?

B: On Friday at 2 pm.

- a) When      b) wha      c) where

**Reactivo 29**

Temas: Palabras interrogativas: who, what, when, where.

Nivel cognoscitivo: Identificación.

Respuesta:

- I.            c) Where
- II.          a) Who
- III.        b) What
- IV.        a) When



## Ejemplo de tablas de especificaciones

Núm.de aprendizaje	Aprendizaje	Temática	Temática	Temática	Nivel cognoscitivo	Nivel cognoscitivo	Nivel cognoscitivo	Ponderación	Num. de reactivos
		1. Conceptual	1. Procedimental	1. Actitudinal	Identificación	Expresión	Interacción		
1	Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y escrita.	Expresiones simples de: a) cortesía, b) permisos, c) disculpas, d) preguntas: How do you say...? /What's the meaning of...?				X		1%	1
1	Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y escrita.	Nombres de útiles escolares y objetos del salón de clase.			X			1%	1
1	Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y escrita.	Imperativo.			X			1%	1
1	Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y escrita.	Artículo a/an.			X			1%	1
1	Identifica y utiliza expresiones comunes en el salón de clases para iniciar la comunicación, de manera oral y	Plural de sustantivos.			X			1%	1



Los tres modelos de examen extraordinario contienen lo siguiente:

Encabezado:  
Autores  
Fecha  
Plantel  
Turno  
Nombre del alumno  
Número de cuenta  
Puntuación general y específica  
Secciones del examen  
Hoja de respuesta  
Audios

Ejemplo de examen extraordinario aplicado.

## EXAMEN EXTRAORDINARIO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN  
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS**

EXAMEN EXTRAORDINARIO DE INGLÉS I,  
EXAMEN MUESTRA PERIODO EB 2018-2

Puntaje total 100 puntos. Calificación: \_\_\_\_\_

Elaborado por: \_\_\_\_\_ Apellido paterno: \_\_\_\_\_

Nombre (s): \_\_\_\_\_ Número de cuenta: \_\_\_\_\_

WRITE YOUR ANSWERS ON THE "ANSWER SHEET". DO NOT WRITE ON THIS PAPER.

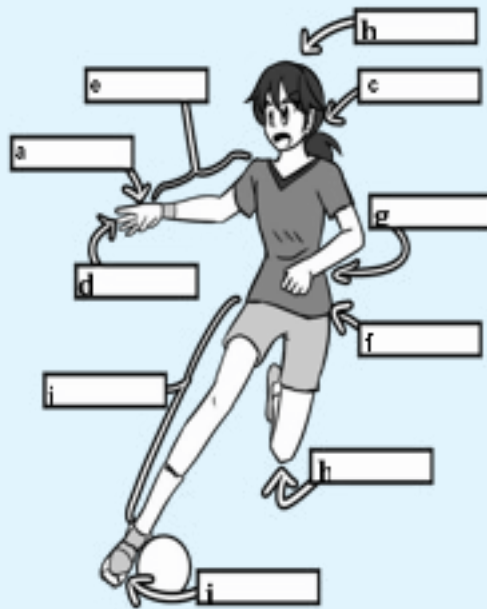
Read the instructions and answer:

1. Complete the spaces with the words from the box.

[.5 Points each one TOTAL 5 Pts.]



hair / head / stomach / hand / finger / leg



a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_ e) \_\_\_\_\_ f) \_\_\_\_\_

g) \_\_\_\_\_ h) \_\_\_\_\_ i) \_\_\_\_\_

j) \_\_\_\_\_

1. Write the name of each school item and add its correct indefinite article (a / an)

[1 Point each one TOTAL 3 Pts.]



a) pencil

b) schoolbag

c) eraser



2. Choose the correct phrase for each image and write it on the line.

[1 Point each one TOTAL 3 Pts.]

[ write on the board / read / listen]



a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

8. Choose the best option.

[1 Point each one TOTAL 2 Pts.]

A. Ernesto is \_\_\_\_\_ engineer.

a) a      b) and      c) an

B. Teresa is \_\_\_\_\_ nurse.

a) a      b) an      c) and

READING Read the story and answer the exercises below.

[1 Point each one TOTAL 10 Pts.]



### **School Friends**

*My name is Elizabeth. I have two friends; their names are Brenda and Robert. Brenda is from Mexico and she is fifteen years old. She is cool, nice and also very smart. I like her a lot. She likes to dance and she is good at Science because it is her favorite subject.*

*My other friend is from Canada. His name is Robert. He is a very intelligent boy. He is seventeen years old. He likes to play basketball after school and on the weekends he also likes to watch movies.*

I like to eat lunch with them. We eat lunch on Tuesday, Thursday, and Friday. I love them, they are my best Friends.

Designed by Ivan Romani Osorio

Answer the following questions.

1. What is the title of the text? \_\_\_\_\_ .
2. How many best friends does Elizabeth have? \_\_\_\_\_ .
3. What is Brenda's nationality? \_\_\_\_\_ .
4. How old is Brenda? \_\_\_\_\_ .
5. What is her hobby? \_\_\_\_\_ .

Write T for true or F for false.

6. Math is Brenda's favorite subject. \_\_\_\_\_
7. Robert is Mexican. \_\_\_\_\_
8. Robert is fifteen years old. \_\_\_\_\_
9. Robert likes to read comics on the weekend. \_\_\_\_\_
10. Elizabeth and her friends eat lunch together on Friday. \_\_\_\_\_



## ORAL EXAM

Choose ONLY ONE TOPIC from each box and record it where necessary.

[10 Pts.]

1. Introduce yourself (name, age, occupation, hair, eyes, etcétera).
2. Describe your best friend (name, age, occupation, hair, eyes, etcétera).
3. Describe your bedroom (Use there is and there are).
4. Look at the following picture and describe it, using there is and there are.



Estos instrumentos de evaluación apoyarán a los alumnos en primer lugar, para la preparación de un examen extraordinario. Por otro lado, el Banco de Reactivos, puede ser un instrumento para profesores y estudiantes, ya que puede servir como ejercicios de repaso, o actividades para reforzar algunos temas de la asignatura de inglés I.

# ELABORACIÓN DE PAQUETES DE EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA PARA INGLÉS II Y IV

*Gloria Medina Cervantes, María Isabel López Rosas, Tania Michel Torres Zetina,  
Saraí Trejo García, Luis Rodolfo Díaz Munive*

## SINOPSIS

En este trabajo se presentan algunos materiales que se elaboran para apoyar la implementación de los Programas actualizados de Inglés II y IV. Se inicia con los antecedentes de revisión y actualización de los programas de la materia y se muestran los documentos elaborados para apoyar a los alumnos que no aprobaron el segundo y cuarto semestre de inglés.

## PALABRAS CLAVE

Evaluación extraordinaria, banco de reactivos, tablas de especificaciones. Programas de inglés CCH, inglés 4 habilidades.

## ANTECEDENTES

En los ciclos escolares 2015-2016 se llevó a cabo la actualización de los Programas de estudio en el marco de la actualización curricular de las materias de tronco común de Colegio. En el caso de inglés, la actualización inicio cuando la materia sufrió un cambio de enfoque de comprensión de lectura a cuatro habilidades. Las modificaciones para los programas de inglés y francés, fue generado en el 2009 como respuesta al Plan de Desarrollo de la Rectoría de la UNAM en donde se enfatizó



en: “mejorar la enseñanza de idiomas, principalmente el inglés, de manera que se asegure su aprendizaje. Para ello se modernizarán los laboratorios de idiomas o se crearán en los planteles donde no existan” (Narro 2008: 11).

Dadas estas directrices en mayo 2008 a agosto 2009 se iniciaron algunos cambios como la instalación de laboratorios y mediatecas para impulsar la enseñanza del inglés y francés. Se estableció la enseñanza de inglés en la modalidad de cuatro habilidades y se instrumentó el primer curso en agosto del 2009.

Los primeros esfuerzos de elaborar una propuesta de programa acorde con cambio se llevó a cabo en marzo 2010, convocada por la Jefatura del departamento de Inglés, al ver la necesidad de contar con un documento orientador para el trabajo de los profesores de asignatura y de carrera, por lo que se conformó un seminario para elaborar una propuesta de programa. Este seminario, en esta primera fase, (2010-2011) trabajó colegiadamente en el diseño, revisión y difusión de los programas denominados Primer Acercamiento a los Programas de Inglés “PAPIS” y el segundo año 2011-2012 el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés “SAPIS”, aprobados por el Consejo Técnico del CCH.

Ambos documentos tenían como fin unificar criterios y determinar propósitos, aprendizajes y contenidos mínimos de los cursos. Para estos programas se adoptaron como referentes teóricos el Enfoque comunicativo y el Enfoque accional haciendo referencia al Plan de Estudios Actualizado que señala “el desarrollo de la competencia comunicativa como base para la adquisición de habilidades lingüísticas, a través de modelos centrados en el uso de la lengua, donde la adecuación del discurso a la situación en que se produce, así como a la cohesión y coherencia de los textos” (PEA 1996:63) y al accional propio del Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER).

El tercer proceso oficial de actualización de programas se inició en agosto de 2012. Para ello, la Dirección General del CCH y el Consejo Técnico pusieron en marcha la actualización de todos los programas de las materias/asignaturas que conforman el Plan de Estudios del CCH y crearon comisiones para ese propósito. En el caso de inglés, se creó la Comisión especial para la Actualización de los Programas de Estudio (CEAPE), la cual actualizó los programas de Inglés I, II, III y IV y elaboró la propuesta de programa para un tercer año de la materia con las asignaturas de Inglés V y VI, que posteriormente se eliminó al no autorizarse un tercer año para la materia.

Una vez aprobados los programas de estudio en mayo 2016 era necesario iniciar diversos trabajos que apoyaran la instrumentación de estos programas: “los mecanismos idóneos para el seguimiento y evaluación de dichos programas, los lineamientos para la formación de profesores y la producción de materiales didácticos” (*Gaceta CCH* no. 8 junio del 2016: 5.)



Dentro de las prioridades para ese ciclo fueron “instrumentar los programas de estudio del tronco común e iniciar el seguimiento y evaluación de los mismos” (*Gaceta CCH* no. 8 2016:7). Así que se planteó la elaboración de un paquete evaluación que incluía una propuesta de guía y exámenes que orientaran a los alumnos que presentarían el primer examen extraordinario septiembre de 2017 y para el ciclo escolar 2018, la guía de Inglés IV.

## DESARROLLO

Generalmente, cuando se menciona el término “evaluación del aprendizaje” se asocia con el conjunto de acciones que tienen como propósito determinar los logros alcanzados por los alumnos con respecto a los objetivos planteados para un curso, esta evaluación como lo señala Díaz Barriga (2002: 355) “mejorar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los objetivos marcados” la evaluación como *función pedagógica* se realiza para obtener información que permita saber lo que ocurrió con la aplicación de las estrategias de enseñanza, los alumnos, materiales y observar los resultados para realizar los ajustes necesarios, esta función corresponde a la evaluación de un curso ordinario.

El otro tipo de función que tiene la evaluación es su *función social* “da cuenta del grado de logro de los objetivos propuestos”, como menciona Díaz Barriga (2002) que se da más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene que ver con procesos de selección, promoción, acreditación, certificación etcétera. Este tipo de función de la evaluación es la que correspondería a la extraordinaria de un curso. Se concreta a la aplicación de un examen, calificar y asignar una calificación que certifique si sabe o no. Para la evaluación extraordinaria, sólo se cuenta con los resultados que el alumno demuestre poseer, por lo que la existencia de recursos didácticos que le apoyen a la acreditación es indispensable, como lo son una Guía de examen, examen muestra, etcétera.

Para la elaboración de una Guía de examen extraordinario es conveniente realizar un análisis del programa, revisando los aprendizajes, propósito de unidades y propósito general de la asignatura, Siendo éste el eje rector del documento, a partir del cual se generen las propuestas de estudio. Una vez revisado, es conveniente determinar los contenidos, aprendizajes que apoyan la obtención de cada uno de los propósitos de las unidades. En este caso, como el Programa de la materia (2016) lo indica “la organización de los aprendizajes responde a una gradación en cuanto al proceso de adquisición-aprendizaje ...por lo que va desde la recepción, producción, interacción oral y escrita de la lengua.”<sup>1</sup>

<sup>1</sup> CCH- Programa de Inglés IV. p. 20.



Esta organización permite ubicar objetivamente, cada una de las fases del aprendizaje y permite que para la elaboración de instrumentos o reactivos se seleccionen aquéllos que corresponden al momento de la adquisición “el cual inicia con la comprensión (identificación y reconocimiento) y va hacia la producción de la lengua, primero en forma guiada hasta llegar a la producción libre.” El programa, además de indicar las etapas de adquisición, define los tipos de contenidos a desarrollar, planteando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de la disciplina. Por lo que no sólo habrán de evaluarse los conceptuales (léxico y gramatical) sino también los procedimentales (discurso: oral-escrito). “En cada aprendizaje se puede apreciar además de las funciones y nociones, el momento del proceso de aprendizaje también especifica las actividades a desarrollar: comprensión oral y lectura, producción oral y escrita e interacción oral y escrita”.<sup>2</sup>

Con base en lo establecido en el programa, se determinó que en el tema central se desarrolle el contenido conceptual (gramática) y el (léxico) se utilice para dar la contextualización al tema gramatical. Además de presentar actividades de la lengua: comprensión de lectura y oral; expresión oral y escrita.

Para la elaboración de los exámenes y banco de reactivos se partió del análisis de contenido mencionado y se determinó que el examen contará con una parte conceptual (gramática y léxico, éste último sólo para contextualizar la situación elegida) y una procedimental (habilidades de comprensión y expresión oral y escrita), lo cual se presenta de manera detallada en la tabla de especificaciones para esta asignatura.

Para el diseño de las actividades de comprensión escrita (Reading) se determinaron establecer algunas características de los textos.

Rubro	READING Características
Extensión	Unidades 1 y 2: dos a tres párrafos, unidades 3 y 4 cuatro o cinco párrafos.
Calidad	Letra legible y con apoyo visual que no interfiera con la lectura.
Edición	En caso de materiales comerciales, seleccionar el texto y apoyos visuales, eliminar anuncios, etcétera, si es un texto escaneado o fotocopiado trabajarse con la mayor calidad posible.

<sup>2</sup> CCH. Programa pag. 20



Nivel de complejidad	Identificar el tipo de lectura a realizar con él.
Fuente	Se pueden utilizar textos de libros, revistas, páginas de internet, citar la fuente de procedencia.
Reactivos	Incluir dos tipos de ejercicios mínimo.

Para el diseño de las actividades de comprensión oral (Listening) se determinó establecer algunas características de los textos.

Rubro	LISTENING Características
Duración	3 a 4 minutos.
Calidad	Audible, comprensible y sin interferencias.
Formato	MP 3 a 128 Kbps en caso de materiales comerciales, seleccionar el texto y apoyos visuales, eliminar anuncios, etcétera.
Nivel	El nivel de complejidad dependerá de los propósitos de la unidad.
Edición	En caso de textos comerciales eliminar los fragmentos de audio que no son relevantes para la resolución de los ejercicios. Se puede usar Audacity para editar audios.
Fuente	Se pueden utilizar textos de libros, revistas, páginas de internet, citar la fuente de procedencia.
Reactivos	Incluir un ejercicio. Incluir el <i>audioscript</i> del audio utilizado.

Con base en los tiempos estipulados en el programa y nivel de logro de cada unidad (16 horas) se determinó el valor de cada sección (50% gramática y 50% habilidades). Para las habilidades de expresión oral y escrita se elaboró una lista de cotejo para cada una, las cuáles sintetizan los rubros señalados en el programa de *alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia* del curso.

En esta lista de cotejo para expresión escrita oral se establecen los aspectos generales a evaluar de acuerdo con los aspectos desarrollados en este programa. De tal forma que al punto 2 y 3 sobre la precisión en el uso de la estructura gramatical y manejo de diversos conectores se otorga mayor puntuación. Esta lista puede personalizarse, de acuerdo con la temática y propósito de unidad que se quiera evaluar, se otorga un valor de 6 puntos para esta habilidad la cual corresponde al 12% del total del examen. Se sugiere que esta lista se anexe al examen con el doble objetivo



de que el alumno conozca los puntos a evaluar y el profesor lo tenga a la mano en el momento de revisar esta sección.

Ejemplo de lista de cotejo para la expresión escrita. (Inglés IV)

Writing scale	Yes	Partial	No
The student:			
1. adds details that enrich the writing: uses adjectives, adverbs.	/1	/,5	0
2. uses the correct structure: affirmative, negative, interrogative sentences.	/2	/1	0
3. Uses complete sentences with basic connectors to provide a coherent text. (at least two paragraphs)	/2	/1	0
4. uses appropriately punctuation marks and makes few ortographic mistakes.	/1	/,5	0
Total	6 p.	/	0

Ejemplo de lista de cotejo para expresión oral (Inglés IV)

Oral scale	Yes	Partial	No
The student:			
1. adds details that enrich his communication; adjectives, adverbs, expressions.	/1	/,5	0
2. uses simple and correct sentence structure.	/2	/1	0
3. uses sequence, contrast, result connectors to link groups of words.	/2	/1	0
4. uses appropriately punctuation marks and makes few ortographic mistakes.	/1	/,5	0
Total	6 p.	/	0

La tabla de especificaciones puede utilizarse en diferentes tipos de evaluaciones (diagnóstica, formativa, sumativa), mostrar contenidos (conceptuales, procedimentales, y abarcar los distintos niveles cognitivos (comprensión, aplicación, etcétera) y utilizarse para diversos instrumentos.





La elaboración de la tabla, como menciona: Educrea<sup>3</sup> requiere una fase de selección de los propósitos y contenidos didácticos representativos de los resultados de aprendizaje previstos en el programa. Estos elementos son la base para determinar el

nivel cognitivo a valorar, el número y el tipo de reactivos o instrumentos adecuados, la ponderación que se asigna.”

El formato de la tabla puede variar, en este caso, se propone que la información presente sea clara y breve para que pueda utilizarse como un referente general para la elaboración de instrumentos de evaluación extraordinaria en el Colegio.

Debido a la naturaleza de la asignatura se decidió que la tabla de especificaciones estuviera formada por dos secciones: una para el contenido conceptual 50% y otra para las habilidades de la lengua 50% restante.

La tabla presenta el contenido conceptual, la primera columna indica la unidad y subtemas de ésta; en la columna de temática se muestra el nivel que se espera alcanzar al final de la unidad; mientras en resultado de aprendizaje se presenta lo que es posible lograr para una evaluación extraordinaria. La siguiente columna indica el valor cognoscitivo al que deben apegarse la propuesta de reactivos y posteriormente se indica el porcentaje y el número de reactivos para cada unidad o subtema.

