



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

**MI PRÁCTICA DOCENTE EN EL INSTITUTO
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)**

INFORME ACADÉMICO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)

P R E S E N T A:

ELIZABETH CLAUDIA DUARTE JUÁREZ

ASESORA: DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ



CIUDAD INIVERSITARIA

MÉXICO D.F. ENERO DE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

En esta vida hay héroes anónimos que dan todo a cambio de nada, su tiempo, su esfuerzo, su sabiduría, pero sobre todo su infinita paciencia. Este trabajo nunca hubiera sido posible sin el apoyo de mi asesora la **Dra. Ma. De Lourdes Domínguez Gálvez** a quien agradezco de todo corazón por su dedicación, sus consejos y su humanismo. No solamente me guió para concluir este trabajo adecuadamente sino me ha dado lecciones de fortaleza para seguir adelante en tiempos difíciles. Tiene toda mi admiración y respeto como maestra, ser humano, amiga y madre.

De la misma manera agradezco a mi revisor el **Mtro. Joaquín Meza Coria** por sus enormes aportaciones y la gran amabilidad que le caracteriza. Gracias a la **Lic. Patricia Domínguez Meneses**, a la **Mtra. Claudia Guadalupe García LLampallas** y a la **Mtra. Claudia Marín Ramírez**, por sus valiosísimas sugerencias y comentarios las cuales hicieron que este Informe académico se enriqueciera, logrando así el objetivo propuesto.

Gracias **Xavier Valencia Díaz**, mi mejor amigo por todo el material, el tiempo, la entrega y siempre estar ahí. También agradezco a aquellas personas que de alguna manera formaron parte de este trabajo con su apoyo incondicional, **Laura Pérez, Ale robles y Carol Olimpia**

Gracias al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal por brindarme la oportunidad de crecer día a día.

Gracias a todos aquellos alumnos que entre esas cuatro paredes que son las aulas se han llevado algo de mí.

DEDICATORIA

Este trabajo es un resultado de todas aquellas personas que han formado quién soy. Es así que aprovecho la oportunidad que me brinda haber logrado concluir este ciclo para agradecer a quienes han estado presentes a lo largo de estos años.

Agradezco en primer lugar a mis padres

Tommy Juárez y Rodolfo Duarte †;

A mi mamá por ser la gran mujer que me ha dado tantas lecciones de vida y formar a la mujer que ahora soy; a mi papá porque a pesar de su ausencia siempre he contado con él, desde donde está no me abandona, siempre me mostró el camino de la honestidad y la honradez.

A mi Esposo y mis hijos

Jesús Ramírez Jácome, Ale y Derian

A mi esposo por ser más que paciente siempre. Eres más que un compañero, mi mejor amigo y confidente, eres simplemente lo mejor que me pudo haber pasado.

Mis hijos son lo que siempre soñé, estoy muy orgullosa de ustedes. Son el motor de mi vida. Este ciclo lo debí concluir hace tanto, que llegué a pensar que jamás lo haría, pero a pesar de todas las peripecias, quiero que aprendan:
Uno siempre puede alcanzar sus metas si se lo propone.

Este Informe Académico está dedicado a ustedes quienes más quiero, y por ser las
----- personas que me dan felicidad día a día, que haría sin ustedes.

Mi familia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	- 1 -
CAPÍTULO 1	- 3 -
1. CARÁCTERÍSTICAS DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL (IEMS)	
1.1 Generalidades del Modelo Educativo	- 3 -
1.2 Antecedentes y contexto de la construcción del proyecto educativo	- 6 -
1.2.1 Visión Educativa.....	- 7 -
1.2.2 Estructura Curricular	- 10 -
1.2.3 Criterio de Ingreso	- 16 -
1.2.4 Duración de los Estudios.	- 16 -
1.2.5 Disposición Geográfica de los Planteles.....	- 17 -
1.2.6 Perfil de los estudiantes	- 17 -
1.2.7 Perfil de ingreso del profesor.....	- 24 -
1.2.8 Mi Papel como Docente-Tutor-Investigador.....	- 25 -
1.2.9 Infraestructura.....	- 27 -
1.3 El uso de Competencias como enfoque del Proyecto Educativo del IEMS.....	- 29 -
CAPÍTULO 2	- 33 -
2. PRÁCTICA DOCENTE	
2.1 Espacios de Trabajo Académico.....	-33-
2.1.1 Trabajo Grupal.....	-33-
2.1.2 Horas de Estudio.....	- 36 -
2.1.3 Asesoría Académica	- 36 -
2.1.4 Tutoría.....	- 37 -
2.2 Ejes de formación en la asignatura de inglés	- 39 -
2.3 Objetivo General del Programa de Inglés	- 40 -
2.4 Contenidos del programa	- 41 -
2.4.1 Inglés I	- 42 -
2.4.2 Inglés II.....	- 43 -
2.4.3 Inglés III	- 44 -
2.5 Lineamientos para la selección de textos para el Trabajo Grupal.....	- 44 -
2.5.1 Ejemplos de mi práctica docente	- 46 -
2.5.2 Resultados de la actividad	- 48 -
2.5.3 Trabajo Multidisciplinario	- 49 -
2.5.4 Reflexiones sobre la actividad	- 51 -

2.6 La evaluación por Competencias	- 51 -
2.6.1 Evaluación del Aprendizaje.....	- 53 -
2.6.2 Evaluación Diagnóstica	- 53 -
2.6.3 Evaluación Formativa.....	- 54 -
2.6.4 Evaluación Compendiada	- 56 -
2.6.5 Problema Eje (PEJE)	- 57 -
CONCLUSIONES	- 59 -
BIBLIOGRAFÍA.....	- 61 -
HEMEROGRAFÍA	- 62 -
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	- 63 -
MESOGRAFÍA.....	- 64 -
ANEXOS.....	- 65 -

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se ha caracterizado por dar una gran importancia a la educación; así, las instituciones educativas cambian sus enfoques didácticos. Los que tenemos experiencia en la enseñanza y hemos decidido hacer de esta tarea un proyecto de vida, sabemos que para ser mejores profesores, es necesario mantener siempre una mirada crítica hacia nuestra actividad docente y reflexionar sobre la práctica educativa cotidiana, lo que permite tomar decisiones para poder lograr el cumplimiento de objetivos que la práctica enseñanza-aprendizaje requiere.

La enseñanza en general y, sobre todo de una lengua extranjera, es un reto cotidiano para muchos profesores quienes deben buscar la manera de satisfacer las necesidades lingüísticas de cada uno de los aprendientes de una clase.

Para establecer el marco de referencia sobre la reflexión de mi práctica docente, parto del Proyecto Educativo propuesto por el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal y de los programas de Inglés I, II y III; hago una revisión de diversos criterios sobre teorías del aprendizaje.

El presente informe académico consta de dos capítulos. En el primer capítulo doy a conocer las características del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) y las generalidades del Modelo Educativo. Proporciono una semblanza del IEMS y describo varios aspectos del modelo: los objetivos, el perfil del profesor y el del estudiante.

En el segundo, presento algunos aspectos de mi práctica docente y reflexiono en torno a qué es y cómo la he desempeñado, además del enfoque disciplinario con el que trabajo y la manera de llevar a cabo la evaluación.

El objetivo de este informe académico es hacer análisis reflexivo con respecto a mi labor como docente en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, llevada a cabo desde septiembre de 2007, además de confirmar los conocimientos justamente adquiridos en la licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Letras Inglesas) de la UNAM con la especialidad en Didáctica de la Lengua y Literatura. De esta manera explico mi desempeño docente en lo concerniente a la metodología, objetivos, organización de los contenidos, actividades de aprendizaje, infraestructura, selección y elaboración de materiales, evaluación, tutoría e investigación.

La propuesta de mi trabajo, es dar a conocer lo qué es el IEMS, lo qué propone el modelo educativo y además hacer una reflexión sobre el uso de las competencias para desarrollar la comprensión lectora en la asignatura de inglés, propongo también una actividad como una estrategia para motivar a los estudiantes a través de material que pudiera ser atractivo para los estudiantes.

La elaboración de un informe académico como medio de titulación en la carrera de Lengua y Literatura Modernas (Letras Inglesas), es la mejor opción para mí, debido a que me he dedicado a la docencia desde el año 1990, pero fue después de haber cursado la carrera que empecé a desempeñarme con más profesionalismo.

Durante estos años me he enfocado a la enseñanza del inglés y considero esta actividad como la opción más sólida para mi desempeño profesional; también he aumentado los conocimientos adquiridos en la especialidad y he adquirido experiencia laboral. Estos aspectos han enriquecido mi formación como profesora.

Considero que he desarrollado fortalezas en mi práctica docente que me han llevado a la elaboración de mi propio material didáctico para usar en los espacios de clase, asesoría y horas de estudio.

Para esta reflexión, me base en lecturas de libros, publicaciones, revistas, entrevistas y páginas de Internet que describen las últimas tendencias pedagógicas, que consideré pertinente incluir, pues de ellas he realizado actividades de trabajo tomando en cuenta las características de aprendizaje de la población a quienes atiendo.

Después de haber identificado las teorías pedagógicas, recolecté diferentes materiales de los cuales diseñé actividades de trabajo, una vez elegido los textos, sugiero estrategias que puedan desarrollar la comprensión lectora en inglés.

CAPÍTULO 1

1. CARACTERÍSTICAS DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL (IEMS)

Este capítulo da a conocer algunas características del Modelo Educativo: El Plan de Estudios, el perfil de los estudiantes y el del Docente-Tutor-Investigador a quien me referiré como DTI del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.

Anexo los fundamentos que sustentan el proyecto educativo y dan cuenta del contexto sobre el que se cimienta el tipo de educación y el enfoque metodológico que he adaptado a lo largo de mi experiencia docente basándome en la orientación filosófica, social y pedagógica que forman parte del enfoque curricular del Instituto de Educación Media Superior. Mi objetivo como DTI es continuar mejorando en mi quehacer, siempre en beneficio de mis estudiantes.

1.1 Generalidades del Modelo Educativo

El Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F. (SBGDF) llamado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), para fines prácticos de este informe en adelante se usarán sus siglas para nombrarlos, propone que es necesario mirar la educación desde una perspectiva cuya función sea la de formar sujetos capaces de transformar el entorno al que pertenecen, de tal forma que el aprendizaje sea una herramienta para dicha transformación. Dicho proyecto también señala que se parte de la convicción de que existen diversos caminos para el saber, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, enfatizando que la educación debe estar al servicio de la sociedad.

Por un lado el objetivo del IEMS es el de atender principalmente a los más desfavorecidos económicamente, por otro, que el estudiante participe activamente en su formación inmediata para lograr que se vuelva sujeto de su propio aprendizaje. Lo anterior nos lleva a considerar que el estudiante es un producto de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que deben atenderse durante su proceso formativo. En este sentido, el proyecto establece que durante su etapa formativa, el estudiante debe construir experiencias de convivencia más significativas, que le permitan desarrollar un auto-aprendizaje, un desarrollo personal, académico y social.

El proyecto plantea una relación del sujeto con el saber, circunscrita a un enfoque humanista científico y crítico, con el fin de desarrollar habilidades que en un futuro le ayuden a resolver situaciones de su realidad cotidiana. Para ello, es importante tomar consciencia de las necesidades de sus comunidades, identificando problemas y promoviendo acciones para la mejora y desarrollo de su entorno social. Cabe mencionar que los estudiantes provienen de comunidades económica, social, y culturalmente marginadas.

El modelo plantea, entonces, que aunque la escuela en general promueve criterios de igualdad para la atención de sus estudiantes, sus entornos de origen son desiguales con respecto a otros grupos, lo que condiciona de forma positiva o negativa su desempeño académico. Ante esta situación, el proyecto educativo promueve la formación integral del estudiante con una atención personalizada. Dicha atención, busca tomar en cuenta el aprendizaje que cada sujeto construye, así como de aquellos factores que por una u otra razón ponen en riesgo que el estudiante abandone sus estudios.

En cuanto a la figura del DTI, el proyecto reconoce su condición de intelectual que convoca al saber y que va construyendo sobre la marcha de su propio ejercicio cotidiano, a partir de la reflexión y la socialización de las experiencias derivadas de su propia práctica, asimismo especifica que uno de los criterios más importantes que lo subyacen, es la flexibilidad metodológica, entendida como la posibilidad de construcción del aprendizaje que el DTI debe generar desde el propio avance de cada estudiante. En un principio la propuesta del modelo fue que cada estudiante debía avanzar a su propio ritmo y por ello no se le ponía un tiempo límite para poder concluir su bachillerato. A partir del 2011, el IEMS estableció que si después de cuatro años y medio el estudiante no concluye su bachillerato, sólo tiene posibilidad de concluirlo mediante evaluaciones especiales de cada asignatura pendiente con ello se pretende evitar el rezago.

Por último, se enfatiza que el Sistema de Bachillerato del Distrito Federal ha sido desarrollado sobre las bases de una experiencia educativa que se construyó alrededor de elementos y prácticas diferentes a las de otros sistemas educativos de este nivel. Por ejemplo en la Escuela Nacional Preparatoria, en el Colegio de Ciencias y Humanidades y en el Colegio de Bachilleres, por mencionar algunas, se cuenta con un libro de texto de soporte de alguna editorial.

En el caso del IEMS cada DTI diseña su propio material didáctico. Lo anterior posibilitó el desarrollo de docentes innovadores, por ello el IEMS concibe al profesor, no sólo como docente sino como DTI, promoviendo así una práctica educativa innovadora propuesta en el Proyecto Educativo. “Los planteamientos del Proyecto Educativo apuntan a que la educación no se reduzca a la formación de un sujeto capacitado para el trabajo, el cual ha acumulado saberes enciclopédicos y que por igual es competente en el dominio de ciertos saberes teóricos. Más bien, sugiere que la educación debe formar al sujeto en sociedad en donde los saberes juegan un papel: para el desarrollo intelectual, emocional, profesional, simbólico y práctico del sujeto.”¹

Las ventajas de que cada profesor desarrolle y diseñe su propio material, es que el docente conoce las necesidades reales de la población con la que trabaja. En el caso de mi materia, los temas seleccionados tienen que ver con la realidad de los estudiantes y no con la de otras sociedades, a la mayoría de mis estudiantes no les interesa aprender sobre la interculturalidad de los países de habla inglesa porque ellos nunca han salido del país y no tienen la expectativa de hacerlo, por ello, a ese tipo de detalles no se les da gran importancia como en un curso de otra institución. Otra ventaja significativa del material propio, es que los estudiantes no tienen que comparar un libro de autor lo cual es de suma importancia pues algunos estudiantes no cuentan con los recursos monetarios y para ellos es más económico fotocopiar sin problemas de derecho de autor, además debido al orden del programa que se trabaja en el IEMS, es difícil que algún libro de alguna editorial cubra los contenidos.

Una desventaja de que cada DTI diseñe su propio material es que no se puede usar material real por el bajo nivel, sino adaptado y muy simplificado, lo que limita de cierta manera el bagaje cultural de los estudiantes. En mi caso cuando uso material real como reportajes de revistas, las preguntas están basadas en información muy simple como números, nombres o las preguntas se basan en la información básica que ellos puedan entender, pero eso no es en realidad realizar una lectura en su totalidad.

¹ Instituto de Educación Media Superior (IEMS). *Proyecto Educativo*. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. IEMS. 2006 .México D.F; p. 51.

1.2 Antecedentes y contexto de la construcción del proyecto educativo

En el año de 1995, en la Delegación Iztapalapa algunas organizaciones sociales como la Unión de Colonos de San Miguel Teotongo, ocuparon las instalaciones de la ex-Cárcel de Mujeres, situada en esa misma demarcación estableciendo de manera provisional una escuela preparatoria para dar atención a las necesidades educativas de los jóvenes de la comunidad y sus alrededores. Apoyados por un grupo de profesores, la escuela comenzó a funcionar bajo los esquemas que poseían de acuerdo con su propia experiencia formativa y, en algunos casos con su experiencia docente.

En 1998, el Gobierno de la Ciudad de México, a través de la Coordinación de Asuntos Educativos, organizó de manera formal los estudios de la recién formada preparatoria de Iztapalapa. Esta iniciativa resultó en la generación de las estructuras educativa, académica, curricular y administrativa que sientan las bases de una nueva propuesta educativa.

En 2000, el Gobierno de la Ciudad de México decidió ampliar la atención de las necesidades educativas de los jóvenes de la ciudad y emitió un decreto para la creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), mismo que es el responsable de operar y administrar los planteles integrantes del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF).

En agosto de 2001, los 16 planteles del IEMS iniciaron los cursos de la primera generación del sistema. El plan de estudios y los programas correspondientes se sustentaron en los principios rectores de la propuesta educativa de la preparatoria Iztapalapa I. Su puesta en marcha significó un gran esfuerzo para las autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo del instituto, debido a que junto al desarrollo del trabajo académico se tuvieron que construir los procesos administrativos, educativos y técnicos.

El desarrollo de la práctica educativa del sistema permitió en el 2004, someter al análisis y a la reflexión la experiencia acumulada, a través de un diagnóstico pedagógico. Esto hizo posible la reorientación y el ajuste del Plan y los Programas de Estudio, así como precisar y reorientar algunos elementos del proceso educativo, además de empezar a ubicar y formalizar una estructura académica que posibilitara la sistematización y fortalecimiento de la práctica educativa del sistema.

1.2.1 Visión Educativa

El SGBDF se inserta en un tipo de Bachillerato enfocado al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se generan competencias significativas para superar los retos de la vida académica y personal, por ejemplo, las relaciones interpersonales y el futuro desempeño ciudadano y laboral. Por ello, el papel que juega la enseñanza se orienta principalmente al aprendizaje del estudiante, “concebido como un sujeto en emancipación cognitiva, emocional, simbólica, social y cultural, que requiere que su formación trascienda la relación impersonal impuesta por la cultura educativa tradicional.”² La atención del estudiante tiene un carácter personalizado, y según el modelo, debe regirse bajo los principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado. La atención personalizada implica considerar aquellos aspectos del estudiante que influyen en su aprendizaje, tales como la escuela de procedencia y el desempeño que tuvo, la comunidad de la que proviene, las características generales de su familia, actitud hacia el aprendizaje, si es madre o padre de familia trabajador(a) y por ello no puede llegar a tiempo a sus clases; además de otros aspectos como la opinión que tiene sobre sí mismo y proyectos personales entre otros.

A la luz de estos principios, el modelo considera al estudiante como un sujeto que pertenece a un medio social específico del cual ha adquirido un capital cultural que le permite manifestar sus potencialidades y al mismo tiempo revelar sus limitaciones frente al saber. Por lo que es importante que tenga un desarrollo diferenciado de diversas habilidades, destrezas y conocimientos. También es vital empoderar al alumno en su proceso formativo, para que la educación recibida pueda impactar en su vida.

El sentido de la práctica docente, de las formas de enseñanza y de aprendizaje, y principalmente del lugar que ocupa el estudiante dentro del sistema, no tendría sentido si los procesos educativos se restringieran al aula. Por lo que para el modelo educativo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se descentralizaron de las cuatro paredes del aula, desplazándose a diversos espacios para el trabajo académico, como es la asesoría y la tutoría, más adelante explico cada una de ellas.

² *Op Cit.*, p. 13.

Una de las tareas que el modelo le asigna a la educación es fomentar la recreación de los saberes aprendidos a través de su expresión concreta, un tanto difícil y tal vez hasta improbable de alcanzar únicamente en el espacio de la clase. Es por esta razón, que en los espacios de la asesoría se vive mayor flexibilidad y recreación para el estudio, el diálogo, la participación, la elaboración de proyectos, experimentos, investigaciones y trabajos académicos. A diferencia de la tutoría en donde se le da un seguimiento y un acompañamiento a los problemas personales que pudieran poner en riesgo su estadia en la preparatoria.

Para poder lograr lo antes mencionado, el Plan de Estudios está dividido en tres estructuras que son: Enfoque Curricular, Orientación Filosófica y Orientación Social, que a continuación se desglosan.

- Enfoque Curricular.