La tabla que muestra la sección de habilidades o contenido procedimental en la primera columna la temática se establece el nivel a alcanzar en cada habilidad. En la columna resultado de aprendizaje se enlistan las posibles actividades a realizar para cada habilidad en algunos casos existen más de una opción a elegir. El nivel cognoscitivo corresponde al nivel comprensión no hay ninguna propuesta a nivel de aplicación ya que se trata de una evaluación extraordinaria. La columna siguiente indica el porcentaje asignado a cada habilidad, en el caso de expresión oral tiene un porcentaje mayor y el mismo número de reactivos que la expresión escrita por

<sup>3</sup> <https://educra.cl/tablas-especificaciones-nociones-basicas/>

lo que hay que ajustarlo en la dificultad de las preguntas. La última columna corresponde a un número de reactivos por unidad, los cuales hacen un total de 50% en esta sección más la gramatical 50% hacen el total de 100% con 50 reactivos. En caso de necesitar ampliar el número de reactivos, se sugiere duplicar el número de reactivos por sección para tener un examen de 100 reactivos equivalente al 100%.

## PAQUETE DE EVALUACIÓN

Para la elaboración de este Paquete de evaluación se apegó a la definición del Protocolo de equivalencias del Colegio: “es el conjunto estructurado de lineamientos, criterios e instrumentos para la evaluación extraordinaria que permite evaluar los aprendizajes que se señalan par el curso: Incluye a) guía para el examen, b) banco de reactivos, c) tres modelos de examen, generados del banco de reactivos. El paquete debe estar revisado y avalado por un comité de pares, la guía publicada y los exámenes aplicados”.<sup>4</sup>

Para la elaboración de este Paquete, el grupo de trabajo institucional realizó el análisis del programa de la asignatura, elaboró la tabla de especificaciones con base a una revisión cuidadosa de los propósitos y aprendizajes de cada unidad y en particular de cada una de las habilidades de la lengua. A partir de este análisis se determinaron los contenidos mínimos de este semestre y se propuso un número apropiado de reactivos para conformar una propuesta de examen extraordinario.

La guía de Inglés II y el siguiente ciclo escolar la guía IV, ambas tuvieron el propósito de ofrecer al alumno explicaciones, ejercicios relacionados con las diferentes unidades, así como recursos en línea que los apoyaron en la preparación del examen extraordinario.

La guía está organizada según los propósitos de las unidades y se apega a los aprendizajes y contenidos temáticos de las cuatro unidades del programa actualizado. Cada unidad incluye explicaciones sobre los temas gramaticales, ejemplos y ejercicios, así como actividades para desarrollar las diferentes habilidades de la lengua como son: expresión escrita y oral; además de la comprensión auditiva y de lectura.

Al final de cada unidad se presenta una mini evaluación de los temas gramaticales y un ejemplo de evaluación de una de las cuatro habilidades de la lengua, por ejemplo, se encontrará que la expresión oral se evalúa en la unidad 2, la escrita en la 4, etcétera.

Se elaboraron unas listas de cotejo para la evaluación de la expresión escrita y oral y se le otorgo un puntaje, de acuerdo con lo que se estableció en la tabla de

<sup>4</sup> Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del CCH. Suplemento Especial *Gaceta CCH* 3ª. Versión Num. 4, 23 mayo 2008. p. 29.



especificaciones. Estas listas de cotejo se anexan en la Guía con el objeto de que los alumnos conozcan previamente los aspectos que se les evaluará en estas secciones

Al final de las guías se incluyen las respuestas de los ejercicios y en la sección de comprensión auditiva de cada unidad se anexan los audioscripts como referencia para los alumnos. Además, se presenta un examen muestra, en donde se incluye la evaluación de la gramática y las cuatro habilidades de la lengua.

Otro de los elementos del Paquete corresponde al banco de reactivos, el que sirvió de base para la elaboración de ejercicios y para los exámenes extraordinarios. Se elaboraron 3 exámenes (2 para su aplicación en el período de evaluación extraordinario y 1 como examen modelo de la guía). Este banco está compuesto por cien reactivos, los cuales corresponden a las diferentes temáticas de las unidades abordando tanto la gramática, léxico como las habilidades de la lengua.

Los exámenes propuestos responden, en primer lugar, al número de reactivos de la tabla de especificaciones y a los temas considerados como básicos y necesarios para desarrollar los contenidos de los siguientes semestres. El examen está propuesto para que el alumno lo conteste en dos horas máximo, tiempo que dura la aplicación real. El examen consta de un número total de 50 p.= 100% de los cuáles se divide en 25 p. = 50% a gramática, 10 p. = 20% a comprensión de lectura; y 5 p. o 10% para la expresión escrita, oral y la comprensión auditiva.

En el caso de Inglés IV el examen se subdivide en 25 puntos = 50% gramática, 8 p. o el 15% a comprensión lectura, 5 p. o 12% a la comprensión auditiva y 6 p. o 13% a la expresión escrita y oral.

Como puede observarse en los puntajes anteriores, éstos varían ya que los propósitos de cada programa son diferentes en cada semestre lo cual se definió en la tabla de especificaciones del semestre correspondiente.

## VALIDACIÓN DE LOS EXÁMENES

Para el análisis de los reactivos existen varios métodos estadísticos para identificar y reducir el error en la medición y corregir. Este análisis revisa el índice de discriminación y de dificultad.

El índice de discriminación aporta información sobre la posibilidad que tiene el reactivo de diferenciar entre los sujetos que obtuvieron el mayor número de aciertos y el de menor número. Algunos autores consideran aceptables los reactivos con un índice de discriminación igual o mayor a 0.20.

El índice de dificultad indica la proporción de examinados que contestaron correctamente un reactivo en particular. El grado en que los valores se aproximan a 0.0 ó 0.1 indican que tan difícil o fácil resultó la pregunta para los examinados. Si este índice se multiplica por 100 se obtiene el porcentaje que contestó correcta-

mente el reactivo. Entre más sea alto el índice de dificultad el reactivo es más fácil ya que un mayor número de estudiantes respondieron correctamente.

Por ejemplo: en la primera aplicación del examen extraordinario de Inglés II (2016-2017) se encontró que se aplicaron 75 exámenes (43 versión A y 32 versión B) con un promedio de calificación de 7.00 y 5.00 respectivamente. De acuerdo con el análisis de discriminación aplicado se encontró que los reactivos se ubicaron en el 72% en el rango de regulares a excelente y en un 28% pobre o pésimo. En cuanto al índice de dificultad éste ubico 20 reactivos en el rango de difícil a dificultad media, 9 en medianamente fácil y sólo uno fácil.

Con base en estos datos obtenidos, se procedió a realizar las correcciones a los reactivos que se consideraban pudieran reutilizarse en nuevas aplicaciones, des- echar aquellos fáciles o reescribirlos.

## CONCLUSIONES

Como se puede observar, tanto la elaboración de una propuesta de apoyo para la preparación de una evaluación extraordinaria requiere seguir un proceso detallado en el análisis de los elementos de programa apoyado en la experiencia en el salón de clase. Durante estos dos años de trabajo con Guías y aplicación de exámenes extraordinarios, lo cuales se han validado, el grupo institucional de trabajo ha ampliado su conocimiento del programa de la materia así como mejorado en sus propuestas de ejercicios, reactivos y exámenes acordes a los programas y enfoque de la materia así como al Modelo Educativo del Colegio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia. Recuperado el 2010. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- CCH. (23 de Mayo de 2008). Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta CCH* Suplemento especial, núm. 4, 23 mayo, 3a versión.
- CCH. (2016). *Programas de estudio Inglés I-IV*.
- CCH. (16 de Mayo de 2017). Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018. *Gaceta CCH* Suplemento especial, núm. 11.
- Díaz Barriga, F. y Hernández R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- EDUCREA. (s.f.). Obtenido de <https://educrea.cl/tablas-especificaciones-nociones-basicas/>
- López Frías, B. y Hinojosa K., E. (2008). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. Ciudad de México: Trillas.



# PAQUETE PARA LA EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA DE INGLÉS III

*Araceli Padilla Rubio, Manuel Ramírez Arvizu, Jacaranda Jiménez Rentería, Norma Patricia Vázquez Maldonado, René Rafael Mondragón López*

## SINOPSIS

El paquete para la evaluación extraordinaria tiene como propósito la elaboración de varios instrumentos que permitan la evaluación de los aprendizajes propósitos y temática que se señalan en el Programa de inglés III. Estos están constituidos por: a) una Guía de Estudios para la preparación del examen extraordinario de inglés III, b) un Banco de reactivos para la asignatura de inglés III, c) y tres modelos de examen, generados del Banco de Reactivos y aplicados en un periodo de exámenes extraordinarios.

## PALABRAS CLAVE

Guía de Estudios, Inglés III, Banco de reactivos, Examen extraordinario, Tabla de especificaciones, contenidos mínimos.

## CONTENIDO

Aquí se presentan algunas partes o ejemplos de los siguientes instrumentos de evaluación:

- a) Guía estudio de la asignatura de inglés III
- b) Banco de reactivos para la asignatura de inglés III
- c) Tabla de especificaciones
- d) Modelo de examen extraordinario



## GUÍA DE ESTUDIO PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS III

Para la elaboración de la Guía de inglés III fue indispensable revisar el Programa oficial de la asignatura, así como la sugerencia de algunos lineamientos..

Un primer paso, fue enumerar algunas características que la guía debía contener. A continuación, se presentan algunas de estas características que se consideraron.

Integración de necesidades para la elaboración de la guía de estudio:

- Nivel
- Propósito y aprendizajes de la asignatura de inglés III
- Número de páginas
- Qué debe contener (presentación, explicación del tema, ejemplificación y práctica)
- Evaluación por tema, por unidad (autoevaluación) y un examen modelo
- Portada
- Índice
- Clave de respuesta
- Tips para presentar el examen
- Instrucciones claras
- Habilidades (*reading speaking, writing, listening*).

En seguida se hizo una revisión de los contenidos mínimos por unidad para poder elaborar el Banco de Reactivos, las tablas de especificaciones, y finalmente la Guía de estudio, todo esto de la asignatura de inglés III.

Se consideró la **Temática Conceptual** (Componentes lingüísticos, léxico y gramática), **Temática Procedimental** (Componentes pragmáticos, Dominio del discurso fonética) y la **Temática Actitudinal** (componentes sociolingüísticos y habilidades académicas) así como los aprendizajes, los propósitos, y la temática del Programa de inglés III.

La Guía se trabajó durante varios meses y, finalmente, se integró con elementos que, al final de cuentas, tienen el propósito de apoyar a los alumnos a prepararse para la presentación de un examen extraordinario para la asignatura de inglés III.

A continuación, se presentan partes de los instrumentos de evaluación que se trabajaron en este Paquete para la evaluación extraordinaria de inglés III, así como, las secciones que lo integran.

La Guía de Estudio para la asignatura de inglés III, está conformada por:

- La presentación.
- Tips para la preparación del examen.

- Título de la unidad.
- Propósitos y aprendizajes por unidad.
- Explicación/ ejemplo/ y Práctica (ejercicios).
- Frases para animar a los estudiantes para practicar lo aprendido en la guía (*Keep going!, It's time to work, Atent@Puma* etcétera).
- Links con información adicional para entender algunas explicaciones gramaticales, o bien para ampliar el vocabulario.
- Actividades de autoevaluación.
- Hoja de respuestas.
- Examen Modelo.
- Anexos.
- Bibliografía.

A continuación, se presentan algunas partes o ejemplos de cada uno de los instrumentos de evaluación mencionados con anterioridad.

## GUÍA DE ESTUDIO PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS III



### PRESENTACIÓN

Aquí Se presenta la Guía de Estudio para la asignatura de inglés III, (Programa de Estudios de 2016). El propósito principal de esta Guía de Estudio para la asignatura de inglés III consiste en ser una herramienta para ayudarte a preparar tu examen extraordinario.

La Guía de Estudio para la asignatura de inglés III está constituida de la siguiente manera: en ella se encuentran cuatro unidades, y en cada unidad,



se puede encontrar en primer lugar un tema relacionado con el Programa, así como su explicación de este. También podrás encontrar una serie de ejemplos, finalmente encontraras actividades para que practiques. Algo importante es, que podrás tener la oportunidad practicar en cada unidad con cada tema presentado.

Encontraras ejercicios, y sus respectivas respuestas las cuales te ayudarán conocer tu progreso. Los temas, actividades y ejercicios, te permitirán lograr el propósito general de la asignatura De inglés III, así como los propósitos de cada unidad, y los aprendizajes correspondientes a cada unidad. Te deseamos éxito en tu examen,

y esperamos que estés consciente de saber, que lo más importante es tu preparación.

### Tips para prepararte para tu examen

- Te recomendamos estudiar tu guía con anticipación
- Revisa los links que se te sugieren, ya que puedes encontrar en ellos diferentes actividades y ejercicios
- Recuerda traer contigo todo tu material como son: lápiz, pluma, goma.
- Es importante traer tu **credencial** oficial vigente, y en buenas condiciones
- Investiga con antelación la ubicación del salón en el que harás tu examen extraordinario.
- El examen estará dividido en diferentes apartados: Use of English, Reading Comprehension, Speaking, Oral comprehension, Writing.
- Recuerda el tiempo que tienes para contestar tu examen.

## UNIDAD 4

### Narrar situaciones actuales y pasadas

**Propósito:** Al finalizar la unidad el alumno: Será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado, de manera oral y escrita.

**Aprendizaje 1:** Reconoce la diferencia en descripciones de personas, objetos y lugares presentes y pasadas en textos orales y escritos, para establecer comparaciones.

**Aprendizaje 2:** Compara situaciones que se relacionan con su entorno actual y con sus experiencias pasadas para describirlas de manera oral.



## Verbs and Time Expressions

As part of the topics for this unit, you should be able to recognize the difference between present and past. It is important for you to remember verbs and expressions in both tenses because they will be the main tool that will help you to understand everything in a better way.

A present expression can be any word or phrase that implies present and a past expression is any word or phrase that implies past. Check some examples in the following chart.

Present Expressions	Past Expressions
Today	Yesterday
Now	Then
At this moment	In that time
At present	In the past
Currently	Formerly



### Challenge yourself

#### Activity 4.1

Read the text below and underline the verbs and expressions in present, and past, then fill the chart with the required information.

#### ***A trip to the beach now and then!***

*Nowadays people enjoy going to the beach in the summer or when the weather is hot. Was it the same in the past? Yes, it was, but things looked different back then. People didn't travel around much before the 1800s. However, at the end of that century, railroad companies built railroads all across the U.S. and many people started traveling to the coasts by train. This, caused places like Coney Island in New York and Atlantic City in New Jersey to become very popular destinations to visit.*

*At the present time it is still very common for people to go to the beach, but going by train is no longer the most popular way to do it. Now, most of*



*the people just take an airplane, a bus or even their own car and they can get almost everywhere in a matter of hours.*

*In the late 1800s, swimming became a popular entertainment and new beachwear fashions arrived. Swimsuits were almost the same as they are today for men, but they were very different for women. The "bathing costume" covered almost the entire body and looked like a dress.*

*Women didn't want men to see them in their bathing customs, so there were special dressing rooms on wheels that were pulled into the ocean by horses. When women were ready, they climbed down the stairs directly into the water.*

*In these days we still wear swimsuits but they are very different, especially for women. Now they wear small pieces of clothes and anybody can watch them wearing them.*

*In the 19th century people didn't want their skin to get dark because of the sun, that's why they didn't swim very much when they travelled to the beach. Mostly, they preferred walking. Today people like getting a tan when they go to the beach and there are several products that allow them to enjoy from the sunlight without being hurt.*

Text adapted from: "H.Q. Mitchell, "New Let's Speed Up 3", MM Publications, 2011.



<https://i.pinimg.com/originals/58/b0/01/58b00110be446462bac4f39610e734c7.jpg>



<https://www.bustle.com/articles/27276-8-vintage-swimsuits-from-the-19th-century-that-make-us-glad-to-live-in-the-21st>



Present		Past	
Expressions	Verbs	Expressions	Verbs



### Keep going!

#### Activity 4.2

Read the text again and answer the questions below.

Choose the correct option. (True/ False)

1. People didn't enjoy going to the beach in the past.	True	False
2. Everything looked the same in the past.	True	False
3. At the end of the 1800s people started travelling to the coasts by train.	True	False
4. Atlantic City and Coney Island became popular destinations before the 1800s.	True	False
5. People still go to the beach by train today.	True	False
6. Swimsuits were the same in the past as they are today.	True	False
7. There were special dressing rooms on wheels.	True	False
8. Today women's swimsuits are bigger than in the past.	True	False
9. People didn't swim very much in the beach in the 19th century.	True	False
10. People don't like getting a tan at present.	True	False





### Present vs. Past

Now you have practiced your skills with a text, but you should also practice your listening skills.

Go ahead Puma!

#### Activity 4.3

Watch the video “School: then and now talking with Ruby”

[https://www.youtube.com/watch?v=n4IFPv82M\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=n4IFPv82M_s) Write down five facts mentioned by Ruby and compare her experience at school with your own experience today.

	Ruby’s experience	My own experience
E	There was only one classroom for all the grades.	There is one classroom for each grade.
E	There were mainly women as teachers.	There are male and female teachers.
1		
2		
3		
4		
5		

### Prepare yourself to speak

It is time for you to practice your speaking skills. Remember that as part of your extraordinary exam, you will face an oral test. It is important that you practice as much as possible. There are two options for this part:



Option 1	Option 2
<p>The examiner will provide you with some topics that might be illustrated with images. You should choose the option that you feel more confident with and talk about it taking into account the details described in the instructions.</p>	<p>The examiner will start an interview that may include some questions about your personal information (name/age/address/occupation/family). Besides, he will ask questions that are specially designed for you to use the topics included in the syllabus.</p>
<p>Example: The examiner will show you the following video:</p> <p><a href="https://i.ytimg.com/vi/cEbTCYGz-5No/maxresdefault.jpg">https://i.ytimg.com/vi/cEbTCYGz-5No/maxresdefault.jpg</a></p> <p>Then he will ask you to talk about the differences of objects from the past and the present. You may need to use comparatives and superlatives.</p>	<p>Example: The examiner will ask some questions like:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. What's your name?</li> <li>2. How are you today?</li> <li>3. Do you think there is a difference between objects today and objects from 30 years ago?</li> <li>4. Why do you think that?</li> <li>5. Can you compare three characteristics that are different?</li> </ol>

Regardless of the option, you should know that the key to achieve success in this part is to practice enough and keep calm during the test. You can practice your oral skills with an English teacher from school.



## Speaking and Writing Interaction

Now it is time for interaction. During the exam you are expected to perform different ways of interaction that include writing and speaking. Check the next activities; they will help you to practice these abilities.

It's time to work!



#### Activity 4.6

Your grandfather is very happy because you asked him about the means of communication he used when he was young, but he also has some questions for you. Read the following letter and answer him with a text from 100-120 words. Don't forget to use present and past expressions, comparatives and connectors such as: and/ but / or / also / because.

*Dear Grandson:*

*I'm writing this letter because I enjoyed very much helping you with your homework about old means of communication. Your Grandma and I spent the whole night arguing about the new ways of talking to people. She says that Facebook, Whatsapp and Twitter are very effective and cheap ways to keep in touch with your family, but I disagree. I think it is very difficult and expensive because you have to buy a computer and pay 1 peso for each message you send and 5 pesos if you want to send a picture. She says that it isn't true, she thinks that all these services are totally free and you don't need an internet connection or a computer. She says that everything now is included in the cell phone. Is it true?*

*Could you please write back explaining us the differences among these services?*



*Please tell us about the price, and the devices we need, because if your Grandma is right I want to create a Facebook account as soon as possible. I also include a picture of my cellphone so that you can tell me if I can use it for this purpose.*

*We love you very much, write back soon.*

[https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51XSA999ukL.\\_SL1000\\_.jpg](https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51XSA999ukL._SL1000_.jpg)

Use this piece of paper to answer your Grandpa's letter.

#### Self-Test Unit 4

Now you have practiced all the topics from unit 4. Think about your progress and grade the following activities putting a check under the column that best describes your knowledge now.



Topic	I need to study more	I'm ready for the exam
Present and past verbs and expressions.		
Speak to compare present and past situations.		
Write to compare present and past situations.		
Interact to communicate present and past situations. (Answer a letter / interview)		

## EXAMEN MODELO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
PLANTEL

EXAMEN EXTRAORDINARIO DE INGLÉS III,

Periodo: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Número de cuenta: \_\_\_\_\_

Jurado: \_\_\_\_\_ Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

Solve the exam writing your answers on the "ANSWER SHEET".

DO NOT WRITE ON THIS PAPER

PUNTUACIÓN TOTAL

CALIFICACIÓN FINAL

/ 100

240

### A. USE OF ENGLISH.

#### PART 1.

Complete the following exercise, choose from the words in the box

[1 pt. each] total 9 pts



better, best, nicest, most helpful, biggest, cleanest, the most comfortable,  
the most delicious, the friendliest

Jonah recently moved to a new school. He likes it (a) \_\_\_\_\_  
than his old school. In fact it's the (b) \_\_\_\_\_ school he's ever  
been to. The teachers are the (c) \_\_\_\_\_ and (d) \_\_\_\_\_  
he's ever had. The classrooms are the (e) \_\_\_\_\_ and (f) \_\_\_\_\_  
he's ever seen. Every classroom has at least three computers in it. The library  
is also really amazing!

There are tons of great books, magazines and movies. The library has  
(g) \_\_\_\_\_ couches that students can sit in while they read. The ca-  
feteria food is (h) \_\_\_\_\_ he's ever eaten anywhere. Their spaghe-  
tti is Jonah's favorite dish. The students at his new school are (i) \_\_\_\_\_  
he's ever met. Jonah has already made many new friends. His new school is  
also very well known for high achievement.

Taken from: [http://english.skola.edu.mt/wp-content/uploads/2010/02/08\\_](http://english.skola.edu.mt/wp-content/uploads/2010/02/08_Comparative-and-superlative.pdf)  
[Comparative-and-superlative.pdf](http://english.skola.edu.mt/wp-content/uploads/2010/02/08_Comparative-and-superlative.pdf)

## PART 2.

Write 5 sentences, using comparatives or superlatives, use the following ima-  
ges to help yourself, also you can use the following adjective words: *expensive*,  
*cheap*, *wonderful*, *incredible*, *interesting* *big*, *better*, and *worse*.

[2 pts. each] total 10 pt



Taken from: [https://www.google.com.mx/search?biw=1600&bih=783&tbm=isch&sa=1&ei=G5daW6Dn](https://www.google.com.mx/search?biw=1600&bih=783&tbm=isch&sa=1&ei=G5daW6DnCJkWsgWYnZzQBg&q=objects&oq=objects&gs_l=img.3..0l10.17909.21894.0.22154.12.12.0.0.0.0.315.2246.28j1.9.0...0...1c.1.64.img..3.9.2233...0i67k1.0.9zDAczGmEa4)  
[CJkWsgWYnZzQBg&q=objects&oq=objects&gs\\_l=img.3..0l10.17909.21894.0.22154.12.12.0.0.0.0.](https://www.google.com.mx/search?biw=1600&bih=783&tbm=isch&sa=1&ei=G5daW6DnCJkWsgWYnZzQBg&q=objects&oq=objects&gs_l=img.3..0l10.17909.21894.0.22154.12.12.0.0.0.0.315.2246.28j1.9.0...0...1c.1.64.img..3.9.2233...0i67k1.0.9zDAczGmEa4)  
[315.2246.28j1.9.0...0...1c.1.64.img..3.9.2233...0i67k1.0.9zDAczGmEa4](https://www.google.com.mx/search?biw=1600&bih=783&tbm=isch&sa=1&ei=G5daW6DnCJkWsgWYnZzQBg&q=objects&oq=objects&gs_l=img.3..0l10.17909.21894.0.22154.12.12.0.0.0.0.315.2246.28j1.9.0...0...1c.1.64.img..3.9.2233...0i67k1.0.9zDAczGmEa4)

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**D. ORAL EXPRESSION / INTERACTION.**

Choose one of the following topics and record where necessary

[22 pts.]

Inglés III Nivel de desempeño A2					
EXPRESIÓN	Excelente	Bueno	Regular	Nulo	Evaluación
Utiliza expresiones y frases con términos sencillos.	6.0	4.0	2.0	0	
INTERACCIÓN					
Describe a su familia, así como a personas y lugares y sus posesiones en términos sencillos.	4.0	3.0	2.0	0	
COHERENCIA					
Habla con razonable comodidad en situaciones estructuradas, y exposición de temas breves relacionadas con aspectos del pasado. Así mismo hace uso correcto de enunciados con comparativos y superlativos.	6.0	4.0	2.0	0	



FLUIDEZ					
Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales con posibles errores.	4.0	3.0	2.0	0	
			TOTAL		

Option 1. Describe your Hometown, say why is a better place to live, describe the places and people in it.

Option 2. Explain what you did last weekend.



## BANCO DE REACTIVOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS III

Para la elaboración del Banco de reactivos se discutieron las necesidades que se deberían tomar en consideración, así como los contenidos mínimos por unidad, mismos que se obtuvieron al revisar, los aprendizajes, los propósitos y la temática. A continuación, se enlistan algunas de estas necesidades:

### Integración de necesidades para la elaboración del banco de reactivos

1. Temática
2. Portada, presentación
3. Reactivos
4. Nivel cognoscitivo
5. Respuestas
6. Habilidades (*reading speaking, writing, listening*)
7. Answer key por unidad
8. 100 reactivos como mínimo

El banco de reactivos está conformado por:

- La Presentación
- Aprendizajes por unidad
- 168 reactivos, ya que cada uno de los tres exámenes contaría 50 reactivos.
- Actividades de autoevaluación
- Rubrica de evaluación
- Hoja de respuestas
- Bibliografía
- Links de videos, y páginas web.
- Tablas de especificaciones por unidad
- Banco de Reactivos, Instructivo de uso para profesores.

A continuación, se presentan algunas partes o ejemplos del Banco de Reactivos. Es necesario mencionar que se trabajó con un banco de reactivos para los alumnos y también con un Banco de Reactivos para profesores con su instructivo de uso.

### LIBRO PARA PROFESORES INSTRUCTIVO DE USO



#### **BANCO DE REACTIVOS INGLÉS III UNIDAD 4**

Al finalizar la unidad, el alumno: Será capaz de interactuar para establecer las diferencias entre situaciones actuales y del pasado, de manera oral y escrita.

Aprendizaje 1: Reconoce la diferencia en descripciones de personas, objetos y lugares presentes y pasadas en textos orales y escritos, para establecer comparaciones.

127. Read the following phrases and put a tick in the correct column (present/past)

Phrase / Verb	Present	Past
1. Nowadays.		
2. Back then.		
3. Today.		
4. In that year.		
5. Currently.		

*Reactivo: 127*

Temática: Expresiones de tiempo presente y pasado

Nivel cognoscitivo: Identificación / Reconocimiento

Respuestas: 1) Present 2) Past 3) Present 4) Past 5) Present

130. Listen to the recording: “School-Did you know? Now and then”

<https://www.youtube.com/watch?v=IUuJ4kQaOZM> and circle the verb in present or past according to the audio.

Statements

1. Classes *have/had* up to thirty students.
2. Teachers *need/needed* to have a second job.
3. Teaching *isn't/wasn't* mainly a male profession.
4. Students *have/had* to work after school.
5. There *are/were* different teachers for different subjects.

*Reactivo: 130*

Tema: Verbos en presente y pasado.

Nivel cognoscitivo: Identificación / Reconocimiento

Respuestas: 1) Have 2) Needed 3) Isn't 4) Had 5) Are

131. Listen again to: “School / Did you know? Now and then”

<https://www.youtube.com/watch?v=IUuJ4kQaOZM> and write down three facts about the differences between the school experience in the past and nowadays.



School then	School now
1.	
2.	
3.	

*Reactivo: 131*

Tema: Verbos en presente y pasado.

Nivel cognoscitivo: Expresión

Respuestas: Pueden variar. (Transcript anexo al final del paquete)

144. Do you remember when you were a kid? Talk about the friends from your childhood and compare them with your current friends.



- Toys
- Sports
- Hobbies
- Chores



*Reactivo: 144*

Tema: Comparar características de objetos, personas y lugares actuales y pasados.

Nivel cognoscitivo: Expresión

Respuestas: Pueden variar

152. Did you use a camera in the past? Write a paragraph describing the difference between the way people kept their memories in the past and the way we keep our memories nowadays. (write from 100 to 120 words)





Reactivo: 152

Tema: Comparar características de objetos, personas y lugares actuales y pasados.

Nivel cognoscitivo: Expresión

Respuestas: Pueden variar

### Ejemplo de tablas de especificaciones

Núm de aprendizaje	Aprendizaje	Temática	Temática	Temática	Nivel cognoscitivo	Nivel cognoscitivo	Nivel cognoscitivo	Ponderación	Núm de reactivos
		Conceptual	Procedimental	Actitudinal	identificación o reconocimiento	Expresión	Intercambio o interacción		
	Identifica las relaciones de	Lugares							
	comparación, a partir de	turísticos							
	características de	culturales y						1%	1
1	personas, objetos y	comerciales			X				
	lugares, para diferenciar	objetos							
	sus cualidades, en textos	materias							
	orales y escritos	escolares							

Se elaboraron tablas de especificaciones por cada una de las cuatro unidades de la asignatura de inglés III. Se tomaron en consideración varios elementos para su elaboración, tales como: el aprendizaje, a temática, conceptual, procedimental y actitudinal, así como, el nivel cognoscitivo, la ponderación y el número de reactivos.

Finalmente se presentan algunas características o ejemplos de uno de los tres exámenes que se elaboraron y se aplicaron en un periodo de extraordinarios en el plantel Naucalpan.

Los tres modelos de examen extraordinario contienen lo siguiente:

- Encabezado
- Autores
- Fecha
- Plantel
- Turno





- Nombre del alumno
- Número de cuenta
- Puntuación general y específica
- Secciones del examen
- Hoja de respuesta
- Audios

A continuación, se pueden observar algunos ejemplos de uno de los exámenes que se elaboraron y que se aplicaron:

## EXAMEN MODELO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES/PLANTEL NAUCALPAN  
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS**

EXAMEN EXTRAORDINARIO INGLÉS III 2017, VERSIÓN A  
PERIODO EB 2018-2

Paquete para la Evaluación extraordinaria de Inglés III, interplanteles.

Elaboró y aplicó: Jiménez Rentería Jacaranda, Mondragón López René Rafael, Padilla Rubio Araceli.

Calificó: Ramírez Arvizu Manuel (Coordinador), Romaní Osorio Iván, Velázquez Maldonado Norma Patricia.

Apellido paterno: \_\_\_\_\_ Apellido materno: \_\_\_\_\_

Nombre(s): \_\_\_\_\_ Número de cuenta: \_\_\_\_\_

Puntaje total: 100 pts. Calificación:

WRITE YOUR ANSWERS ON THE "ANSWER SHEET". DO NOT WRITE ON THIS PAPER.

## A. Use of English (20 points)

Part I. Circle the correct comparative or superlative to complete the text.

(5 points, 1 point each)

*Hi! My name is Susan and I'm 20 years old. I have a small family. My mother's name is Carrie and she is 45 years old. My father's name is Richard and he's 40 years old, that's right! My mother is ① \_\_\_\_\_ my father! I have 2 brothers, Mike and John, Mike is 18. He isn't studying right now, but he works in a restaurant. John is 15. He's a student and he plays the piano. As you can see my mother is ② \_\_\_\_\_ in the family. I'm not very tall, in fact, my baby brother John is ③ \_\_\_\_\_ in the family! He's 1.8 m, but I'm ④ \_\_\_\_\_ I only weight 50 kilos. We have two dogs, "Blacky" and "Sky" They are brown and they like playing together. "Blacky" is a little bit ⑤ \_\_\_\_\_ Sky.*

- |                   |                |                 |
|-------------------|----------------|-----------------|
| ① a) the oldest   | b) older than  | c) older        |
| ② a) the oldest   | b) older than  | c) older        |
| ③ a) taller       | b) the tallest | c) taller than  |
| ④ a) the thinnest | b) thinner     | c) thinner that |
| ⑤ a) bigger       | b) the biggest | c) bigger than  |

Part II. Write 3 sentences. 2 using comparative and 1 using superlative. You can use the adjectives in the box.

(6 points, 2 points each)

small    big    fast    slow    expensive    cheap

Lamborghini	Chevy	Sienna
\$\$\$\$\$\$\$	\$\$\$	\$\$\$\$
200km / h	130 km/ h	150 km/ h

6. (comparative) \_\_\_\_\_

7. (comparative) \_\_\_\_\_

8. (superlative) \_\_\_\_\_

A. Written expression / interaction

(20 points)

38. Choose one option and write about it on the answer sheet. Be careful with spelling and punctuation. (120 words)

Option 1. Describe in chronological order what you did last weekend, use: first, second, third, later, then, finally.

Option 2. Write about what you did yesterday. **You have to use these connectors:** *and, but, or, also, because*

Inglés III Nivel de desempeño A2					
EXPRESIÓN	Excelente	Bueno	Regular	Nulo	Evaluación
Es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos	6.0	4.0	2.0	0	
INTERACCIÓN					
Puede escribir párrafos sencillos intercambiando información específica.	4.0	3.0	2.0	0	
COHERENCIA					
Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”. Enlaza oraciones con: first, second, third, later, then, finally.	6.0	4.0	2.0	0	
FLUIDEZ					
Presenta escritura creativa e imaginativa a su nivel, y lleva una secuencia lógica y clara	4.0	3.0	2.0	0	
			TOTAL		

B. Oral expression / interaction

(20 points)

39. Talk about the following situations.



**Talk about your elementary school and compare  
it with your current experience in CCH**

**Elementary School**



- Clothes.
- Friends.
- Subjects.
- Exams.
- Classroom
- Likes.
- Dislikes.

**Highschool**



**Inglés III Nivel de desempeño A2**

EXPRESIÓN	Excelente	Buena	Regular	Nulo	Evaluación
Utiliza expresiones y frases con términos sencillos.	6.0	4.0	2.0	0	
<b>INTERACCIÓN</b>					
Describe a su familia, así como a personas y lugares y sus posesiones en términos sencillos	4.0	3.0	2.0	0	
<b>COHERENCIA</b>					
Habla con razonable comodidad en situaciones estructuradas, y exposición de temas breves relacionadas con aspectos del pasado. Así mismo hace uso correcto de enunciados con comparativos y superlativos	6.0	4.0	2.0	0	
<b>FLUIDEZ</b>					
Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales con posibles errores	4.0	3.0	2.0	0	
			<b>TOTAL</b>		



# EXAMEN DIAGNÓSTICO ACADÉMICO.

## ASIGNATURA: INGLÉS III Y IV

*Teodora Guillermina Sánchez Luna*

### SINOPSIS

Esta ponencia surge a partir de mi participación en el Proyecto Institucional Examen Diagnóstico Académico (EDA) de Inglés III e Inglés IV.

Menciono, de acuerdo con los planteamientos del SIEDA, en qué consiste el examen y diferentes aspectos relacionados con su elaboración, cuándo se originó, sus objetivos, elementos a considerar en su elaboración y aplicación, resultados y análisis de los mismos. Finalmente menciono dónde se pueden consultar los resultados y conclusiones de los reportes finales.

### PALABRAS CLAVE

Examen diagnóstico, programa indicativo, aprendizajes, temáticas, Tabla de Especificaciones, nivel cognoscitivo, resultados de aprendizaje, ponderación, Análisis de Reactivos, Reporte de resultados.

Esta ponencia surge a partir de mi participación en el Seminario Institucional del Examen Diagnóstico Académico (SIEDA) con el Proyecto de Trabajo para las asignaturas de Inglés III y IV durante el ciclo escolar 2017-2018.

El SIEDA es la instancia encargada de la elaboración, aplicación y análisis de los resultados del Examen.

el Examen Diagnóstico Académico (EDA) es el instrumento mediante el cual se realiza el diagnóstico semestral del nivel de dificultad de los aprendizajes de los Programas de estudio de cada una de las asignaturas del Plan de Estudios del Colegio.



El Examen Diagnóstico Académico se originó en el año 2000 para atender los señalamientos formulados en el Plan de Estudios Actualizado, y, desde entonces, se ha desarrollado como instrumento válido y confiable, capaz de aportar elementos para la realización de estudios o investigaciones que profundicen en la búsqueda de mejorar la práctica educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades. Desde entonces se elabora semestre a semestre para las materias de las diferentes áreas.

Los objetivos del Proyecto EDA 2017-2018

- Confirmar la validez del EDA de las asignaturas de Inglés IV e Inglés III, aplicado en los períodos 2017-2018.
- Indicar el nivel de dificultad de los aprendizajes evaluados en los períodos 2017-2 y 2018-1
- Analizar los resultados de las aplicaciones 2017-2 y 2018-1 del EDA, para identificar los aprendizajes del programa de estudios de las asignaturas que son alcanzados por los alumnos, y aquellos que presentan alguna problemática.
- Plantear, con base en los resultados obtenidos, propuestas de explicación, y, en su caso, para la mejora de las problemáticas detectadas.
- Durante el ciclo escolar mencionado, la organización del grupo de trabajo fue de la siguiente manera:
- El grupo de trabajo estuvo formado por una profesora de carrera, quien coordinó el grupo, y tres profesores de asignatura.
- La profesora de carrera puede o no comprometer su área complementaria en este Proyecto.
- Tanto la coordinadora, como los profesores de Asignatura que formaron parte del grupo de trabajo están adscritos al plantel Oriente, turno matutino.
- Es necesario que cada uno de los integrantes del grupo de trabajo tenga una formación en cuanto a elaboración de reactivos y conocimiento de elaboración de Tabla de Especificaciones, por lo que la coordinación central organizó e impartió los cursos a los integrantes de los grupos de trabajo de las diferentes materias que integran el examen diagnóstico académico.
- En cada momento del proceso la coordinación central apoyó resolviendo dudas en los diferentes momentos del proceso, por ejemplo, durante el análisis de reactivos y elaboración del reporte final.

## ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL EDA?

De acuerdo con el SIEDA, la construcción del EDA se inicia con la revisión del perfil de referencia, con base en los propósitos, temas y aprendizajes establecidos en los Programas de estudio de las asignaturas que integran el Plan de Estudios del CCH.

A partir de la revisión de los Programas de estudio, los profesores participantes en los grupos de trabajo de cada materia identifican los aprendizajes y las temáticas que se consideran fundamentales para ser evaluados.

Una vez seleccionados los temas y los aprendizajes por evaluar, se elabora la Tabla de Especificaciones (TE), en ésta se incluyen los resultados de aprendizaje, el nivel cognoscitivo, la ponderación y el número de reactivos que conforman cada examen.

## ¿QUÉ ES LA TABLA DE ESPECIFICACIONES?

### De acuerdo con el SIEDA:

- Es el instrumento mediante el cual se adaptan las temáticas al modelo del examen de la asignatura.
- Mantiene la esencia del Programa de estudios en la selección de aprendizajes y temas que se evaluarán mediante el examen.
- Se presenta como un cuadro en el que se anotan los temas y los resultados de aprendizaje (Kennedy, 2007), que pretenden medirse –Perfil de Referencia– y se cruzan con la información referida a los reactivos que de ellos van a derivarse: nivel cognoscitivo, ponderación y número de reactivos por cada unidad del programa, y número de reactivos que se requerirán para construir el examen.



- Los resultados de aprendizaje de las TE son una adecuación que hacen los grupos de trabajo respecto de los aprendizajes planteados en los Programas de estudio del Colegio, ya que su formulación en la Tabla, requiere exactitud de lo que se va a medir.
- En la TE también se incluye el Nivel Cognoscitivo (NC), que se refiere al nivel cognoscitivo del aprendizaje que se pretende evaluar.
- En el EDA se toma como marco de referencia la taxonomía educativa que desarrolló Benjamín S. Bloom en relación con la clasificación del tipo y nivel de aprendizaje, en particular a los niveles del dominio cognitivo: Conocimiento, Comprensión y Aplicación.
- Por otra parte, sólo puede medir determinado tipo de aprendizajes, lo que excluye una buena parte de las habilidades y actitudes generadas a partir de la experiencia académica desarrollada en el aula.
- A partir de la información contenida en la TE, los profesores de los grupos de trabajo indican los resultados de aprendizaje a evaluar y con ello queda definido el examen de cada asignatura.

Los grupos de trabajo elaboramos y validamos los reactivos, a partir de los resultados de la aplicación del examen anterior y como resultado del análisis cuantitativo y del contenido del reactivo, los reactivos que cumplen con los criterios requeridos se integran o complementan al banco de cada asignatura.

A través del sistema de generación de exámenes el departamento de Cómputo y Seguimiento Estadístico (DCSE) con base en la TE se generan las pruebas, las cuales son revisadas por el grupo de trabajo, conjuntamente con el coordinador del área (en el caso de la asignatura de Inglés, fue el profesor Alejandro, coordinador del área de Talleres de Lectura y Redacción). Cada prueba debe reflejar lo señalado en las TE.

Una vez que se cuenta con los exámenes se lleva a cabo la aplicación de los mismos, todos los exámenes se contestan en línea.

El examen se aplica a una muestra de alumnos de los semestres par o non, de las materias de primero a sexto, según sea el caso. Cada prueba contiene reactivos de las diferentes materias, Hay dos exámenes distintos, con el propósito que el número de reactivos que deba contestar el alumno no sea excesivo.

## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La Secretaría de Planeación, lleva a cabo la calibración de los resultados, el análisis estadístico de los resultados de la aplicación del EDA en el que los grupos de trabajo de cada asignatura ven lo que está ocurriendo con la adquisición de los aprendizajes establecidos en los Programas de estudio.



De acuerdo con el SIEDA, para la interpretación de los resultados es fundamental tener presente que el objetivo del EDA es evaluar el logro de los aprendizajes del Programa de estudios. Para ello, el grupo de trabajo identifica el porcentaje que los estudiantes están logrando en los aprendizajes y, con base en tales porcentajes, que indican el grado de dificultad, se realizan reflexiones, por ejemplo, de acuerdo con el SIEDA:

- si existe relación entre los aprendizajes que están obteniendo resultados similares –altos, bajos o regulares–,
- si al comparar los porcentajes de grado de dificultad se puede concluir que determinados aprendizajes requieren especial atención de la institución para reforzar tales contenidos,
- si, al observar los resultados que llaman la atención y compararlo con la manera como están ubicados en el Programa de estudios no ofrece los elementos para abordarlos adecuadamente (secuencia temática, tiempo destinado, propuesta bibliográfica...)

Para esta tarea, los profesores de los grupos de trabajo tomamos en cuenta, además de la observación de los resultados del Ite-man, nuestra experiencia en el aula a partir del conocimiento y utilización del programa indicativo de las asignaturas en el aula.

En síntesis, los profesores integrantes de los grupos de trabajo realizamos el análisis de los resultados académicos y damos una posible explicación de los mismos (hipótesis), en el Reporte de resultados.

En el reporte de resultados se incluyen, en el apartado de análisis de reactivos, los datos de identificación de cada reactivo: clave de unidad-tema-aprendizaje, nivel cognoscitivo; y los índices estadísticos: nivel de dificultad, porcentaje de aciertos, índice de discriminación, coeficiente de correlación biserial puntual y una recomendación para cada reactivo: eliminar del banco, dejar como anclaje, como aprobado o a prueba para una segunda aplicación.

En una gráfica que muestran los porcentajes de cada una de las opciones de respuesta y se procede a la resolución de cuestionario (análisis de reactivos). Para resolverlo, los profesores de los grupos de trabajo aplicamos conocimientos de la materia, conocimiento y experiencia sobre el Modelo Educativo del Colegio, didáctica del área, Programa de estudios de la asignatura y la impartición de la misma, observando la congruencia del reactivo con la propuesta del Programa de estudios.

La prueba cumple con las cualidades de un instrumento de evaluación: validez, confiabilidad.



## DIFUSIÓN DE RESULTADOS

En el ciclo 2016-2017, el SIEDA publicó en Internet la página de resultados del EDA, la cual, a su vez, está vinculada a la página del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la sección de la Secretaría de Planeación, donde se pueden consultar, además de los resultados, las conclusiones generales que se aportaron en el reporte final elaborado por los grupos de trabajo. La página ya muestra los resultados de las aplicaciones 2015-1 y 2015-2, 2016-1, 2016-2 y 2017-1, de acuerdo con los avances, se enriquecerá paulatinamente con los resultados de los siguientes periodos.

### Referencias bibliográficas

Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación: Inglés I-IV*. México: UNAM.

Cuadernillo de Orientaciones 2017-18. *Gaceta CCH*. Suplemento especial, número 11, 16 de mayo de 2017.

*Gaceta CCH*, Suplemento Especial, No 1, 16 de enero de 2006.

*Gaceta CCH*, núm 4, 23 de mayo de 2008. Protocolo de Equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera.

*Proyecto de trabajo e Informe de trabajo del SIEDA. Asignaturas de Inglés III e Inglés IV*. Ciclo Escolar 2017-2018.



# 5. REPORTE DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES



# PROCESAMIENTO DE LA FRASE NOMINAL EN INGLÉS POR ALUMNOS HISPANOHABLANTES EN LOS CURSOS DE INGLÉS I Y III DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

*Araceli Mejía Olguín, Pablo Jesús Sánchez Sánchez, Gabriel Iturralde Villalobos, Ma. de Jesús López Loera, María de Lourdes Borjas García*

## SINOPSIS

El propósito de este trabajo es dar conocer las estrategias de procesamiento de cuatro tipos de frases nominales en inglés en alumnos hispanohablantes del CCH, en los cursos de Inglés I y III, con la finalidad de favorecer el logro de algunos aprendizajes establecidos en los programas de las asignaturas. El trabajo se deriva del Reporte de Investigación<sup>1</sup> realizado en el ciclo escolar 2016-2017 como producto del Proyecto de Área Complementaria.

---

<sup>1</sup> Actividad definida en el Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (3ª Versión 2008), p. 31: REPORTE DE INVESTIGACIÓN. RUBRO II-C. Es el documento que informa de los resultados de una investigación relacionada con necesidades académicas de la institución. Dichas necesidades pueden versar sobre la relación de enseñanza-aprendizaje, el ámbito epistemológico de las ciencias o humanidades, la formación de profesores o el aprovechamiento escolar en el marco del Plan de Estudios del Colegio. En el reporte, se define: a) el problema, b) los propósitos, c) la hipótesis o premisas, d) la metodología, e) la presentación de un marco teórico y conceptual y las categorías de análisis empleadas, f) la interpretación o explicación de la información recopilada, g) las aportaciones, soluciones o propuestas a la problemática abordada, h) la contrastación de las categorías empleadas con los resultados obtenidos, i) la ratificación o rectificación de hipótesis. Debe tener un arbitraje positivo o evaluación del comité de pares.



## PALABRAS CLAVE

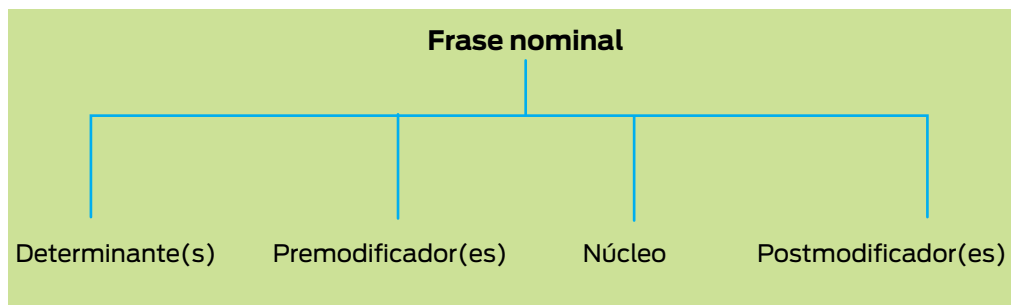
Procesamiento, sintaxis, frase nominal, *input*, CCH.

## EL PROBLEMA

De acuerdo con la experiencia en el aula, se ha encontrado que los alumnos tienen dificultades en la adquisición de formas donde está involucrado un distinto orden de palabras en su lengua materna y en la lengua meta, lo cual implica diferencias tanto sintácticas como semánticas. Este es el caso de las frases nominales en donde existe una amplia diversidad en cuanto a tipos y patrones (Leech y Svartvik, 1975:251; Quirk *et al.*, 1985:62, 245). En esta situación, no solo se generan problemas de adquisición en los alumnos sino también problemas pedagógicos para los profesores que se enfrentan con el reto en sus clases.

En el presente trabajo se exploró el procesamiento de cuatro tipos de frases que se consideran frecuentes en la lengua meta, incluyendo el discurso hablado o escrito que los alumnos de los niveles de usuario básico (A1 y A2) deben comprender y producir. Cabe señalar que estos son los niveles meta de los Programas de Inglés del Colegio. Asimismo, es importante señalar que en la institución no se han realizado estudios sobre el procesamiento de modelos sintácticos en los cursos de inglés en la modalidad de cuatro habilidades, por lo que se desconoce cómo los alumnos hispanohablantes procesan estos modelos con estructura diferente en la lengua meta.

La frase nominal se constituye de los siguientes elementos:

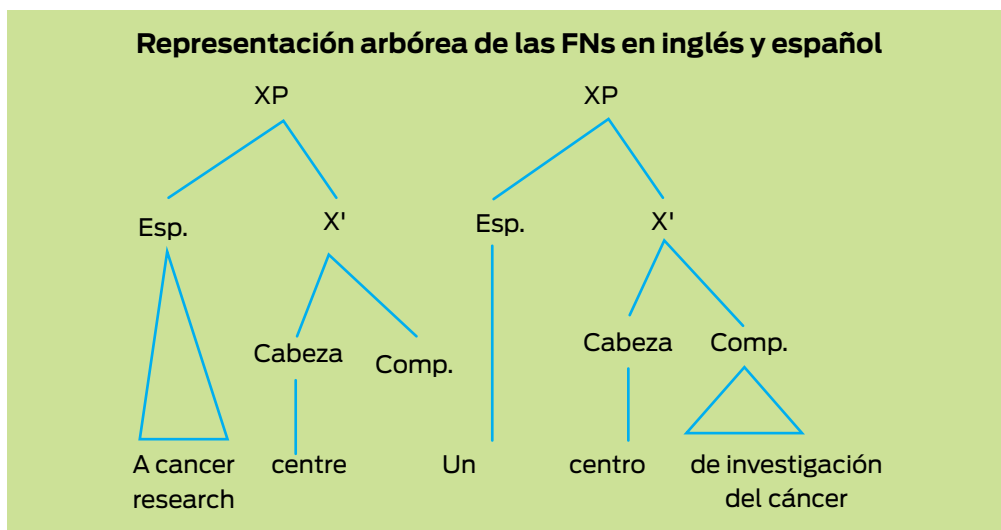


Consiste de un núcleo que típicamente es un sustantivo y elementos que lo determinan y/o lo modifican. El núcleo es el elemento alrededor del cual los otros constituyentes se agrupan y el que dicta la concordancia y otros tipos de congruencia con otras partes del enunciado. La premodificación comprende todos los ítems colocados antes del núcleo. La postmodificación comprende todos los ítems colocados después del núcleo.

Para tratar de explicar cómo se conforman las frases nominales, se utilizó la teoría del Parámetro del Núcleo de la Gramática Universal, por lo que se observa que

la premodificación es muy común en algunos tipos de FN en inglés; los elementos modificadores se encuentran antes del núcleo formando parte de él y la frase resultante es incompleta, carece de complemento. Mientras que, en español, la mayoría de los elementos modificadores se sitúan después del núcleo, lo que resulta en una frase completa que consta de núcleo y complemento. Estas diferencias se muestran en la siguiente representación arbórea de las frases (Figura 1):

**Figura 1: representación arbórea**



Las diferencias entre las FN apoyan la tesis de que las dificultades de procesamiento podrían deberse a que los estudiantes hispanohablantes de inglés podrían asignarle la función de núcleo a la primera palabra de la FN, lo cual resultaría en una interpretación inadecuada. Para explicar este fenómeno, se consideró el Modelo de Procesamiento del *Input* Estructurado de VanPatten (1996; 2002). El modelo trata de explicar cómo los aprendices obtienen la forma del *input* y cómo parcelan los enunciados durante el acto de comprensión, mientras su atención principal está sobre el significado. Sus dos Principios fundamentales son:

- Los aprendices procesan el *input* para el significado, antes de procesarlo para la forma. Cuando los aprendices buscan el mensaje o la intención comunicativa en el *input*, pero los recursos para el procesamiento de ese *input* son limitados, ciertos elementos de la forma no se procesan para propósitos de adquisición.
- Principio del Primer Sustantivo: Los aprendices tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en una oración como el sujeto o agente.

De acuerdo con esta información, se establecieron las siguientes **hipótesis** de trabajo:

1. Los alumnos tienden a procesar las FNs en inglés de la misma forma que lo hacen en español (de izquierda a derecha).
2. El grado de dificultad en el procesamiento de las FNs depende de su tipo y patrón.
3. Los alumnos con mayor número de horas de instrucción de la LE son mejores procesadores de las FNs en inglés.

La metodología de esta investigación se basó en un estudio exploratorio y correlacional, a través de un instrumento que consta de tres secciones, con el fin de hacer un diagnóstico del procesamiento de la FN en inglés. Estas frases tienen una gran cantidad de usos y de significados, por lo que se delimitaron los tipos y patrones a estudiar en la investigación (siguiente tabla):

Tipos y patrones de frase nominal en inglés			
Tipo	Patrón	Símbolo	Ejemplo
1. Premodificada de tres elementos	Dos adjetivos y un sustantivo	(AAN)	weak nuclear interactions (interacciones nucleares débiles)
2. Premodificada de sustantivos compuestos	Dos sustantivos	(NN)	production costs (costos de producción)
3. Premodificada genitiva	De posesión simple	(N's N)	the neighbor's friend (el amigo del vecino)
4. Posmodificada	Un sustantivo con participio pasado y complementos	(N+ Participio)	the writer interviewed by the reporter (el escritor entrevistado por el reportero)

La primera sección del instrumento presenta 20 reactivos para analizar los juicios de gramaticalidad de los alumnos sobre los cuatro tipos de FN mencionados. Cada tipo de FN está representado por cinco reactivos, dos de los cuales son incorrectos. Las oraciones en inglés se califican como correctas o incorrectas. Ejemplo:

<i>The animal hunter walks through the forest looking for pray.</i>	Correcta ( )	Incorrecta ( )
---	-----------------	-------------------

La segunda sección presenta 16 reactivos para analizar cómo los alumnos interpretan las FNs en inglés cuando se les dan opciones en español. Se les pide seleccionar de entre 2, 3 o 4 opciones en español, aquella que corresponda con la FN en inglés resaltada en negrita, ubicada dentro de una oración. Ejemplo:

*My cousin's girlfriend works in a factory.*

- a. el primo de mi novia
- b. la novia de mi primo

La tercera sección está constituida por 16 reactivos, para analizar cómo los alumnos procesan las FNs en inglés, con el fin de que coincidan con un contexto determinado. Se pide seleccionar de entre 2 ó 3 opciones de FNs en inglés, para completar una oración en cada reactivo. Ejemplo:

\_\_\_\_\_ *is in a veterinary surgery.*

- a. John attacked by the dog
- b. The dog attacked by John

Los reactivos de la segunda y tercera secciones se diseñaron (cuando fue posible) atendiendo los dos grandes principios que postula VanPatten (2004):

- a) Los aprendices procesan el *input* para el significado antes de procesarlo para la forma.
- b) Los aprendices tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en una oración como el sujeto o agente (Principio del Primer Sustantivo).

La estrategia del Primer Sustantivo se ha extendido a nivel de FN y, en este caso, los reactivos se diseñaron para evaluar en qué medida los alumnos tomaron la primera palabra como núcleo de la frase. Asimismo, se consideró la llamada “reversibilidad” (Garrett, 1990), la cual se refiere a las estructuras del tipo *sample analysis* (análisis de la muestra) o *analysis sample* (muestra del análisis) donde cualquiera de los dos sustantivos podría ser el núcleo de frase. La reversibilidad se aplicó en el diseño de los reactivos del instrumento para obligar a los alumnos a procesar la forma y no el léxico.

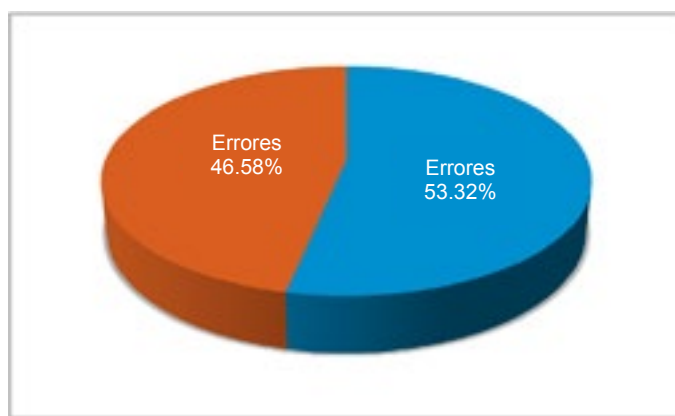
El instrumento se aplicó a alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, planteles Vallejo y Naucalpan, en el ciclo escolar 2016-2017: a 5 grupos de primer semestre (112 alumnos) y a 5 grupos de tercer semestre (91 alumnos).