El enfoque curricular del modelo educativo establece la orientación pedagógica y metodológica que en su conjunto fundamentan y hacen posible la estructura curricular del modelo, así como sus procesos educativos. La orientación pedagógica tiene que ver con las acciones educativas promovidas por el modelo a través de las diversas corrientes pedagógicas y de teorías de aprendizaje como es el aprendizaje vicario o por observación, aprendizaje significativo; explicadas en el capítulo dos de este informe académico. Dichas corrientes se escriben en distintos momentos históricos y responden a realidades sociales específicas, además, sustentan la idea de que los procesos de aprendizaje adquieren relevancia en la medida en que surgen de lo cotidiano, como una construcción social y cultural partiendo de los individuos y las colectividades.

- Orientación Filosófica

La orientación filosófica presentada en el Plan de Estudios del IEMS, concibe que el sujeto debe recrearse desde la acción colectiva y no a la inversa, “el mundo deviene como un escenario susceptible de diversas interpretaciones y por lo tanto, posible de transformación.”³ En este sentido, los otros aparecen en relación al sujeto como objeto de preocupación, solidaridad, respeto y responsabilidad. En cuanto a la educación basada en esta orientación, en clase se

³ *Op Cit.*, p. 17.

enfatan funciones tales como:

- Favorecer la formación de un ser humano capaz de construir un sentido para su vida y dispuesto a compartirlo con los demás.
- Contribuir para que los estudiantes inicien un diálogo consigo mismos, dando cuenta qué aprenden, con el propósito de que desarrollen diversas capacidades intelectuales que les permitan comprender, interpretar y recrear el mundo permanentemente.
- Propiciar el cultivo de la imaginación, la intuición, la creatividad, el sentido del humor y empatía hacia los demás.
- Contribuir con la formación de un hombre capaz de participar como miembro de una comunidad, dispuesto a aceptar diferencias ideológicas, comprometido a construir todo aquello que se dirija al bien común. Desarrollando la capacidad para aprender a enseñar a otros. Por último esta dimensión filosófica, trata de orientar la educación a fin de “promover la responsabilidad en el sujeto sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos sujetos construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata.”⁴

- Orientación Social

De acuerdo con el modelo educativo, los sujetos ante la complejidad del mundo deben protagonizar “procesos de construcción de distintos escenarios de orden local, regional, nacional y universal, que den cuenta de las dimensiones sociales, culturales, económicas, ecológicas, históricas y políticas.”⁵ El estudiante debe reconocer que el papel de la educación, ante el orden de cosas actual, tiene un carácter multidimensional y que el derecho a la educación sugiere que los sujetos no sólo tienen derecho a vivir, sino a hacerlo en sociedad es por esto que el modelo propone que: “la educación debe colaborar en la construcción de un sujeto social para trascender la espiral dinámica del individualismo.”⁶

Se enfatiza la necesidad de redimensionar el papel de la escuela y situarla como un espacio que promueve la participación e intervención de los sujetos para que asuman los retos que el mundo globalizado presenta, como el uso de una lengua extranjera, específicamente el inglés, a

⁴ *Op Cit.*, p. 14.

⁵ *Op Cit.*, p. 15.

⁶ *Idem.*

pesar de que sólo se desarrolla la comprensión de textos, es vital para poder enfrentarse a información diversa. En el capítulo dos de este informe explico este punto a detalle. La educación también brinda a “los sujetos las condiciones, los espacios y los saberes necesarios para el ejercicio activo de su papel como miembros de una comunidad, dentro del espacio escolar y más allá de sus límites.”⁷ Todo lo anterior presupone, según esta orientación social, que las instituciones educativas establecen una relación desde otro lugar con el conocimiento y la cultura general para que el estudiante aprenda los saberes, desarrolle las competencias y los valores necesarios. Todo con el fin de que sea capaz de comprender, descubrir y de relacionarse con el mundo, de modo que colabore en la construcción de proyectos sociales o simplemente que le permita continuar su trayectoria en el nivel superior, para ello son preparados en el IEMS.

1.2.2 Estructura Curricular

La estructura curricular del Sistema de Bachillerato del Distrito Federal está organizada a partir de tres ejes de formación y dos áreas de estudio. Los ejes de formación tienen el propósito de estructurar el enfoque del Plan y los Programas de Estudio de cada área que conducen el proceso formativo de los estudiantes, así como situar el desarrollo académico de los estudiantes de forma integral. Los ejes de formación son: Formación Crítica, Formación Humanística y Formación Científica. A su vez las áreas de estudio propician una formación congruente con los ejes de formación porque se complementan. Las áreas de estudio se dividen en dos ámbitos: Disciplinar y Complementarios.

- Eje de Formación Crítica

Para el modelo la actitud crítica consiste en la búsqueda de la verdad, objetivo educativo de enorme importancia, ya que “la verdad implica no solamente un enunciado que corresponde con la realidad, sino también la voluntad de hacer corresponder el enunciado con dicha realidad, voluntad que enfrenta no sólo un reto intelectual, sino sobre todo un reto moral.”⁸ En este sentido, se espera que el desarrollo de una actitud crítica sea el resultado del ejemplo de las actuaciones reales de los diversos actores del proceso educativo; particularmente de la actuación

⁷ *Idem.*

⁸ *Op Cit.*, p. 27.

de los docentes durante el proceso educativo, ya que se espera que nuestro empeño por indagar la verdad, no importando las consecuencias, tenga un efecto importante en los estudiantes.

Se considera que parte importante de la crítica es nuestro ejercicio responsable, lo que implica dominar el campo o tema que se está discutiendo. Por lo tanto, el plan de estudios trata de garantizar que los estudiantes, desarrollen de forma satisfactoria los temas acerca de los cuales se propone ejerzan la crítica. Para lo anterior, el plan de estudios da importancia a la comprensión de conceptos básicos de cada disciplina, así como al desarrollo, de acuerdo con el nivel medio superior de un conjunto de competencias básicas para el aprendizaje por ejemplo: la comprensión lectora, el razonamiento lógico, la expresión oral y escrita. Los ejercicios están enfocados a desarrollar estas competencias.

La formación crítica trata de que los jóvenes aprendan a identificar las bases teóricas de las que se desprenden determinados conceptos y el contexto cultural en el cual se originan. Como último elemento, se contempla el desarrollo del hábito y capacidad de contextualización histórico-social de los conocimientos. Para lograr este propósito, el plan de estudios trata de incorporar un conjunto de campos de estudios que propicien la formación de los estudiantes en problemáticas específicas de la realidad inmediata de la comunidad en la que aquéllos se encuentran insertos, por ejemplo al desarrollar su problema eje, cuyo objetivo es el de seleccionar un tema que sea de utilidad a su comunidad. En el siguiente capítulo explico a detalle qué es el peje.

- Eje de Formación Humanística.

Dentro de este eje formativo, se pretende que el bachillerato logre en el estudiante una actitud de permanente búsqueda, respeto y promoción de los valores humanos universales. Se busca desarrollar en el estudiante una conciencia humanística sólida; es decir “la conciencia de que todos los seres humanos comparten vida, destino y emociones; de que forman parte de una especie que trasciende su momento y su lugar.”⁹ por lo que es de gran importancia el estudio de diversas culturas. El estudio de las culturas y sus obras cobra valor en este modelo por ello se pone énfasis en la apreciación de los valores y experiencias humanas, contenidos en dichas obras.

Se señala que el bachillerato debe lograr que los estudiantes tomen consciencia de que son sujetos éticos para poder desarrollar en ellos la actitud y capacidad de decidir de manera

⁹ *Op Cit.*, p. 28.

autónoma, con plena conciencia de sus derechos, obligaciones y las repercusiones de sus actos; así como de los derechos de los otros. Se indica que el desarrollo ético, exige que los estudiantes vivan en el bachillerato diversos valores, para su logro, es indispensable la adquisición de conocimientos teóricos y una cultura básica a través de la reflexión de textos literarios, filosóficos e históricos y de los “derivados del desarrollo de las otras áreas del saber.”¹⁰

Como último punto dentro de este eje, se señala la importancia de adquirir los hábitos de trabajar con disciplina, orden y eficacia para ello es necesario que tanto docentes como estudiantes se impongan esta exigencia en sus actividades cotidianas.

- Eje de Formación Científica

Este eje aborda el desarrollo de la actitud científica que “consiste en la duda sistemática (la imperdonable sospecha de las obviedades) y en la práctica de sistematizar toda indagación.”¹¹

Para lograr el desarrollo de esta actitud, según el modelo educativo, es necesario que los docentes sean quienes la transmitan y esté apoyada con el estudio de la historia de la ciencia, historia de los errores y de los paradigmas, la lectura de biografías y autobiografías de los científicos, además de la experimentación orientada a motivar la curiosidad, el interés y el asombro.

- Área Disciplinar

El Área Disciplinar está constituida por dos partes: Humanidades y Ciencias. El área de humanidades tiene como propósito central “el estudio del ser humano, de sus concepciones y de sus manifestaciones, así como de su trascendencia en el tiempo y espacio.”¹²

El Área de Ciencias plantea como propósito central que los estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar el razonamiento lógico, a través de un trabajo ordenado y sistemático. Por otra parte se considera dentro del modelo, que hay una integración entre las ciencias y las humanidades. Para ello es necesario trabajar de manera interdisciplinar o multidisciplinariamente.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Op Cit.*, p. 31.

¹² *Op Cit.*, p.32.

Asignaturas del Ámbito Disciplinar	
HUMANIDADES	CIENCIAS
Artes Plásticas	Biología
Filosofía	Física
Historia	Matemáticas
Lengua y Literatura	Química
Música	

Proyecto Educativo. p.32.

- Área Complementaria

El Área Complementaria: Está conformada por asignaturas prácticas y optativas. Las asignaturas prácticas se orientan al desarrollo de competencias para el aprendizaje y la comunicación, es decir, llevar a cabo un análisis de los hábitos de estudio para mejorarlos además de mejorar las habilidades de lectura y escritura. Las asignaturas optativas trascienden las áreas de formación disciplinar, en éstas se pretende que los estudiantes transfieran y apliquen las competencias que han logrado desarrollar. Dentro de esta área se pueden configurar una serie de campos de estudio tales como: salud, educación, medio ambiente, organización y trabajo en equipo, entre otros. Se busca que estos campos permitan al estudiante analizar y comprender su entorno inmediato para transformarlo, además de poder perfilar su formación hacia una de las áreas de estudio con base en sus preferencias vocacionales para su ingreso a la educación superior.

- Asignaturas Optativas y Campos de Formación

Según la lógica del Modelo Educativo del Bachillerato del Distrito Federal, el énfasis de los programas de las asignaturas en los dos primeros semestres es el desarrollo de las competencias básicas o genéricas. Por ejemplo: leer bien, comprendiendo la lectura que hacen. Lo anterior tiene que ver con las actividades programadas para que desarrollen habilidades para la búsqueda y organización de información; además de un razonamiento lógico-matemático y la adecuada expresión oral y escrita. Se agrega cuadro de las competencias básicas o genéricas.

Tabla Competencias básicas o genéricas

Competencias Instrumentales	Competencias Interpersonales	Competencias Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos generales básicos • Habilidades para aplicar criterios científicos y tecnológicos • Capacidad de análisis y síntesis • Habilidades para organizar presentaciones orales y escritas • Habilidades de organización de información • Comunicación oral y escrita • Resolución de problemas • Toma de decisiones • Manejo de software 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para exponer y comunicar • Capacidad para escuchar y respetar otros puntos de vista y reflexiones acerca de un tema • Capacidad crítica y autocrítica • Capacidad de trabajar en un equipo • Habilidad para ser disciplinado y organizado en el desarrollo de un trabajo • Capacidad para comunicarse con otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Habilidades de investigación • Capacidad para generar nuevas ideas • Liderazgo • Habilidad para trabajar de forma autónoma • Capacidad para aprender • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones • Iniciativa y espíritu emprendedor • Motivación de logro

En el tercer y cuarto semestres, tomando como base las competencias básicas para el aprendizaje ya desarrolladas, los programas se orientan a la identificación de procesos históricos, al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de una noción más completa de los métodos científicos. Asimismo, por un lado, se pretende que los estudiantes realicen diversos tipos de investigación con base en documentos literarios, científicos, periodísticos, filosóficos e históricos; que identifiquen los elementos formales de una obra plástica, que comprendan y resuelvan problemas matemáticos de mayor grado de dificultad, por otro lado que interpreten textos en inglés, desarrollen argumentos sobre una situación y presenten en formas diversas los trabajos de investigación.

En los últimos dos semestres la orientación de los programas se ha inclinado hacia el desarrollo de saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social como lo es el desarrollo del problema eje, cuyo tema seleccionado debe ser de alguna manera útil para su comunidad, el objetivo práctico del mismo es que la investigación que realicen pueda mejorar algún aspecto del entorno en que viven. En el 2010 una estudiante trabajó el tema de violencia intrafamiliar como su problema eje, (las generalidades del problema eje como medio de certificación se explican en el capítulo dos) después de haber concluido sus estudio con ese tema de investigación, invitó a los padres de familia para darles una charla sobre esa problemática desde su punto de vista y sus vivencias, a pesar de que ella no era una experta, lo importante de su plática fue que sus vivencias estaban sustentadas en su investigación.

Las asignaturas optativas se estructuran en dos: interdisciplinarias y multidisciplinarias, se busca configurar una base de competencias que los estudiantes desarrollan de acuerdo con la orientación que se le dé a la intervención social (salud, nutrición, medio ambiente, empleo, educación sanitaria, alfabetización, vialidad, comunicación y, educación para adultos, entre otros). Las asignaturas optativas deben tener un carácter más específico y sobre todo práctico.

Asignaturas Complementarias	
PRÁCTICAS	OPTATIVAS
Computación	Física Moderna
Inglés	Etología
Planeación y Organización del Estudio	Lengua y cultura Náhuatl

Proyecto Educativo p. 33.

1.2.3 Criterio de Ingreso

El IEMS parte del hecho de que la mayoría de los sistemas de bachillerato median su ingreso a través de mecanismos de selección y exclusión en función de los méritos académicos (examen o promedio obtenido en secundaria) que el IEMS descarta con supuestos fines de equidad. Al contrario de dichos sistemas de bachillerato, el ingreso de los aspirantes a cursar el bachillerato del IEMS, se realiza mediante un sorteo de números aleatorios ante Notario Público, en el que se asignan los lugares disponibles entre los aspirantes registrados. Ello con el fin de cumplir una política que se considera equitativa para el ingreso atendiendo la demanda de aquellos jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente de bachillerato. El único requisito es vivir cerca del plantel solicitado.

1.2.4 Duración de los Estudios.

El Plan de Estudios del IEMS se estructura en seis periodos semestrales, tratando de que la formación de los estudiantes responda a condiciones académicas y administrativas de mayor flexibilidad para los procesos tanto de enseñanza y de aprendizaje, como los de egreso, permitiendo, en algunos casos concluir los estudios de bachillerato en un periodo mayor a tres años, de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Por otra parte, aquellos estudiantes que por alguna razón retrasan o interrumpen sus estudios por un periodo de tiempo mayor a año y medio, tienen la posibilidad de cambiar de modalidad al Sistema de Educación Semiescolarizado del IEMS.

La modalidad de Educación Semi-Escolar entró en vigor a partir del año 2007 con la finalidad de ampliar y diversificar la oferta educativa del IEMS. En dicho sistema se combinan dos formas de trabajo académico: sesiones tipo clase (típicas del sistema escolarizado) y el estudio independiente (promovidos por los sistemas abiertos). La Modalidad Semi-Escolar tiene la flexibilidad para que cada estudiante organice su carga académica de acuerdo con sus necesidades. Por ello es una alternativa para aquellos estudiantes que no pueden continuar en el sistema escolarizado.

1.2.5 Disposición Geográfica de los Planteles.

Se parte de la idea de que la distribución de los planteles obedece principalmente al criterio de equidad, debido a que los planteles han sido instalados en zonas marginadas que no cuentan con escuelas de este nivel, tratando de propiciar con ello una mejor distribución de los servicios educativos. Según el IEMS, el hecho de descentralizar la oferta educativa y tratar de distribuirla con equidad, permite que la escuela intervenga en la comunidad para poder incidir en la transformación del entorno. En el caso de mi plantel, la población atendida es la del pueblo de Topilejo, lugar donde se lleva a cabo mi práctica docente. El plantel Tlalpan II “Otilio Montaña” está ubicado en la carretera, salida a Cuernavaca, en donde tanto la distancia como el medio de transporte dificulta que la comunidad estudiantil de dicha población tenga acceso a escuelas de nivel medio superior. Dicho plantel atiende no sólo a la población de Topilejo sino también a las aledañas como son San Andrés, San Pedro Mártir, Chimalcoyoc, Parres, San Mateo, San Miguel Xicalco y a algunas colonias del Ajusco.

1.2.6 Perfil de los estudiantes

“El grueso que integra la población de los estudiantes del IEMS se ubica entre 15 y 20 años de edad; un 10% es mayor de 26 años y sólo una pequeña parte de la población corresponde a menores de 15 años. El 48.5% es hombre y el 51.5% mujer.”¹³

Con base en estos datos se podría decir que las mujeres tienen una participación muy activa

¹³ ”Distribución Porcentual de la matrícula escolar según sexo para cada nivel educativo, 1990 a 2003” en SEP. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. 2003-2004. México, D.F; 2004.

con respecto a la formación académica a nivel medio superior. Otro aspecto a considerar en torno a los estudiantes que asisten al IEMS es el laboral; de acuerdo con un estudio realizado por el INEGI en el 2008 se sabe que “el 67.9% de los estudiantes no trabaja, el 17.4% realiza una actividad temporal, un 7.3% de los estudiantes cuenta con un trabajo permanente, mientras que un 7.4% realiza una actividad laboral familiar con o sin remuneración económica.

De la población estudiantil que conforma al IEMS, aproximadamente el 87.4% son dependientes económicos y un 12.6% sostiene sus estudios; de ellos, el 40.2% depende económicamente del padre, el 19.1% depende de la madre, el 20.3% de ambos, el 3.9% de sus hermanos, el 1.4% de su cónyuge, el 2.8% de su tutor, el 1.4% de otra persona, mientras que el 10.9 % de ellos sostiene sus estudios.¹⁴ De lo anterior se puede deducir que existen las condiciones para que se dediquen de tiempo completo a estudiar, lo cual representa la posibilidad de que la distribución académica establecida en este bachillerato se curse en el tiempo estipulado de tres años.

Con respecto al nivel académico de los padres de los estudiantes, los porcentajes más altos de preparación académica son primaria y secundaria, “el 29.3% cuenta con estudios de secundaria, el 25.4% concluyó la primaria, el 13.1% tiene estudios a nivel preparatoria, mientras que el 6.1% realizó estudios profesionales.”¹⁵ Estos datos reflejan un capital cultural bajo en cuanto a los padres re refiere respecto al nivel medio superior que cursarán sus hijos, en este sentido se puede apreciar que los padres realizan un esfuerzo para que sus hijos alcancen niveles educativos superiores a los conseguidos por ellos.