## RESULTADOS Y DISCUSIONES

Para determinar que los alumnos tienden a procesar las FNs en inglés de la misma forma que lo hacen en español –de izquierda a derecha– (hipótesis 1), se realizó un análisis de estadística descriptiva. El puntaje promedio de aciertos obtenido por los estudiantes en el instrumento diagnóstico fue de 27.58 (de un total de 52 reactivos). Los estudiantes de los dos semestres obtuvieron el 53.32% de aciertos y el 46.68% de errores (Figura 2).

**Figura 2: porcentaje de aciertos en el instrumento.**



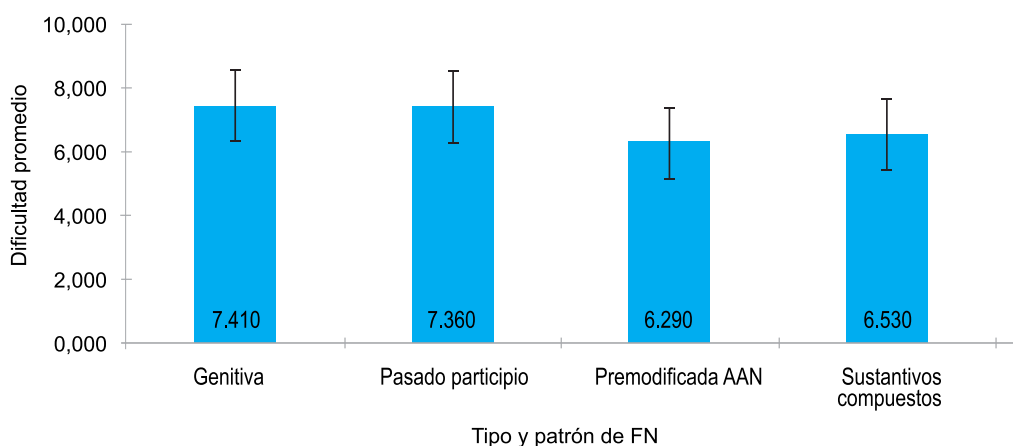
Se confirma que una gran cantidad de estudiantes no procesan las FNs en inglés de manera adecuada, lo cual podría deberse al distinto orden de palabras en la construcción sintáctica de las FNs en ambas lenguas. En español, la premodificación es muy escasa; se recurre a otros elementos para expresar el contenido de las FNs en inglés y, generalmente, se inicia con el núcleo de frase. Por esta razón, la interpretación de las FNs en la lengua inglesa debería hacerse de derecha a izquierda. De acuerdo con Ramón (2003), sólo un pequeño porcentaje de casos aparecen adjetivos antes del sustantivo en español y conlleva matices semánticos muy particulares. La mayoría de los estudiantes aplican estrategias de procesamiento no adecuadas como el **Principio de la Primacía de las Palabras de Contenido** y el **Principio de la Preferencia Léxica** propuestas por VanPatten (2004).

Las diferencias en la construcción sintáctica de las FNs en inglés y en español podrían indicar que estos dos principios están basados en una capacidad limitada para procesar información; es decir, los alumnos se enfocan en el léxico de contenido (sustantivos y adjetivos) porque es la primera fuente de significado referencial y procesan esta información en su memoria de trabajo; mientras que los elementos de la forma gramatical (el orden de palabras) podrían saltarse o procesarse parcialmente. Cuando los recursos atencionales disminuyen, la memoria de trabajo

es forzada a descargar la información gramatical y a hacer espacio para la nueva (VanPatten, 2002). La estrategia del **Primer Sustantivo se extendió a nivel de FN**, en este caso, los alumnos estarían considerando la primera palabra como núcleo de la frase.

Con respecto a la segunda hipótesis, se obtuvo la dificultad promedio e intervalos al 95% de confianza para cada tipo y patrón. Se observa que el genitivo (N's N) es el tipo de FN menos difícil de procesar, mientras que el tipo premodificado (AAN) es el más difícil (Figura 3).

**Figura 3: dificultad promedio en el procesamiento de cuatro tipos y patrones de FN en inglés.**



Se utilizó una prueba de distribución t de Student para comparar si existían diferencias en la dificultad de procesamiento de los distintos tipos y patrones de FNs. Los resultados muestran que se encontraron diferencias significativas, resaltando que las frases genitivas y de participio pasado más complementos son menos difíciles de procesar comparadas con las frases de sustantivos compuestos y premodificadas AAN.

Los cuatro tipos de FN analizados resultaron de difícil procesamiento en términos generales, pero se confirma que hay diferencias significativas en la dificultad de procesamiento de los distintos tipos y patrones. Los dos tipos y patrones de FNs que mayores dificultades de procesamiento presentaron fueron **los sustantivos compuestos del patrón NN y las frases premodificadas AAN**. En el primer caso, podría deberse a la baja frecuencia en español de utilizar sustantivos como modificadores de otros sustantivos (*camión cisterna, coche cama*). Además, como se aprecia en los ejemplos, el núcleo de la frase permanece en posición inicial, contrario a lo que ocurre en inglés. En el segundo caso, no sólo es el orden de elementos de la FN diferente en ambas lenguas lo que produce confusiones

en la interpretación, sino que, además, influye el **incremento en el número de sus elementos**; es decir, el número de modificadores que se localizan antes del sustantivo-núcleo, lo cual dificulta su identificación. En el caso de las frases pos-modificadas, los alumnos lograron identificar el núcleo de la frase; el problema radica en no asignarle el papel de modificador al verbo en participio pasado, lo que lleva a sugerir que los estudiantes están utilizando **la estrategia del Primer Sustantivo extendida al verbo**.

Con respecto a la hipótesis 3, se realizaron análisis de comparación de promedios a través de la prueba de distribución *t* de Student, para averiguar si los alumnos con mayor número de horas de instrucción de la LE (los de tercer semestre) eran mejores procesadores de las FNs en inglés. Los alumnos de tercer semestre resultaron ser mejores procesadores que los de primer semestre: en el puntaje total del instrumento ( $p < 0.042$ ), en la sección 1 ( $p < 0.033$ ) y en las oraciones que contenían frases de sustantivos compuestos ( $p < 0.004$ ).

Se confirma que los alumnos que tienen mayor número de horas de instrucción son mejores procesadores de las FNs en inglés. Los alumnos con menor grado de instrucción de la LE tienen mayores dificultades en el procesamiento de las FNs debido al uso de estrategias no apropiadas como la generalización del Principio del



Primer Sustantivo (VanPatten, 2004). La generalización de esta estrategia aunada al desconocimiento de la LE podrían producir interpretaciones inadecuadas.

## CONCLUSIONES

- En este estudio exploratorio se investigaron, por primera vez, las estrategias de procesamiento de cuatro tipos de frases nominales en inglés por **203** alumnos hispanohablantes del CCH (plateles Vallejo y Naucalpan), en los cursos de Inglés I y III.
- El desempeño de los alumnos en la resolución del instrumento fue muy pobre, lo cual significa que su competencia gramatical con respecto al orden de palabras en la FN es insuficiente, por lo que se confirma en su totalidad la **hipótesis 1**.
- El estudio confirmó la Teoría de Procesamiento del *Input* de VanPatten (1996; 2004; 2007), en relación a las estrategias de procesamiento no óptimas que usan los alumnos.
- También se confirma el uso de la estrategia del primer sustantivo **a nivel de frase** que no había sido considerada por VanPatten.
- Se confirma en su totalidad la **hipótesis 2**, pues el grado de dificultad en el procesamiento de las FNs depende de su tipo y patrón.
- Un aspecto que podría influir en el incremento de la dificultad del procesamiento de las FNs premodificadas podría ser el incremento en el número de sus elementos.
- Los estudiantes con mejor dominio de la L2 llevan a cabo un procesamiento de las FNs distinto a como lo hacen en español, por lo que se confirma en su totalidad la **hipótesis 3**.
- Al parecer, los alumnos se confunden en asignarle el papel de verbo al participio pasado que modifica al núcleo, lo que lleva a sugerir que los alumnos utilizan la estrategia del Primer Sustantivo de VanPatten, **extendida al verbo**. Se requieren más estudios para poder confirmar esta derivación.
- El trabajo fomentó la formación integral de los profesores para mejorar significativamente su práctica docente y la educación integral de los alumnos a través del desarrollo de un instrumento que permitió conocer cómo los alumnos procesaban las frases nominales que tenían diferente orden de palabras en la lengua materna y en la lengua meta, las cuales constituyen problemas de comprensión.
- La metodología de investigación rigurosa permitió reflexionar sobre la labor docente y la incidencia de la teoría sobre la práctica, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Barreto A., A., et al. (2016). *Programas de Estudio de Inglés I-IV. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. Ciudad de México: CCH.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Estados Unidos: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Choreño H., A.M. (2004). *Estudio sobre el procesamiento de la frase nominal premodificada en inglés por alumnos hispanohablantes*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Ciudad de México: UNAM.
- Cook, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*. Gran Bretaña: Basil Blackwell.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Gran Bretaña: Palgrave.
- Council of Europe. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España: Grupo Anaya.
- Garrett, M.F. (1990). Chapter 6 Sentence Processing: p. 133-175. En: Daniel N. Osherson and Howard Lasnik (Eds.). *Language. An Invitation to Cognitive Science*. Volume 1. Estados Unidos: The MIT Press.
- Ignatieva, N. (2012). Enfoques teóricos en el orden de palabras y la adquisición de segundas lenguas: p. 19-42. En: Natalia Ignatieva (Ed.). *Orden de palabras, Gramática Universal y adquisición de segundas lenguas*. Ciudad de México: UAEM/UNAM.
- Ignatieva, N., Mejía, A. and Villegas, A. L. (2012). Noun phrase processing in English by Spanish-speaking students: p. 359-366. In: Giuseppe Mininni and Amelia Manuti (Eds.). *Applied Psycholinguistics. Positive effects and ethical perspectives* Vol. II. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Kaltenbacher, M. (2001). *Universal Grammar and Parameter Resetting in Second Language Acquisition*. Alemania: Peter Lang.
- Quirk, R. and Greenbaum, S. (1973). *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Gran Bretaña: Longman.
- Ramón G., N. (2003). *Estudio contrastivo inglés-español de la caracterización de sustantivos*. España: Universidad de León.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2004). Chapter 1. Input Processing in SLA: p. 5-31. In: Bill VanPatten (Ed). *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2007). Chapter 7 Input Processing in Adult Second Language Acquisition: p. 115-135. In: Bill VanPatten and Jessica Williams (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



# EVALUACIÓN, LECTURABILIDAD, INVESTIGACION Y DERECHOS NEGATIVOS

*Pablo Jesús Sánchez Sánchez, Angélica Eloísa Guevara Contreras*

## SINOPSIS

En el Ciclo Escolar 2017-2018 se llevó a cabo un Estudio de Casos para explorar la evaluación de la comprensión lectora en exámenes extraordinarios de Inglés en el plantel Naucalpan del CCH. El diseño de la investigación tuvo sincronización secuencial y abarcó dos etapas: una cualitativa para identificar variables y otra cuantitativa para poner a prueba una teoría emergente. Los resultados sugieren que los textos elegidos son difíciles incluso para un nativo hablante educado, los reactivos varían en grado de dificultad de tareas y el juicio del evaluador no necesariamente se funda en evidencias.

## PALABRAS CLAVE

Evaluación, lecturabilidad, derechos negativos.

## DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En estudios serios y exhaustivos dentro de la UNAM se ha encontrado que existe una falta de desarrollo en las habilidades básicas que tiene un efecto negativo en la eficiencia terminal que genera problemas de rezago escolar pues la eficiencia terminal sólo es del 60%, y este porcentaje se ha mantenido así desde hace más de treinta años (Chehaibar, Alcántara, Athié, Canales, Díaz, Ducoing, Inclán, Márquez, Pontón, Valle, Ruíz & Zorrilla, 2012, pp. 34-35).

Debido a la gravedad del problema de rezago, en el *Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2014-2018* se señaló que era



prioritario elevar la eficiencia terminal de los alumnos y para ello se sugirió formar equipos de investigación educativa con profesores de carrera y asignatura (2014, pp. 12-13).

Al reflexionar sobre el fenómeno de rezago, surgió en cuatro profesores la inquietud de explorar los instrumentos de evaluación que se aplicaban en las evaluaciones extraordinarias para buscar ahí posibles variables asociadas con el bajo rendimiento académico y la reprobación escolar. Así, en el Ciclo Escolar 2017-2018, estos cuatro profesores nos constituimos formalmente en un grupo de trabajo e inscribimos un proyecto en el Campo 1, Calidad de aprendizaje, formación integral de los alumnos y egreso escolar, (Orientaciones para el desarrollo de los Proyectos de Apoyo a la Docencia o Área Complementaria 2017-2018, p. 28).

El proyecto consistió en realizar un Reporte de Avances de Investigación (RAI) en apego a la definición del *Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades* (2008, p. 20).

El diseño de la investigación fue cualitativo y cayó en la categoría de Estudio de Casos (EC) exploratorio simple (Stake, 1995, 2008), con método de análisis cruzado intra-caso (Yin, 2014; Cruzes, Dyba, Runeson & Höst, 2014). Este tipo de EC tiene dos fases con modelo de sincronización secuencial: primero, heurística o de descubrimiento; luego, de confirmación (Creswell & Plano Clark, 2007).

## FASE HEURÍSTICA

*(Presentación del proyecto de investigación, delimitación del problema, propósito e hipótesis)*

Esta fase es teórico-cualitativa y en ella se dio cuenta de cuatro de los seis puntos o incisos de la definición de RAI: presentación del proyecto de investigación, delimitación del problema, establecimiento del propósito y formulación de la hipótesis.

La presentación del proyecto de investigación estuvo destinada a la identificación del camino teórico que llevaría al planteamiento del problema. Para ello, primero se indagaron los antecedentes del problema de investigación, posteriormente se justificó la investigación y, por último, se describió el contexto de la investigación.

La indagación de los antecedentes del problema de investigación consistió en definir qué es evaluación, que tan antigua es la definición, qué tan importante es la evaluación en el ámbito educativo y cuáles son los criterios de evaluación que se deben aplicar en pruebas estandarizadas.

La justificación de la investigación radicó en inspeccionar cuál es el estado de rezago escolar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuál es el





problema de reprobación en el plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y cuál es el problema de regularización de los alumnos que tratan de aprobar la materia de Inglés en el plantel Naucalpan turno vespertino.

Por último, la descripción del contexto de investigación involucró la valoración histórica del papel de la lectura en el currículo del CCH y en los programas de Inglés, así como la definición del concepto de lecturabilidad, la descripción de la forma en la que ésta se calcula y la acotación y justificación de la estrategia de investigación: un estudio de casos (EC) exploratorio simple.

La delimitación del problema consistió en la demarcación de todo aquello que quedaría incluido dentro del caso y todo aquello que quedaría excluido del caso. Asimismo, dentro de las actividades de delimitación también se estableció la unidad de análisis para calcular la dificultad sintáctica de los textos, el IFlesch (1948, 1949, 1979).

Para conferirle rigor conceptual a la investigación, se llevó a cabo un proceso de Revisión de literatura teórica, que no está previsto en la definición del Protocolo



de equivalencias y, para facilitar la transición de la investigación documental o inspección monográfica al trabajo de campo, se tomaron en cuenta algunas consideraciones éticas que tampoco están previstas en la definición.

En cuanto a la literatura revisada, se cuidó la validez epistemológica [varios autores coinciden en construirla de la misma forma] y la validez de constructo en apego ortodoxo al modelo de Hernández, Fernández-Collado & Baptista (2006). La revisión de literatura sirvió para construir el marco teórico-conceptual y la estrategia de investigación o metodología.

Para construir el marco teórico-conceptual se definieron las nociones de lecturabilidad, cálculo de lecturabilidad y fórmula de lecturabilidad. Vale la pena señalar que, mientras se hacía la revisión de literatura sobre los temas de lecturabilidad y evaluación de lecturabilidad mediante la aplicación de fórmulas, se explicó qué teorías se adoptaron y por qué se adoptaron esas teorías y se advirtió sobre teorías rivales desde las que se podía explicar el mismo fenómeno con una postura opuesta.

Con un marco teórico construido sobre conocimientos acumulados articulados, se procedió a establecer el propósito de la investigación: explorar una batería completa de exámenes extraordinarios de Inglés I, II, III, IV utilizados en el plantel Naucalpan turno vespertino en un período de aplicación para hacer valoraciones sobre cómo la dificultad de los textos que se utilizan en la evaluación de la comprensión lectora podría afectar la evaluación de los alumnos.

Por último, se formuló una hipótesis nula, habida cuenta de que, en un diseño exploratorio, la formulación de una hipótesis es un proceso continuo de corrección y perfeccionamiento de teorías, aplicación de estrategias de recolección de evidencias, determinación y delimitación del caso, y descarte de preguntas potenciales, para llegar al planteamiento de una hipótesis apropiada (Creswell & Plano Clark, 2007; Alnaim, 2015). La hipótesis del presente estudio de caso (EC) fue ésta:

Los textos utilizados para evaluar la comprensión de lectura en los exámenes de alto riesgo de Inglés I, II, III y IV aplicados en el plantel Naucalpan turno vespertino durante el Ciclo Escolar 2014-2 no siguieron un orden progresivo de dificultad sintáctica, lo que pudo afectar negativamente la evaluación de los alumnos.

## FASE DE CONFIRMACIÓN

### *(desarrollo y análisis de resultados parciales obtenidos)*

Esta fase es de trabajo de campo y cuantitativa. En ella se atendieron los puntos o incisos e) al f) de la definición de RAI del Protocolo de equivalencias, a saber, el desarrollo de la investigación y el análisis de los resultados parciales obtenidos con-



sistente en la recolección, elaboración, tabulación y análisis de datos provenientes de las evidencias documentales.

En cuanto a la elaboración, tabulación y análisis de datos, hay que considerar que los datos que se generaron en esta investigación son cualitativos. Cuando se habla de datos cualitativos, generalmente se habla de textos (Ryan & Bernard, 2003). Estos textos pueden ser analizados dentro de una tradición lingüística o sociológica. En la presente investigación, el análisis se realizó desde una tradición lingüística en la que el texto se consideró un objeto de análisis en sí mismo. Para elaborar los datos, es decir, para extraer significado de la información, se utilizó el constructo de lecturabilidad de Christine Nuttall (1996; 2005), la fórmula FRE y el índice y la escala de lecturabilidad IFLESCH (1948; 1949; 1979).

Una vez que los datos fueron producidos, para analizarlos, se utilizó el método de análisis intra-caso (Cross-Case Analysis) de Miles & Huberman (1984; 1994) orientado a variables (George & Bennet, 2005), que parte de la transformación de datos cualitativos en cuantitativos y se desplaza hacia su despliegue tabular para el análisis y la síntesis de diferencias (Yin, 2014; Cruzes, Dyba, Runeson & Höst, 2014).

## RESULTADOS

El análisis de datos condujo a la confirmación de la hipótesis nula: los textos seleccionados para evaluar la comprensión de lectura en exámenes de alto riesgo no siguen un orden progresivo de dificultad sintáctica.

A decir verdad, el EC revela que los textos usados en exámenes extraordinarios (EE) o de alto riesgo para evaluar la comprensión lectora son sintácticamente más difíciles de lo que deberían ser, particularmente en el contexto de una evaluación de alto riesgo. De hecho, algunos de esos textos son sintácticamente difíciles incluso para un nativo hablante educado. Además, el EC revela la presencia de numerosas variables extrañas de efectos aleatorios, lo que indica que el fenómeno de reprobación podría estar relacionado con la variable del examinador más que con la del instrumento de evaluación o la del alumno, en coincidencia con las hipótesis de Philippe Perrenoud (2008).

En este EC no se pudo demostrar estadísticamente, sin embargo, qué tan grave es el impacto negativo del fenómeno de selección de textos con índice de lecturabilidad bajo debido en parte a la variancia inter e intragrupo y debido en parte a la utilización de un método de análisis cuantitativo binario.

No obstante, el hecho de que haya evidencias teóricas y estadísticas en estudios con métodos de análisis multivariado acerca del efecto negativo de la selección de textos sintácticamente difíciles en inglés en la comprensión de lectores hispanos (Campos, Contreras, Riffo, Véliz, & Reyes, 2014) sugiere que las variables que

interfirieron en nuestra medición están ejerciendo un efecto más vandálico en la calificación.

## CONCLUSIONES

Explorar cómo es la evaluación de la comprensión lectora en los exámenes de Inglés de alto riesgo y reflexionar acerca de qué y cómo se está evaluando impacta la calidad de los aprendizajes y arroja información sobre el índice de rezago acumulado, por lo que sería pertinente estudiarlo.

En un sistema como el del CCH, que resalta la idea de que la escuela debe ayudar a pensar, a construir y a saber actuar, la evaluación debería ser muy importante porque la forma en cómo evaluamos denota mucho sobre nuestra concepción de profesores acerca de cómo enseñamos y cómo suponemos que deben aprender nuestros alumnos. Desde esta óptica, lo que revela nuestro EC es que los altos índices de reprobación constituyen un problema que no sólo es de tecnología de conocimiento sobre evaluación, sino también sobre enseñanza-aprendizaje y, más importantemente, sobre ética evaluativa.

La evaluación de los alumnos particularmente en los exámenes de alto riesgo es, si aceptamos con apertura la autocrítica, un sistema de meta-evaluación de nuestra actividad como profesores. De modo que una pobre evaluación del aprendizaje de los alumnos proporciona información sobre el funcionamiento de nuestra escuela y de nuestro sistema educativo. En otras palabras, nuestra manera de enseñar debería determinar nuestra manera de evaluar porque ésta condiciona la manera de aprender de nuestros alumnos y porque un buen docente es un buen evaluador.

Idealmente, un alumno debería tener derecho a un EE con mejor calidad técnica al igual que un profesor de asignatura debería tener derecho a un mejor salario o a un mejor pago por un EE. Afortunada o desafortunadamente, unos y otros tenemos derechos subjetivos que nos aseguran posiciones resguardadas para actuar (Zúñiga, 2009). A consecuencia de esto, los alumnos pueden incumplir su compromiso de presentar un EE luego de inscribirse o estudiar cuando presentan un EE, mientras que los profesores podemos incumplir nuestro compromiso de cerciorarnos de que los reactivos de nuestros EE son válidos y confiables como, de hecho, hacemos. Aunque, para ser sinceros, los profesores tenemos la potestad para ordenar la conducta de los alumnos y cierta inmunidad frente a la potestad de otros profesores. Así que nuestros intereses están más protegidos.

El derecho a una educación de calidad que incluya una evaluación *ad rem* es un derecho negativo. Los derechos negativos pueden definirse como derechos morales en oposición a los derechos positivos, que son derechos legalmente obligatorios



(Holmes & Sunstein, 1999). Debido a su carácter prestacional, los derechos negativos requieren que se les defiendan frente a intromisiones ilegítimas e incluso que se cuide el diseño de sus formas de participación (Prieto, 2000, pp. 20-21).

En este sentido, los EE son espacios de convergencia en los que el concepto de justicia social echa agua por todos lados ya que no existe ninguna obligación correlativa, fundamentalmente porque es imposible identificar quién es el sujeto obligado (Nino, pp. 137-138).

El CCH está preocupado por la construcción de una ciudadanía escolar, pero no se está ocupando de lo central: inculcar una cultura, que no tiene el país, de ayudarnos unos a otros a ejercer nuestra ciudadanía simplemente en virtud de materializar el deseo de compartir. En esta “ciudadanía compartida”, la libertad individual no se valoraría por encima de la libertad social (Jacobs, 1993, pp. 3-4) y las ovejas le balarían a las flautas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alnaim, F. (2015). The Case Study Method: Critical Reflection. *Global Journal of Human-Social Science*. 15(10).
- Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M. & Reyes, A. (2014). *Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes*. *Universitas Psychologica*. 13(3), 1135-1146.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cruzes D., Dybå T., Runeson P., & Höst M. (2014). Case Studies Synthesis: A Thematic, Cross-Case and Narrative Synthesis Worked Example. *Empirical Software Engineering Journal*, 20, 1634-1665.
- Chehaibar, L., Alcántara A., Athié M., Canales A., Díaz A., Ducoing P., Inclán C., Márquez A., Pontón C., Valle A., Ruíz E. & Zorrilla J. (2012). Diagnóstico de la educación. En J. Narro, J. Martuscelli & E. Bárzana. (Coords.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221-233.
- Flesch, R. (1949). *The Art of Readable Writing*. Nueva York: Harper.
- Flesch, R. (1979). *How to Write Plain English: A Book for Lawyers and Consumers*. Nueva York: Harper & Row.
- George, A. & Bennet, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in The Social Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hernández, S., Fernández-Collado C., Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.

- Holmes, S. & Sunstein, C. (1999). *The Cost of Rights: Why Liberty Depends on Taxes*. Nueva York: W.W. Norton & CO.
- Jacobs, L. (1993). *Rights and Deprivation*. Oxford: Clarendon Press.
- Miles M., Huberman A. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. LA: Sage.
- Miles M., Huberman A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. LA: Sage.
- Nino, C. (2000). Sobre los derechos sociales. En Miguel Carbonell Sánchez, José Antonio Cruz Parceró & Rodolfo Vázquez (eds.) *Derechos sociales y derechos de las minorías* (pp. 137-143). Ciudad de México: UNAM.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, (2a. ed.). Oxford: Heineman.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* [versión con correcciones]. Oxford, Reino Unido: MacMillan Education.
- Orientaciones para el desarrollo de los Proyectos de Apoyo a la Docencia o Área Complementaria 2017-2018. (2017, Mayo 16). Suplemento Especial, *Gaceta CCH*, 11, 27-33.
- Plan general de desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. (2014, Septiembre). Ciudad de México: CCH-UNAM.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Prieto L. (2000). Los derechos sociales y el principio de igualdad sustancial. En Miguel Carbonell Sánchez, José Antonio Cruz Parceró & Rodolfo Vázquez (eds.) *Derechos sociales y derechos de las minorías* (pp. 15-65). Ciudad de México: UNAM.
- Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2008, mayo 23). Suplemento Especial, *Gaceta CCH*, 4.
- Ryan, W. & Bernard, R. (2003). Data management and analysis methods. En Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*, (2a. ed.), (pp. 259-309). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Stake, R. (2008). Case Studies. En Norman Denzin & Yvonna Lincoln, (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, (3a. ed.), (pp. 119-150). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5a. ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Zúñiga, A. (2009). Más allá de la claridad: de los derechos negativos a los derechos positivos generales. *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 33, 621-638.



# FORMACIÓN INTEGRAL DE PROFESORES PARA LA DOCENCIA (UNA EXPERIENCIA ENTRE COLEGAS)

*María Margarita Ordaz Mejía*

## PRESENTACIÓN

La siguiente ponencia expone brevemente dos informes de profesor de carrera que se desarrollaron durante dos años consecutivos, en dos ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018, con dos grupos de profesores de asignatura diferentes, en el plantel Sur.

## OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos generales de los proyectos desarrollados fueron:

1. Formar integralmente a profesores asignados al departamento de inglés en el plantel Sur para mejorar significativamente la educación integral de los alumnos a su cargo y elevar la calidad de su práctica docente.
2. Apoyar a los grupos de trabajo integrado por profesores de carrera y de asignatura mediante las actividades que se llevaron a cabo en el proceso.

## INTRODUCCIÓN

Nos hemos preguntado varias veces si un curso de formación es necesario para los profesores que recién egresan de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM o de alguna otra Universidad.

Puede ser que algunas personas sean escépticas al respecto y piensen que basta con que el profesor sepa sobre la materia y, si es muy bueno en ella, mejor todavía, para que le hagan responsable de enseñar esa materia a un grupo de estudiantes.



Posiblemente, haya personas que cuenten con la habilidad de poder explicar con claridad conceptos importantes o complejos sobre su materia y nunca hayan tenido que tomar un curso para **“saber enseñar”**.

Probablemente estas personas estén de acuerdo con el slogan de que “los buenos maestros nacen, no se hacen”.

Sin embargo, es innegable que incluso una persona con las cualidades anteriores se beneficiaría mucho con los principios y técnicas que se pueden aprender y practicar en un curso de esta naturaleza, aunque es obvio que un curso de formación no es suficiente en sí mismo para preparar a un profesor competente ya que la mayor parte de su habilidad vendrá con la experiencia y el trabajo en clase.

La experiencia me ha enseñado que a pesar de que un estudiante de la carrera de Letras Inglesas, Enseñanza del Inglés u otras afines haya obtenido las mejores calificaciones en sus estudios universitarios, es necesario que cuente con la preparación adecuada para dedicarse a impartir la materia que estudió.

Desafortunadamente, la tendencia hoy en día es restarle importancia a este tema tan importante, ya que en la misma Facultad de Filosofía y Letras se redujo el número de semestres para la materia de Didáctica en el nuevo plan de estudios. Probablemente y en el mejor de los casos, esperando que los alumnos que terminan la Licenciatura y deseen trabajar como profesores, inicien de inmediato la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, la cual les dará justamente los elementos necesarios para desempeñarse como profesores de la lengua que hayan estudiado.

Pero esto no es necesariamente lo que sucede en nuestra institución, ni con la nueva maestría en línea de la MADEMS. La demanda de profesores es mayor de lo que nos imaginamos y es necesario cubrir los grupos.

Por tanto, la necesidad de formar profesores es real y es importante, aun cuando el profesor ya esté en servicio. Por esta razón, una de las prioridades del Colegio es la formación integral de profesores para la docencia, pues esto permitirá mejorar significativamente la educación integral del alumno y elevar la calidad de la práctica docente.

De acuerdo con algunos teóricos de la formación docente, un profesor debe estar interesado en conocer las necesidades lingüísticas, psicológicas y sociales de cada uno de sus alumnos, para proveerle de los conocimientos y habilidades que requieren, ya que este interés es uno de los principales factores de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stevick, 1980). De acuerdo con este autor, “success depends less on materials, techniques, and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom”.

En síntesis, sería deseable que todos aquellos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvieran un genuino interés por que las cosas dentro de un





salón de clases salieran espectaculares. No obstante, todos sabemos que las cosas no se dan así; por lo menos no con demasiada frecuencia.

## DESARROLLO

Los proyectos que aquí se comparten, se llevaron a cabo proponiendo **la observación de clase** como instrumento para el acompañamiento didáctico de los profesores participantes.

La observación de clase por parte de otros compañeros no ha sido una herramienta muy popular dentro de los grupos de profesores porque está relacionada con la evaluación que se realiza en los concursos para obtener plazas de diferentes tipos y con la idea de que te van a juzgar.

Además, pueden existir diferentes criterios sobre el concepto de una “buena” o “mala clase”, ya que éste depende de las circunstancias de la misma, del nivel, de las características de los estudiantes y de los objetivos de la institución. Inclusive puede depender del punto de vista muy particular del observador de clase.

Por esta razón es muy importante contar con instrumentos confiables de observación, que hayan sido elaborados precisamente para responder a las características y a los objetivos de la institución educativa involucrada.

De varios instrumentos analizados en diferentes ocasiones, se seleccionó uno que hasta el momento responde a las características de la enseñanza de la lengua inglesa en sus cuatro habilidades, en el Colegio.



## INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE

El modelo de observación de clase que se utilizó fue un instrumento de observación de clase de lengua extranjera usado desde hace mucho tiempo en varias dependencias de la UNAM, el cual propone evaluar los siguientes aspectos:

- Iniciación de la clase: ubicación del tema
- Habilidad para motivar
- Manejo de dinámica
- Atención a los alumnos
- Habilidad para dar instrucciones
- Habilidad para dar explicaciones
- Habilidad para corregir errores
- Flexibilidad. Habilidad para enfrentarse a lo imprevisto
- Rendimiento de actividades
- Rendimiento obtenido de materiales y equipo
- Comprobación del avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Plan de clase. Logro de objetivos propuestos
- Uso de lengua extranjera
- Aspectos formativos más personales (voz, desplazamiento, actitudes, atmósfera, ritmo)

### *Se utilizaron planes de clases*

Para observar una clase es absolutamente necesario que el observador tenga idea de cuáles son los objetivos de la clase y cuáles las estrategias didácticas para alcanzarlo.

En este punto es importante señalar que aquellos profesores que han pasado por un concurso de definitividad poseen una experiencia más rica pues se les solicitó diseñar planes de clase para su observación aular.

Para utilizar un plan de clases fue necesario acordar algunos criterios básicos sobre lo que es una buena clase de lengua extranjera. Para ello, la clase se fragmentó en momentos básicos de enseñanza; lo anterior se decidió basados en un artículo sobre el Plan de clase, una propuesta de la doctora. Ann Hildreth del entonces CELE de la UNAM, quien lo elaboró para el Módulo de Observaciones y Planeación de una clase, del Curso de Formación de Profesores.

### *Se establecieron las formas y criterios mediante los cuales se discutirían las observaciones que se registraron*

Los datos que se registraron son los siguientes:



- Objetivo principal
- Conocimientos previos relevantes
- Objetivos específicos
- Etapa de la clase
- Habilidades y subhabilidades
- Procedimiento (Actividades del profesor-Actividades de los estudiantes)
- Materiales
- Interacción
- Evaluación
- Tiempo

### *Observación de varias clases*

Los profesores se comprometieron a observar dos clases al semestre, tanto de la coordinadora, como de cada uno de sus compañeros de trabajo. En ambos grupos participaron cuatro profesores, de tal manera que serían un total de 10 clases observadas al semestre; siempre que fuera posible observarían otras clases más.

Las observaciones se llevaron a cabo en los horarios de los profesores que impartieron las clases, lo cual fue complicado, porque se tuvieron que encontrar puntos de coincidencia en que no afectaran las clases de ninguno de los participantes en el Grupo de Trabajo.

A esto se agrega que algunas de las profesoras participantes en el Grupo de Trabajo también realizan actividades académicas en la Mediateca del plantel Sur.

Se exigió por supuesto puntualidad, para no afectar el trabajo del expositor de la clase y para respetar el tiempo de los estudiantes.

### *Análisis y comentarios sobre las clases*

La manera en que se llevaron a cabo las observaciones de cada clase fue la siguiente:

- Se tomó en cuenta básicamente el plan de clases presentado por la profesora observada.
- Del mismo modo, se utilizó siempre el formato que se seleccionó para observar todas las clases, para evitar, las meras opiniones.
- La observación se llevó a cabo inmediatamente después de la misma, para evitar el factor olvido, ya que hay momentos en la retroalimentación donde es muy importante continuar con el mismo ambiente que rodeó la clase y las circunstancias de la misma.
- Todas las personas que observaron la clase participaron en los comentarios y observaciones que se llevaron a cabo.

- Como estrategia para evitar susceptibilidades, la coordinadora solía preguntar primeramente a alguno de los profesores que había observado la clase junto con ella, antes de expresar su opinión.

Es importante subrayar que una clase es un momento único que se lleva a cabo en un momento y un espacio determinado, donde las condiciones en que se impartió la clase influyen tanto en los estudiantes, como en el profesor.

### *Seleccionar algunas lecturas sobre el tema de la observación de clase*

Cuando se percibió algún problema que ameritaba una discusión o una exposición más profunda, la coordinadora recomendaba la lectura de algún artículo sobre el mismo, para retomar la discusión en la siguiente reunión general.

Esta estrategia dio muy buen resultado. El *modus operandi* consiste en proponer diferentes lecturas o artículos para que las profesoras seleccionen algunas y las presenten en las reuniones generales.

### *Proponer modificaciones o ajustes para los problemas detectados en la impartición de clases*

Los comentarios sobre las observaciones de clase fueron, por supuesto, sugerencias por parte de los observadores, quienes trataron de hacer sugerencias siempre en sentido positivo, para que las clases:

- Fluyeran de mejor manera
- Aprovechar aportaciones de los alumnos
- Atender necesidades de algunos alumnos que no siempre se manifiestan con claridad ante su profesor.
- Captar necesidades o actitudes de los estudiantes en clase que no son percibidas con claridad por el profesor en ese momento.

### *Proponer modificaciones o ajustes para el futuro trabajo de los participantes*

Normalmente siempre se puede mejorar cualquier plan de clase, ya que éste depende no solamente de elementos técnicos, o de conocimientos sobre la lengua y sobre la profesión, sino de las características y actitudes de los estudiantes.

### *La coordinadora y los integrantes del grupo exponen algunos temas teóricos importantes y/o necesarios para los profesores participantes*

Cuando el tiempo que se tuvo para hacer las observaciones pertinentes a la clase no era suficiente, la coordinadora proponía exponer algunos temas teóricos básicos



que trataban precisamente sobre impartición u observación de clases. La participación de todos los integrantes del grupo fue muy enriquecedora y quitó la sensación de ser juzgados de manera personal por los observadores de la clase.

## RESULTADOS

Las soluciones que se encontraron para los problemas detectados se enlistan a continuación.

- **Enfoque de enseñanza.** Uno de los problemas detectados fue enseñar lengua con base en un enfoque **gramatical**.
- Otro problema muy importante es la **redacción de los objetivos de enseñanza**, ya fuera en inglés o en español. Con frecuencia en los planes de clase, los objetivos no estaban redactados con base en el programa institucional, sino con base en el manual que usaban las profesoras.

Este tema se discutió con varias de las profesoras en diferentes ocasiones y fue uno de los temas que se retomaron en las reuniones generales, para que todas ellas pudieran redactar con claridad los objetivos de la clase, tanto para las actividades de los estudiantes, como para las de los profesores.