En cuanto al nivel académico de las madres, “el 33.2% cuenta con estudios de primaria, el 33.2% realizó estudios de secundaria, el 9.9% concluyó la preparatoria y sólo el 3.7% cuenta con estudios profesionales.”¹⁶

Otro aspecto relacionado con la situación económica es la ocupación de los padres. Las cinco principales ocupaciones de los padres de familia de la población estudiantil se distribuyen de la siguiente manera: “el 28.4% es empleado, el 14.0% es comerciante, el 9.9% realiza algún oficio, el 3.5% se desempeña como profesionista independiente, mientras que el 2.9% no trabaja.”¹⁷

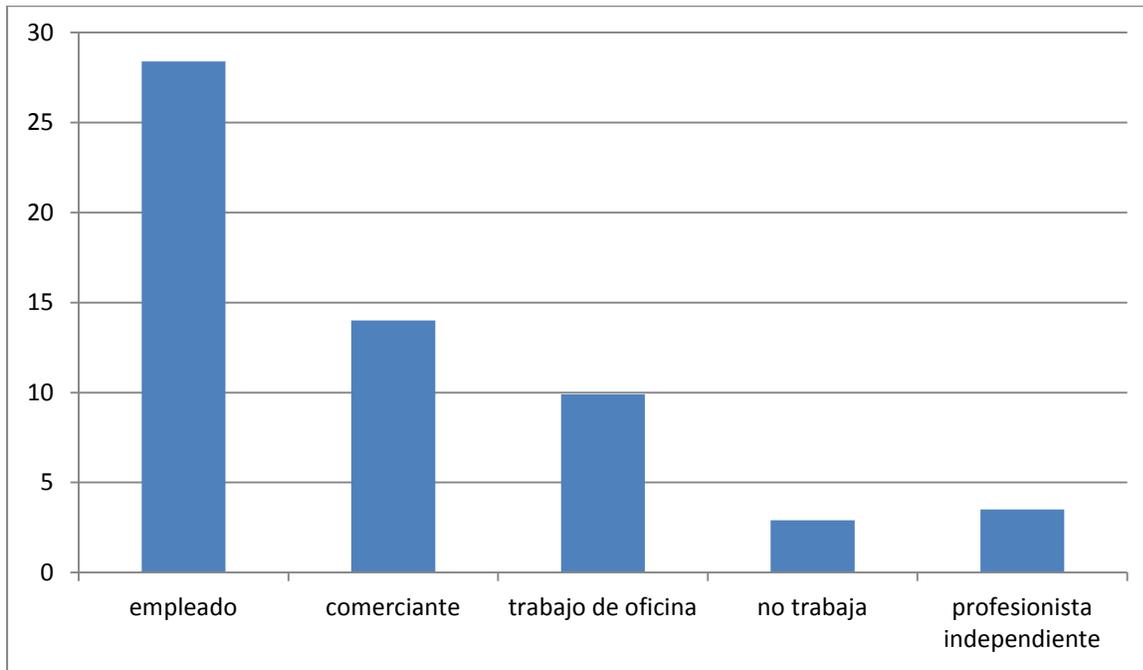
¹⁴ Fuente INEGI, XII Censo de Población y Vivienda, 2000, Tabulados Básicos. Página consultada el 20 de diciembre de 2012. A las 21:25. En <http://www.inegi.gob.org>.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Idem.*. A pesar de que la suma de los porcentajes no es del 100%, la cita es textual.

¹⁷ *Idem.*. La suma de los porcentajes no es 100% debido a que se extrajeron sólo cinco ocupaciones principales.

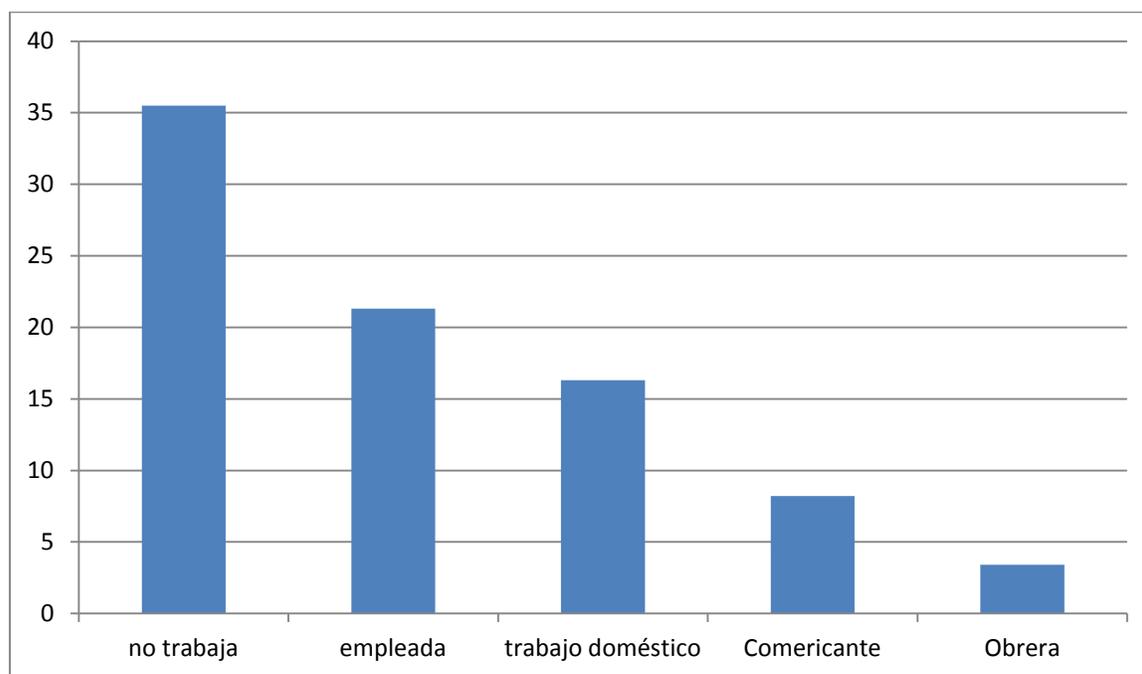
Figura 1: Ocupación del padre



Las cinco principales ocupaciones de las madres de familia de la población estudiantil es: “el 35.5% no trabaja, el 21.3% labora como empleada, el 16.3% es trabajadora doméstica, el 8.2% es comerciante, mientras que el 3.4% es obrera. Como puede observarse el 84.7% de las madres desempeña una actividad laboral, lo cual llega a impactar de forma determinante en el núcleo familiar.”¹⁸

¹⁸ *Idem.*

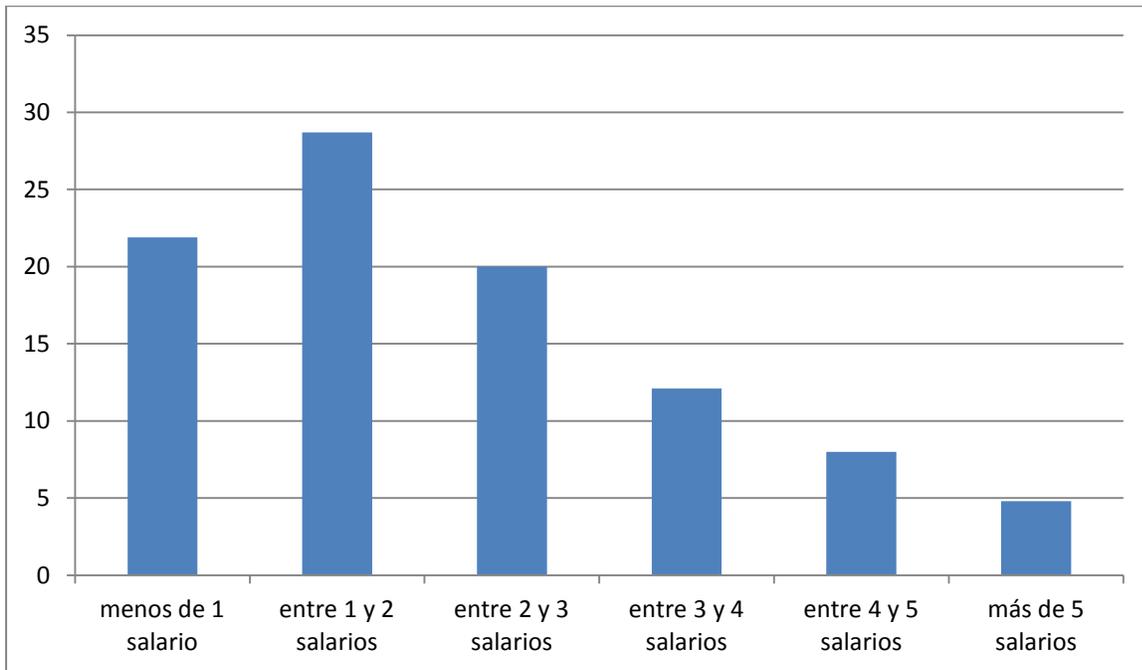
Figura 2: Ocupación de la madre



Respecto a los ingresos mensuales de las familias de los estudiantes se puede decir que “el 21.9% tiene un ingreso menor a un salario mínimo, el 28.7% cuenta con un ingreso mensual entre uno y dos salarios mínimos, el 24.5% percibe entre dos y tres salarios mínimos, el 12.1% dispone de un ingreso mensual entre tres y cuatro salarios mínimos, el 8% percibe entre cuatro y cinco salarios mínimos y sólo el 4.8% tiene un ingreso de más de 5 salarios mínimos.¹⁹

¹⁹ *Idem*. Se consideró el salario mínimo vigente para el año 2006 que es de \$1,463.10 mensuales. Salario ponderado con la Comisión Nacional de Salarios Mínimos. (CNSM).

Figura 3: Ingreso familiar



Como se puede notar el IEMS atiende a estudiantes que provienen de comunidades con características especiales, hablando en términos económicos, geográficos y sociales. Los estudiantes que ingresan al IEMS pertenecen a las clases con menos recursos económicos y culturales. Este bajo nivel cultural y económico con el que cuentan los padres representa una limitante en cuanto a las prácticas escolares que desarrollan los estudiantes debido al poco acceso que han tenido a ambientes académicos profesionales.

Durante el tiempo que he ejercido la docencia en el IEMS, he observado que la tendencia en las comunidades descritas en este informe es que los padres de los estudiantes se oponen a que sus hijos y más específicamente sus hijas estudien pues por “tradición” la mujer no debe estudiar, el papel femenino dentro de la comunidad es el doméstico y el del hombre es el campo.

Estos aspectos repercuten directamente en el nivel de vida de los estudiantes y también en las oportunidades de continuar y concluir los estudios, ya que hay una correlación directa aunque no definitiva, entre los ingresos familiares y el destino de los recursos para la educación de los hijos.

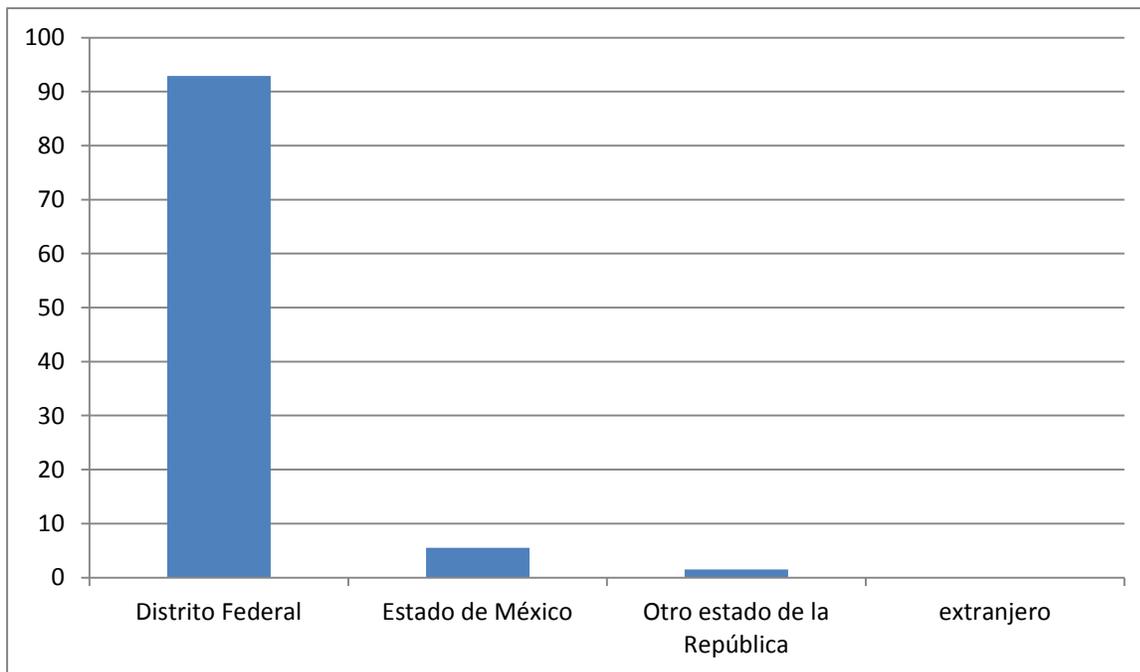
Cuando el ingreso de los padres no es suficiente, algunos estudiantes deben abandonar los estudios para trabajar y contribuir con el gasto familiar. Todo esto impacta en su permanencia en la preparatoria, pues el aspecto económico sigue siendo un factor de riesgo que ocasiona que el

estudiante abandone la escuela para aportar a los ingresos familiares.

Otro factor que podría poner en riesgo la permanencia de los estudiantes en el IEMS es el de los embarazos, en los cursos que he impartido, he observado que una gran cantidad de estudiantes se dan de baja por estar embarazadas o por ser madres solteras; para evitar embarazos no deseados se imparten conferencias o cursos preventivos, a pesar de ello, los índices de estudiantes embarazadas sigue siendo alto.

Las características educativas de los estudiantes del IEMS con respecto a la formación media básica es: “el 92.7% de los estudiantes concluyó la educación secundaria en el Distrito Federal, el 5.5% lo hizo en el Estado de México, el 1.5% en otros estados del país, mientras que el 0.3% cursó estudios en el extranjero (dichos estudiantes son hijos de gente que estaba ilegalmente en los Estados Unidos). Con respecto al tipo de escuela a la que asistieron para cursar estudios de nivel medio básico, el 97.4% de los estudiantes los realizó en una escuela pública, el 1.5% en escuela privada y, el 1.1% en ambas modalidades.”²⁰

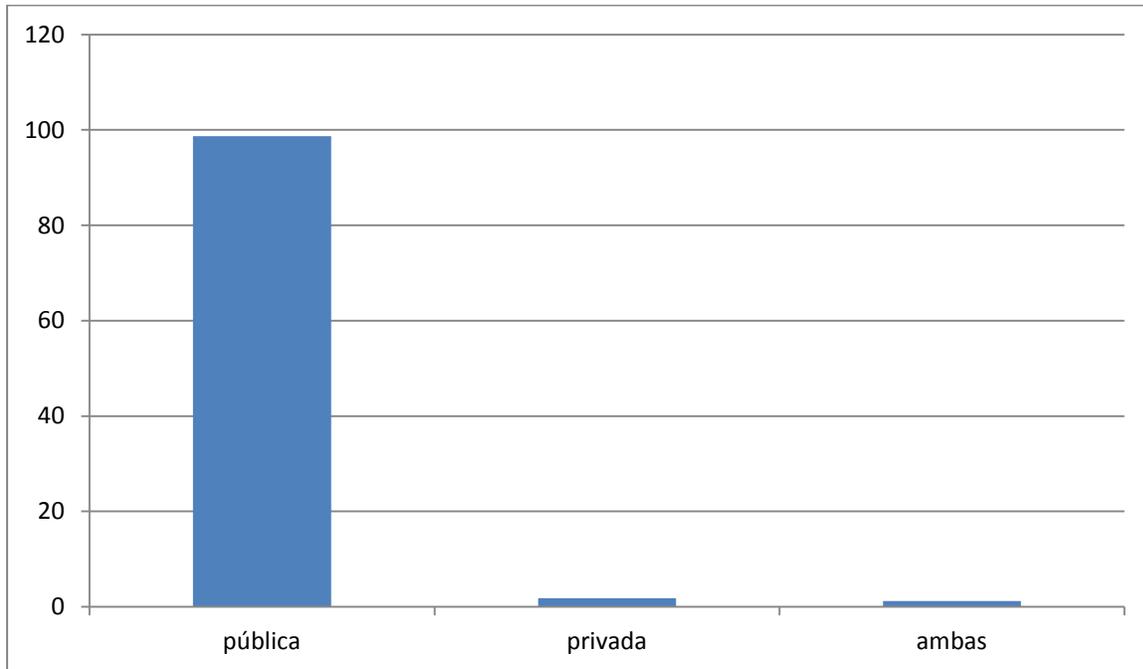
Figura 4: Lugar donde terminaron la secundaria



²⁰ *Idem.*

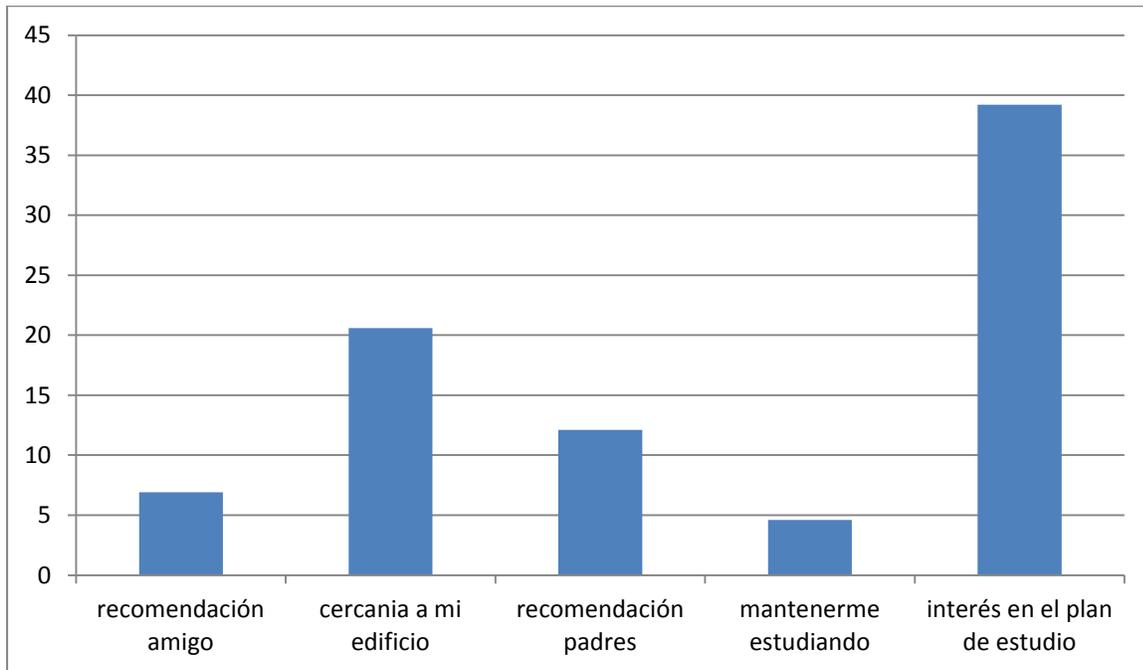
Se puede observar que la población que asiste al SBGDF proviene de escuelas públicas en su mayoría. Este hecho facilita su integración al sistema, pues existe continuidad en el tipo de educación; además, considerando los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica aplicada a las generaciones ingresantes, se puede observar que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de competencias de medio a bajo.

Figura 5: Secundaria



Por último, una característica común de la población del IEMS tiene que ver con a las razones que tuvieron para ingresar al SBGDF. En su mayoría, los estudiantes fueron rechazados por alguna otra institución como la UNAM por lo que encontraron en el IEMS una posibilidad de no interrumpir sus estudios. De acuerdo a una investigación que se realizó por un equipo de docentes del IEMS en estos últimos años, los datos obtenidos fueron que: en generaciones más recientes la razón expuesta con respecto al interés demostrado en estudiar en el IEMS es el Plan de Estudios, otras razones son: la cercanía del plantel con su domicilio, recomendación de un amigo ya inscrito, recomendación de sus padres, o para mantenerse estudiando mientras ingresaban a otra institución.

Figura 6: Razones para ingresar al IEMS



1.2.7 Perfil de ingreso del profesor

Para poder ser candidato al concurso de selección de ingreso de la planta docente del IEMS se debe cumplir con alguno de los siguientes requisitos: ser egresado de la licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Letras Inglesas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; tener la licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Escuela Nacional de Educación Profesional Acatlán de la UNAM; o la licenciatura en inglés de la Escuela Normal Superior de México Secretaría de Educación Pública, u otra licenciatura en inglés de la especialidad de las universidades públicas del país, o bien tener estudios superiores equivalentes, reconocidos por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de la UNAM. En caso de no contar con título de la especialidad, el aspirante debe tener el Diplomado de Formación de Profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM.

En el Instituto de Educación Media Superior, siempre se ha cumplido con los requisitos antes mencionados. En su mayoría la planta docente está conformada por egresados de la licenciatura en Letras Modernas Inglesas.

En el caso de mi plantel, Tlalpan II, Otilio Montaña, los tres integrantes de la academia de inglés somos egresados de dicha licenciatura. Cabe mencionar que se busca que el profesor de la asignatura de inglés, no sólo domine su materia y la metodología moderna respecto a la enseñanza de la lectura en una segunda lengua, sino que además sea capaz de motivar a los estudiantes para que se interesen en descubrir que son capaces de comprender textos en otro idioma, además se busca que el DTI sea empático con las problemáticas que presentan los estudiantes. La actitud que tome es de suma importancia puesto que de eso depende que se cree una atmósfera de confianza y cooperación entre los estudiantes para que no se inhiban y estén dispuestos a seguir con sus estudios. Cabe recordar que el tipo de población que se atiende en el IEMS son estudiantes que trabajan y estudian, madres solteras o personas que sufren violencia intrafamiliar, hijos de madres solteras o hijos de familias disfuncionales.