- **Control de grupo.** Este punto es muy delicado, puesto que los profesores somos diferentes y trabajamos también de forma diferente, pero hay ciertas reglas que son apoyadas por la institución que deben ser respetadas porque nos conviene a todos y porque siempre será en beneficio del aprovechamiento de la clase. Aspectos de disciplina en general, como llegar tarde, comer en la clase, usar sus celulares no didácticamente para la misma clase etcétera.
- **El movimiento del profesor en el salón de clases permite el control del grupo.** El profesor no debe estar sentado solamente en el escritorio y pretender que desde ahí controla a todos los alumnos. Este aspecto es difícil cuando el profesor está manejando una computadora. Pero debe haber diferentes actividades durante las dos horas de clase que le permitan estar más cerca de los alumnos y ver de cerca sus actividades o responder sus dudas.
- **Otro problema importante fue comprobar que el objetivo o los objetivos planeados para la clase se habían alcanzado.** Este es uno de los principales puntos del instrumento de observación de clase que utilizamos.

Comprobar siempre, que el objetivo de la clase se haya cumplido. Esto es muy importante y se puede hacer muy brevemente al final de la clase. Si las respuestas no son lo que el profesor esperaba es una maravillosa oportunidad de corregir el tema en la siguiente clase.

- **Apego al programa.** En algunos casos se pudo observar no todos los temas que se expusieron en las clases observadas, correspondían exactamente al programa. Al indagar con los impartidores de la clase por qué tomaban esta decisión se encontró que ellos consideran que los programas no presentan un nivel de reto adecuado para los alumnos, ni satisfacen las expectativas que éstos tienen de la materia de inglés. Este problema se debería abordar en algún momento por toda la planta docente del departamento de Inglés a fin de preparar eficientemente a los alumnos del bachillerato del CCH para incorporarse exitosamente a sus licenciaturas.
- **Habilidad para corregir la producción oral de los estudiantes.** Este es un problema en general de los profesores y se puede dar por diferentes razones, incluida la personalidad. No obstante, es muy importante corregir a los estudiantes oportunamente. Cada profesor debe encontrar el momento y la forma adecuada de corregir a sus alumnos, pero no deben permitir que los estudiantes cometan errores sin que ellos generen conciencia de ello.
- **Organizar adecuadamente a los estudiantes en grupos** o en parejas para que produzcan en la lengua meta. Algunos profesores prefieren trabajar con todo el grupo y se sienten más cómodos sin hacer equipos o parejas, incluso porque algunos alumnos así lo prefieren. Lo anterior es también un aspecto de la personalidad del profesor y de sus preferencias, de cómo se siente más cómodo, pero se trata de los alumnos y sabemos que si los alumnos no producen la lengua en el salón de clases no lo harán en ninguna otra parte, excepto cuando algunos tienen la posibilidad de viajar, lo cual a esta edad no es muy común.

Es necesario que los profesores tengan muy claro cuándo es importante y pertinente que los alumnos trabajen en pequeños grupos, no más de cuatro o en parejas, para que tengan la posibilidad de participar realmente en las actividades. Este es otro aspecto de la tendencia “Teacher Centered”, donde **el profesor** es quien habla, quien pregunta y quien responde también. Algunos profesores tendemos a centrar la clase más en nosotros que en ellos. Esto se denomina “Teacher Centered”, pero hay que tratar de desplazarla más hacia el estudiante; y probablemente para lograr este objetivo la observación de clase constituya un instrumento de utilidad.



- Otros problemas que merecen mención honorífica son los siguientes:
  - La distinción entre las habilidades o *skills*.
  - Las diferentes etapas de la clase.
  - El manejo del tiempo en clase.
  - El control de la ansiedad por parte del profesor. La necesidad de permitir a los alumnos que hagan la mayoría de las actividades, aunque esto parezca más lento.
  - La dirección de las preguntas del profesor. Cuando un profesor dispara una pregunta al aire, nadie se siente aludido. El profesor debe hacer las preguntas siempre dirigiéndose a algún estudiante en específico y pedir apoyo de sus compañeros en caso de que el seleccionado no sepa responder.

## CONCLUSIONES

El acompañamiento entre colegas y el intercambio de experiencias son elementos que enriquecen la práctica docente. No importan los años de servicio; siempre habrá cosas nuevas por aprender y alumnos que beneficiar.

Independientemente de los muy diferentes estilos de enseñanza de los participantes, todos manifestaron, en diferentes reflexiones, haber sido beneficiados de muchas maneras en este intercambio de experiencias didácticas con miras a lograr la transformación de nuestro ego pedagógico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akbari, R., & Tavassoli, K. (2014). *Developing an ELT Context-Specific Teacher Efficacy Instrument*. *RELC Journal*, 45(1), 27.
- Al Darwish, S. (2012). *EFL Teachers' Background Knowledge Is the Key to Learners' Needs*. *International Education Studies*, 5(6), 251-262.
- Booth, D. (2012). "Scaffolding during the Formal Assessment of Young EAL Learners: A New Zealand Case Study". *Australian Review of Applied Linguistics*, 35(1), 5-27.
- Grossman, P., Cohen, J., Ronfeldt, M., & Brown, L. (2014). "The Test Matters: The Relationship between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment". *Educational Researcher*, 43(6), 293-303.
- Hildreth, A. (1983). *El plan de clase. Módulo de Observación y Planeación de una clase*, Curso de Formación de Profesores. CELE, UNAM.
- Hutchison, A. C., & Woodward, L. (2014). "An Examination of How a Teacher's Use of Digital Tools Empowers and Constrains Language Arts Instruction". *Computers in the Schools*, 31(4), 316-338.

- Jones, J. M. (2014). "The 'Ideal' vs. the 'Reality': Medium of Instruction Policy and Implementation in Different Class Levels in a Western Kenyan School". *Current Issues in Language Planning*, 15(1), 22-38.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). "Classroom Observation: Desirable Conditions Established by Teachers". *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463.
- Lo, Y. Y. (2015). "How Much L1 Is Too Much? Teachers' Language Use in Response to Students' Abilities and Classroom Interaction in Content and Language Integrated Learning". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 270-288.
- Lo, Y. Y., & Macaro, E. (2015). "Getting Used to Content and Language Integrated Learning: What Can Classroom Interaction Reveal?". *Language Learning Journal*, 43(3), 239-255.
- Lopera, S. (2014). "Motivation Conditions in a Foreign Language Reading Comprehension Course Offering Both a Web-Based Modality and a Face-to-Face Modality (Las condiciones de motivación en un curso de comprensión de lectura en lengua extranjera (LE) ofrecido tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia en la web)". *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 89-104.
- Owu-Ewie, C., & Eshun, E. S. (2015). "The Use of English as Medium of Instruction at the Upper Basic Level (Primary Four to Junior High School) in Ghana: From Theory to Practice". *Journal of Education and Practice*, 6(3), 72-82.
- Rabbidge, M., & Chappell, P. (2014). "Exploring Non-Native English Speaker Teachers' Classroom Language Use in South Korean Elementary Schools". *TESL-EJ*, 17(4).
- Sit, H. H. W. (2012). "Teaching Strategies for Enhancing Peer Interaction among Diverse Learners". *Higher Education Studies*, 2(4), 31-39.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Viáfara, J. (2011). "How Do EFL Student Teachers Face the Challenge of Using L2 in Public School Classrooms?". *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(1), 55-74.
- Wang, R., & Wiesemes, R. (2012). "Enabling and Supporting Remote Classroom Teaching Observation: Live Video Conferencing Uses in Initial Teacher Education". *Technology, Pedagogy and Education*, 21(3), 351-360.
- White, K. M. (2016). "My Teacher Helps Me': Assessing Teacher-Child Relationships from the Child's Perspective". *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 29-41.
- Young-Jones, A., Cara, K., & Levesque-Bristol, C. (2014). "Verbal and Behavioral Cues: Creating an Autonomy-Supportive Classroom". *Teaching in Higher Education*, 19(5), 497-509.



# DE LOS AUTORES

## **Mariana Agreiter Casas**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la UNAM y maestra en Enseñanza con Enfoque en la Innovación por la Universidad Virtual de Estado de Guanajuato. Es profesora de Inglés I a IV en el CCH y de cursos sabbáticos de la FES Acatlán, con 8 años de antigüedad. Se ha desempeñado como asesora en la Mediateca del plantel Naucalpan por 7 años y ha impartido cursos para docentes. Es profesora de carrera asociado "C" a contrato en el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera.

[mac\\_3006@hotmail.com](mailto:mac_3006@hotmail.com)

## **María de Lourdes Borjas García**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés egresada de la FES Acatlán y maestra en Formación Docente. Es profesora de asignatura "A" interina en el CCH Vallejo, con una antigüedad de 17 años. Ha formado parte de varios equipos de trabajo que han desarrollado importantes productos para el Colegio, tal es el caso del Diseño y la Elaboración de Materiales Interactivos para el portal académico del CCH, en el cual es autora de varios módulos. En este mismo portal, la profesora tiene aportaciones de Estrategias Didácticas que son sugerencias para el trabajo de los profesores. También ha colaborado en la coordinación, elaboración y revisión de Guías de Estudio para los Exámenes Extraordinarios de Inglés I, III y IV basado en los PAPI. En cuanto al trabajo colegiado ha participado en el Diplomado "Seguimiento de los Programas Actualizados de la Materia de Inglés".

[hermayonnaise@live.com.mx](mailto:hermayonnaise@live.com.mx)

## **Martha Eugenia Castillo Cervantes**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán y cuenta con más de seis diplomados. Es profesora de carrera Asociado "B" de medio tiempo a contrato con 17 años de experiencia en el CCH y 12 en el Centro de Idiomas de la FES Acatlán. Es coautora y diseñadora de material didáctico como *software* educativo, paquetes didácticos, guías de examen extraordinario y videos para el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y el Centro de Educación a distancia. Ha diseñado e impartido cursos como el Segundo Curso Introductorio a las Licenciaturas Biomédicas y el diplomado en Inglés para la Universidad Autónoma de Guerrero, entre otros. Es coautora de varios libros como *Read and Find out* con dictamen aprobatorio. Ha participado y dirigido cuatro proyectos INFOCAB. Ha sido jurado calificador en concursos de oposición para profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria y la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán. Ha sido sinodal en jurado de Examen Profesional y asesora o directora de tesis en la FES Acatlán.

[castillomecc@gmail.com](mailto:castillomecc@gmail.com)

## **Luis Rodolfo Díaz Munive**

Es Ingeniero Eléctrico y Electrónico por la UNAM; profesor de asignatura "A" interino con una antigüedad de 10 años en el CCH. Ha colaborado en la elaboración de Guías de Estudio para Exámenes Extraordinarios de Inglés de los Programas PAPI. SAPI y 2016.

[diaz\\_munivelr@hotmail.com](mailto:diaz_munivelr@hotmail.com)





### **María Lilia Esquivel Millán**

Es profesora de carrera titular “C” de tiempo completo definitiva con 28 años de experiencia en el CCH. Es doctora en Pedagogía por el Programa de Posgrado de la UNAM, Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM. Cuenta con el curso de Formación de Profesores en Lenguas Extranjeras de la ENALLT antes CELE. Ha asistido a cursos de actualización en diversas universidades de Estados Unidos y Canadá. Es autora de más de 15 publicaciones tanto en editoriales comerciales como en la UNAM. Ha participado en el diseño de los Programas de Estudio de Inglés para el CCH en diversas versiones. Ha sido diseñadora e impartidora de diversos cursos, ponencias y talleres.

[esqmillan@yahoo.com](mailto:esqmillan@yahoo.com)

### **María Sarai Fascinetto Dorantes**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán de la UNAM. Es profesora asociado “C” de tiempo completo interina con 17 años de antigüedad en el Colegio, y 18 en la UNAM; imparte la materia de Inglés en el plantel Vallejo, turno vespertino.

[msfascinetto@yahoo.com.mx](mailto:msfascinetto@yahoo.com.mx)

### **Fernández Liberato Maricela Abigail**

Es licenciada en Relaciones Internacionales y maestra en Tecnología Educativa. Es egresada del Curso de Formación de Profesores de Inglés de la FES Cuautitlán y cuenta con diplomados en Aplicación de TIC a la Enseñanza Media Superior; Gestión de Ambientes Virtuales; Actualización en Lingüística Aplicada; y Sexualidades, Derechos Humanos y Política Pública. Está adscrita al plantel Azcapotzalco como profesora de carrera asociado “C” a contrato en el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de

Carrera. Tiene una antigüedad de 10 años en el CCH.

[mariabii@hotmail.com](mailto:mariabii@hotmail.com)

### **Abigail Fernández López**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la UNAM. Ingresó al CCH en el 2003. Es profesora de carrera asociado “B” de medio tiempo a contrato en el plantel Azcapotzalco. Cuenta con el Diplomado en Problemas de Aprendizaje de la FES Aragón. Ha sido integrante de grupos de trabajo sobre formación de profesores, diseño de paquetes didácticos y libros de texto. Ha impartido cursos a profesores sobre temas de metodología de enseñanza-aprendizaje y sobre enseñanza de habilidades/actividades de la lengua inglesa. Ha impartido talleres y ponencias sobre estrategias didácticas y diseño de materiales didácticos. Es coautora de la serie de textos para alumnos: *Wise Up 1* y *Wise Up 2*.

[abfelo@hotmail.com](mailto:abfelo@hotmail.com)

### **Luis Daniel González Espejel**

Es licenciado en enseñanza de inglés por la FES Acatlán y tiene la maestría en tecnología educativa por la UAEH. Su línea de trabajo es la tecnología educativa, sobre lo cual ha impartido más de 10 ponencias. Ha laborado en la FES Iztacala, donde diseñó cursos en línea para las carreras de medicina y psicología y actualmente diseña un curso de inglés en Moodle. En la FES Cuautitlán, impartió clases en el curso de formación de profesores y fue parte de la planta docente del Diplomado de Tecnología Educativa y Gestión del Conocimiento en Ambientes Virtuales. Fue responsable del departamento de idiomas de la ENES León durante 4 años. Ha desarrollado objetos de aprendizaje para la CUAED y para las mediatecas de CCH Vallejo y Azcapotzalco, así como para el portal académico del CCH. Actualmente es profesor de ca-



rtera titular "A" de tiempo completo definitivo, en el CCH Azcapotzalco.

[luisdaniel.gonzalez@cch.unam.mx](mailto:luisdaniel.gonzalez@cch.unam.mx)

### **Angélica Eloísa Guevara Contreras**

Es licenciada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y maestra en Tecnologías Aplicadas en la Educación por la Universidad del Tepeyac. Ha tomado un gran número de cursos de actualización y diplomados, ha participado en proyectos de investigación con grupos institucionales de trabajo y ha publicado artículos académicos de innovación educativa enfocados en el manejo de las TIC. Es profesora de asignatura "A" definitiva en las asignaturas de Inglés I-IV en los planteles Vallejo y Azcapotzalco, con diez años de antigüedad.

[guevangy@yahoo.com.mx](mailto:guevangy@yahoo.com.mx)

### **Gabriel Iturralde Villalobos**

Es licenciado en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Cuenta con los diplomados "Aplicaciones de las TIC para la Enseñanza" y "de Innovación de la Práctica docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento". Es profesor de asignatura "A" interino en el CCH Vallejo desde 2009 y en la Facultad de Ciencias desde 2017. Ha impartido cursos en los Centros de Idiomas de la FES Acatlán y de la Facultad de Contaduría y Administración, y en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Ha sido asesor de Mediateca y participado en grupos institucionales de trabajo en el CCH, así como en la elaboración de exámenes extraordinarios y guía de examen extraordinario.

[iturralde2001@hotmail.com](mailto:iturralde2001@hotmail.com)

### **Gabriela Jay Avilés**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta

con un Diplomado en Docencia Universitaria y otro en Tecnologías de la Comunicación y la Información aplicados en la Enseñanza, ambos impartidos por la UNAM. Es coautora de paquetes didácticos y libros de texto para el CCH. Es profesora de carrera asociado "B" de medio tiempo a contrato de Inglés I a IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, con una antigüedad de 10 años.

[gabeejay@hotmail.com](mailto:gabeejay@hotmail.com)

### **Alcmena Jiménez Jiménez**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán, cursó dos diplomados, Docencia Universitaria y Formación Pedagógica en la FES Zaragoza. Ha trabajado en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza como profesora de asignatura y como asesora en línea de 2006 a 2017. Actualmente trabaja como profesora de asignatura "A" definitiva en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente desde 2009.

[alcmenaj@yahoo.com.mx](mailto:alcmenaj@yahoo.com.mx)

### **Jacaranda Jiménez Rentería**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Es profesora de carrera Asociado "B" de medio tiempo a contrato adscrita al plantel Naucalpan con 10 años de antigüedad. Imparte las asignaturas de Redacción e Interculturalidad en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

[jacaranda.jimenez@gmail.com](mailto:jacaranda.jimenez@gmail.com)

### **Ma. de Jesús López Loera**

Es licenciada en Letras Modernas Inglesas con especialidad en Traducción por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y Maestra en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén en España. Ha tomado varios diplomados, entre ellos de Metodología para la Enseñanza del Inglés, de Ac-



tualización en Lengua Inglesa y de Lingüística Aplicada. Obtuvo el Diploma como profesora de Inglés de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeras UNAM. Realizó una estancia de cinco semanas en la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos, donde obtuvo el *Certificate of Completion of the Teacher Training Institute for English Teachers*. Es profesora de asignatura “B” definitiva adscrita al plantel Vallejo, con antigüedad de 20 años. Ha impartido y diseñado cursos curriculares y talleres tanto para maestros como para alumnos. Ha colaborado en la elaboración de guías de estudio para exámenes extraordinarios de Inglés, materiales didácticos impresos, en línea, libros para alumnos, videos educativos, entre otras actividades académicas y administrativas en la UNAM.

[mj\\_ale@yahoo.com](mailto:mj_ale@yahoo.com)

### **María Isabel López Rosas**

Es licenciada en Letras Inglesas. Cuenta con Diploma de Especialidad en Lengua y Literaturas Maya y Náhuatl, así como con estudios de maestría y doctorado en Estudios Mesoamericanos por la UNAM. Es profesora de carrera asociado “B” de medio tiempo a contrato adscrita al plantel Sur, con antigüedad de 23 años. Es coautora de paquetes didácticos de Comprensión de Lectura y coordinadora en la elaboración de Guías de Estudio para Exámenes Extraordinarios de Inglés de los Programas PAPI y SAPI. Participa actualmente en la elaboración de Guías de Estudio para Exámenes Extraordinarios de los Programas Actualizados de Inglés II y IV.

[isalopezrosas@yahoo.com.mx](mailto:isalopezrosas@yahoo.com.mx)

### **Luisa Del Socorro Luja Gamboa**

Es profesora de carrera titular “C” de tiempo completo definitiva adscrita al plantel Oriente, con antigüedad de 23 años. Es licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana y maestra en

Lingüística Aplicada por la UNAM. Tiene la Especialización en Psicología Educativa por el Instituto Nacional de Capacitación Educativa. Cursó el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente (PAAS) del Bachillerato de la UNAM, 6ª. Generación. Ha participado como integrante y coordinadora en varios proyectos a nivel institucional como el Seguimiento de los Programas de la materia de Inglés y en la elaboración de material didáctico y diseño de cursos, entre otros.