Es importante señalar que para mejorar la calidad de la enseñanza, el IEMS apoya a los profesores para que tomen no sólo cursos, diplomados o maestrías de actualización didáctica sino también, sobre el trabajo y tratamiento de los adolescentes, la tutoría y la investigación pues son la base de este modelo, en donde el DTI es responsable de transferir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su desarrollo personal, incluso social y de desempeño laboral.

1.2.8 Mi Papel como Docente-Tutor-Investigador

Para el Modelo Educativo del SBDF, el estudiante “constituye el principio y fin de las acciones, de los procesos educativos, de los programas de estudio, de las iniciativas de las autoridades, de los recursos materiales y técnicos, de la organización y las normas, cuya misión es poner en lugar central la formación académica del estudiante y apoyarlo en su trayectoria durante el bachillerato.”²¹ De lo anterior se desprende que el estudiante, es considerado un sujeto que debe asumir la responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje; esto implica que tiene que asistir continuamente a todas sus actividades escolares y realizar sus trabajos académicos.

Mi papel como DTI dentro del modelo es transmitir mi conocimiento en los distintos espacios de trabajo académico, motivar al estudiante con dignidad, sencillez y respeto. De aquí que mi papel no debe conducir sólo al aprendizaje, sino también acompañar al estudiante en su

²¹ *Programas de Estudio. Op Cit.*, p.5.

recorrido por el saber, propiciando en éste el desarrollo de diversas competencias. Es importante estar alerta a los momentos en que el estudiante, por cualquier razón, desee abandonar su trayecto por el bachillerato, motivándolo a permanecer en él hasta el final. Para lo anterior es necesario dedicarme de tiempo completo a la atención de mis estudiantes, lo que exige que no sólo se me considere especialista de una disciplina, cuya meta se limite a enseñar mi saber, sino se requiere que forme a un sujeto competente, reflexivo, responsable y con valores para que sea productivo en la sociedad, por tal razón debo promover un aprendizaje significativo. El Instituto demanda que el docente:

- brinde seguimiento y acompañamiento a los estudiantes diseñando estrategias de enseñanza y propiciando estrategias de aprendizaje.

- documente y sistematice el desarrollo de diversos saberes.

- reoriente y fortalezca el proceso de aprendizaje de los estudiantes con base en las competencias.

- construya diversos tipos de saberes en los estudiantes (racionales, simbólicos, culturales y prácticos) a los que les dé un significado personal.

- desarrolle diversas estrategias que fomenten el aprendizaje concreto, según la asignatura.

- Ponga énfasis en los saberes que marcan la pauta para una buena adquisición de habilidades.

- propicie aprendizajes significativos.

Por otra parte, la claridad en las competencias cuyo desarrollo se desea apoyar en una asignatura específica, requiere según el modelo, tener conciencia de que algunas de las competencias tienen valor sustantivo en la asignatura; es decir que son específicas de la disciplina y que hay otras competencias que tienen un valor coyuntural con otras asignaturas. Dicha distinción me permite ubicar las competencias básicas de mi asignatura, concentrar mis esfuerzos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; así como dimensionar la evaluación de los aprendizajes.

El desarrollo de competencias me permite reforzar los aprendizajes básicos de mi propia asignatura al considerar las estrategias de enseñanza como un conjunto de estrategias de enseñanza, procedimientos y tácticas que empleo en forma reflexiva y diferenciada dentro de la clase, en la asesoría académica y en las horas de estudio, para propiciar aprendizaje de mi asignatura que a su vez incide en las otras materias.

Dentro del modelo educativo del IEMS, las estrategias que como DTI pongo en práctica tienen como objetivo que el estudiante desarrolle diversos aprendizajes de mi asignatura, para lo cual, contemplo la realización de diversas actividades, dinámicas y técnicas, así como el empleo

de diferentes recursos y materiales en los espacios de trabajo académico. Sin embargo, para el instituto lo más importante es que como DTI reflexione sobre mis acciones realizadas, la relación con los resultados obtenidos y al mismo tiempo que los comparta y discuta de manera colegiada con miembros de mi academia.

1.2.9 Infraestructura

El diseño de los 17 planteles del IEMS en términos de disposición espacial y física, así como en equipamiento, responde a las necesidades de los programas de estudio de las distintas áreas del conocimiento. En general, todos los planteles cuentan con el mismo diseño arquitectónico aunque hay algunos en donde los espacios pueden variar. Se puede decir que se cuenta con los espacios suficientes para que los estudiantes lleven a cabo sus actividades académicas:

- ✓ Aulas para el aprendizaje grupal
- ✓ Aula audiovisual
- ✓ Laboratorios (de ciencias y de computación)
- ✓ Sala de Internet
- ✓ Cubículo para cada uno de los profesores
- ✓ Cubículos de estudio para los estudiantes
- ✓ Biblioteca
- ✓ Auditorios



Plantel Otilio Montaña

Las aulas para el aprendizaje grupal cuentan con mesas dobles y sillas que no están fijas, la capacidad máxima de las aulas es para un grupo de 30 estudiantes de manera que puedan recibir una atención más personalizada. Las aulas están muy iluminadas pues cuentan con grandes ventanas y algunas con grandes ventanales. Este diseño en ocasiones no favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que puede llegar a ser un elemento de distracción para los estudiantes quienes centran su atención en el exterior.

El grosor de las paredes no permite tener buen aislamiento sonoro por lo que el ruido se convierte en un agente negativo por la combinación de los ruidos de una clase a otra. En el espacio áulico no se cuenta con tecnologías para Información y Comunicación (TICS) como son computadora o proyector tipo cañón. Este equipo se encuentra en la Aula audiovisual que se puede usar cuando los estudiantes llevan a cabo presentaciones de algún proyecto en cualquier asignatura.

Otro espacio que vale la pena mencionar son los cubículos de los profesores, los cuales cuentan con un escritorio, una computadora, un pizarrón blanco para poder llevar a cabo las asesorías las cuales son elemento de suma importancia en el modelo educativo del IEMS (las asesorías se explicarán más adelante).

Los cubículos de estudio para los estudiantes tienen como fin proveer un ambiente armonioso para el refuerzo de los aprendizajes, así como para llevar a cabo trabajos escolares.

La Biblioteca es un espacio del que se puede hacer uso para impartir clase. Por ejemplo cuando se trabaja con el uso del diccionario.

En los auditorios se llevan a cabo obras de teatro, conferencias, pláticas, presentaciones de todo tipo desde académicas hasta de prevención social como son de violencia familiar, uso correcto de anticonceptivos, prevención del delito, por mencionar algunas.

Cabe mencionar que dentro de las instalaciones del IEMS no se cuentan con laboratorios de idiomas, lo cual limita el desarrollo del aprendizaje de los educandos impartándose sólo comprensión de lectura y no las cuatro habilidades. Este tema se aborda en el siguiente capítulo de este informe académico.

1.3 El uso de Competencias como enfoque del Proyecto Educativo del IEMS

Desde la década de los sesenta y principios de los setenta del siglo pasado, y hasta nuestros días, ha habido una gran preocupación mundial por brindar una mejor educación. La UNESCO publicó en 1972 el reporte *Learning to be* (Aprender a ser) propuesta de varios pensadores de la educación, que fue el prelude de “Los Cuatro Pilares de la Educación” de Jacques Delors publicado en el libro *La Educación Encierra un Tesoro* (1996). En él subyace el movimiento de *educación por competencias*. Pero si hay que referirse a las raíces de dicha educación podría citar a Juan Amós Comenio, quien sin saberlo, esbozó algunas propuestas al acontecer científico educativo de los siglos XVI y XVII. En su libro *Didáctica Magna*, Comenio expone temas como la importancia del conocimiento previo, “...puesto que toda la vida depende de la primera edad y de su educación, se habrá perdido si todos los espíritus no fueren aquí preparados para todas las cosas de la vida.”²²

El razonamiento de orden básico y superior que hoy se conoce como pensamiento crítico, y todo lo que propone en su *Didáctica Magna*: “enseñar aprendiendo”, “enseñar construyendo” y “enseñar apoyando” a quienes más lo necesitan en el proceso de aprendizaje, al respecto es importante mencionar que esos conceptos son el perfil a obtener del estudiante por medio de los conocimientos, habilidades y actitudes que en su conjunto forman las competencias que se trabajan en el IEMS. Las propuestas educativas de Comenio esperaron 400 años para recibir el nombre de método científico, aunque el mismo Piaget con su teoría cognoscitiva señaló que las propuestas de Comenio eran asombrosas. Ya en el siglo XX, los trabajos de Bloom, Carroll, Husén, Glaser, Hambleton y Eignor, entre otros, permitieron el desarrollo y sistematización de los niveles cognoscitivos esperados en los educandos que coadyuvan en el reconocimiento del nivel de aprendizaje y competencias, dándose todo un movimiento en torno a las propuestas de habilidades hechas por Coombs: “aprender a aprender.”²³

El diseño curricular por competencias en el que se basa el IEMS toma su conceptualización y metodología de la psicología educativa basada en varios autores y teorías que analizan el cómo se aprende sustentadas en la reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), por ejemplo Pavlov y Skinner con el conductismo; Piaget y su teoría del conflicto cognitivo y su epistemología genética; Ausubel con el aprendizaje significativo; Paulo Freire con su Pedagogía

²² Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Porrúa. “Sepan Cuantos...” México: 2012. p.36.

²³ Coombs, Pilip H. *The World of Educational Crisis: A systems Analysis*. Oxford Univesity Press. N.Y: 1968.p.122.

liberadora; y, Bruner con su teoría del constructivismo.

Considero pertinente definir lo que son las competencias, ya que existen múltiples definiciones del término competencia que corresponden a diferentes ámbitos: laboral y educativo. En el ámbito laboral se considera todo aquello que causa un rendimiento superior en el trabajo y que califica a una persona para realizar una tarea específica de manera que se desenvuelva exitosamente en su centro laboral realizando plenamente la labor que desarrolla, esta capacidad denota que la persona adquirió algo más que sólo conocimiento técnico; habla de una mejora en su comportamiento y desarrollo de la facultad de análisis y de toma de decisiones que le permiten al individuo identificar cómo actuar para obtener una resolución eficaz, al enfrentar algunos tipos de situaciones, tareas o problemas. En este ámbito las competencias tienen la finalidad de llevar a cabo tareas eficaces o excelentes relacionadas con las especificaciones de una ocupación o desempeño profesional y que implican un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Por otra parte en el ámbito educativo, las definiciones acogen las ideas principales del ámbito laboral, pero se adaptan al campo educativo. Para desarrollar dichas competencias es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la enseñanza. Las competencias se encuentran integradas por elementos objetivos: conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas motoras y actitudes; elementos subjetivos: intuición, percepción, valores personales, tradiciones, mitos, creencias, representaciones de uno mismo, como el concepto que tienen de ellos mismos y la autoestima; y su capacidad intelectual.

Desarrollar las competencias en mis estudiantes no es tarea fácil, pero he observado que se logra cuando el aprendizaje se hace por descubrimiento o al estar frente a una situación que genera un conflicto cognitivo como lo propuso Jean Piaget (1977) con su teoría racionalista frente a la tesis empirista de la tabula rasa que decía “el conocimiento es una interpretación activa de los datos de la experiencia y el descubrimiento por medio de unas estructuras o esquemas previos considero estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino como algo que evoluciona a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación.”²⁴

Cuando los estudiantes se encuentran motivados a emprender alguna acción, a resolverla, usar los conocimientos enseñados generando interacción, mediación y experimentación, así como mediante la realización de una serie de actividades que al tener antecedentes y consecuentes los

²⁴ Cerezo Huerta, H. *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía. México. Año 4, núm. 7. Julio-diciembre 2006. ISSN1870-1477. p. 10.

lleva a producir nuevos aprendizajes y por ende a mejores desempeños.

Para lograr lo anterior es indispensable construir el ambiente propicio, es decir sensibilizarlos para ser tolerantes con quienes opinan diferente, evitar faltas de respeto usando vocabulario inapropiado; lo que implica necesariamente modificar el existente, esto lo logro con dinámicas de integración y despertando su curiosidad. Por ejemplo: en una salida multidisciplinaria a algún museo, en mi área impulso previamente la investigación a través de cuestionarios escritos en inglés; desarrollo la capacidad para el manejo de la comunicación escrita mediante la información que leerán; fomento el trabajo colaborativo y el liderazgo porque la tarea meta se lleva a cabo por medio de equipos. De acuerdo con mi experiencia y basándome en los postulados de Laura Frade (2009), para que las competencias se desarrollen es importante que el proceso educativo incluya los siguientes elementos:

- La intención del docente debe ser desarrollar el desempeño, es decir, el producto final del proceso cognitivo que incluye metas para lograrlo y una serie de actividades para hacerlo.
- La situación didáctica y la secuencia deben despertar el interés y la motivación del estudiante, impulsar su apasionamiento por aprender y eliminar la apatía que se observa.
- La situación y la secuencia didáctica deben implicar un conflicto cognitivo para el estudiante, un proceso de planeación en el cual él decida qué hacer, como resolverlo de la mejor manera.
- La situación didáctica y su secuencia deben generar evidencias del desempeño que se despliega frente a la demanda, de tal forma que sea posible evaluar.²⁵

En el mismo orden de ideas, cabe hacer mención de otra técnica de enseñanza que uso frecuentemente con mis estudiantes: Mapas conceptuales. A partir de la teoría de Novak y Gowin (1988), esta técnica se basa en desarrollar en los estudiantes la capacidad de “aprender a aprender.” Básicamente enseñé a mis estudiantes a elaborar dos tipos de mapas: los mapas conceptuales –o diagramas que representan los conceptos de un determinado tema o simplemente para vaciar la información de algún texto (esta técnica la uso con reglas gramaticales); y los mapas V- basados en la V epistemológica de Gowin (Novak y Gowin: 1984) que es un

²⁵ Frade, Laura. *Desarrollo de Competencias en Educación. Desde preescolar hasta bachillerato*. Mediación de Calidad S. A de C.V. México: 2009. P. 157.

instrumento de investigación para ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de los elementos implicados en la producción o construcción de nuevos conocimientos (Esta técnica la uso para los tiempos verbales). En un extremo están los auxiliares de cada tiempo verbal, en el otro, de qué me sirve identificarlos en los textos es decir cómo funcionan en el texto.

La aplicación eficaz de este tipo de estrategias requiere un alto nivel de metacognición por parte del estudiante, ya que sólo se puede aprender a aprender mediante una mayor reflexión sobre las formas en que habitualmente uno aprende.

CAPÍTULO 2

2. PRÁCTICA DOCENTE

Después de haber hecho la presentación de la Infraestructura Académica y Administrativa que conforman las diferentes áreas del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), en este capítulo ejemplifico cómo llevo a cabo mi práctica docente, para empezar doy un panorama general de los espacios que me sirven para realizar mi docencia. Este capítulo refleja además, mi experiencia docente en el IEMS que empezó a partir de septiembre de 2007. Desde ese año he atendido, en general, al turno vespertino del plantel Tlalpan II, Otilio Montaña, (a veces atiendo a estudiantes del turno matutino) teniendo a mi cargo de tres a cinco grupos por semestre.

2.1 Espacios de Trabajo Académico

Para el Modelo Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), el trabajo académico que desarrollamos tanto docentes como estudiantes debe realizarse a través de diversos procesos, acciones, tiempos y espacios articulados unos con otros, para que de esa manera el estudiante participe activa y responsablemente en sus procesos de aprendizaje. A éstos se les denomina Espacios de Trabajo Académico, que se dividen a su vez en trabajo grupal, horas de estudio, asesoría académica y tutoría.

2.1.1 Trabajo Grupal

Consiste en sesiones de una hora o de una hora y media tres veces por semana en las cuales tengo a mi cargo a un grupo de aproximadamente 25 estudiantes. En estas sesiones busco motivar a los estudiantes, por medio de lecturas con temas actuales que yo les escojo; más adelante, en otro apartado de este informe explico de manera detallada cómo llevo a cabo la selección de los textos con los que trabajo. A través de estas lecturas defino los temas correspondientes, introduciendo el vocabulario pertinente, presentando y explicando las ideas y conceptos centrales del objetivo que se continuará trabajando individualmente o en equipo con otros compañeros durante la hora de estudio.

Las sesiones de trabajo Grupal se conciben para el modelo como una parte medular del complejo proceso de aprendizaje, pues durante este tiempo debo modelar el cómo deben trabajar los estudiantes con el texto a fin de que ellos posteriormente trabajen de manera independiente. Es decir, que ellos mismos desarrollen su auto-aprendizaje. Esto desempeña un papel central en el propio estudiante pues lo responsabiliza de su trabajo académico.

Este tipo de aprendizaje está basado en el aprendizaje vicario, también llamado por Observación o Modelado, actualmente se le conoce como Teoría Social del Aprendizaje, y ésta propone que el observador aprende a través de la experiencia ajena. Albert Bandura (1977), representante de este tipo de aprendizaje, cuestionó el no considerar los pensamientos o sentimientos del sujeto, porque según él, respondemos a una determinada situación en función del significado que le concedemos independientemente de si tomamos parte en la misma o sólo actuamos como observadores. En el modelado, el aprendizaje puede tener lugar inmediatamente; la observación nos permite modificar una conducta y también ver lo que nos puede suceder si la llevamos a cabo. En el aula uso el modelado para alcanzar diferentes propósitos aparte del académico, como enseñar nuevas conductas y actitudes, pues los adolescentes están formándose y es de suma importancia un modelo a seguir. A través de mi modelado intento contribuir a reforzar valores y erradicar malos hábitos como la impuntualidad; además procuro ayudar al estudiante a la superación de diferentes sentimientos como la timidez, el miedo a hablar en público o incluso las faltas de respeto entre compañeros. Un ejemplo práctico de ello es que cada vez que un estudiante le falta al respeto a otro burlándose o insultándole, le cuenta como participación negativa y cada una le baja dos puntos o más dependiendo de la falta cometida, esa estrategia me ha resultado muy efectiva porque no les gusta perder algo, además por cada mala palabra (grosería) que el estudiante diga en clase debe presentarse veinte minutos extras a asesoría.

En el caso de la puntualidad, la puerta se cierra a los cinco minutos después de la hora y una vez empezada la clase no hay permisos para salir, salvo una emergencia, estas reglas aplican tanto para los alumnos como para mí, con ello les modelo el hábito de la puntualidad. He notado que sí funciona porque incluso llegan antes de la hora con tal de poder cerrarme la puerta en caso de que yo llegue tarde.

Cuando tengo estudiantes muy tímidos les ayudo a superar la timidez mediante equipos, los pongo a trabajar en pequeños grupos, siempre fijándome cómo los integro. En ellos deben

comentar u opinar sobre los textos leídos. He notado que para los estudiantes tímidos es más fácil hablar ante pequeños grupos y eso de alguna manera los prepara para poder hacerlo frente a todo el grupo.

Estos sentimientos son muy frecuentes entre la población que atiendo, por eso creo que es de suma importancia mencionarlo. Esto conlleva a que el papel que juego como profesora en el aula sea determinante ya que mi conducta sirve como modelo para mis estudiantes a la hora de adquirir nuevas conductas.

Para Bandura (1977) el aprendizaje de una nueva conducta recurriendo al modelado puede ser más eficaz que el refuerzo directo, porque el estudiante pasa por diferentes etapas como son:

1. Attention: Observers cannot learn unless they pay attention to what is happening to them.
2. Retention: Observers must not only recognize the observed behavior but also remember it at some later time.
3. Production: The observer must be physically and intellectually capable of producing the observed.
4. Motivation: Observer will perform the act only if they have some motivation or reason to do so.²⁶

Nota: La traducción se encuentra a pie de página. (1)

Como dice Bandura, entre las orientaciones para aplicar el aprendizaje vicario destacan: recurrir no sólo al docente como modelo de las conductas sino a los mismos estudiantes a la hora de realizar un trabajo en equipo, juntando a aquéllos que tengan habilidades más desarrolladas con los que no. Es importante, además asegurarse que los estudiantes perciban esas conductas positivas como estímulo, para que así relacionen éstas con consecuencias positivas.

²⁶ www.wikipedia.org/wiki/observationallearning. consultada el día 22/04/2012 a las 16:17.

(1) Atención: Los observadores no pueden aprender al menos que pongan atención a lo que les está sucediendo. 2. Retención: Los observadores no sólo deben reconocer el comportamiento observado sino también recordarlo. 3. Producción: Los observadores deben ser física e intelectualmente capaces de producir lo observado. 4. Motivación: Los observadores llevarán a cabo lo observado sólo si se les motiva o tienen una razón para hacerlo.

2.1.2 Horas de Estudio

Dentro de la misma clase esta hora se concibe como un espacio de mayor flexibilidad y recreación para el aprendizaje y la comunicación, pues la atención es más personalizada y como lo dice Fernando Hernández: “En la clase se produce, además de una interacción en relación con la situación de enseñanza y aprendizaje planteada, una dialéctica comunicativa entre el docente y el estudiante, y el sistema de valores que cada uno representa.”²⁷ Es en clase donde el estudiante de manera individual o en pequeños grupos, elabora trabajos concretos, realiza la lectura de diversos textos que se encuentran en su cuadernillo de trabajo,²⁸ siempre bajo mi supervisión. En el anexo, páginas 73 a la 81 se encuentra un ejemplo de una práctica del cuadernillo.

El último semestre o inglés III, comprende además sesiones de discusión o seminarios basados en textos en inglés que les ayude a desarrollar su investigación de certificación llamada Problema Eje, el cual describo en el apartado 2.6.5 de este informe académico, página 57.

2.1.3 Asesoría Académica

Este espacio tiene como propósito que los estudiantes cuenten con una herramienta adicional para el desarrollo de su aprendizaje. De acuerdo con el documento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) llamado *Programa Institucional de Tutorías*, se ha establecido que es importante procurar apoyos para los estudiantes durante la carrera e, incluso en el bachillerato, para mejorar su desempeño escolar e inducirlos a descubrir opciones para su vida profesional (cursos remediales, asesorías, atención individualizada, tutoría).

Durante la asesoría pueden resolver dudas que surgen durante el trabajo grupal o inquietudes que no se atrevieron a preguntar durante la hora de estudio; incluso algunos estudiantes la ocupan simplemente para reforzar efectivamente los temas vistos. Por lo anterior, el modelo educativo del IEMS establece: “La primera función del DTI es darles las orientaciones pedagógicas necesarias a través de asesorías para que estudien de manera efectiva; indicar trabajos especiales

²⁷ Hernández Fernando y Sancho Juana María. *Para Enseñar no basta con Saber la Asignatura*. Paidós. México: 1996. p. 62.

²⁸ El material didáctico que utilizo, se llama *cuadernillo de trabajo* y contiene las prácticas a desarrollar, éstas fueron diseñadas por la academia. Este cuadernillo de trabajo sería el equivalente de un libro de texto en otras instituciones.

para la solución de problemas y resolver dudas.”²⁹ La asesoría me permite efectuar ajustes necesarios a la planeación, así como generar nuevas experiencias de aprendizaje, por lo mismo, la asistencia es obligatoria, sobre todo para los estudiantes que estén en peligro de no cubrir la asignatura. No hay algún guión establecido para las asesorías, cada DTI las planea.

Durante el tiempo que el estudiante está en asesoría trabajamos de manera personal lo que se refiere a la parte académica, es decir me enfoco en que el estudiante desarrolle los dominios de las habilidades de la asignatura explicándole a detalle el tema visto, ayudándole a resolver ejercicios o proporcionándole textos que trabajamos juntos. Después programo el número de asesorías conforme el avance de cada uno de mis estudiantes, la prioridad la tienen aquellos estudiantes quienes presentan menos avance académico, o aquellos que por problemas personales no asistieron a clase. De este espacio se sirven también muchos estudiantes que no logran asistir al trabajo grupal o a la hora de estudio por cuestiones laborales. Las asesorías me permiten dar un seguimiento académico detallado del progreso de cada estudiante, de ahí su importancia para el modelo educativo del IEMS. Es importante precisar que para la academia de inglés no está establecido algún número de horas por semana para asesoría, en cambio para matemáticas son cuatro a la semana por estudiante, esto se debe a que la academia de inglés es pequeña y por ello atiende a mayor número de grupos.

2.1.4 Tutoría

La tutoría busca atender las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes, desde el ingreso, durante su trayectoria y hasta el egreso. El concepto de tutoría surge de algunas propuestas de autores como Levinson (1986), Erikson (1985) y algunos otros autores como Kram (1983) y Gehrke (1988); estos últimos identifican fases específicas en la tutoría en el ámbito laboral. Sin embargo, se pueden ver también en el ámbito académico. En las aportaciones de Erikson se puede identificar al tutor como una figura significativa y motivadora en la transición de un adolescente a la adultez temprana. “El tutor es alguien que anima, da confianza, guía y apoya el crecimiento personal y profesional de otros.”³⁰ De ahí se desprende que entre mis principales funciones como tutora sea hacer un acompañamiento (parte académica)

²⁹ *Proyecto Educativo. Op Cit.*, p. 39.

³⁰ Erikson, Eric H. *El Ciclo Vital Completado*. Piados. Buenos Aires: 1985 p. 81.

y dar seguimiento (parte moral) de los estudiantes a mi cargo (alrededor de quince).

Mi papel no se limita a ser sólo tutora como explica Levinson: “Los roles que se le asocian a un tutor son de maestro, patrocinador, presentador, guía, ejemplo, asesor, consejero académico, revelador de habilidades e intelecto, proveedor de un soporte moral y facilitador de una meta.”³¹

Por lo tanto, las actividades que llevo a cabo como acompañamiento me permiten reconocer las necesidades de aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, los hábitos que tiene para estudiar, cómo se organiza para realizar sus tareas, si tiene problemas con alguna asignatura, los posibles conflictos personales que pudieran presentarse con algún DTI, si asisten a las asesorías programadas, y demás.

El acompañamiento lo hago a través de cuestionarios y lecturas que aplico periódicamente durante la tutoría; en ellos hay preguntas como: ¿Estudias con la televisión prendida?, ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar cada asignatura?, entre otras. Con base en las respuestas hago reflexionar a los estudiantes sobre sus hábitos de estudio y cómo pueden mejorar; es decir, me presento como una guía, una consejera académica y una reveladora de habilidades.

El seguimiento tiene como finalidad identificar los diversos factores que pudieran poner en riesgo la permanencia del estudiante en la escuela para poder prevenir posibles situaciones de deserción o atraso escolar como pudieran ser: enfermedades, problemas personales, embarazos, etcétera. Para dar un acompañamiento y seguimiento lo más humanístico posible, en primer lugar cada tutorando elige a su tutor lo que crea una atmósfera de confianza porque no es impuesto. En lo personal siempre escucho con atención sin juzgarlos y procuro darles consejos.

Mi papel como DTI es el de ser una figura proveedora de un soporte moral y facilitadora de una meta que es el terminar el bachillerato. El seguimiento lo llevo a cabo mediante la revisión periódica de las asistencias de mis tutorados a las asignaturas que tienen inscritas. La información la obtengo de la base de datos de la cual nos servimos todos los DTIs, esto es, semanalmente cada DTI registra asistencias, avance académico, los posibles inconvenientes con los estudiantes, y otros datos. En caso de detectar algún problema, el tutor debe hacer una indagación para encontrar las posibles soluciones como lo establece el modelo educativo del IEMS “...con esta información el DTI cuenta con suficientes elementos para elaborar continuamente estrategias de atención a las necesidades de sus tutorados, así como identificar los

³¹ Levinson, B. & González N. *La Antropología de Educación en una edad global*. A.V. Zanten (Eds.) Paris:2008 p.6.

factores que ponen en riesgo la permanencia o continuidad de sus tutorados.”³²

En otro orden de ideas debo trabajar de forma colegiada y por ciclos con los DTIs de cada disciplina realizando planeaciones colectivas ya sean de tipo académico o de desarrollo tutorial, por medio de salidas o planeando actividades dentro del plantel. Estos espacios son de carácter multidisciplinario; con la finalidad de favorecer el traslado de saberes multidisciplinariamente en los estudiantes. Este tipo de trabajo me ayuda a mejorar mi propia formación y desarrollo docente “...es indispensable garantizar que en la práctica cotidiana se establezcan entre los DTIs relaciones de trabajo apropiadas, constructivas y realmente educativas en tareas de investigación, análisis, evaluación y planeación para desarrollar y mejorar constantemente el trabajo académico.”³³

Semanalmente me reúno con los DTIs de mi disciplina para compartir las experiencias generadas en el desarrollo del programa de estudios, compartiendo cómo he aplicado mis estrategias didácticas y de evaluación, tratando de hacer un balance de las acciones que en conjunto hemos emprendido y los resultados conseguidos con mis estudiantes. Esto me permite determinar con mis compañeros los aspectos de la práctica docente que es necesario fortalecer y con base en ello realizar modificaciones a mis estrategias planeadas.

Este trabajo colegiado permite generar una retroalimentación del proceso de enseñanza y detectar áreas de oportunidad. Debido a que mi función no sólo se limita a la docencia, sino también las tutorías, y a hacer investigación de corte pedagógico, sobre el material a trabajar, a los docentes del sistema de bachillerato se nos denomina Docente -Tutor-Investigador (DTI).

2.2 Ejes de formación en la asignatura de inglés

La asignatura de inglés se imparte a partir del cuarto semestre. Lo anterior es con el fin de permitir a los estudiantes desarrollar estrategias de lectura en su lengua materna durante los primeros semestres, mismas que pueden utilizarse o transferir a la lengua extranjera. La asignatura está enfocada a la comprensión de textos, es decir, sólo a la lectura.

No se trabaja con las otras tres habilidades ya que el proceso del aprendizaje y desarrollo de las habilidades de escuchar, hablar y escribir en una lengua extranjera es largo y en ese sentido, la Propuesta Educativa del IEMS indica que se puede desarrollar la habilidad de la lectura de

³² IEMS. *Proyecto Educativo*. p. 40.

³³ *Idem*. P. 84.

manera que no sólo sirva para apoyar estudios superiores, sino también para obtener información de diversas fuentes de lectura cuando lo necesiten. La Propuesta Educativa del SBGDF, propone que los ejes de formación, explicados en el capítulo uno, deben reflejarse en la asignatura de inglés. Los programas se encuentran en los anexos.

En el eje crítico me enfoco en que los estudiantes aprendan a aplicar todas las competencias que han desarrollado a su realidad y a expresar su propia opinión de lo leído, realizando una asimilación de la lectura que les permite distinguir los conocimientos valiosos de los que no son.

En las prácticas que hacemos siempre hay un espacio para la post-lectura que es en donde los estudiantes deben escribir su opinión argumentada de lo leído, esto lo hacen tras haber debatido y dado sus puntos de vista basados en la lectura, por ejemplo, en un texto que plantea la pena de muerte México.

En el eje científico refuerzo las estrategias de lectura para llegar al conocimiento objetivo e integral de la realidad, por lo que proporciono lecturas auténticas con temas que propicien el conocimiento de su entorno para mejorarlo, busco abordar los problemas desde una visión interdisciplinaria mediante lecturas en inglés que me recomiendan mis colegas de otras disciplinas o que simplemente yo busco.

Finalmente en el ámbito humanista uno de mis objetivos es sensibilizar a los estudiantes ante la problemática local, regional y universal, por lo que el tipo de texto usado tiene un tema en particular con el que pretendo fomentar valores y actitudes tales como la curiosidad, la solidaridad, la apertura a lo nuevo y aprecio de la tradición, para que valoren su propia cultura, conozcan y respeten otras; y, finalmente se asuman como sujetos de cambio. Lo mencionado anteriormente lo desarrollo integralmente en los tres cursos.

2.3 Objetivo General del Programa de Inglés

El programa de inglés está conformado por tres asignaturas: Inglés I, II y III. En cuarto semestre se inscriben a Inglés I, en quinto llevan Inglés II y en sexto semestre trabajan Inglés III. Al finalizar los tres cursos de inglés se pretende que el estudiante sea capaz de:

- Reconocer que el lenguaje varía de acuerdo con los diferentes tipos de textos como las instrucciones de algún manual, un cuento, una novela o artículos de revistas.
- Relacionar los textos con su propia experiencia vinculándolos con su entorno.

- Comprender las diferencias morfosintácticas y semánticas entre su lengua y la lengua extranjera.
- Distinguir los señalamientos lingüísticos que puedan facilitar la comprensión del texto como cognados y cognados falsos.
- Analizar textos de manera crítica.
- Desarrollar sus propias estrategias para interpretar textos, fortaleciendo su proceso hacia el auto aprendizaje.
- Fomentar la importancia del trabajo en equipo.
- Adquirir el gusto por la lectura a fin de apoyar estudios superiores.
- Interpretar textos auténticos.
- Obtener información de diferentes tipos de texto.
- Relacionar los conocimientos adquiridos en otras asignaturas.
- Responder críticamente ante el texto fomentando sus propias opiniones.
- Conocer diferentes formas de pensamiento de diferentes culturas como la de los Estados Unidos de América.

El objetivo general de la asignatura es que el estudiante desarrolle un pensamiento estratégico para enfrentar cualquier problemática ya sea individual o colectiva, adquiera estrategias para descubrir e interpretar textos y que además se transforme en un elemento práctico que le permita actuar positivamente ante ciertas situaciones que implica el trabajar en el ámbito escolar. Se espera, además, comprenda, que las lecturas en este idioma pueden apoyarlo en otras disciplinas, y que la comprensión de textos en inglés es una buena forma de obtener información actual y útil.

2.4 Contenidos del programa

Los contenidos del programa de inglés se formularon con la idea de acercar al estudiante a los textos durante el proceso de lectura para que identifiquen los diferentes elementos que lo conforman reconociendo las diferentes maneras de expresar ideas por escrito. Tanto los objetivos generales como los particulares de la asignatura que a continuación expongo, ayudan a que el estudiante entre en contacto con formas escritas que reflejan la cosmovisión de otras culturas además de diferentes formas de pensamiento reflejadas en los textos leídos.

A pesar de que el concepto de lectura en que se basa el IEMS es tomado de diferentes postulados, hago referencia a Bloom, cuando menciona que la lectura es un proceso mental complejo que permite al estudiante realizar su aprendizaje a lo largo de su vida académica y que las habilidades de lectura desarrolladas se retienen incluso mucho tiempo después de que el individuo se ha olvidado de los muchos detalles específicos del proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de la lectura. Menciono a Bloom porque él se centra la habilidad que tiene el estudiante para entender el texto a varios niveles y esos niveles están a menudo relacionados con los tipos de taxonomías a las que Bloom hace referencia y que consisten en que el lector alcance diferentes niveles de lectura y no sólo sea capaz de entender lo que establece cada oración por separado en un texto.

De manera particular baso mi práctica docente en: *The Lexical Threshold Hypothesis in L2 Reading Comprehension* de Noela Cartaya Febres que consiste en el desarrollo del umbral léxico, ya que los estudiantes cuentan con un vocabulario muy limitado. Al revisar su literatura, he reflexionado con respecto a la calidad y la cantidad del vocabulario que los estudiantes deben poseer; además de la aplicación de múltiples estrategias de lectura como son: la predicción del contenido, la inferencia, la identificación de la estructura y tipo de texto; la percepción de la idea principal de cada párrafo, entre otros. Considero que desarrollar habilidades de lectura que permiten el desarrollo del léxico, es esencial y necesario para el aprendizaje de los estudiantes porque les dará herramientas para toda la vida. Estos procesos mentales complejos son también importantes porque ellos alimentan la motivación en la vida del estudiante al ser capaz de entender el texto en su mayoría.

2.4.1 Inglés I

Se considera que la mayoría de los estudiantes se enfrenta por primera vez con una habilidad específica como lo es la comprensión de textos en inglés, por ello inicio el trabajo académico a partir de los esquemas de conocimiento previo de los estudiantes. Esos esquemas o andamiajes se han venido acumulando a lo largo de su vida, es por eso que el objetivo de Inglés I busca que el conocimiento se desarrolle paulatinamente, trabajando estrategias de lectura como son localizar información específica en un texto sin leerlo en su totalidad, identificar ideas principales y secundarias para que puedan comprenderlo de manera global plasmando la información en mapas

conceptuales. Es por esto que promuevo el uso del diccionario bilingüe para que puedan elegir la acepción correcta de acuerdo al contexto y trabajo con la morfología de las palabras, de manera que los estudiantes infieran su significado por medio de sufijos y prefijos.

El objetivo de Inglés I, se lee: “El estudiante desarrollará estrategias de comprensión e interpretación de textos escritos en inglés, para obtener información general y específica contenida en distintos tipos de materiales de lectura.”³⁴

2.4.2 Inglés II

En el curso de Inglés II enfatizo las estrategias adquiridas en el curso anterior, y profundizo en ellas, a través de estrategias que analizan elementos gramaticales que les pueda facilitar la comprensión de textos, tales como, el uso de auxiliares y su espacio temporal en el texto.

Asimismo, les hago interpretar frases nominales sencillas con el fin de que comprendan las diferencias de sintaxis entre el inglés y el español, les enseño a utilizar elementos básicos de cohesión para que identifiquen la secuencia lógica de las ideas expresadas en las oraciones usando palabras de secuencia y les muestro los elementos discursivos del texto para que puedan distinguir entre hipótesis, opinión, especulación o hecho que es parte de las metas de los objetivos de los programas.

A partir de Inglés II el constructo cognitivo se va haciendo más complejo, por ejemplo: En Inglés I, los tiempos verbales son reconocidos en sus formas simples (terminación *-ed* para pasado y pasado participio de verbos regulares) y una vez que el estudiante las ha identificado, puede comprender con mayor facilidad estructuras más complejas como son: presente y pasado perfecto que se trabajan en Inglés II. Estos tiempos junto con el presente continuo y el futuro le permiten ubicar el texto en el espacio temporal que corresponda para darle sentido al mismo.

La idea de este contenido es iniciar a los estudiantes en la identificación de estructuras en inglés a partir de las relaciones que pueda hacer con su lengua materna y por lo que he observado, de esa manera se le facilita al estudiante la comprensión por medio de las similitudes así como de las diferencias que existen entre ambas estructuras.

³⁴ *Programas de Estudio del SBGDF*. IEMS. México D, F. 2005.p.38.

El objetivo de Inglés II es: “El estudiante integrará nuevos conocimientos y habilidades de comprensión e interpretación que le permitan analizar el contenido de textos escritos en inglés, de acuerdo a su organización y estructura.”³⁵

2.4.3 Inglés III

Los tres cursos de inglés se apoyan en el estudio de la morfología para ayudar al estudiante a reconocer raíces de palabras para comprender, inferir o buscar su significado así como la función de un prefijo o sufijo y gradualmente, aplicar la descomposición de palabras para obtener un significado y depender menos del diccionario que es parte del programa.

Debido a que en Inglés III el recurso del diccionario es mínimo, durante el curso se trabaja en equipo la mayor parte del tiempo promoviendo el trabajo colaborativo con el uso de estructuras de textos literarios, así como los elementos de cohesión y coherencia; organización y estructura.

Por medio de la transcodificación, es decir, realizar una lectura detenida de un texto determinado para, después, presentarlo de otra forma mediante un cuadro sinóptico, compruebo la comprensión alcanzada por los estudiantes.

En general, Inglés III está enfocado a que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación que les ayude a desarrollar su problema eje: “el estudiante aplicará los conocimientos y habilidades de los cursos anteriores para realizar actividades de investigación documental que le ayuden a desarrollar una visión interdisciplinaria del bachillerato.”³⁶ En el apartado 2.6.5 de este informe académico explico a detalle qué es el Problema Eje.

2.5 Lineamientos para la selección de textos para el Trabajo Grupal

Lo primero que debo considerar al realizar una actividad, es la selección del material, partiendo de la caracterización del objetivo en el programa de estudios (la caracterización es el qué enseño de acuerdo con el modelo y el nivel de dominio pretendido). Para llevar a cabo la selección de un texto modelo a usarse en la sesión de trabajo grupal, debo seguir los mismos lineamientos que los del texto muestra porque es el que está basado en el programa, éste se encuentra en el

³⁵ *Idem*, p44.