[lugalui@yahoo.com.mx](mailto:lugalui@yahoo.com.mx)

### **Leticia Márquez Zárate**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Cuenta con un diplomado en Docencia Universitaria por la FES Iztacala y la especialidad en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha laborado en el Centro de Idiomas de la FES Acatlán y actualmente cumplió 10 años de antigüedad en el plantel Vallejo donde se desempeña como profesora de carrera asociado “B” de tiempo completo interina.

[pantherlety@gmail.com](mailto:pantherlety@gmail.com)

### **Rosa María Martínez Maldonado**

Es profesora de carrera titular “A” de tiempo completo definitiva con 10 años de labor en la materia de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Es licenciada en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la FES Acatlán, UNAM y maestra en Educación, Área de Intervención Docente por la Universidad La Salle. Tiene la Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera por la UPN.

[rosamaria.martinez@cch.unam.mx](mailto:rosamaria.martinez@cch.unam.mx)

### **José de Jesús Martínez Sánchez**

Es licenciado en Inglés y profesor de carrera titular



“C” de tiempo completo definitivo. Ha laborado en el plantel Azcapotzalco desde 1990. Es autor de diversos materiales para la enseñanza del inglés. Formó parte de la comisión que elaboró los Primeros y Segundos Acercamientos a los Programas de Inglés I a IV. Ha diseñado e impartido cursos para profesores. Ha sido jurado calificador de Concurso de Oposición y Comisiones Auxiliares del PRIDE.

[marsan62@gmail.com](mailto:marsan62@gmail.com)

### **Gloria Medina Cervantes**

Es licenciada en Letras Inglesas y Maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Ha colaborado en diversos grupos colegiados como: Consejo Académico de Idiomas, Comisión Dictaminadora de Idiomas y actualmente en el Consejo Técnico del CCH. Ha participado y coordinado en grupos de trabajo como la Elaboración de los programas actualizados 2016. Ha sido coordinadora en la elaboración de Guías de Estudio para Examen Extraordinario de Inglés II y IV. Es profesora titular “C” de tiempo completo definitiva con una antigüedad de 30 años en el CCH.

[gloria.medina@cch.unam.mx](mailto:gloria.medina@cch.unam.mx)

### **Araceli Mejía Olguín**

Es bióloga por la Facultad de Ciencias y maestra en Lingüística Aplicada por la ENALLT, UNAM. Es profesora de carrera titular “B” de tiempo completo definitiva, adscrita al plantel Vallejo con 26 años de antigüedad. Ha asistido a diplomados y más de 50 cursos de actualización didáctica y disciplinar. Es autora de libros de texto, guías de estudio para examen extraordinario, programas de estudio y artículos. Ha sido responsable de proyectos INFOCAB, coordinadora del *Portal English Media* y de grupos de trabajo institucional. Ha sido diseñadora e impartidora de más de 25 cursos presenciales y en línea para alumnos y profesores del Bachillerato y posgrado de la UNAM y de la SEP. Ha sido

integrante de la Comisión Académica de Inglés del Consejo Académico del Bachillerato, Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio de la Materia de Inglés, Consejo Interno del plantel Vallejo y Comisión Dictaminadora de la ENP.

[aramejolg@yahoo.com.mx](mailto:aramejolg@yahoo.com.mx)

### **René Rafael Mondragón López**

Es maestro en Administración de Empresas por la Walden University y licenciado en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Es profesor de asignatura “A” interino en el plantel Naucalpan, con 10 años de antigüedad.

[ingles\\_de\\_rene@yahoo.com](mailto:ingles_de_rene@yahoo.com)

### **Mónica Monroy González**

Es licenciada en Psicología por la UNAM y maestra en Lingüística Aplicada por la ENALLT, UNAM. Ha sido miembro del Consejo Académico de idiomas del CCH. Ha asistido a cursos de actualización disciplinaria y docente como ICELT (In-Service Certificate in Language Teaching) por la Universidad de Cambridge. Está adscrita al Plantel Vallejo y cuenta con 19 años de antigüedad docente. Actualmente es profesora de carrera asociada “B” de tiempo completo interina, en el CCH Vallejo.

[monica.monroy@cch.unam.mx](mailto:monica.monroy@cch.unam.mx)

### **Clemens Paul Nava Kopp**

Es licenciado en Arquitectura por la UNAM; egresado del Curso de Formación de Profesores de Inglés de la ENALLT. Es profesor de carrera asociado “B” de medio tiempo acontrato adscrito al plantel Azcapotzalco, con 10 años de antigüedad. Ha participado en grupos de trabajo institucional.

[paulice.squad@hotmail.com](mailto:paulice.squad@hotmail.com)



### **Cynthia Ochoa García**

Es licenciada en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) por la UNAM y maestra en Educación por la Universidad Interamericana de Desarrollo. Es profesora de carrera asociado “C” de tiempo completo a contrato adscrita al CCH Azcapotzalco, con una antigüedad de 18 años.

[raquit@hotmail.com](mailto:raquit@hotmail.com)

### **Yolanda Olvera Cruz**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán y profesora de asignatura “A” definitiva adscrita al plantel Oriente, con 16 años de antigüedad. Cuenta con certificación en Educación a Distancia en Comprensión de Lectura y en 4 habilidades en Inglés y Diplomado en las TICs para la enseñanza. Ha participado en los grupos especiales de Inglés V y VI y ha sido tutora de asistente de idiomas en el CCH Oriente. Colaboró en la evaluación y seguimiento del software educativo SPEEX y participó en el libro *Technological Devices for English Acquisition*.

[holayola21@yahoo.com.mx](mailto:holayola21@yahoo.com.mx)

### **María Margarita Ordaz Mejía**

Profesora de carrera titular “C” de tiempo completo definitiva, la primera profesora de carrera en el Departamento de Inglés del CCH. Cuenta con 42 años de antigüedad. Es egresada de la Licenciatura de Letras Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras y egresada de la primera generación de la Maestría en Lingüística Aplicada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Su tesis de maestría la desarrolló en el área de Sociolingüística. Coordinó las investigaciones que se llevaron a cabo para realizar el cambio de orientación de enseñanza del inglés en el CCH de Comprensión de Lectura a las Cuatro Habilidades. Sus proyectos como profesora de carrera han estado enfocados a desarrollar tanto programas de estudio como materiales di-

dácticos para los alumnos del CCH; últimamente se ha centrado en el área de Formación de Profesores.

[margaritaordaz@comunidad.unam.mx](mailto:margaritaordaz@comunidad.unam.mx)

### **Araceli Padilla Rubio**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la UNAM y maestra en Educación por la Universidad La Salle. Ingresó al CCH en el 2002 y actualmente es profesora de carrera titular “B” de tiempo completo definitiva. Ha sido integrante del Consejo Académico de Idiomas (2014-2018) y de la Subcomisión de Investigación de la COEL-CAAYHA. Fue presidenta de la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio de la materia de Inglés del CCH (2014-2015) y vicepresidenta de la COEL (2015-2017). Sus áreas de especialización y proyectos coordinados en los últimos años han sido: investigación educativa, diseño curricular, formación de profesores, diseño de material didáctico, evaluación, metodología de enseñanza, entre otras. También ha sido jurado en pruebas de concurso de definitividad y de carrera en el CCH y en la ENP. Ha dictado ponencias, impartido cursos a profesores y tomado cursos de actualización en Estados Unidos, Canadá y Cuba.

[araceliprubio@gmail.com](mailto:araceliprubio@gmail.com)

### **Martha Edith Padilla Sánchez**

Es Licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán y con diplomados en Docencia Universitaria, Aplicación de TIC a la Enseñanza Media Superior y en Lingüística Aplicada. Es profesora de carrera Asociado “B” de Medio Tiempo a Contrato, adscrita al plantel Azcapotzalco, con 10 años de antigüedad. Ha participado en diversos grupos de trabajo institucional.

[meps\\_a16@hotmail.com](mailto:meps_a16@hotmail.com)

### **Manuel Ramírez Arvizu**

Es licenciado en Enseñanza de Inglés y maestro en



Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén España. Es profesor de carrera titular “C” de tiempo completo definitivo en el plantel Naucalpan con 23 años de antigüedad. Ha sido integrante de la Comisión Dictaminadora de Idiomas, la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Inglés I-IV del CCH y del Consejo Académico del Bachillerato. Ha sido asesor de tesis de licenciatura. Ha sido autor de los libros *Inglés III, Improving Proficiency in Reading* y *A trip to Canada*, y de artículos como “Uso de periódicos en inglés en la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I a IV”. Ha sido coordinador de grupos de trabajo e impartidor de cursos a profesores del CCH.

[manuela80@hotmail.com](mailto:manuela80@hotmail.com)

### **Miguel Ángel Ríos Núñez**

Es profesor de asignatura “A” definitivo. Imparte clases de Inglés en el plantel Oriente desde Agosto de 2009. Es Maestro en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por el UNAMCEPE y licenciado en Educación Secundaria por la Escuela Normal Superior de México. Es Cirujano Dentista por la UAM Xochimilco. Cuenta con la Constancia COELE, UNAM. Es coautor del libro: *Come Communicate Have Fun, on and on, Inglés III*. Ha formado parte de la Subcomisión Evaluadora de la Comisión Especial de Lenguas de la UNAM. Es coordinador de cursos sabatinos de idiomas en la FES Zaragoza. También es profesor de Español en la SEP.

[axtle\\_78@hotmail.com](mailto:axtle_78@hotmail.com)

### **Iván Román Osorio**

Es licenciado en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Es profesor de asignatura “A” interino en el CCH Naucalpan, con una antigüedad de 9 años. Ha sido miembro del Programa Institucional de Tutorías, impartidor de cursos a profesores del CCH e integrante

en diferentes grupos de trabajo, entre ellos el grupo que diseñó las Guías, Bancos de Reactivos y Exámenes Extraordinarios de Inglés I y III. Es integrante de la Comisión Evaluadora de Inglés de la COEL.

[romanosorio@yahoo.com.mx](mailto:romanosorio@yahoo.com.mx)

### **María Elena Ruiz García**

Es licenciada en Psicología y maestra en Lingüística Aplicada; profesora de carrera titular “A” de tiempo completo definitiva, con una antigüedad de 26 años. Ha acreditado cuatro diplomados y diversos cursos, además del Programa Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM (PAAS), sexta etapa. Ha participado en grupos de trabajo para elaboración y análisis de los Exámenes Diagnósticos de Ingreso y Académico (EDI y EDA) y en la elaboración de bancos de reactivos, materiales didácticos, de evaluación y de secuencias diácticas. Ha diseñado e impartido diversos cursos a profesores, así como asesorado a docentes de reciente ingreso; además de apoyar en la aplicación y evaluación de los Programas de Estudio. Es coautora y colaboradora de libros aprobados por Comités de Pares. Además, ha sido jurado en concursos de oposición y en diversas actividades académicas. Ha sido organizadora y ponente en actividades académicas y culturales. También ha participado en varias ocasiones en los Programas de Apoyo al Egreso, impartiendo cursos a los alumnos y como tutora.

[marelena\\_us@yahoo.com](mailto:marelena_us@yahoo.com)

### **Teodora Guillermina Sánchez Luna**

Es licenciada y maestra en Pedagogía con mención honorífica por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Cuenta con el Diploma de Formación de Profesores de la ENALLT, UNAM. Realizó una estancia de actualización didáctico-pedagógica en la Universidad de McGill Canadá. Es profesora de carrera titular “C” de



tiempo completo definitiva, adscrita al Plantel Oriente, con antigüedad de 28 años. Ha tomado diversos diplomados de actualización pedagógica, disciplinaria y uso de tecnologías en el aula.

[dorynsl@hotmail.com](mailto:dorynsl@hotmail.com)

### **Pablo Jesús Sánchez Sánchez**

Es profesor de carrera titular “B” de tiempo completo definitivo en el plantel Naucalpan; tiene 31 años de antigüedad; es licenciado en Letras Inglesas por la Facultad de Filosofía y Letras; ha publicado artículos académicos y de divulgación; ha diseñado cursos curriculares y no curriculares en línea; ha impartido cursos para profesores de la UNAM y de la SEP; ha colaborado en el desarrollo de estudios e investigaciones.

[pablojes@hotmail.com](mailto:pablojes@hotmail.com)

### **Tania Michel Torres Zetina**

Es licenciada en Letras Inglesas por la UNAM. Cuenta con Estudios de Literatura Comparada en Berkeley. Es profesora de asignatura “A” definitiva con 10 años de antigüedad en el CCH. Participa actualmente en la elaboración de Guías de Estudio para Exámenes

Extraordinarios de los Programas Actualizados de Inglés II y IV.

[burble\\_87@hotmail.com](mailto:burble_87@hotmail.com)

### **Sarai Trejo García**

Es licenciada en Letras Inglesas y maestra en Letras Mexicanas por la UNAM. Cuenta con 11 años de antigüedad en la UNAM y 8 años en el CCH. Es profesora de asignatura “A” definitiva.

[saraikitty@hotmail.com](mailto:saraikitty@hotmail.com)

### **Norma Patricia Vázquez Maldonado**

Es licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Es profesora de asignatura “A” interina en el CCH Naucalpan, con una antigüedad de 9 años. Ha sido miembro del Programa Institucional de Tutorías, impartidora de cursos a profesores del CCH e integrante en diferentes grupos de trabajo, entre ellos el grupo que diseñó las Guías, Bancos de Reactivos y Exámenes Extraordinarios de Inglés I y III. Es integrante de la Comisión Evaluadora de Inglés de la COEL.

[normapatto@yahoo.com.mx](mailto:normapatto@yahoo.com.mx)





## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers | **RECTOR**  
 Dr. Leonardo Lomeli Vanegas | **SECRETARIO GENERAL**  
 Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria | **SECRETARIO ADMINISTRATIVO**  
 Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa | **SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL**  
 Dra. Mónica González Contró | **ABOGADA GENERAL**  
 Mtro. Néstor Martínez Cristo | **DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL**  
 Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo | **SECRETARIO DE PREVENCIÓN Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA**



## ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez | **DIRECTOR GENERAL**  
 Mtra. Silvia Velasco Ruiz | **SECRETARIA GENERAL**  
 Lic. María Elena Juárez Sánchez | **SECRETARIA ACADÉMICA**  
 Lic. Rocío Carrillo Camargo | **SECRETARIA ADMINISTRATIVA**  
 Mtra. Patricia García Pavón | **SECRETARIA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE**  
 Lic. Miguel Ortega del Valle | **SECRETARIO DE PLANEACIÓN**  
 Lic. Mayra Monsalvo Carmona | **SECRETARIA ESTUDIANTIL**  
 Lic. Víctor Manuel Sandoval González | **SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES**  
 Lic. Héctor Baca Espinoza | **SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL**  
 Ing. Armando Rodríguez Arguijo | **SECRETARIO DE INFORMÁTICA**



### AZCAPOTZALCO

Dr. Javier Consuelo Hernández | **Director**  
 Dr. Juan Concepción Barrera de Jesús | **Secretario General**  
 C.P. Celso Sarabia Eusebio | **Secretario Administrativo**  
 Mtra. Beatriz Almanza Huesca | **Secretaria Académica**  
 Mtro. Víctor Rangel Reséndiz | **Secretario Docente**  
 Lic. Antonio Nájera Flores | **Secretario de Servicios Estudiantiles**  
 Lic. María Magdalena Carrillo Cuevas | **Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje**  
 C. Adriana Astrid Getsemaní Castillo Juárez | **Jefa de la Unidad de Planeación**  
 Mtra. Martha Patricia López Abundio | **Secretaria Técnica del Siladin**  
 Lic. Sergio Herrera Guerrero | **Secretario Particular y de Gestión**



### NAUCALPAN

Mtro. Keshava Quintanar Cano | **Director**  
 Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo | **Secretaria General**  
 Lic. José Joaquín Trenado Vera | **Secretario Administrativo**  
 C. Damián Feltrín Rodríguez | **Secretario Académico**  
 Mtra. Angélica Garcilazo Galnares | **Secretaria Docente**  
 Biól. Guadalupe Hurtado García | **Secretaria de Servicios Estudiantiles**  
 Ing. María del Carmen Tenorio Chávez | **Secretaria Técnica de Siladin**  
 Mtro. Ciro Plata Monroy | **Secretario de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje**  
 C.P. María Guadalupe Sánchez Chávez | **Secretaria de Administración Escolar**  
 Lic. Reyna I. Valencia López | **Coordinadora de Seguimientos y Planeación**



### VALLEJO

Lic. Maricela González Delgado | **Directora**  
 Ing. Manuel Odilón Gómez Castillo | **Secretario General**  
 Lic. Rubén Juventino León Gómez | **Secretario Administrativo**  
 Mtra. María Xochitl Megchun Trejo | **Secretaria Académica**  
 Lic. Carlos Ortega Ambríz | **Secretario Docente**  
 Lic. Armando Segura Morales | **Secretario de Asuntos Estudiantiles**  
 Lic. Rocío Sánchez Sánchez | **Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje**  
 Mtro. Roberto Escobar Saucedo | **Secretario Técnico del Siladin**



### ORIENTE

Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas | **Director**  
 Biól. Marco Antonio Bautista Acevedo | **Secretario general**  
 Ing. Mario Guillermo Estrada Hernández | **Secretario Administrativo**  
 Mtra. Gloria Caporal Campos | **Secretaria Académica**  
 I.Q. Adolfo Portilla González | **Secretario Docente**  
 Biól. Humberto Zendejo Sánchez | **Secretario de Asuntos Estudiantiles**  
 Lic. Norma Cervantes Arias | **Secretaria de Administración Escolar**  
 Biól. Hugo Jesús Olvera García | **Secretario Técnico del Siladin**  
 Lic. Miguel López Montoya | **Secretario Auxiliar de la Dirección**



### SUR

Mtro. Luis Aguilar Almazán | **Director**  
 Lic. Aurelio Bolívar Galván Anaya | **Secretario General**  
 Arq. Gilberto Zamora Muñiz | **Secretario Administrativo**  
 Lic. Susana Lira de Garay | **Secretaria Académica**  
 Mtro. José Mateos Cortés | **Secretario Docente**  
 Ing. Héctor Edmundo Silva Alonso | **Secretario de Asuntos Estudiantiles**  
 Dr. Edel Ojeda Jiménez | **Secretario de Apoyo al Aprendizaje**  
 Ing. José Marín González | **Secretario Técnico del Siladin**  
 Mtro. Arturo Guillemaud Rodríguez Vázquez | **Jefe de la Unidad de Planeación**

### COORDINACIÓN EDITORIAL

Araceli Mejía Olguín

### COMPILACIÓN

Gabriel Iturralde Villalobos

### CORRECCIÓN

Adriana Romero-Nieto

### DISÑO Y FORMACIÓN

Ma. Elena Pigenutt Galindo