³⁶ *Idem*,. p.49.

cuadernillo utilizado para la hora de trabajo (ejemplo, en el anexo pág. 73) Los lineamientos:

- Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben establecer una secuencia didáctica de lo más fácil a lo más complejo por lo que se dividen en: Pre lectura, Durante la lectura y Post lectura.
- Texto no muy complicado en su vocabulario, sintaxis, estilo y registro. Esto con el fin de motivar al estudiante.
- El texto debe ser sobre temas o productos sobre los cuales los estudiantes estén en contacto de manera constante, partiendo de algo ya conocido y así el aprendizaje llega a ser significativo.
- En caso de no cumplirse lo anterior, el texto debe ser interesante para que llame su atención por tratarse de información inesperada y sorprendente.
- Los textos deben contar con los elementos necesarios para manejar las diferentes estrategias para la comprensión de la lectura y así lograr desarrollar el objetivo de la estrategia de enseñanza.
- Imágenes atractivas (en el caso de Inglés I y II, no así para Inglés III)
- El tipo de texto y cómo se encuentra organizado, además del tamaño de la lectura.

Una vez seleccionado el texto debo diseñar las actividades de enseñanza–aprendizaje a fin de establecer la secuencia didáctica a seguir tomando en cuenta siempre los conocimientos involucrados, las habilidades a desarrollar y las actitudes que pretendo fomentar como son: la capacidad de organizarse con sus compañeros para llevar a cabo lecturas, discusiones debates, exposiciones y dinámicas, lo cual puede convertirse en un recurso que facilite el aprendizaje académico y contribuya con el proceso de formación integral del estudiante.

El último aspecto que se debe tomar en cuenta es la interdisciplinariedad de la actividad, seleccionando un problema de la vida real contextualizado, un experimento o una crítica para que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos durante la sesión; ésta es una manera de relacionar la comprensión de lectura en inglés con las diferentes asignaturas. Los estudiantes deben discutir sobre la posible solución al problema o ejercicio planteado, teniendo la alternativa de obtener una respuesta con la ayuda de otro profesor de otra academia.

2.5.1 Ejemplos de mi práctica docente

El objetivo de la actividad aquí descrita tiene como finalidad que el estudiante infiera afijos (prefijos y sufijos) y los identifique en el texto para que pueda tener una comprensión global del mismo. El conocimiento involucrado en la actividad es el referente a la morfología de las palabras y la habilidad a desarrollar es la inferencia del vocabulario a través del manejo de las palabras clave (ignorar, inferir, descartar, buscar en el diccionario). La actitud que pretendo desarrollar es la de trabajo colaborativo en equipo; esta actividad está diseñada para una hora y media de clase, completada con media de hora de estudio. La actividad que seleccioné está basada en la caracterización del objetivo tres de Inglés I que señala: “El estudiante será capaz de inferir el significado de las palabras por medio de los afijos y los aplicará al texto.”³⁷ (el programa de inglés I se encuentra en el anexo). Por lo tanto opté por un texto donde se localizarán varios afijos y que además se pudiera utilizar interdisciplinariamente en la vida real despertando interés para realizar algún experimento posterior.

El material seleccionado para esta actividad se encuentra en el anexo y son anuncios publicitarios antiguos a fin de que llamaran la atención por ser extraños a la época actual. Esto propicia una discusión con los estudiantes respecto a las diferencias entre la publicidad actual y la de antes, lo que permite reflexionar sobre los íconos sociales y culturales de cada época. Esta línea de tiempo, gracias a la progresión de años, posibilita más su acercamiento al texto, pues en su estructura la información está separada en bloques por años, además contiene mucha información específica que el estudiante identifica con facilidad: cifras, años, nombres propios, elementos iconográficos, y otros. Para introducir el tema tomo en cuenta el andamiaje previo con el que cuenta el estudiante, por medio de una lluvia de ideas les pregunto por los prefijos o sufijos que conocen en su propio idioma y de ahí parto para presentar el tema de la clase.

³⁷ *Programas de Estudio. Op Cit.*, p. 41.

FICHA PEDAGÓGICA

Nombre de la actividad	History of Coca-Cola
Objetivo	El estudiante será capaz de inferir el significado de algunas palabras por medio de la identificación de afijos (prefijos y sufijos) a fin de tener una comprensión del texto más específica.
Material y Recursos Didácticos Tipos de texto	-Textos que son acerca de la historia de la Coca-Cola (Textos descriptivos) -Tarjetas con diferentes raíces, prefijos y sufijos. -Copias con ejercicios -Acetatos de diversos anuncios publicitarios (antiguos y actuales) -Un recipiente de plástico para agua -Dos latas cerradas de refresco (1 normal y 1 "light")
Otras disciplinas involucradas (trabajo multidisciplinario)	Matemáticas, Física, Química, Artes Plásticas, Biología y literatura
Nivel	Inglés I
Estrategias	Inferencia de vocabulario, comparar y contrastar
Bibliografía de los textos Seleccionados	<i>"The History of Coca-Cola"</i> Consultado en http://ww.geocities.com/heartland/4269/history.html Actualizado el 13/05/2006. Es importante mencionar que el sitio geocities ya no está disponible en este momento. Los textos se encuentran en los anexos

- Pre-lectura

A manera de introducción se muestran las imágenes 1, 2 y 3, páginas 69-71 del anexo, contenidas en acetatos, para que los estudiantes conozcan el tema por medio de preguntas (Compare & Contrast) haciendo énfasis en los anuncios actuales y los de entonces. Utilizando tarjetas de cartulina de colores con diferentes raíces, prefijos y sufijos de palabras que se encuentran en la

lectura, en equipo y a manera de concurso los estudiantes deben formar el mayor número de palabras correctas en diez minutos.

- Durante la lectura

Después de haber concientizado a los estudiantes sobre cómo se forman las palabras, por medio del conocimiento previo de su lengua materna, de manera abierta llevo a cabo la exposición sobre los afijos, utilizando cuadros con ejemplos.

Juntos analizamos el texto 1 del anexo encontrado en la página número 66. Los estudiantes subrayan las palabras y ponen en práctica la inferencia del significado de las palabras clave de acuerdo con el contexto.

En equipos los estudiantes formulan hipótesis sobre el contenido de las oraciones del texto: *The History of Coca-Cola*, identificando las palabras con afijos, deduciendo las ideas que les dan dichas palabras en la oración.

Se pide a los estudiantes que lean todo el texto y contesten algunas preguntas relacionadas con la idea general del texto 2, ver anexo, página 67.

A manera de conclusión de la clase se les presenta el texto 3, del anexo página 68, a fin de sacar la idea global del texto. Este texto se les proporciona para que lo trabajen en la hora práctica en forma individual.

- Post lectura

Una vez que los estudiantes han entendido la idea general del texto contextualizo un problema de la vida real, en este caso a través de un experimento basado en el texto 3 para que los estudiantes comprueben los conocimientos adquiridos durante la clase. Esto a manera de cierre de la actividad, además se proporcionan ejercicios para que puedan practicar los afijos de tarea o para la hora de estudio.

2.5.2 Resultados de la actividad

Después de la post lectura se busca que los estudiantes sean capaces de observar las diferentes partes de las palabras, a veces lo logran, a veces no, depende de las características individuales de cada estudiante, así como de cada generación. Al principio los estudiantes no lograron

desarrollar adecuadamente la actividad, se sintieron un poco inquietos por no poder llevar a cabo el ejercicio, hubo un poco de frustración por las muecas que hicieron, pero al darles ejemplos comenzaron a intentarlo, haciéndolo paulatinamente mejor después de que se dieron cuenta que no era tan complicado.

El hecho de haberlo organizado como competencia dio buenos resultados pues los entusias mó mucho, querían ejecutar los ejercicios lo más rápido posible para ganarle al compañero.

Cuando se hizo la explicación sobre los prefijos y sufijos observé que la mayoría de los estudiantes, aunque desconocían muchas palabras en inglés con esta estructura, lograron enlazar el nuevo conocimiento a lo que ya formaba parte de su andamiaje, como lo son las palabras en español con prefijos y sufijos que en muchas ocasiones se parecen a palabras en inglés, sin dejar de lado aclarar que no funciona igual en todos los casos, como sería el de los cognados falsos.

En la parte de la explicación, a pesar de haber sido la menos lúdica, los estudiantes no perdieron la atención a la clase, lo cual fue muy gratificante y eso como profesor entusiasma a seguir desarrollando material para motivarlos.

Después de haber explicado la morfología de las palabras, les proporcioné el otro texto *The History of Coca-Cola* para que haciendo uso de las estrategias de lectura hasta este punto desarrolladas, se formaran una idea general del texto y después localizaran palabras con afijos.

En esta parte los estudiantes se descontrolaron un poco porque trabajaron solos, pero la intención era ayudarlos a desarrollar habilidades de razonamiento para que ellos pudieran construir su propio conocimiento y así fuera más significativo.

Posterior a ese análisis leyeron el texto completo y extrajeron las ideas principales, a través de preguntas inducidas por mí, eso los llevó hacia el constructo del concepto global del texto.

2.5.3 Trabajo Multidisciplinario

Como cierre se presentó el siguiente experimento:

Primero se llenó un recipiente con agua y se presentaron las dos latas de Coca-Cola una normal y una light. Les pedí que formularan hipótesis, propusieron tres: se hundiría, flotaría en la superficie y flotaría acostada. Se introdujo la lata de Coca-Cola clásica en el recipiente, se dio tiempo y se observó que se hundía.

En la segunda parte del experimento, antes de introducir la Coca-Cola light nuevamente pedí hipótesis y éstas fueron que se hundiría como la anterior, pero cuando se introdujo la lata se observó que flotaba. Esto generó la curiosidad de los estudiantes por conocer las razones y así llevar a cabo una actividad multidisciplinaria con los profesores de química y física para encontrar resultados, lo que hicieron posteriormente.

Es importante relacionar las actividades de las clases y las prácticas con las demás asignaturas. Ello permite reforzar las competencias que tienen en común con las otras asignaturas, no es tan difícil relacionar el inglés con asignaturas de humanidades, pero con el área de ciencias es todo un reto. Los siguientes son algunos ejemplos de cómo se llevó a cabo.

Artes Plásticas	Literatura	Física
Se pidió diseñar un cartel publicitario de algún producto similar, o elaborar el diseño de una nueva presentación de Coca-Cola.	Se hicieron folletos para empezar con una campaña para evitar la obesidad.	Trabajaron el concepto de densidad, conceptos de volumen, peso específico y masa que fue la respuesta al problema planteado en la estrategia de enseñanza aquí descrita.

Hasta este punto cabe mencionar que ya no se incluyeron las siguientes asignaturas, por falta de tiempo, sin embargo se hace la propuesta.

Química	Biología	Matemáticas
Se podría pedir que describan la fórmula de algún producto dietético y la comparen con uno normal estableciendo diferencias, además de observar las mezclas y soluciones	Estudiar la diferencia del grado de los efectos nocivos de los refrescos regulares y los dietéticos en la salud, abordando el tema de nutrición.	Realizar el cálculo de los volúmenes del envase de refresco o el cálculo de volúmenes de diferentes formas de envase.

2.5.4 Reflexiones sobre la actividad

En general cuando al estudiante recibe estimulación sensorial, el profesor logra captar su atención. En el caso de las imágenes presentadas en los acetatos así ocurrió.

En esta actividad de construcción el estudiante logró elaborar el proceso de aprendizaje de una manera exitosa y más los estudiantes kinestéticos ya que les permitió manipular las raíces de las palabras, los prefijos y sufijos a través de las tarjetas, además todos pudieron experimentar, equivocarse, detectar las fallas y ratificar.

El desarrollo de esta actividad causó mucha satisfacción a ambas partes, además de que nos dimos cuenta que en este proceso de enseñanza aprendizaje el conocimiento se construye y sobre todo se descubre y así logramos juntos nuestros objetivos: ellos el aprendizaje significativo y yo la estrategia didáctica.

El hecho de organizar la práctica docente basada en juegos de rivalidad siempre me da buenos resultados pues los entusiasma mucho el hecho de poder ganarle al compañero como buenos adolescentes quieren ejecutar los ejercicios lo más rápido posible para no perder, eso lo he observado durante los cinco años y medio que he trabajado con adolescentes del IEMS, por eso organizó concursos, juegos o competencias utilizando refuerzos positivos por medio de puntos o dulces.

2.6 La evaluación por Competencias

La evaluación de los aprendizajes es considerada en el modelo como un elemento que cruza los procesos educativos y los espacios de trabajo académico, fortaleciendo la atención personalizada, contribuyendo a la reflexión de la práctica docente y orientando el desarrollo de los aprendizajes.

Dentro del modelo, evaluar es conocer cómo y bajo qué condiciones se llevan a cabo los procesos, en dónde interviene el aprendizaje y las mediaciones didácticas que existen entre saber, práctica docente y aprendizaje.

El tipo de evaluación que practico en el IEMS es sobre todo, una actividad continua de aprendizaje, ligada a mi práctica reflexiva y a la del estudiante. Como lo propone el Proyecto Educativo: “La evaluación del aprendizaje tiene como función básica apoyar el proceso educativo, debe verse, como un elemento para la retroalimentación, de forma que el estudiante dé

cuenta qué sabe y qué ignora.”³⁸

Para el modelo, evaluar el aprendizaje, conlleva a determinar previamente el trayecto que el estudiante tiene recorrido, lo que implica no sólo contemplar los conocimientos acumulados, sino que es necesario considerar el capital cultural desarrollado durante su estancia en la escuela.

La evaluación en el modelo cobra sentido, en la medida en que recoge información de los procesos de aprendizaje para enfatizar las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus deficiencias. Esto permite conocer sus estilos de aprendizaje, experiencias culturales y educativas, así como el desarrollo de diversas competencias.

Lo anterior favorece que el estudiante se haga responsable de su aprendizaje como lo propone Carlos Zarzar a quien he utilizado como lectura de apoyo: “La evaluación tiene dos objetivos uno explícito y otro implícito. El primero analiza en qué medida se han cumplido los objetivos planteados (tanto los informativos como los formativos) y el segundo propicia la reflexión de los alumnos en torno a su propio aprendizaje para lograr un compromiso con él. Se trata de que se hagan cargo de su propio aprendizaje.”³⁹

Es por esto que la evaluación en el IEMS implica la construcción de una nueva cultura de la evaluación ya que se pasa de un sistema completamente tradicional, basado en una escala numérica, con la que la mayoría de los DTIs fuimos evaluados durante nuestras trayectorias escolares, a un sistema que pone énfasis en lo significativo del aprendizaje.

En mi caso tuve que desaprender algunas prácticas de evaluación ya que evaluar de acuerdo con lo que expone Bessio Atrib, no es fácil: “Evaluar no es privilegiar la memorización, sino se busca que el estudiante ponga en juego distintas dimensiones de la inteligencia y que sepa emplear la información de que dispone.”⁴⁰ Lo anterior implica generar un buen instrumento de evaluación que permita valorar, con mayor objetividad, las competencias desarrolladas por los estudiantes, con base en la calidad de preguntas utilizadas. La evaluación es cualitativa y no cuantitativa, ello me permite ver el desarrollo que hubo en cada estudiante, con base en ello puedo diseñar estrategias en sus necesidades.

Por último, se espera también que el proceso de evaluación estimule a docentes y a estudiantes a reflexionar sobre sus propias prácticas. Como DTI, me permite documentar las

³⁸ *Proyecto Educativo. Op Cit.* p.41.

³⁹ Zarzar Charur, Carlos. *Habilidades Básicas para la Docencia en la Escuela*. Patria. México:1994. p.112.

⁴⁰ Bessio Atrib Zanchet, Beatriz María. “Repercusiones de una evaluación por competencias”, en *Novedades Educativas*, año 17, número 176, agosto de 2005, p. 32.

experiencias y las formas en que los estudiantes aprenden y cómo contribuyo con su aprendizaje aportando información para poder reorientar las actividades, las formas de organización, la planeación y los trabajos que se generan en el proceso educativo. En el anexo se encuentra un ejemplo de una rúbrica que uso para evaluar la comprensión lectora, página 72.

2.6.1 Evaluación del Aprendizaje.

La evaluación dentro del Modelo educativo tiene como función básica apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que según el modelo debe visualizarse como un elemento fundamental para la retroalimentación del proceso de aprendizaje, de tal manera que el estudiante identifique qué conoce y qué ignora.

Se parte de la idea que dicha evaluación es de gran utilidad para que como docentes revisemos la eficacia y pertinencia de nuestras estrategias de trabajo y así busquemos los mejores métodos de enseñanza. Al respecto Zarzar propone: “La evaluación debe ser *continua*, a lo largo del semestre, y no dejarse para el final. Si se deja para el final se pierde la posibilidad de corregir el proceso sobre la marcha, cuando se detectan las fallas, ya no habrá tiempo para corregirlas.

La primera evaluación permitirá detectar fallas, errores, omisiones u obstáculos a tiempo y corregirlos para el resto del curso escolar.”⁴¹

Por otra parte, de estas evaluaciones la institución dice obtener valiosa información para evaluar el Plan de Estudios, los métodos y el desempeño de cada docente. Con base en lo anterior, la evaluación de los aprendizajes está constituida por tres dimensiones, acordes al momento en que se introducen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dichas dimensiones son: evaluación diagnóstica, formativa y compendiada.

2.6.2 Evaluación Diagnóstica

Antes de que los estudiantes inscriban la asignatura de inglés I, deben llevar a cabo la evaluación, diagnóstica, el objetivo específico, de acuerdo con el proyecto educativo del IEMS, es brindar información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes previas que han desarrollado los estudiantes hasta antes del inicio de cada ciclo.

⁴¹ Zarzar, Charur. *Op. Cit.* p. 112-113.

A través de la evaluación diagnóstica busco activar los aprendizajes previos de los estudiantes que están latentes hasta el momento de la realización de la misma, permitiéndome así, elaborar la planeación de mi curso de forma diferenciada, de acuerdo con los resultados obtenidos de ella.

Me permite también elaborar diversas estrategias de enseñanza, que respondan a las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes, identificadas en esta evaluación.

Por último, desde la perspectiva del estudiante, la evaluación diagnóstica es útil para que reconozca las competencias que ha construido hasta ese momento e identifique en lo qué debe enfocarse para poder cubrir la asignatura.

2.6.3 Evaluación Formativa

De la misma manera que la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa se encuentra estrechamente ligada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Su objetivo es que como DTIs brindemos un seguimiento puntual al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes. De aquí que, en el momento de la evaluación tenga menos sentido la valoración del resultado en sí mismo y adquiera mayor relevancia la comprensión de: “Qué, Cómo y A través de qué” el estudiante aprende; para ello Zarzar propone: “...plantear al grupo, en sesión plenaria tres preguntas: 1. ¿Hemos aprendido lo que se esperaba? ¿Qué si y qué no? 2. ¿A qué se debe lo anterior? ¿Cuáles son las causas? 3. ¿Qué medidas correctivas podemos tomar para incrementar la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje?”⁴²

Con base en el modelo, llevar a cabo lo anterior exige de mi parte poner especial atención en el proceso de aprendizaje de cada estudiante para que identifique qué aprendizajes se le complican más, qué obstáculos se le presentan, cuáles estrategias propician mejores resultados y en qué espacios de trabajo académico se desenvuelve mejor. El sistema de la evaluación formativa parte de la planeación que elaboremos, por ello consideramos los aprendizajes previos de los estudiantes identificados en la evaluación diagnóstica.

⁴² *Idem.* p.113.

A continuación anexo un ejemplo de la máscara de evaluación formativa de una de las competencias a desarrollar en inglés I, en la cual para evaluar al estudiante, debo escribir si el estudiante cubre o no la competencia: “El estudiante desarrolló estrategias de inferencia de vocabulario usando afijos (prefijos y sufijos) que le permiten comprender un texto escrito en inglés, de manera general.”⁴³

En este sentido, las estrategias de enseñanza cobran un papel preponderante para crear enlaces adecuados entre las competencias previas de los estudiantes y aquéllas que van a desarrollar. Como resultado de lo anterior, la evaluación formativa arroja evidencias de la relación lograda entre los aprendizajes nuevos y los previos, indicando el éxito en el empleo de las estrategias y por lo tanto, la oportunidad para que como DTIs ajustemos nuestra planeación durante el curso. Al conceptualizarse la evaluación, dentro del sistema, como un proceso de observación sistemática, personalizada y contextualizada del aprendizaje de los estudiantes, se vuelve imprescindible el registro por parte del DTI sobre el grado de desarrollo de las competencias del estudiante, el acercamiento que éste va teniendo con el saber específico de la asignatura, las habilidades que se le complica desarrollar, la actitud que muestra ante las actividades que realiza, el cómo va haciendo más complejos sus saberes, si responde mejor al trabajo en tutoría o en las horas de estudio, si las estrategias empleadas son las pertinentes, cómo y cuándo ajustarlas, cuál es el desarrollo que va teniendo el estudiante y qué le falta por aprender o hasta dónde ha llegado en su desarrollo. El siguiente esquema explica cómo se lleva a cabo el proceso de la evaluación formativa, la descripción técnica de los objetivos, caracterizaciones, competencias o líneas de trabajo; describe también las evidencias necesarias para la evaluación como son: el cuaderno, los reportes, las tareas, los ejercicios desarrollados, los exámenes y el portafolio de evidencias.

⁴³ *Programas de Estudio. Op Cit.*, p. 42.



2.6.4 Evaluación Compendiada

Su objetivo es recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, misma que da cuenta del avance del estudiante en el desarrollo de sus competencias, a través de la cual se realiza un análisis y se emite una valoración que revela si el estudiante ha desarrollado o no los aprendizajes necesarios para proseguir con las asignaturas subsecuentes. Para realizar la evaluación compendiada se consideran los resultados de la evaluación diagnóstica, el registro efectuado por cada DTI durante la evaluación formativa y el perfil de egreso de la asignatura. Es importante mencionar que para el modelo educativo, evaluar de forma compendiada el aprendizaje de los estudiantes representa la valoración del proceso de aprendizaje y no un juicio de valor sobre la parte final de dicho proceso. Por otra parte, en función del perfil de egreso de la asignatura, se valora si el estudiante alcanzó el desarrollo necesario de las competencias cognitivas específicas para construir nuevos aprendizajes de asignaturas posteriores.

En el caso de que la valoración manifieste que el estudiante no ha desarrollado los elementos suficientes para construir nuevos aprendizajes, la asignatura se reporta como no cubierta y se debe asentar la recomendación de las acciones a realizar por el estudiante para desarrollar de manera suficiente el perfil de egreso de la asignatura.

En caso contrario, se evalúa como cubierta y también se le da una recomendación a seguir por ejemplo: “a pesar de haber desarrollado el reconocimiento del referente- referido del texto, es necesario que sigas practicando con nuevos textos.”

2.6.5 Problema Eje (PEJE)

El enfoque de competencias sugiere que el aprendizaje es algo más que el saber, el pensar y el conocer; es aplicar adecuadamente los conocimientos para actuar bien, con eficiencia y prudencia. Esto cobra una gran importancia, sobre todo al margen del contexto en el cual se basa el Proyecto Educativo del IEMS, pues es importante que los estudiantes usen el conocimiento en pro de sus comunidades y para ello desarrollan su Problema Eje.

Durante el último semestre del bachillerato el estudiante se incorpora a un proceso de certificación de sus estudios y esto empieza con la selección de un tema a desarrollar a través del cual debe poner en práctica las competencias adquiridas a lo largo de su estancia en el plantel. El problema eje representa de manera global sus aprendizajes; debe además incorporar los ejes de formación en un solo ejercicio. Ello implica que... “el resultado de enseñanza-aprendizaje, se traduzca en un “saber”, en un “saber hacer” y en un “saber convivir.”⁴⁴

De esto se desprende que la finalidad de dicho trabajo es que el estudiante demuestre las competencias que adquirió a lo largo de su proceso formativo en el ciclo bachillerato. Su PEJE es la última evaluación de su aprendizaje y esta evaluación es considerada una herramienta indispensable para conocer los avances y para retroalimentar la construcción de los aprendizajes; a través de la selección de un ensayo, monografía, un reporte de investigación o una memoria, el estudiante debe evidenciar la construcción e integración de las competencias tanto básicas como disciplinares desarrolladas.

⁴⁴ *Proyecto Educativo del SGBDF. Op Cit. p.48.*

Al concluir el desarrollo del trabajo escrito se realiza una exposición oral del mismo que sirve como un elemento más de evaluación que verifica la habilidad que ha logrado desarrollar, es por ello que al final de dicha réplica oral la comisión evaluadora (el director del PEJE, el revisor y un miembro de dicha comisión) le otorgan la calificación final alcanzada en el bachillerato que deberá estar expresada en forma numérica; ésta es la única ocasión en todo su proceso de enseñanza-aprendizaje que se le asienta un número y ése es el promedio final que queda plasmado en su certificado.

Dentro de mis funciones como DTI debo formar parte de la comisión evaluadora quien da seguimiento al proceso de certificación y en caso de que un estudiante seleccione un tipo de proyecto relacionado con la adquisición o la relevancia de una segunda lengua debo desempeñar el papel de directora o revisora.

CONCLUSIONES

El facilitar que los estudiantes desarrollen actitudes que manifiesten el entendimiento de que el aprendizaje es un proceso para toda la vida y el adquirir habilidades relevantes les ayuda a auto-dirigir su aprendizaje, eso es uno de los postulados a los que varios de los autores consultados hacen referencia. Esto me hace reflexionar ¿Puede una persona aprender a ser más exitosa en el aprendizaje y puedo como profesora ayudar a los estudiantes a aprender de una manera efectiva? Con base en mi práctica docente me atrevo a creer que cada vez existe más evidencia de que las respuestas son afirmativas, tal y como Wenden y Rubin afirman: “Una de las principales metas educativas de la investigación sobre estrategias de aprendizaje es lograr un aprendiz autónomo”⁴⁵. Considero que lo anterior es posible en la medida de que como docente desarrolle por medio del uso de competencias y las habilidades para aprender a aprender. Es importante preparar a los estudiantes para que enfrenten un mundo en constante cambio como parte de una estrategia didáctica según Phillipe Perrenoud: “Es básico organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de aprendizajes, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y trabajo, hacerlos partícipes de su avance, trabajar en equipo y utilizar las nuevas tecnologías.”⁴⁶

Como profesora del IEMS debo tomar muchas decisiones como son, el tipo de tareas que deben desarrollar los estudiantes, la asignación del tiempo y el espacio, la secuencia y la organización de los contenidos por medio de los textos que seleccione para ello, la organización de los grupos para las asesorías, la presentación y uso de materiales más adecuados, los mecanismos a utilizar para comprobar que los estudiantes han adquirido las competencias, la modalidad de seguimiento y de ayuda pedagógica que proporciono a los estudiantes; todo lo anterior es parte primordial de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevo a cabo en mi quehacer diario.

Al pensar en mis primeros días al frente de los grupos del IEMS, recuerdo lo difícil que fue enfrentarme al bajo nivel académico, así como a las diversas situaciones familiares de los estudiantes, pero al paso de los años, se convirtió en una actividad rutinaria, y es así como se puede perder de vista las decisiones que tomo para resolver los problemas y los retos, pero al

⁴⁵ Hemel Hepmstead: Wenden, A. and J Rubin. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall. USA: 1987.p. 8.

⁴⁶ Perrenoud, Phillipe. *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. SEP Biblioteca de Actualización del Maestro. México:2004. p. 67.

escribir este Informe Académico vuelvo a reflexionar y ahora de una manera más consciente de lo que representa estar a cargo de los estudiantes y de ser responsable de su aprendizaje.

Considero que una situación de aprendizaje no se produce al azar, la genera un proceso que sitúa a los estudiantes ante una tarea que cumplir (*task*), un proyecto que llevar a cabo o un problema que resolver, esas mismas actividades lo enfrentan a su propio ser. Es cuando como DTI de inglés soy responsable de organizar los procesos de enseñanza aprendizaje aplicando metodologías propias para la comprensión de textos en relación con los contenidos a enseñar, el nivel de educación, las características de los estudiantes y las experiencias de mi propia práctica. La manera en la que puedo atender todos estos aspectos, es mediante una estrategia didáctica.

La reflexión más importante al hacer mi trabajo de investigación para este informe es lo que dice Gabriel de la Mora en su prólogo en *Didáctica Magna*: “Comenio dedujo por analogía que el centro del sistema escolar no era el maestro, como se consideraba entonces, sino el alumno, en torno del cual debe girar toda organización escolar.”⁴⁷

Concluyo que el propósito de este informe académico fue identificar el saber docente y dar a conocer cómo llevo a cabo mi práctica docente que hace posible que los estudiantes desarrollen las competencias, habilidades y actitudes establecidas en el programa de inglés del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, y que al final es de desearse resulten útiles para su vida presente y futura.

⁴⁷ Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Porrúa. “Sepan cuantos...” México: 2012. p. XIV.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) *Programas Institucionales de Tutoría*. Una Propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior. Serie Investigaciones. Col. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES. México: 2002.
- Bandura, Albert. *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa Calpe. Madrid: 1977.
- Coombs, Pilip H. *The World of Educational Crisis: A systems Analysis*. Oxford Univesity Press. N.Y: 1968.
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Porrúa. No. 167. México: 2012.
- Erikson, Eric H. *El Ciclo Vital Completado*. Paidós. Buenos Aires: 1985.
- Frade, Laura. *Desarrollo de Competencias en Educación desde Preescolar hasta Bachillerato*. Medición de calidad S.S de C.V. México: 2009.
- Hernández F. y Sancho J.M. *Para Enseñar no basta con Saber la Asignatura*. Paidós. México: 1996.
- Hemel Hepmstead, Weden , A. and J Rubin. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall. USA: 1987.
- Instituto de Educación Media Superior (IEMS). *Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del distrito Federal*. México D.F: 2006.
- Levinson, B. &González N. *La Antropología de Educación en una Edad Global*. Zanten. Paris: 2008.
- Perraudeau, M. *Piaget Hoy. Respuestas a una Controversia*. FCE, México:1999.
- Perrenoud, Phillipe. *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. SEP Biblioteca de Actualización del Maestro. México: 20

Programas de estudio del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. IEMS. México D.F; 2005.

Propuesta Educativa del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. IEMS, México D.F: julio de 2002.

Zarzar Charur, Carlos. *Habilidades Básicas para la Docencia en la Escuela.* Patria. México:1994.

HEMEROGRAFÍA

Bessio Atrib Zanchet, Beatriz María. “*Repercusiones de una Evaluación por Competencias*”, en *Novedades Educativas*, año 17, número 176, agosto de 2005.

Cerezo Huerta, H. *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.* Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía. México. Año 4, núm. 7. Julio-diciembre 2006. ISSN1870-1477.

Distribución Porcentual de la Matrícula Escolar Según Sexo para cada Nivel Educativo,1990 a 2003”en SEP. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. 2003-2004. México, D.F: 2004.

Folleto de Bienvenida al Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. IEMS, México D.F: Julio de 2002.

Gehrke, Natalie. J. *On Preserding the Essence of Mentoring as One Form of Teacher Leadership.* Journal of Teacher Education. January-February: 1988.

Kram, Kathy E. *Phases of the Mentor Relationship.* Academy of Management Journal. Vol.16 No.24, July 1983.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Baena Paz, Guillermina. *El Análisis “Técnicas para Enseñar a Pensar y a Investigar”*. Publicaciones Culturales, México: 2001.
- Bara, S. P. “*Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje*”. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. España: 2001.
- Beltrán, J. *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Ed. Síntesis. Madrid: 2002.
- Bloom, B. S. *The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*. Educational Researcher, USA: 1984.
- Carretero, Mario. *Construcción y Educación*. Edelvives, España:1994.
- Cartaya Febres Noela. *Lingua Americana*. Año.XV No. 28 (Enero-Junio 2011):
- Díaz Barriga, Frida. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mc Graw Hill. México: 2002.
- Eco, Umberto. *Como se Hace una Tesis. “Técnicas y Procedimientos de Investigación, Estudio y Escritura”*. Gedisa, España: 1997.
- Enciclopedia de Psicopedagogía*. Grupo Océano, España: 2002.
- Et. Al. *Competencias Educativas, Profesionales y Laborales: Un Enfoque para el Seguimiento de Egresados en Instituciones de Nivel Superior*. Fimpes (Comisión Ejecutiva de Investigación. México D.F.:2007.
- Fernández, L. A. *Manual para el Curso Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Enseñanza*. ANUIS, México: 2006.
- Malpica, Federico. *Ocho Ideas Clave. “Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, Indicadores y Condiciones para Mejorar la Enseñanza”*. Graó. España: 2012.

Memoria. Origen de un Proyecto Educativo. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. IEMS. México D.F: julio de 2002.

Williams, Marion y L. Burden, Robert. *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach.* CUP. United Kingdom: 1997.

Zabala, A.; Arnau, L. *Cómo Aprender y Enseñar Competencias.* Graó. España: 2007.

MESOGRAFÍA

<http://tips.psychology.org/bruner.html>) Consultada el 05 febrero de 2013. 17:33.

<http://www.inegi.gob.org>. Consultada el 20 de diciembre de 2012. 21:25.

http://www.diputados.gob.mx/CesopEstadisticasdelsistemadeevaluacionsuperiormexico/doctos/EDUICACION_SUPERIOR_1.pdf- Consultada el 21 de diciembre de 2012. 10:45.

Buscador Google bae_n03e01.pdf Antropología y Educación Consultado el 10 de febrero de 2013. 20:18.

www.wikipedia.org/wiki/observationallearning. Consultada el 22 de abril de 2013. 16:17.

<http://dieumsnh.9fbumich.mx> Consultada el 10 de septiembre de 2103. 18:25.

ANEXOS

Texto 1

☺ FUN FACTS ☺

- Mexico and Iceland have the highest per capita consumption of Coca-Cola.
- Coca-Cola translated to Chinese means, “To make mouth happy”.
- Every Second over 7,000 Coca-Cola products are consumed.
- If all the Coca-Cola ever produced were in 6 1/2oz. bottles and placed end to end, they would wrap around the earth more than 11,863 times.
- The tallest Coca-Cola bottling plants are in Honk Kong.
- During World- War II, there was a duce, so that The Coca-Cola trailer could deliver the product.
- The best selling non-carbonated soft drink in Japan is a product of the Coca-Cola Company named “Georgia”, a coffee flavored beverage.
- Coca-Cola first crossed the Atlantic on board the Graf Zeppelin, the German dirigible.
- Fanta, the fizzy, sugar-based drink owned by Coca Cola, symbolic of the „American dream“, actually began its life in Nazi Germany.
- The Varsity Restaurant in Atlanta, Georgia, has earned the distinction of serving the highest volume of Coca-Cola anywhere. It dispenses nearly 3 million servings of Coca-Cola annually.
- In May, 1886 Pemberton first “distributed” the new product by carrying Coca-Cola in a jug down the street to Jacobs Pharmacy. For five cents, consumers could enjoy a glass of Coca-Cola.
- In January, 1893 Coca-Cola was registered in the U.S. Patent Office.

Texto 2

THE HISTORY OF COCA-COLA

If It is unpopular, If It is unusual, If it is uncommon, It is not Coca-Cola.

It is perfectly well-known by people. That's priceless!

It is impossible not to drink a Coca-Cola. Coke drinkers say.

The world's most famous trademark in the world!

It is recognized by 94% of the world's population.

The world has changed in many ways since pharmacist Jonh Styth Pemberton first introduces the refreshing taste of Coca-Cola in Atlanta, Georgia. However, the pure and simple magic of one thing remains the same-Coca Cola. The name and the product mean so many things to hundreds of millions of consumers around the globe. Coca-Cola products are served more than 705 million times every day, quenching the thirst of consumers in more than 195 countries in every climate. That's a long way to come after such a modest beginning... Pemberton concocted a caramel-colored syrup in a three-legged brass kettle in his backyard.

Texto 3

EUREKA! COKE SINKS!

My ten-year-old friend Laura made the most remarkable observation by the pool on Saturday, and I'm assuming that several of you will be able to solve the mystery. "Diet Coke floats," She said quietly." "Regular Coke sinks." Now please: How could that be? Be sure enough, there were several cans of Diet Coke bobbing in the ice-water filled cooler and several cans of Regular Coke sitting on the bottom.

This so defied my sense of physics- could "Coke Lite" really be light? - That I tried pushing down the diets and lifting the regular to the surface. Guess what? The diets bobbed back up, and regulars sank.

I immediately got a Tecate and a Tecate Lite from the refrigerator. Both floated. I was motionless!

Then I decided to go for further experimentation- does all Coke sink, or it might the subject six- pack have come from a batch with a little less CO₂ in it than usual? And what about changing the water temperature-would the same thing happen in warm water?

But then I decided original research was unnecessary-I have you.

IMAGEN 1



IMAGEN 2

Sends thirst flying

Pause ...
Go refreshed

Coca-Cola

On sale at all
subway newsstands

5¢

A vintage advertisement for Coca-Cola. At the top, a dark green banner contains the slogan "Sends thirst flying" in a bold, yellow, serif font. Below this, a large red circle with a white border contains the text "Pause ... Go refreshed" in a smaller, yellow, serif font, followed by the iconic "Coca-Cola" script logo in white. To the right of the circle, a glass Coca-Cola bottle is depicted with large, golden wings, appearing to fly. In the foreground, a woman dressed as a pilotess in a white uniform and goggles on her head looks upwards and to the right while holding a glass bottle of Coca-Cola. The background is a light green gradient. At the bottom right, the text "On sale at all subway newsstands" is written in a black, sans-serif font, and below it, the price "5¢" is displayed in a large, black, serif font.

IMAGEN 3



Rúbrica para evaluar la comprensión de lectura (Inglés I)

COMPRESIÓN LECTORA	No necesita trabajar material extra, cubre el curso	Necesita trabajar en lo no desarrollado con algunos textos (asesorías extras)	Necesita desarrollar más habilidades con bastantes textos extras (Intersemestre)	Necesita repetir el curso
IDENTIFICA	Es capaz de reconocer el contenido del texto, así como las ideas principales y secundarias, hechos y personajes, además jerarquiza las ideas por orden de importancia	Es capaz de reconocer el contenido del texto de manera general. Reconoce personajes y hechos, pero no jerarquiza por orden de importancia	Es capaz de reconocer algunos hechos y personajes, pero no reconoce ideas principales o secundarias, tampoco jerarquiza	Tiene dificultades para reconocer el contenido del texto, no tiene las habilidades descritas anteriormente.
INTERPRETA	Es capaz de atribuir significado a hechos, espacios y personajes. Demuestra entendimiento cuando hay lenguaje complejo o abstracto	Es capaz de atribuir significado a hechos, espacios y personajes, pero no demuestra entendimiento cuando hay lenguaje complejo o abstracto	Demuestra una limitada capacidad para entender el texto cuando hay lenguaje complejo o abstracto	No cuenta con el vocabulario mínimo para entender un texto
RESUME	Es capaz de expresar y sintetizar lo importante y resaltante del texto para poder transmitir sus ideas	Es capaz de expresar y sintetizar lo importante y resaltante del texto, pero no es capaz de transmitir sus ideas	Demuestra algo de habilidad para entender el texto. Sintetiza de manera incompleta	No es capaz de entender el texto para poder sintetizarlo
ANALISA	Disgrega el contenido del texto explicando la relación entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio, además reconoce la lógica, la secuencia y el orden del texto	Disgrega el contenido del texto explicando la relación entre sus componentes y sucesos pero no emite un juicio propio, no reconoce la secuencia lógica ni el orden del texto	Demuestra una habilidad limitada para disgregar el contenido del texto explicando la relación entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio, reconoce difícilmente el orden	No demuestra disgregar un texto, no emite juicios propios sobre la lectura
INFIERE	Emite conclusiones que no están expresadas literalmente en el contenido del texto. Localiza información específica y opiniones	Sus conclusiones no están totalmente sustentadas en las opiniones del autor, localiza alguna información específica	Su habilidad para emitir conclusiones del texto es muy limitada debido a que no entendió toda la información específica	No emite conclusiones porque no es capaz de entender el texto

EJEMPLO DE UNA PRÁCTICA DEL CUADERNILLO DE TRABAJO (INGLÉS 1) TEXTO

On the Edge

DR. MARJORIE SEIDENFELD
ANSWERS YOUR HEALTH QUESTIONS

I am 15 years old and recently had a problem with my mom and dad. I felt I couldn't take it anymore so I started cutting myself. That was the worst thing I've ever done. I realized afterward that my problems with my parents didn't change after I did it. I regret what I did. I'm writing to you because I want people out there to know that it's not worth it to cut yourself.
—MJ in Colorado



What you are describing is called self-cutting or self-mutilation, which involves taking a sharp instrument—usually a blade or a knife—and cutting your own skin in different places. This is an uncommon way of coping with painful feelings such as anger, hurt, or sadness. What happened was likely that you felt a need to either punish yourself or just to let out these painful feelings. This is also very different from a suicide attempt. Self-cutting is not an attempt to end life—just an attempt to end emotional pain.

The problem is that while you might feel some small relief immediately afterward, that feeling is quickly followed by a lot of guilt and shame. And, as you discovered, cutting doesn't solve the problems that triggered your actions. In addition, the cutting may cause medical problems, such as infection and bleeding. I have seen patients in a hospital emergency room getting stitches because they cut themselves too deeply. Finally, you will likely have scars from the cuts that last for years.

It can be hard to admit when you need help, but MJ, it sounds like you need to ask for help to deal with your stress. Through counseling, you can learn other healthier ways to cope with the intense feelings you experience. Although cutting is impulsive, you can learn ways to stop yourself before you do it and switch gears and try positive ways to relieve the tension. This is so important because, even if the specific problem you had with your parents is not there anymore, other problems will arise and you need to be armed with healthy ways to handle them.

Send your questions (including your age, city, and state) for Dr. Marjorie to:

**DR. MARJORIE, C/O CHOICES,
557 BROADWAY, NEW YORK, NY 10012-3999**

EJEMPLO DE UNA PRÁCTICA DEL CUADERNILLO DE TRABAJO (INGLÉS 1) PRE-LECTURA

ON THE EDGE

Objetivo 3: El estudiante desarrollará estrategias de inferencia de vocabulario que le permitan comprender un texto escrito en inglés, de manera general.

Caracterización: Inferir el significado de palabras por medio de los afijos y aplicarlos al texto.

PRE-LECTURA

1. "En el límite" es el título del texto, observa la imagen detenidamente, ¿qué te dice el rostro de la chica? ¿que tiene en la mano? ¿De qué crees que trata el texto? Escribe en el siguiente cuadro tres ideas que, a partir de las preguntas anteriores, vengan a tu mente sobre el contenido del texto:

1.
2.
3.

DURANTE LA LECTURA

2. Estudia y lee cuidadosamente la siguiente explicación:

Existen partículas de una palabra que se encuentran antes o después de la misma que al ser agregadas a la palabra modifican su significado. A continuación se te presentan los

EJEMPLO DEL CUADERNILLO DE TRABAJO (INGLÉS I) EJERCICIO

siguientes cuadros con palabras extraídas del mismo texto, localízalas en el texto y escribe el significado de ellas, ayúdate con el mismo contexto, o con los ejemplos resueltos.

Sufijo "ly"

Palabra	Significado	Palabra más sufijo	Significado
recent	reciente	recently	recientemente
usual	usual	usually	
quick	rápido	quickly	
immediate	inmediato	immediately	
deep	profundo	deeply	profundamente
final	final	finally	finalmente

Sufijo "es" y "s"

Palabra	Significado	Palabra más sufijo	Significado
Función 1: pluralizar			
problem	problema	problems	problemas
action	acción	actions	
stitch	puntada	stitches	
cut	cortar	cuts	cortadas
Función 2: indicar temporalidad en presente en tercera persona del singular			
involve	implicar	involves	
answer	responder	answers	responde
sound	sonar	sounds	

EJEMPLO DEL CUADERNILLO DE TRABAJO (INGLÉS I) EJERCICIO

Sufijo "ing"

Palabra	Significado	Palabra más sufijo	Significado
Función 1: sustantivo (indica que un verbo se convierte en sustantivo)			
cut	cortar/herir	cutting	cortada
feel	sentir	feeling	sentimiento
bleed	sangrar	bleeding	
Palabra	Significado	Palabra más sufijo	significado
Función 2: verbo (Indica que un verbo termina en "...ando", "...iendo")			
describe	describir	describing	describiendo
write	escribir	writing	

Sufijo "ed" (indica forma de pasado de verbos regulares)

Palabra	Significado	Palabra más sufijo	Significado
start	empezar	started	empecé
happen	sucedir	happened	
discover	descubrir	discovered	descubriste
trigger	desencadenar/ provocar	triggered	

Sufijo "ful" (Indica que un sustantivo cambia a adjetivo)

Palabra	Significado	Palabra más sufijo	Significado
pain	dolor	painful	doloroso

EJEMPLO DEL CUADERNILLO DE TRABAJO (INGLÉS I) EJERCICIO

Sufijo "ness" (Indica que un adjetivo cambia a sustantivo abstracto)

Palabra	Significado	Palabra más sufijo	significado
sad	triste	sadness	tristeza

Prefijo "un" (Indica lo opuesto)

Palabra	Significado	Palabra más sufijo	Significado
common	común	uncommon	No común

3. Las siguientes palabras se repiten a lo largo del texto, localízalas y trata de dar el significado más apropiado de acuerdo al contexto ayúdate de las opciones que se te presentan y de la explicación anterior.

La palabra «*self-cutting*» en la línea 4 significa: ()

- a) automotriz b) auto flagelo c) auto lavado

La palabra «*painful*» en la línea 12 significa: ()

- a) interesante b) doloroso c) placentero

Las palabras «*coping with*» en la línea 11 significan: ()

- a) condenar b) cooperar c) enfrentar

La palabra «*feelings*» en la línea 12 significa: ()

- a) automóviles b) sentimientos c) adversarios

EJEMPLO DEL CUADERNILLO EJERCICO

4. Ahora contesta las siguientes preguntas relacionadas con el contenido del texto. Para ayudarte a resolverlas se te proporciona el párrafo donde podrás encontrar la respuesta.

¿Cuántos años tiene la chica? (información de la foto)	
¿Qué es lo que descubrió la chica después de darse cuenta que dañarse a sí misma le deja un sentimiento de culpabilidad? (Párrafo 2)	
¿Qué sentimientos tiene la chica que le provocan herirse así misma? (párrafo 1)	

5. A continuación te presentamos en una tabla los sufijos y prefijos anteriores: intenta dar una explicación de los mismos para ayudarte a darle significado a las distintas palabras que contengan los mismos. Observa los ejemplos.

Sufijo o prefijo	Explicación
Sufijo "ly"	A las palabras en inglés que contengan dicho sufijo, a la hora de interpretarlas les agrego la terminación "mente".
Sufijo "es", "s" (función 1) Ejemplos:	
Sufijo "es", "s" (función 2) Ejemplos:	Me indica que mi palabra es una acción y que está en presente.
Sufijo "ing" (función 1) Ejemplos:	
Sufijo "ing" (función 2) Ejemplos:	Me indica que mi palabra termina con la terminación "ando" o "iendo"
Sufijo "ed"	
Sufijo "ness"	
Sufijo "ful"	Me indica que algo está lleno de la palabra que la contiene.
Prefijo "un"	

EJEMPLO DEL CUADERNILLO DE TRABAJO (INGLÉS I) EJERCICIO

6. Ahora ya puedes dar mayor información sobre el texto. Completa el siguiente cuadro.

- a) Anota las palabras que se te piden
- b) Escribe las ideas generales de cada párrafo
- c) A partir de las ideas obtenidas en cada párrafo, escribe algunas de las ideas contenidas en todo el texto

Texto	Nota de pie de foto	Párrafo 1	Párrafo 2	Párrafo 3	Utilizando las ideas anteriores, escribe la idea general de todo el texto (revisa que tu idea o ideas sean coherentes unas con otras):	
Palabras conocidas						
Palabras cognadas						
Idea principal del párrafo (A partir de todas las palabras que escribiste en el cuadro anterior trata de reconstruir una o varias ideas coherentes)						

EJEMPLO DEL CUADERNILLO DE TRABAJO (INGLÉS I) EJERCICIO

ALGO EXTRA ...

Observa las siguientes palabras que aparecen en el texto, escribe frente a ellas el equivalente en español que venga a tu mente.

1. relieve	
2. parents	
3. realized	

7. Seguramente a las palabras anteriores les diste un significado igual o aproximado al español. Compara tus respuestas con las del siguiente cuadro.

Palabra	Significado	¿ Acertaste? SI /NO
1. relieve	aliviar, mitigar	
2. parents	padres	
3. realize	darse cuenta de, comprender	

En inglés, hay palabras cuya ortografía es muy parecida al español; sin embargo, en algunos casos estas palabras en inglés no siempre significan lo mismo, son falsos cognados. Así tenemos, por ejemplo: relieve.

Para ese tipo de casos, el contexto te ayudará a tener el significado más correcto.

EJEMPLO DEL CUADERNILLO EJERCICIO

POST -LECTURA

8. En el siguiente cuadro escribe ¿Por qué crees que te pueden ayudar los sufijos y los prefijos en tu comprensión de textos en inglés?

--

9. Menciona tres ideas que crees que deberían hacer las personas para auto-ayudarse a no caer en el tipo de conducta descrito en el texto.

1.	
2.	
3.	

PROGRAMA DE INGLÉS 1

	OBJETIVOS	HABILIDADES DE RAZONAMIENTO A DESARROLLAR	CONTENIDO BÁSICO	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
1	El estudiante desarrollará habilidades para obtener la idea general y localizar información específica en un texto escrito en Inglés, sin leerlo en su totalidad	<ul style="list-style-type: none"> Formular y justificar hipótesis Establecer relaciones entre las partes y el todo Inferir el tema Reconocer elementos relevantes Reconocer evidencias Desarrollar la observación 	<p>Estrategias básicas de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> predicción lectura de ojeada búsqueda de información específica. <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elementos tipográficos e iconográficos Distribución del texto Palabras relevantes Reconocimiento de cognados 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza una lectura rápida con base en elementos iconográficos y tipográficos y determina de qué tipo de texto se trata Identifica cognados, falsos cognados y palabras relevantes Infiere el contenido del texto con base en los elementos anteriores Identifica información específica (scanning) para extraer datos como: fechas, nombres, lugares y números 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición de los distintos elementos que permitirán al estudiante obtener la idea general de un texto y extraer información específica: Gráficos Tipografía (mayúsculas, negritas, comillas) Títulos y subtítulos Pies de foto Ejercicios de predicción de contenido y orientación a los estudiantes para que acepten la ambigüedad de la misma. Guía a la reflexión del grupo en la búsqueda y localización de información específica Explicación del uso y función de signos de puntuación conforme aparezcan en los textos <p>Práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Diseño de ejercicios en donde los estudiantes apliquen las estrategias vistas en clase Acompañamiento <p>Asesorías</p> <ul style="list-style-type: none"> Atención individual retroalimentación aclaración de dudas 	<p>Clase:</p> <p>A partir de las indicaciones del profesor, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Selecciona diferentes textos Reconoce los elementos tipográficos e iconográficos Establece las relaciones entre las partes del texto Identifica los cognados y las palabras relevantes en el texto Formula una predicción Desarrolla tolerancia a la ambigüedad Distingue la información específica dentro del texto <p>Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar los ejercicios diseñados por la Academia <p>Asesoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolver dudas, confirmar lo aprendido y recibir información de su avance 	<p>FORMATIVA</p> <p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> empatía en la relación con el grupo capacidad de adaptación al trabajo en equipo respeto hacia las opiniones de sus compañeros <p>Autoevaluación y coevaluación</p> <p>Conocimientos y habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> exposiciones, discusiones que muestren las capacidades de los estudiantes para identificar datos específicos y generales de un texto desempeño en la resolución de prácticas de manera individual Co-evaluación: los estudiantes presentan, describen y predicen un texto ante sus compañeros <p>COMPENIADA</p> <p>Proyecto relacionado con el tema y utilizando lo aprendido. "</p>

PROGRAMA DE INGLÉS I

40

	OBJETIVOS	HABILIDADES DE RAZONAMIENTO A DESARROLLAR	CONTENIDO BÁSICO	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
2	El estudiante identificará las ideas principales y secundarias en un texto escrito en Inglés para comprender su contenido de manera global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer distinciones ▪ Reconocer consideraciones relevantes ▪ Buscar y dar razones 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideas principales e ideas secundarias - Jerarquización de ideas <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - título - tema - frase - idea - párrafo - oración tópica - oración de apoyo o subordinada 	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue las palabras relevantes y las utiliza para tener una comprensión global del texto - Reconoce las diferencias entre tema, frase, idea y párrafo - Identifica y explica la oración tópica y las subordinadas - Transfiere las ideas principales y secundarias a cuadros, mapas, y esquemas sencillos 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomar las estrategias presentadas previamente - Exposición del profesor de los elementos que el estudiante requiere observar para recuperar las ideas principales y secundarias de un texto - Lluvia de ideas y discusión sobre la diferencia entre tema, frase, idea y oración. - Establecimiento de definiciones claras - Ilustración de cómo jerarquizar las ideas principales y secundarias del texto - Ejemplificación de la organización de la información en un diagrama, mapa o tabla - Explicación del uso y función de signos de puntuación conforme aparezcan en los textos <p>Práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - diseño de ejercicios en donde los estudiantes apliquen las estrategias vistas en clase - acompañamiento <p>Asesorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - atención individual - retroalimentación 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las estrategias previamente aprendidas - Poner color a los cognados y^a a las palabras relevantes en el texto - Diferenciar tema, frase, e idea^a en un texto - Distinguir la oración tópica de las subordinadas - Clasificar y esquematizar en distintos formatos la idea principal y las ideas secundarias de un texto <p>Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar los ejercicios diseñados por la Academia <p>Asesoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver dudas, confirmar lo aprendido y recibir información de su avance 	<p>FORMATIVA</p> <p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> - persistencia - capacidad de adaptación <p>Autoevaluación y coevaluación</p> <p>Conocimientos y habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposiciones, discusiones que muestren las capacidades de los estudiante para identificar, interpretar y esquematizar ideas principales y secundarias en un texto auténtico^a - Resolución de prácticas de manera individual^a <p>COMPENDIADA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto relacionado con el tema y utilizando lo aprendido.

PROGRAMA DE INGLÉS 1

	OBJETIVOS	HABILIDADES DE RAZONAMIENTO A DESARROLLAR	CONTENIDO BÁSICO	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
3	El estudiante desarrollará estrategias de inferencia de vocabulario que le permitan comprender un texto escrito en Inglés, de manera general	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer palabras vagas y ambiguas ▪ Tolerar la ambigüedad ▪ Seleccionar posibilidades ▪ Inferir deductivamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión global del texto - Inferencia de vocabulario <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Morfología de las palabras (afijos) - Contexto - Discriminación de falsos cognados - Colocación de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el contexto de la lectura para inferir el significado de una palabra - Infiere el significado de las palabras por medio de los afijos y lo aplica al texto - Identifica la idea en la que se encuentran palabras con prefijos y/ o sufijos - Discrimina falsos cognados 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitulación de las estrategias hasta aquí vistas - Discusión - Establecer dinámicas y juegos adecuados al tema - Organización del trabajo en grupos pequeños - Explicación del uso y función de signos de puntuación conforme aparezcan en los textos <p>Práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de ejercicios en donde los estudiantes apliquen las estrategias vistas en clase - Acompañamiento <p>Asesorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención individual - Retroalimentación - Aclaración de dudas 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las estrategias previamente aprendidas - Utilizar su conocimiento de la lengua materna en ejercicios de inferencia de significado - Realizar ejercicios que le permitan inferir el significado de palabras - Resolver ejercicios que le permitan determinar el uso comunicativo de cada una de las partes de las palabras. <p>Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar los ejercicios diseñados por la Academia <p>Asesoría: resolver dudas, confirmar lo aprendido y recibir información de su avance</p>	<p>FORMATIVA</p> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia a la ambigüedad* - Independencia <p>Autoevaluación y coevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstruye las ideas infiriendo las palabras que le resultan desconocidas - Realiza ejercicios que le muestran que sabe inferir significados de palabras con determinados prefijos y sufijos <p>COMPENDIADA</p> <p>Proyecto relacionado con el tema y utilizando lo aprendido</p>

PROGRAMA DE INGLÉS I

	OBJETIVOS	HABILIDADES DE RAZONAMIENTO A DESARROLLAR	CONTENIDO BÁSICO	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
4	El estudiante identificará la secuencia lógica de las ideas contenidas en un texto escrito en Inglés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer conexiones y relacionar. ▪ Aplicar las reglas de las relaciones lógicas. ▪ Establecer relaciones de causa y efecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la estructura interna del párrafo: coherencia, cohesión <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectores conforme sea necesario, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - de adición: <i>and, also, furthermore, moreover, besides, in addition, additionally</i> - de contraste: <i>but, in contrast, however, nevertheless</i> - de ejemplificación: <i>For example, such as, for instance, e.g., including</i> alternativa: <i>or</i> - de causa-efecto: <i>because, due to</i> 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubica los elementos que dan cohesión y coherencia al texto.- Distingue la relación que establecen los conectores entre ideas. - Expone la manera en la que los conectores establecen la relación de, por ejemplo contraste 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitulación de las estrategias hasta aquí vistas - Introducción al tema y motivación a la discusión. - Organización del trabajo en grupos pequeños o parejas - Promoción de lluvia de ideas. - Empleo de medios audiovisuales. - Explicación del uso y función de signos de puntuación conforme aparezcan en los textos <p>Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de ejercicios en donde los estudiantes apliquen las estrategias vistas en clase - Acompañamiento <p>Asesorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención individual - Retroalimentación - Aclaración de dudas 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza las estrategias previamente aprendidas. - Identificar la función de los conectores en un texto - Realiza ejercicios para identificar la relación entre ideas en el texto - Completar cuadros y esquemas para clasificar conectores - Ordenar párrafos de un texto apoyándose en los elementos de cohesión <p>Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar los ejercicios diseñados por la Academia <p>Asesoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver dudas, confirmar lo aprendido y recibir información de su avance 	<p>FORMATIVA</p> <p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición para trabajar con todo el grupo <p>Autoevaluación y coevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explica una idea o un párrafo que contenga conectores de adición, contraste, ejemplificación y / o alternativa <p>COMPENDIADA</p> <p>Proyecto relacionado con el tema y utilizando lo aprendido</p>

PROGRAMA DE INGLÉS I

43

	OBJETIVOS	HABILIDADES DE RAZONAMIENTO A DESARROLLAR	CONTENIDO BÁSICO	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
5	El estudiante seleccionará la acepción correcta de las palabras de acuerdo al contexto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar y usar criterios ▪ Descubrir y seleccionar alternativas ▪ Formular conceptos precisos 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo y uso adecuado del diccionario - Aplicación de la acepción apropiada al contexto <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palabras clave - Manejo adecuado de las palabras clave (ignorar/inferir/buscar en el diccionario) - Categorías gramaticales 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica palabras clave para la comprensión, del texto, cuyo significado no se puede inferir - Reconoce los elementos que integran la definición de una palabra en el diccionario - Localiza y aplica las acepciones de palabras importantes para la comprensión 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitulación de las estrategias hasta aquí vistas - Presentación a través de láminas de la estructura y contenido de diferentes tipos de diccionario - Uso del retroproyector para ejemplificar la búsqueda de acepciones en el diccionario de acuerdo al contexto - Explicación de diferentes significados de una misma palabra en diferentes contextos - Explicación del uso y función de signos de puntuación conforme aparezcan en los textos <p>Práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de ejercicios en donde los estudiantes apliquen las estrategias vistas en clase - Acompañamiento <p>Asesorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención individual - Retroalimentación - Aclaración de dudas 	<p>Clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las estrategias previamente aprendidas - Identificar las palabras importantes para la comprensión del texto, cuyo significado no pueda inferir - Buscar en el diccionario bilingüe las palabras seleccionadas - Aplicar la acepción apropiada al contexto y reconocer su significado - Resolver ejercicios de búsqueda de acepciones de acuerdo al contexto - Interpretar textos de acuerdo a la acepción de las palabras buscadas en el diccionario <p>Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar los ejercicios diseñados por la Academia <p>Asesoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver dudas, confirmar lo aprendido y recibir información de su avance 	<p>FORMATIVA</p> <p>ACTITUDES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No dependencia excesiva del diccionario - Capacidad de resolver problemas <p>Autoevaluación y coevaluación</p> <p>Conocimientos y habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar palabras importantes dentro de las lecturas y seleccionar las alternativas correspondientes: ignorarlas, inferirlas, o buscarlas en el diccionario - Identifica la acepción apropiada de las palabras conforme al contexto - Utiliza el diccionario de manera rápida y eficaz <p>COMPENDIADA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto relacionado con el tema y utilizando lo aprendido